

**UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA  
W POZNANIU  
WYDZIAŁ STUDIÓW EDUKACYJNYCH**

**MAŁGORZATA SWĘDROWSKA**

**Czytanie wrażeńiowe jako aktywna metoda  
w programie edukacji wczesnoszkolnej**

Sensational reading as an active method  
in the early childhood education program

Rozprawa doktorska  
napisana pod kierunkiem  
prof. dr hab. Małgorzaty Kabat  
w Zakładzie Metodologii Nauk o Edukacji  
Promotor pomocniczy  
dr Justyna Strykowska-Nowakowska

Poznań 2023

**„Nikt nie pisze i nie mówi w samotności.  
Pisze się nie tylko dla kogoś, pisze się również z kimś”**

**J. Tischner**

Dziękuję moim Rodzicom, za możliwość studiowania na WSE UAM w latach 1993-1998. W tym czasie, będąc uczestniczką seminarium magisterskiego, poznałam Profesora Janusza Gniteckiego, którego miarą geniuszu był nie tylko sposób uprawianej przez Niego nauki, ale nade wszystko Jego Nadzwyczajny Charakter i pełnia Jego Osoby. Spotkanie z osobą Profesora zaowocowało moimi poszukiwaniami badawczymi i chęcią odkrywania jak najlepszych sposobów wspierania małych dzieci w edukacji szkolnej.

Dziękuję mojemu Mężowi za wiarę we mnie, a szczególnie za opiekę nad naszą czwórką dzieci podczas pisania dysertacji.

Ta praca ujrzała światło dnia, za sprawą niezwyklej **Profesor Małgorzaty Kabat**, dzięki której doświadczyłam na czym polega uskrzydlenie ludzi i obcowanie z Mistrzem. Moja wdzięczność nie zna granic i będzie mi towarzyszyć już zawsze.

Pracę doktorską napisałam z myślą o **Dzieciach i** pośrednio **Dzieciom ją dedykuję**: by zawsze umiały marzyć i chciały odkrywać niezwykajne światy literackie, ukryte: na kartach książek, między słowami, w obrazach-ilustracjach i w nich samych. A my dorośli, bądźmy ich towarzyszami w edukacji, w której jest miejsce na konstruowanie znaczeń i uniecodziennianie codzienności.

## SPIS TREŚCI

Wstęp.....	5
I. Program kształcenia i jego oddziaływanie na uczniów wczesnoszkolnej edukacji.....	10
1.1. Eksplicacja pojęcia program kształcenia.....	10
1.2. Lingwistyczne, filozoficzne, neurofizjologiczne, poznawcze podstawy programu.....	21
1.3. Nauczyciel i jego warsztat metodyczny we wczesnoszkolnej edukacji.....	27
1.4. Koncepcje programowo-metodyczne w edukacji wczesnoszkolnej jako proces modernizacji dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczyciela.....	35
1.5. Ewaluacja programu kształcenia we współczesnej szkole.....	39
II. Edukacja wczesnoszkolna jako istotny etap kształcenia dzieci.....	46
2.1. Edukacja wczesnoszkolna i jej literaturowe ujęcie oraz korzenie.....	46
2.2. Usytuowanie wczesnoszkolnej edukacji w różnych koncepcjach kształcenia.....	49
2.3. Istota i płaszczyzny integracji nauczania wychowanków.....	54
2.4. Aktywność twórcza i odtwórcza uczniów i nauczyciela w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jako element wspierający aktywne metody nauczania.....	64
III. W kierunku innowacji – konstruowanie programów autorskich z uwzględnieniem metody czytania wraźeniowego.....	71
3.1. Czytanie wraźeniowe – definicja, istota i ranga.....	71
3.2. Etapy nauki czytania wraźeniowego wspierającego procesy poznawcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym.....	76
3.3. Konstruowanie innowacyjnego modelu czytania w edukacji wczesnoszkolnej.....	83
3.4. Zadanie szkolne i jego znaczenie dla uczniów.....	107
3.5. Teoria zintegrowanych zadań szkolnych jako źródło zmiany w nauce czytania wraźeniowego wychowanków.....	115
3.6. Przykłady zajęć autorskich jako próba wyjścia poza schemat treści nauczania i wykorzystania standardowych i alternatywnych metod, form i środków dydaktycznych dotyczących czytania wraźeniowego zawartych w programie nauczania.....	120
IV. Metodologiczne podstawy badań własnych.....	133
4.1. Cele, problemy i hipotezy badawcze.....	133
4.2. Zmienne, definicje zmiennych i wskaźniki.....	141
4.3. Konstrukcja narzędzi, dobór technik i metod badawczych.....	143
4.4. Teren, dobór próby i organizacja badań.....	152
V. Analiza i interpretacja wyników badań.....	156
5.1. Interpretacja danych socjograficznych osób badanych.....	156
5.2. Analiza ilościowa wyników badań.....	157
5.3. Analiza jakościowa wyników badań.....	175
5.4. Opracowanie teoretycznego modelu czytania wraźeniowego w edukacji wczesnoszkolnej.....	206

5.5 Sformułowanie dyrektyw pod adresem nauczycieli pracujących metodą czytania wraźniowego .....	236
VI. Podsumowanie i postulaty z badań .....	240
6.1. Przesłania wynikające z założeń teoretycznych .....	240
6.2. Enuncjacje z badań empirycznych .....	242
6.3. Wnioski kierowane pod adresem praktyki szkolnej .....	244
Zakończenie.....	253
Bibliografia.....	260
Aneksy .....	277

## WSTĘP

Nauka czytania jest fundamentalnym zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, ale nie ogranicza się jedynie do umiejętności, które trzeba nabyć w szkole, by w ten sposób poszerzyć swe kompetencje w obrębie konstruowania wiedzy i poznawania otaczającej rzeczywistości. Za sprawą czytania, dzieci otwierają „wrota” do wyjątkowej krainy świata literackiego i swojej wyobraźni, zaczynają odkrywać kolejny wymiar otaczającego ich środowiska, które poznać można za sprawą wrażeń, przeżyć, emocji. Zainicjowane w przedszkolu zabiegi o charakterze wychowawczo-dydaktycznym, mające na celu wyrabianie gotowości do nauki czytania i pisanie oraz zapoczątkowana tam elementarna nauka czytania i pisanie<sup>1</sup>, znajdują swoją kontynuację na pierwszym etapie edukacji szkolnej.

W spotkaniu z nauką czytania biorą udział dzieci, mali ludzie<sup>2</sup>, z całym bagażem swego kilkuletniego życia, które przebiega w świecie szybko zmieniających się obrazów, nadmiaru bodźców i niestałości jutra. Ale równocześnie są to dzieci z otwartymi umysłami, wyobraźnią, gotowością do współdziałania i współpracy. Jest jednak pewien warunek, że zostaną do tego dobrze zmotywowani<sup>3</sup>. Wyróżnione umiejętności uczniów przydadzą się do podjęcia nowych wyzwań, które są nieodłączną cechą współczesnych czasów. Zachodzą w nich ustawiczne transformacje, którym podlega nasza cywilizacja a także szkoła i jej pracownicy. I to szczególnie przed szkołą XXI w. stoi zadanie znalezienia takiej koncepcji nauczania i wychowania, która sprosta wyzwaniom zmieniającego w nieprawdopodobnym tempie świata.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym wyposażone w szczególne właściwości psychofizyczne, dyktują potrzebę takiego doboru i układu treści kształcenia oraz stosowania odpowiednich metod i form organizacyjnych, by oddziaływać na wszystkie ich sfery osobowości<sup>4</sup>. Zadania te winna spełniać edukacja wczesnoszkolna, która stwarza warunki do wszechstronnej działalności dzieci i integracji dokonującej się w nich samych.

W swojej dwudziestoletniej praktyce nauczycielskiej dostrzegam, jak dynamicznie rozwijająca się rzeczywistość wpływa i kształtuje osobowość wychowanków. Widzę, że dzieci trzeciego tysiąclecia muszą być kształtowane i wychowywane w oparciu o metody, które z jednej strony rozbudzają ich ciekawość poznawczą, ale z drugiej kładą silny nacisk na ich

---

<sup>1</sup> A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisanie*, Poznań 1987.

<sup>2</sup> J. Korczak, *Mysli*, Warszawa 1987, s. 11. Słynne zdanie Korczaka „Nie ma dzieci – są ludzie, ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych poglądach, innej grze uczuć” stało się hasłem Roku Korczakowskiego 2012, ustanowionego na wniosek Rzecznika Praw Dziecka dr Marka Michałaka, dla podkreślenia faktu, że pedagogika i metody wychowawcze Janusza Korczaka są cały czas aktualne

<sup>3</sup> S. Milewski, *Mowa dorosłych kierowana do dzieci*, Gdańsk 2011.

<sup>4</sup> D. Sobierańska, *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, Warszawa 2011.

wyposażenie „od środka” w podstawowe umiejętności, niezbędne do odniesienia sukcesu w nauce, w tym szczególnie w nauce czytania. Są to, m.in. wysoki poziom koncentracji, zwiększona spostrzegawczość, dobra pamięć i uważność. Ponowoczesna moderna niesie ze sobą szereg nowych zagrożeń, do których zaliczyć można brak odporności na stresy, lęki, trudności<sup>5</sup>, agresję, brak wewnętrznej równowagi, zaniedbania, brak czasu w rodzinie dla dzieci, co bezpośrednio przejawia się w obniżonej gotowości do podjęcia wyzwań związanych z ich nauką, w tym z nauką czytania.

Współczesna szkoła<sup>6</sup> stawia na żywy kontakt z dziećmi. Spotyka się też z ograniczeniami; standardowe umiejętności nie prowadzą do maksymalizacji rozwoju uczniów. Konieczne staje się opracowanie nowych metod kształcenia wspierających formowanie się różnych sfer wzrastania wychowanków.

Poszukując wielorakich rozwiązań teoretycznych, praktycznych i programowych zauważyłam, że aktywne uczestnictwo uczniów w przyswajaniu treści z danego przedmiotu nauczania pomogło mi w wynalezieniu koncepcji czytania wraźniowego. Stanowi ona pomocne narzędzie w pracy nauczyciela na pierwszym etapie nauki czytania, kiedy to rola wewnętrznej motywacji<sup>7</sup> odgrywa podstawową rolę.

W czym tkwi zasadność uczynienia z czytania wraźniowego przedmiotu badań rozprawy doktorskiej? Od 16 lat podczas setek spotkań z dziećmi widzę, jak wzrasta poziom zainteresowania i chęć samodzielnego odkrywania przez nie tajemnic czytania. Dostrzegam, że wystarczy tylko jedna sesja czytania wraźniowego, by wzmocnić w dzieciach otwartość na wyzwania, jakim jest samodzielna nauka czytania tak potrzebnego w szkolnym i poza szkolnym funkcjonowaniu. Warto przy tym nadmienić, że w czasie kolejnych kontaktów z nauczycielami, widzę z jaką przychylnością i wręcz entuzjazmem spotyka się proponowana przeze mnie koncepcja czytania wraźniowego.

Przygotowując ją, bazowałam na fundamentalnych założeniach, że aktywność własna dzieci jest podstawą i siłą napędową ich nauki<sup>8</sup>. W swej koncepcji wykorzystuję też dokonania naukowe prof. Janusza Gniteckiego, który przed laty był promotorem mojej pracy magisterskiej

---

<sup>5</sup> M. Cywińska, *Konflikty interpersonalne dzieci w późnej fazie wieku przedszkolnego*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 3-4 (20-21), s. 194-202; czy D. Borecka-Biernat, M. Cywińska (red.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, Warszawa 2015.

<sup>6</sup> K. Dziurzyński, E. Duda, *Szkoła jako problem i wyzwanie dla współczesnej i przyszłej Polski*, Październik 2019; czy Pei-Ling Tan J., Choo S.S., at all., *Educating for twenty-first century competencies and future-ready learners: research perspectives from Singapore*, Asia Pacific “Journal of Education” 2017, nr 4(37), s. 425-436.

<sup>7</sup> L. Kupaj, W. Krysa, *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak zmotywować ucznia do nauki*, Poznań 2016.

<sup>8</sup> E. Filipiak, *Konteksty rozwoju aktywności dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 2002, s. 58 oraz J. P. Sawiński, *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji*, Warszawa 2015.

i rozpoczętej pracy doktorskiej. Jestem wdzięczna Panu Profesorowi, za zaszczepienie we mnie niegasnącej ciekawości poznawczej w kwestii szukania indywidualnych dróg dotarcia do każdego człowieka. Obecnie kontynuuję swoją naukową drogę u uczennicy zmarłego przed laty Profesora wykorzystując jego teorię zintegrowanych zadań szkolnych i rozpowszechniając sposób, który będzie wzmocnieniem dla wszystkich nauczycieli poszukujących nowych metod pracy, szczególnie w zakresie motywowania dzieci do samodzielnego czytania wrażliwego.

Niniejsza rozprawa składa się z części teoretycznej i części badawczej. W pierwszym rozdziale wychodzę od eksplikacji pojęcia program kształcenia i zwracam szczególną uwagę na nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. Podkreślam jego znaczenie, jako organizatora procesu nauczania, który wspiera i stwarza warunki do samorozwoju swoich wychowanków, w atmosferze podmiotowości i aktywności twórczej<sup>9</sup>.

Drugi rozdział zawiera rozważania na temat edukacji wczesnoszkolnej jako fundamentu edukacji<sup>10</sup>. Na tym etapie kształtują się nawyki i postawy uczniów. Należy więc tak zorganizować środowisko uczące się, by przepełnione było działaniem, inicjatywą dzieci i możliwością eksperymentowania, błędzenia, stawiania hipotez i samodzielnego dochodzenia do wniosków. Jest to możliwe najlepiej w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

W trzecim rozdziale opisuję model czytania wrażliwego, który jest odpowiedzią na słabnące zainteresowanie współczesnych dzieci książkami i samą czynnością czytania. Kolekcjonowanie wrażeń<sup>11</sup>, uważane jest we współczesnym świecie za oznakę konsumpcjonizmu i życia jedynie na powierzchni, zamiast szukania głębiej. Jednak właśnie poprzez nadanie znaczenia wrażeniom w aspekcie pierwotnych przeżyć, które są udziałem każdego człowieka pragnę podkreślić, że czytanie z dziećmi może stać się wydarzeniem, które zmieni nastawienie młodych czytelników do samej czynności czytania, oraz wspomże motywację wewnętrzną, koncentrację i inne procesy poznawcze w procesie obcowania z dziełem literackim.

W części metodologicznej udowadniam to, czego od ponad dwudziestu lat uczę się wraz z dziećmi, że dzięki czytaniu wrażliwemu wzrasta ich motywacja wewnętrzna do samodzielnego odkrywania światów literackich, rozwija się wyobraźnia, bogaci słownictwo,

---

<sup>9</sup> J. Szampruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, „Chowanna” 2009, Tom jubileuszowy, s. 79-88; J. Bałachowicz, *Podmiotowość, ucznia i szanse jej rozwoju w edukacji wczesnoszkolnej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, T. 6 (42), numer 2; C. Dimmock, C.Y.Tan, „Explaining the Success of the World’s Leading Education Systems: The Case of Singapore”, „British Journal of Educational Studies” 2016, nr, 64 (2), s. 161-184 i inne.

<sup>10</sup> R. Brzezińska, *Koncepcje Edukacji Wczesnoszkolnej w ujęciu Historycznym*, „Społeczeństwo – Edukacja – Język”, Tom 14/2021, s. 169-186.

<sup>11</sup> Z. Bauman, *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2 (29).

etc., a sama umiejętność czytania sprawia radość i daje moc satysfakcji, a nie zamyka się tylko w kompetencji potrzebnej do zdobywania szkolnej wiedzy.

O tym, że książka wykracza poza swój format, pisze z okazji Światowego Dnia Książki dla Dzieci, Vagelis Iliopoulos, pisarz i równocześnie dyrektor szkoły. Każdego roku, 2 kwietnia, na pamiątkę urodzin wybitnego baśniopisarza Hansa Christiana Andersena<sup>12</sup>, autor z wybranego wcześniej kraju, przygotowuje specjalne przesłanie do dzieci. W 2023 roku uczynił to grecki twórca. Swoj list do dzieci i wszystkich czytelnik zatytułował: „Jestem książką. Przeczytaj mnie!”:

„Jestem książką.

Ty także jesteś książką.

Wszyscy jesteśmy książkami.

Historia, którą opowiadam to moja dusza.

Każda książka opowiada historię.

Może wyglądać inaczej – duża, mała,

kolorowa, czarno-biała,

kilku- lub wielostronicowa.

Opowiadamy o rzeczach podobnych albo różnych,

na tym polega nasze piękno.

Gdyby wszystkie książki były takie same, byłoby nudno.

Każda z nas jest wyjątkowa.

Każdą z nas należy szanować.

Czytać bez uprzedzeń.

Dać specjalne miejsce w bibliotece.

Możesz wyrażać na mój temat swoje zdanie.

Możesz podważać to, co mówię albo

komentować moje myśli.

Możesz postawić mnie na półkę

albo zabrać w daleką podróż.

Nie proś, aby mnie niszczoneo

i nikomu na to nie pozwalaj.

---

<sup>12</sup> H. Ch. Andersen (1805-1875), to najsłynniejszy w historii autor baśni, przetłumaczonych na 125 języków. Tworzył w latach rozkwitu romantyzmu duńskiego. W jego dorobku pozostają liczne dramaty, opowiadania, wiersze i dzienniki z podróży, a przede wszystkim ponad 150 baśni w dziewięciu tomach, które stały się częścią dziedzictwa kulturowego Europy. Dzięki licznym tłumaczeniom i adaptacjom filmowym zakorzeniły się w świadomości narodów niemal całego świata.

A jeśli książka z innej półki zmieni miejsce,  
bo ktoś lub coś tak zdecydowało,  
postaw ją obok siebie.  
Spróbuj poczuć to, co czuje.  
Zrozum ją.  
Chroń ją.  
Jutro i Ty możesz znaleźć się w podobnej sytuacji.  
Ponieważ także jesteś Książką.  
Wszyscy jesteśmy Książkami.  
Powiedzmy to tak głośno, aby słyszeli nas wszyscy.  
JESTEM KSIĄŻKĄ, PRZECZYTAJ MNIE.”<sup>13</sup>.

W swym przesłaniu, Vagelis Iliopoulos rozszerza znaczenie samej umiejętności czytania tekstów na „czytanie” innych ludzi, zaprasza do odczytywania siebie, czyli komunikowania się i budowania relacji, które są podstawą szczęśliwego, spełnionego życia. Takie spojrzenie na czytanie jest mi bardzo bliskie i o takim rozszerzonym znaczeniu czytania piszę w swej koncepcji czytania wraźniowego.

W moim zamyśle, przeprowadzone teoretyczne i badawcze analizy dotyczące nauki czytania wraźniowego na etapie edukacji wczesnoszkolnej, mogą doprowadzić do odmiennego spojrzenia na dotąd realizowane czynności przez dzieci i nauczyciela oraz otworzyć nowe możliwości do rozpoznania tego obszaru edukacyjnego. Być może zaproponowana przeze mnie osobliwa koncepcja czytania wraźniowego, zostanie wdrożona do programów nauczania na pierwszym etapie edukacji. Mogę wyrazić nadzieję, że przedstawione w pracy treści i wyniki badań przełożą się na codzienną nauczycielską praktykę<sup>14</sup> i pozwolą zmienić dotychczasowe sposoby nauczania i uczenia się partnerów edukacji, ukazując korzystniejszą perspektywę rozwoju.

---

<sup>13</sup> [https://www.ibby.org/fileadmin/user\\_upload/icbd/icbd\\_2023/ICBD\\_2023\\_v2.0.pdf](https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/icbd/icbd_2023/ICBD_2023_v2.0.pdf) [dostęp: 2.04.2023]  
Tłumaczenie przesłania: Katarzyna Ryrych.

<sup>14</sup> M. Sobieszczyk, *Jakość praktyk pedagogicznych – diagnoza, modele i strategie rozwoju*. w: Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia, J. Grzesiak (red.), Kalisz-Konin 2013; M. Wójcik, *W poszukiwaniu modelu praktyk nauczycielskich – z doświadczeń i refleksji nauczyciela akademickiego (pedagoga praktyk)*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr, 2(25).

# I. PROGRAM KSZTAŁCENIA I ODDZIAŁYWANIE NA UCZNIÓW WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI

„Kształcenie nie polega *na* karierze życia,  
*ale na* złagodzeniu duszy dla trudności życiowych”  
Pitagoras

## 1.1. Eksplikacja pojęcia program kształcenia

Programy nauczania już od początków istnienia szkół<sup>15</sup> ustalały jakie wiadomości, umiejętności i nawyki mieli przyswoić sobie jej uczniowie. Sytuację tę świetnie ilustruje dialog Sokratesa z chłopcem na temat sposobu obliczania pola czworoboku<sup>16</sup> świadczący o tym, że początki nauczania, i to programowanego, tkwiły już w starożytności.

Spśród starożytnych filozofów najwięcej uwagi sprawom wychowania poświęcili Platon i Arystoteles. Platon podzielił wychowanie człowieka na okresy. Opracował szczegółowy program wychowania i wykształcenia dla każdego etapu. Uważał, że ustalony system wychowawczy obowiązuje wszystkich, gdyż wszyscy muszą „jednakowo myśleć, zachowywać się i mówić”<sup>17</sup>. Jednocześnie w programach swych nakazuje dbać o wszechstronny rozwój fizyczny, umysłowy, moralny obywatela.

Z kolei uczeń Platona – Arystoteles przywiązywał dużą wagę do wychowania przedszkolnego. Dbał o wszechstronny, harmonijny rozwój wychowanka. Odróżnił on proces wychowania moralnego od procesu wychowania intelektualnego. Zdaniem Arystotelesa należy zaczynać naukę od tego, co najłatwiej poznać, tzn. od empirycznego poznania poszczególnych faktów, „wznoszących się do poznania ogólnych zasad” (metoda indukcji)<sup>18</sup>.

W Średniowieczu powstawały szkoły kościelne, które swój program opierały na siedmiu sztukach wyzwolonych, podporządkowując wychowanie i nauczanie wyrabianiu pobożności, pielęgnowania cnót chrześcijańskich, zwłaszcza pokory i posłuszeństwa w stosunku do Kościoła. W wieku XII i XIII tworzone szkoły kupieckie i cechowe poświęcające w swych programach mniej miejsca religii i łacinie, a więcej rachunkom oraz czytaniu i pisaniu w języku ojczystym.

Odrodzenie przynosi ze sobą świecki pogląd na świat. W tym czasie „ośrodkiem zainteresowań staje się człowiek i jego życie na ziemi, a nie Bóg i życie pozagrobowe”<sup>19</sup>. Nowy

---

<sup>15</sup> Z. Ratajek, *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość-przyszłość*, Kielce 2009.

<sup>16</sup> Platon, *Menon*, Warszawa 1959, s. 38-44.

<sup>17</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania*, Warszawa 1964, s. 46.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 66.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 104-105.

program kształcenia umysłowego opracowany przez humanistów kładzie nacisk na wszechstronny rozwój umysłu, stając się programem świeckim. Następuje zmiana w dziedzinie wychowania moralnego. Surowa dyscyplina ustąpiła miejsca „łagodności i wyrozumiałemu liczeniu się z naturą dziecka”<sup>20</sup>.

Okres XVI i początek XVII wieku charakteryzuje rozkwit szkolnictwa na ziemiach polskich. Obok powstałych w ubiegłym stuleciu szkół parafialnych i uniwersytetu w Krakowie, tworzy się szkoły luterańskie, kalwińskie, ariańskie, braci czeskich. W tym czasie J. A. Komeński nakreślił nowy program kształcenia wraz z zaproponowaniem nowego układu materiału programowego. „Program nauczania ma objąć to, co dla człowieka przez całe życie zachowa swą użyteczność”<sup>21</sup>. Uznaje go się za twórcą tzw. koncentrycznego, czyli cyklicznego układu materiału programowego<sup>22</sup>.

Wiek XVIII to czasy Komisji Edukacji Narodowej, która tworzy nowe programy kształcenia przykazujące nauczycielowi wyrabianie w uczniach samodzielności myślenia i działania. Dużą zmianę w programach nauczania, dotyczących edukacji wczesnoszkolnej wprowadził J. H. Pestalozzi. Akcentował on bezpośredni kontakt dzieci z otaczającą je rzeczywistością przez obserwację i kształcenie spostrzegawczości. Ze zdobywaniem wiadomości należy ćwiczyć zręczność, tj. uczyć stosowania wiedzy w praktyce.

Na przełomie XIX i XX wieku powstała pierwsza szkoła twórcza J. Dewey’a. Zasadą dydaktyczną tej szkoły było „uczenie przez działanie”, a zasadą wychowawczą – „inicjatywa i samodzielność uczniów, kształtująca silne, przedsiębiorcze charaktery”<sup>23</sup>. Jej intencje przetrwały do naszych współczesnych czasów ulegając zarazem stosownym zmianom.

Pedagodzy XX wieku w Polsce<sup>24</sup> i na świecie dokonali zmian w spojrzeniu na uczniów i ich proces nauczania – uczenia się. Opracowano szczegółowe metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, także nowe programy kształcenia. W Polsce utworzono komisje ministerialne, które przygotowywały tezy dla autorów programów szkolnych. „Podstawą prac komisji były dyrektywy J. Jędrzejewicza zalecające jak najściślejsze powiązania programów

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 109 oraz S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytności do połowy wieku XVIII*, s. 282-325 czy D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.

<sup>21</sup> J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, s. 71.

<sup>22</sup> S. Wołoszyn, *Dzieje...* op. cit., s. 155.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 406.

<sup>24</sup> *Jakiej historii nam dzisiaj potrzeba?* w: *Historia ludzi. Historia dla ludzi. Krytyczny wymiar edukacji historycznej*, I. Chmura – Rutkowska, E. Głowacka – Sobiech, I. Skórzyńska (red.), Kraków 2013; J. Gulczyńska, *Opozycyjna działalność nauczycieli w Polsce w latach osiemdziesiątych (wprowadzenie do problemu)*, w: *Zaangażowanie? Opór? Gra? Szkic do portretu nauczyciela w latach PRL-u*, R. Grzybowski (red.), T. IV, Toruń 2013 i inne.

z zadaniami wychowawczymi szkoły, zgrupowanie materiału nauczania różnych przedmiotów wokół centralnego zagadnienia, którym była Polska, jej dzieje i kultura oraz dokonanie selekcji materiału nauczania w celu doboru spraw najistotniejszych i uniknięcia przeładowania programu”<sup>25</sup>. Projekty programów uwzględniały cele nauczania, dobór materiału naukowego poszczególnych przedmiotów, rozkład godzin i korelacje między różnymi przedmiotami nauki. Zawierały dokładną charakterystykę faz rozwojowych dzieci i określały zadania wychowawcze dla każdego okresu wieku. Głównymi zaletami nowych programów było konsekwentne podporządkowanie materiału nauczania celowi pedagogicznemu, określone jako „wytwarzanie jednostek samodzielnych, twórczych i uspołecznionych (...); oparcie treści nauczania na podstawach psychologicznych oraz orientacja programu w kierunku humanistycznym, praktycznym i antynerudycyjnym”<sup>26</sup>.

Po zakończeniu II wojny światowej wiele razy reformowano programy kształcenia w polskich szkołach, niestety bez znaczących rezultatów. W 1959 roku Ministerstwo Oświaty wprowadziło nowy program kształcenia w szkole podstawowej. Dopuszczał on realizowanie przez nauczyciela treści szczegółowych w zależności od „środowiska, miejscowych warunków i możliwości do wyposażenia szkoły i zainteresowań uczniów”<sup>27</sup>. Podstawowym założeniem realizacji programu była większa niż dotąd samodzielność nauczyciela przy doborze treści i metod nauczania oraz większa samodzielność uczniów w pracy nad przyswojeniem tych treści.

We współczesnej literaturze pojęcie programu kształcenia rozumiane jest wieloznacznie. W. Okoń podaje dwa określenia. Po pierwsze program to „przedstawienie celów, treści, metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wysiłków, które powinny być osiągnięte przez uczniów”<sup>28</sup>. W drugim, nowoczesnym ujęciu definiuje on program jako układ „czynności uczniów i założonych wyników tych czynności”<sup>29</sup>.

Uległy też modyfikacji funkcje programu. Funkcja realizacyjna stawia przed nauczycielem zadania zaznajomienia uczniów kolejno z tematami, a przed uczniami – przyswojenie sobie ich treści. Funkcja interpretacyjna niesie ze sobą tezę, że program ma stanowić źródło twórczej inspiracji<sup>30</sup> wielokierunkowej aktywności dzieci; nauczyciel wybiera

---

<sup>25</sup> Ibidem, s. 66.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 69.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 381.

<sup>28</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 166 oraz B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.

<sup>29</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...op. cit.*, s. 166.

<sup>30</sup> R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej w kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.

z pozycji programowych te treści, które wspierają rozwój dzieci<sup>31</sup>. Reforma systemu edukacyjnego polega na odchodzeniu od funkcji realizacyjnej na rzecz funkcji interpretacyjnej.

J. Gnitecki zdefiniował program kształcenia w wąskim i szerokim rozumieniu<sup>32</sup>.

Wąskie ujęcie programu kształcenia ujmuje pewien wariant układu treści nauczanych czynności uporządkowany według:

- celów kształcenia wyrażonych w postaci teoretycznej i operacyjnej,
- materiału nauczania jako reprezentacji pewnych dziedzin wiedzy ludzkiej,
- wymagań programowych (bezwzględnych) i (lub) empirycznych (względnych).

Tworzywem do konstrukcji programu kształcenia są treści nauczania i kształcenia. W przyjętym tu znaczeniu treść nauczania to ogół nauczanych czynności charakteryzowanych pod względem:

- celów nauczania, czyli klasyfikacji treści nauczania pod względem operacji opanowanych przez uczniów,
- materiału nauczania, czyli klasyfikacji treści nauczania pod względem jej związku z wybranymi dziedzinami wiedzy ludzkiej,
- wymagań programowych, czyli klasyfikacji treści nauczania ze względu na różnice w możliwościach poznawczych, emocjonalnych i sprawczych uczniów.

Cele nauczania, materiał nauczania i wymagania programowe i (lub) empiryczne, tworzą razem funkcjonalną całość<sup>33</sup>.

Z kolei szerokie ujęcie programu kształcenia zawiera pewien układ wariantów treści nauczanych czynności uporządkowany według:

- celów nauczania,
- materiału nauczania,
- wymagań programowych (bezwzględnych) lub empirycznych (względnych) i dostosowanych do indywidualnych, technicznych i społecznych warunków działania uczniów oraz sposobów kierowania ich czynnościami przez nauczyciela<sup>34</sup>.

Program ten obejmuje nie tylko efekt dobierania i układania określonych treści, ale także metody i formy organizacyjne wspomaganie aktywności edukacyjnej uczniów. Natomiast dobór i układ treści to czynności dotyczące konstruowania programu.

---

<sup>31</sup> J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*. Zielona Góra 1991, s. 6.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 6-7 oraz D.F. Walker, J.F. Soltis, *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>34</sup> J. Gnitecki, *Pomiar efektywności programów kształcenia w szkole wyższej*, Poznań 1988, s. 38-39.

Wiedza na temat programu kształcenia jest bardzo rozległa<sup>35</sup>. Każda osoba, która zajmuje się tym obszarem stworzyła specyficzne dla siebie objaśnienia. Równocześnie współcześnie wielu pedagogów pragnie zmienić spojrzenie na programy kształcenia, bo nie spełniają oczekiwań, dążeń i aspiracji uczniów, „możliwości, potrzeb i kompetencji nauczyciela”<sup>36</sup>.

W celu dokonania uściślenia pojęcia programu kształcenia, w oparciu o literaturę, przedstawię kilkanaście definicji zastanych tego pojęcia. Dokonam ich analizy, by w końcowym efekcie podać własną definicję programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój uczniów. Wykorzystam do tego metodę eksplikacji T. Pawłowskiego<sup>37</sup>. Poniżej w tabeli dokonałam zestawienia wybranych definicji.

**Tabela nr 1.** Zestawienie zastanej treści eksplikandum terminu program

<i>Autor</i>	<i>Zastana treść definiowanego pojęcia</i>	<i>Cechy istotne</i>
Baranowicz K. (1994)	<p>Program pąjdocentryczny – w którym kładzie się nacisk na gromadzenie doświadczeń płynących z interakcji ze środowiskiem szkolnym i pozaszkolnym. Nauczyciel reaguje na inicjatywy dzieci i dostarcza bodźców podtrzymujących jego aktywność. Z reguły jest to program przedmiotowy, lecz zintegrowany, elastyczny i otwarty.</p> <p>Program praktyczny – skierowany na dostarczenie umiejętności, wiedzy i postaw jakie będą potrzebne przyszłemu obywatelowi i pracownikowi dla możliwości wyboru. W zakresie treści programu nie jest ani totalnie zintegrowany, ani totalnie podzielony na odrębne przedmioty. Najczęściej nauka języka, matematyki, wychowania fizycznego, traktowane są odrębnie, a historia i geografia łączone w zagadnienia.</p> <p>Program tradycyjny – na szczeblu nauczania początkowego kładzie się nacisk na naukę czytania, pisania, liczenia, wzbogacony elementarnym wprowadzeniem do geografii, historii i przyrodoznawstwa, na wyższym szczeblu nauczanie przybiera postać akademickiego programu nauczania.</p>	<p>Reakcja na inicjatywy dzieci, Gromadzenie doświadczeń</p> <p>Dostarczanie umiejętności, wiedzy i postaw</p> <p>Nauka czytania, pisania, liczenia, elementy historii, geografii, przyrody</p>

<sup>35</sup> K. Baranowicz, *Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy*, Łódź 1995, s. 5-6.

<sup>36</sup> J. Gnitecki, *Pomiar efektywności programów kształcenia ...* s. 39 oraz S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000, s. 13-27.

<sup>37</sup> T. Pawłowski, *Pojęcie współczesnej humanistyki*, Gdańsk 1977; Tenże *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978, s. 145-180.

Gnitecki J. (1991)	<p>Program kształcenia w zredukowanej wersji to odpowiednio uporządkowany układ treści kształcenia, treść kształcenia rozumiana jest jako reprezentacja pewnej dziedziny wiedzy.</p> <p>Program kształcenia jest układem treści kształcenia uporządkowanym pod względem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- typów operacji na materiale nauczania,</li> <li>- materiału nauczania jako reprezentacji pewnej dziedziny wiedzy,</li> <li>- sposobów wykonywania operacji na materiale nauczania,</li> <li>- indywidualnych, wewnętrznych warunków wykonywania operacji wynikających z kompetencji nauczyciela,</li> <li>- materialno-technicznych warunków wykonywania operacji na materiale nauczania,</li> <li>- społecznych warunków wykonywania operacji na materiale nauczania,</li> <li>- wymagań bezwzględnych, względnych, które operują na materiale nauczania i w jakimś zakresie mogą być opanowane.</li> </ul> <p>Program kształcenia jest programem działaniowym, odwołuje się do treści działań jako wiedzy powstałej w obrębie pedagogiki prakseologicznej w wersji izolowanej.</p> <p>Program kształcenia musi się odwoływać równocześnie do treści życia, działań, sensu życia. Musi być równocześnie zastanawiający, wielostronny.</p> <p>Program kształcenia w ujęciu "curricularnym" jest procesem nabywania określonych kompetencji. Cele, treści, metody, formy pracy podporządkowane są temu procesowi. Są ujęte w sposób dynamiczny a nie statyczny. Wyrazem tego jest gradacyjny sposób ujmowania celów. Obok zadań, problemów i poleceń zawierają pewien z góry lub z dołu ustalony standard wymagań.</p> <p>Program odtwórczy zorientowany na wykonywanie jednoznacznie określonych operacji na materiale nauczania oraz spełnianie z góry ustalonych wymagań, zgodnie z aktualnymi możliwościami uczniów. Program taki oparty jest na schemacie zmiany.</p> <p>Program stymulujący aktywność twórczą i odtwórczą zorientowany jest na wykonywanie jednoznacznych i niejednoznacznych operacji na zamkniętym materiale nauczania dostosowanym do górnych możliwości i zarazem zorientowany na ich przekraczanie,</p>	<p>Uporządkowany układ treści</p> <p>Treści działań</p> <p>Treści życia, działań i sensu życia.</p> <p>Dynamiczny proces nabywania kompetencji, gradiencja celów.</p> <p>Jednoznaczne operacje na podanym materiale, odgórne wymagania</p> <p>Przekraczanie górnych możliwości uczniów</p>
--------------------	---	--

Autor	Zastana treść definiowanego pojęcia	Cechy istotne
	<p>spełnianie standardowych i niestandardowych wymagań. Program oparty jest równocześnie na schemacie zmiany, zmianie schematu oraz tworzeniu nowego schematu.</p> <p>Program odtwórczy – twórczy jest programem adaptacyjnym i emancypacyjnym. Zmierza zarówno do realizacji schematu zmiany, jak i zmiany dotychczasowego schematu oraz do tworzenia całkiem nowego schematu.</p>	Realizacja i zmiana schematu, tworzenie nowego schematu.
K. Baranowicz za J.P. Guilfordem, (1994)	Podstawą do tworzenia programów jest znajomość ludzkich zdolności intelektualnych. Operacja, treść, wytwór. W skład operacji wchodzi: poznanie, pamiętanie, wytwarzanie dywergencyjne, wytwarzanie konwergencyjne, ocenianie. Treść i wytwory zaliczają się do rodzaju informacji. Treści są substancjonalną sferą informacji a wytwory sposobem ujęcia tych informacji.	Ludzkie zdolności, operacja treści, informacje, wytwór – sposób ujęcia informacji
Jackson R. za R. Meigham (1993)	Stosuje się „ukryty program” do opisu nieoficjalnych trzech „R”: reguł, rutynowych form i rozpoznań, których uczniowie muszą się nauczyć, aby przetrwać wygodnie w większości szkolnych klas.	Nieoficjalne wymogi szkoły
Kupisiewicz Cz.	Program nauczania ustala jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności uczniowie mają przyswoić. Do ukrytego programu kształcenia należą wszystkie treści, które pojawiają się podczas nauki szkolnej, a nie mieszczą się w zakresie programu kształcenia.	Wiadomości, umiejętności, nawyki i kolejność w jakiej są utrwalane
Niemierko B. (1975)	W ujęciu tradycyjnym (dotychczasowym) program składa się ze zredukowanych celów i wymagań oraz rozbudowanego materiału.	Zredukowane cele i wymogi, rozbudowany materiał

Autor	Zastana treść definiowanego pojęcia	Cechy istotne
Meigham (1993)	<p>R. Wymienia 6 typów programu:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Program o narzuconych przedmiotach – polega na tym, że ktoś pojedynczy lub grupa wie, co jest dla uczniów i ich wiedzy najbardziej pożądane.</li> <li>2. Program o narzuconej interpretacji – oparty jest na podobnych zasadach jak program poprzedni i także: dorośli wiedzą lepiej czego ostatecznie winny się dzieci dowiedzieć. Wiedza uczniów jest nieco elastyczniejsza i bardziej zorientowana na teraźniejszość. Matematyka, sztuka, teatr, muzyka i przyroda stanowią ramy do poszukiwań wniosków i interpretacji.</li> <li>3. Program wymuszający pewność – nacisk na samodzielne uczenie się, rozumiane permanentnie w przeciwieństwie do ograniczania uczniów do kontaktu z blokami informacyjnymi, rozumianymi jako balast starzejącej się wiedzy. W tym ujęciu program ufności w możliwości opanowania nowych umiejętności i ciągłego odbudowywania wiedzy wymaga tylko inspiracji oraz pretekstów do działania uczniów.</li> <li>4. Program konsultowany – oparty na narzuconym zakresie treści. Może to być każdy z trzech poprzednich programów lub pewna ich kombinacja. Zasadnicze jest wkomponowanie regularnej możliwości konsultacji z uczniem.</li> <li>5. Program negocjacyjny – zwiększa się uczniom możliwości decydowania o jego kształcie. Negocjacje służą znalezieniu wspólnego mianownika między celami i jednostkową indywidualnością ucznia a światem wiedzy usystematyzowanej i przypadkowej do procesu dydaktycznego.</li> <li>6. Program demokratyczny – jeśli grupa uczniów planuje, wprowadza i kontroluje program zaczynając od czystej kartki, to podział odpowiedzialności i możliwości decydowania osiągnął “punkt demokratyczny”. Uczniowie przyjmują rolę poszukiwaczy, odkrywców, nauczyciel pozostaje doradcą i pomocnikiem.</li> </ol>	<p>Zaplanowana i narzucona liczba przedmiotów</p> <p>Narzucone treści i interpretacja, wiedza elastyczna</p> <p>Samodzielne uczenie się</p> <p>Odbudowywanie wiedzy przez inspirację</p> <p>Konsultacja treści z uczniem</p> <p>Możliwość wyboru programu przez ucznia</p> <p>Podział odpowiedzialności : uczniów-poszukiwaczy, nauczyciel-doradca</p>
Meigham (1993)	<p>R. Program:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zaplanowana działalność kształceniowa szkoły, zasób wiedzy zaplanowany do przekazania,</li> <li>- wszystko to, co zorganizowane przez nauczyciela, np. lekcje, koła zainteresowań,</li> <li>- wszystko, co związane jest ze szkołą i czego rezultatem jest uczenie się niezależnie od tego, czy jest zamierzone czy też nie.</li> </ul>	<p>Planowość, organizacyjne uczenie się, niezależne od zamierzenia</p>

Autor	Zastana treść definiowanego pojęcia	Cechy istotne
Okoń W. (1984)	<p>Program kształcenia w ujęciu tradycyjnym – odpowiednio przez specjalistów uporządkowany zbiór tematów reprezentujących wybrane dziedziny wiedzy – pod kątem przydatności do nauczania szkolnego. Zadaniem nauczyciela jest te tematy kolejno prezentować uczniom w rozmaitej postaci, a zadaniem uczniów jest zapamiętać wchodzące w ich skład treści</p> <p>Program nauczania:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- przedstawienie celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyników, które powinni osiągnąć uczniowie,</li> <li>- czynności uczniów i założone wyniki tych czynności.</li> </ul>	Uporządkowany zbiór tematów zgodny ze schematem nauczania
Rylke H. (1994)	<p>Ukryty program kształcenia posiada trzy składniki:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Stosunek nauczyciela do wiedzy i uczenia się, poznanie postawy wobec wiedzy daje możliwości wnioskowania o spodziewanych rezultatach nauczania dla uczniów, którzy nie mają podstawowych wiadomości z zakresu nauczanych przedmiotów. Nauczyciel jest pierwszym i najbardziej wiarygodnym interpretatorem.</li> <li>2. Stosunek nauczyciela do uczniów.</li> <li>3. Postawa nauczyciela wobec siebie. Wyróżnia się 6 płaszczyzn: ogólna koncepcja samego siebie, poczucie własnej wartości jako specjalisty przedmiotowego i wychowawcy, możliwości samokontroli, tolerancja na odejście od przyjętych przez siebie norm postępowania, gotowość do akceptacji zmian, czyli plastyczność postawy, rodzaj przyjętego przez siebie ideału doskonałości zawodowej.</li> </ol>	<p>Stosunek nauczyciela do</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiedzy i uczenia się,</li> <li>- Uczniów</li> <li>- samego siebie.</li> </ul> <p>Postawa nauczyciela jako specjalisty</p>

Zródło: zestawienie własne na podstawie literatury.

Powyższe zestawienie zastanych treści używanych w dotychczasowej nauce określić programu pozwala na wyłonienie następujących cech istotnych „programu”<sup>38</sup>, które powtarzają się najczęściej w wymienionych definicjach. Program szkolny określany jest jako:

- wielowymiarowy, wielostronny, odwołujący się do sensu życia,
- wymagania dostosowane do możliwości uczniów,
- schemat zmiany,
- operacje jedno- i niejednoznaczne,
- układ adaptacyjno-emancypacyjny,
- sposób ujęcia informacji,
- nieoficjalne wymogi szkoły,

<sup>38</sup> P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia. Skrypt dla studentów*, Bydgoszcz 2015, s. 22-34.

- cele, metody, formy organizacyjne, środki pracy,
- planowość i organizacja,
- uporządkowany zbiór tematów.

Cechy istotne cenione szczególnie przez kolejnych przedstawicieli objęły:

- 1) dostarczanie umiejętności, wiedzy i postaw,
- 2) układ treści,
- 3) nabywanie kompetencji,
- 4) gromadzenie doświadczeń<sup>39</sup>.

Z analizy zgromadzonych wybranych definicji ujętych w tabeli widać, że wyróżnione pojęcia nie są pełne, i tak:

- program tradycyjny jest rozumiany jako podanie wiedzy – nastawiony na wymagania (Baranowicz),
- program ukryty jako „coś”, co szkoła czyni młodym ludziom do niej uczęszczającym, a co wcale nie zostało zaplanowane (Janowski),
- program twórczy jako osiągnięcie stanu świadomości uniwersalnej (Gnitecki),
- program odtwórczy – wykonywanie jednoznacznie określonych operacji (Gnitecki),
- program pajdocentryczny – skierowany na dzieci (Baranowicz),
- program w ujęciu „curricularnym” – nabywanie określonych kompetencji (Gnitecki),
- program o narzuconych przedmiotach (Meigham),
- program wymuszający pewność – nacisk na samodzielne uczenie się,
- program konsultatywny – dopuszczający konsultację z uczniem,
- program negocjacyjny – możliwości wyboru treści przez uczniów,
- program demokratyczny – podział odpowiedzialności.

Wymienione określenia pojęcia „program” świadczą o tym, że sens i znaczenia w poszczególnych ujęciach są niejednorodne, wynikają z wartości uznawanych za priorytetowe w poszczególnych nurtach pedagogiki. Odnoszą się albo do dzieci, albo do szkoły czy nauczyciela, bądź też do treści nauczania i rezultatów.

---

<sup>39</sup> T. Giza, *Źródła i inspiracje alternatyw edukacyjnych w szkołach*, w: Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku, B. Śliwerski (red.), Kraków 2001, s. 490; C.E. Wragg, *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1999; czy B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.

Wydaje mi się, że brakuje określenia potrzeb wartości<sup>40</sup> i spójności łączenia różnych elementów zapewniających harmonię i jednoznaczność. Wobec tego, należy uściślić znaczenie terminu program.

Uwzględniając jego funkcjonowanie program będzie rozumiany jako:

- program oficjalny (sylabus – zestaw haseł programowych, które nauczyciel ma rozwijać),
- programu nauczyciela – który jest przetworzeniem programu oficjalnego,
- program ukryty – jako uświadomienie nie tylko programu założonego,
- program uczniów – dostosowany do ich możliwości i zainteresowań<sup>41</sup>.

Dlatego, pojęcie program zgodnie z przypisanymi objaśnieniami można scharakteryzować następująco.

Program – to dostarczanie wiedzy z różnych dziedzin, umiejętności, postaw, nabywania kompetencji i gromadzenia zdobytych dynamicznie doświadczeń jako treści i sensu życia. Będzie on procesem twórczym i odtwórczym przez wykonywanie jedno- i niejednoznacznych operacji, dostosowanych do wymogów, szkoły zgodnych z oficjalnym planem, układem treści, celów, metod, form organizacyjnych oraz nieoficjalnym rozumianym jako treści nie mieszczące się w programie oficjalnym. Będzie pełnił cel społeczny, którego realizacja zmusza niejako do nastawienia świadomości uczniów; skierowany na nabycie określonych kompetencji, dzięki zaproponowanemu układowi treści umożliwiającemu ich zrównoważenie, stymulując i wspierając rozwój wzwyż wychowanków, przekraczających górne możliwości, czego skutkiem będzie doskonalenie się człowieka, jako członka współczesnej społeczności.

Zatem głównymi właściwościami programu jako procesu będą: wielostronność, wielowymiarowość, dynamiczność, twórczość, planowość, celowość, integralność, etapowość, odtwórczość z uwzględnieniem treści życia, działań i sensu.

Biorąc pod uwagę powyższe dociekania program jawi się jako proces wielostronny i wielowymiarowy, stanowiący oficjalny wymóg szkoły, zawierający planowy, integralnie powiązany układ treści, celów, metod, form organizacyjnych, środków pracy, bądź nieoficjalny

---

<sup>40</sup> P. Kowolik, L. Pośpiech, *Istota wartości i ich znaczenie w edukacji*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 3-4 (44-45), s. 21-33; W. Dróżka, *Wartości w pracy zawodowej nauczycieli – w świetle badań empirycznych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2006, nr 35, z. 3, s. 51-73; M. Kabat, *Umiejętności i wartości w zawodzie nauczyciela*, „Prima Educatione” 2018, nr 2, s. 23-33; M. E. Budajczak, *Choć można o „niebie”, to słuszniej bodaj o „chlebie” – między wartościami a potrzebami z perspektywy pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2022, vol. 2, nr 3, s.95-106 i inne.

<sup>41</sup> K. Kruszewski, *Program szkolny*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, K. Konarzewski (red.), Warszawa 2002 czy T. Lewowicki, *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemożliwe*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5-6.

z treściami nie mieszczącymi się w programie oficjalnym i nastawionym na dostarczanie wiedzy dostosowanej do etapu rozwoju człowieka, jego możliwości poznawczych, emocjonalnych i sprawczych, gromadzenia doświadczenia, nabywania umiejętności i postaw zgodnych z celami społecznymi, zawierając sposób umożliwiający stymulowanie aktywności twórczej i odtwórczej oraz osiągnięcie stanu wewnętrznej motywacji do działania<sup>42</sup>.

W wersji ostatecznej: *program kształcenia jest to program zapewniający takie zrównoważenie struktur poznawczych uczniów, by stymulować ich aktywność twórczą i odtwórczą w nauce czytania wrażliwego oraz wspierać ich rozwój, którego głównym celem jest osiągnięcie wysokiego poziomu wewnętrznej motywacji, poczucia sprawstwa i odniesionego indywidualnego sukcesu<sup>43</sup> w nauce czytania, co przekłada się nie tylko na sukces szkolny, ale i sukces osobisty.*

## **1.2. Lingwistyczne, filozoficzne, neurofizjologiczne, poznawcze podstawy programu**

„Wiedza jest drugim słońcem dla ludzi”  
Platon

Konstruując program kształcenia, należy dostrzec jego szeroki kontekst wynikający z filozofii, teorii, koncepcji i lingwistycznych podstaw programów kształcenia<sup>44</sup>.

Punktem wyjścia w przygotowaniu, projektowaniu i realizacji programu kształcenia jest przyjęcie filozofii, która dostarcza kryterium wskazując tworzenie ideałów wychowawczych, wybór wartości i celów edukacyjnych oraz metod i środków ich urzeczywistniania się. W Polsce szczególnie wpływ na pedagogikę i edukację miały takie kierunki filozoficzne, jak neopozytywizm, marksizm, prakseologia, fenomenologia, hermeneutyka, realizm neotomistyczny i egzystencjalizm chrześcijański<sup>45</sup>. Przyczyniły się do powstania i kierunków pedagogika takich, jak empiryczna, socjalistyczna, prakseologiczna, hermeneutyczna, personalistyczna i egzystencjalna<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> T. Gałkowski, E. Szelaż, G. Jastrzębowska, *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole 2005; *Neurologopedia w teorii i praktyce. i terapii dziecka*, J. Skibska, D. Larysz (red.), Bielsko-Biała 2012.

<sup>43</sup> Czytanie i rozmowa z dzieckiem a sukces w szkole, Prof. Barry Zuckerman <https://www.youtube.com/watch?v=1nM3By0YaCk> [dostęp: 12.04.2022].

<sup>44</sup> J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994, s. 205; T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008.

<sup>45</sup> W. Wójcik *Dwie drogi krytyki neopozytywizmu*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2015, nr 10, s. 60-75; K. Marks, *Krytyka Programu Gotajskiego* (Fragmenty), w: tenże, *Pisma wybrane. Człowiek i socjalizm, wyboru dokonał i wstępem opatrzył J. Ładyka*, Warszawa 1979; T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1975; A. Półtawski, *Fenomenologia a Zrozumienie Kim jesteśmy?* „Kwartalnik Filozoficzny” 2013, T. XLI, Z. 3, s. 5-18; A. Bronk: *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H.-G. Gadamera*, Lublin 1982.

<sup>46</sup> J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej...*, s. 198.

W filozofii kształcenia<sup>47</sup> daje się zauważyć przejście od filozofowania w kontekście edukacji sankcjonującej myślenie jednobiegunowo pozytywne wewnętrznie niesprzecznie, poprzez poszukiwanie bieguna przeciwstawnego, do filozofowania dopuszczającego współwystępowanie sprzeczności<sup>48</sup>. Bazując dalej na autorskiej koncepcji Profesora Janusza Gniteckiego, wspomnę o swoistym obrazowaniu językowym w procesie kształcenia oraz o językowych podstawach programów kształcenia. Obrazowanie językowe jest pośrednim przekazywaniem myśli za pomocą opisu lub obrazu czegoś. Człowiek zachowuje się obrazowo, myśli obrazami, wytwarza obrazy i porozumiewa się za pośrednictwem obrazów<sup>49</sup>.

Wprowadzone przez J. Gniteckiego deskrypcyjne obrazowanie językowe nawiązuje do takiego związku między obrazem czynników danych w rzeczywistości edukacyjnej a myśleniem i językiem, który ma charakter odtwórczy. W deskrypcyjnym obrazowaniu językowym, badacz pełni rolę odtwórczą w stosunku do rzeczywistości edukacyjnej. Czynniki danych istnieje niezależnie od podmiotu badającego. Myśl ludzka służy tu do notowania obrazu czynników danych w rzeczywistości edukacyjnej. Ujawnia się w ten sposób projekcyjna rola badacza, który pozostaje bierny wobec czynników danych w rzeczywistości edukacyjnej, bowiem odtwarza jedynie zastane układy czynników danych<sup>50</sup>. Deskrypcyjne obrazowanie językowe kształtowane jest przez zintegrowane zadanie zamknięte. Tego typu zadania odwzorowują jednoznaczne związki między znakiem sensem i znaczeniem w ludzkim słowie.

Z kolei predeskrypcyjne obrazowanie językowe ma charakter intencyjny i projekcyjny. Dochodzi tu do tworzenia logicznego obrazu czynników zadanych w potencjalnie istniejącej rzeczywistości edukacyjnej. Czynniki te istnieją subiektywnie zależnie od podmiotu badającego. Język predeskrypcyjny jest zbiorem nazwy i wyrażeń służących do przed opisu i projekcji sensu oraz znaczenia czynników zadanych w rzeczywistości edukacyjnej. W predeskrypcyjnym obrazowaniu językowym badacz pełni rolę twórczą i projekcyjną w stosunku do rzeczywistości edukacyjnej,

---

<sup>47</sup> T. Hejnicka – Bezwińska (red.), *Problemy, antynomie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz 2003 czy K. Jakubiak, R. Leppert, *Ewolucja koncepcji pedagogiki ogólnej w polskiej myśli wychowawczej XIX i XX wieku*, „Prace pedagogiczne” UWR w druku i inne.

<sup>48</sup> J. Gnitecki, *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998; R. Leppert, *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna*, w: Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej, w: *Ewolucja "ogólności" w dyskursach pedagogicznych*, T. Hejnicka-Bezwińska i R. Leppert. Bydgoszcz 2005, s. 143.

<sup>49</sup> J. Trzynadłowski, *Autor dzieła wydawca*, Wrocław 1998, s. 123.

<sup>50</sup> J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” T.16, Zielona Góra 1996, s. 53-60.

Łącząc te dwa sposoby obrazowania, uzyskać można deskrypcyjno-predeskrypcyjne obrazowanie językowe, w którym badacz pełni rolę odtwórczą i zarazem twórczą w stosunku do rzeczywistości edukacyjnej<sup>51</sup>. Czynniki dany i zadany istnieją równocześnie niezależnie i zależnie od podmiotu badającego. Myśl ludzka służy tu do odnotowania i zarazem projektowania czynników danych i zadanych w rzeczywistości edukacyjnej.

Z kolei poznawcze podstawy programów kształcenia związane są ze zmianą w uczniach, która pojmowana jest jako stymulowanie i wspieranie rozwoju struktur poznawczych<sup>52</sup>. Choć trudno jest zdefiniować strukturę poznawczą, a wielu badaczy przyznaje, że nie można przedstawić jedynej definicji tego pojęcia, uwzględniając badania prof. J. Gniteckiego przyjmę najpierw, że struktury poznawcze<sup>53</sup> można najprościej określić jako system pewnych operacji wykonywanych na materiale w pewien sposób (zgodnie z określonymi regułami). Doprecyzowując, że operacje umysłowe<sup>54</sup> mogą być twórcze (niestandardowe) lub odtwórcze (standardowe), materiał myślowy (informacje) otwarty lub zamknięty, a metody wykonywania operacji heurystyczne lub algorytmiczne powstaje nowe, wzbogacone rozumienie struktur poznawczych<sup>55</sup>. Zatem „struktury poznawcze to bardziej kompletne reprezentacje poznawcze łączące w zrównoważeniu i uspołnieniu operacje twórcze z operacjami odtwórczymi, materiał otwarty z materiałem zamkniętym oraz metody algorytmiczne z heurystycznymi, umożliwiając wielopoziomowy i hierarchiczny rozwój, odbywający się za każdym razem na wyższym poziomie zmienności”<sup>56</sup>.

Natomiast neurofizjologiczne<sup>57</sup> podstawy programów kształcenia mają związek z funkcjonowaniem ludzkiego mózgu. Rozumienie sposobów funkcjonowania poszczególnych części mózgu, pozwoliło na nowe podejście do procesów zachodzących w nim podczas uczenia się. Badania nad funkcjonowaniem jednego z najbardziej tajemniczych i złożonych organów, jakim jest mózg rozwijają się dynamicznie, przynosząc nowe odkrycia. Jeszcze dwadzieścia lat temu powszechna była teza, że połączenia między neuronami utrwalają się w miarę dojrzewania organizmu, a poszczególne doświadczenia są kojarzone między sobą. Im więcej

---

<sup>51</sup> J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogii hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996, s. 82.

<sup>52</sup> Z. Kwieciński, *Testualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, w: Nieobecne dyskursy, Z. Kwieciński (red.), T.1, Toruń 1991, s. 7.

<sup>53</sup> K. Zahorodna, *Problem reprezentacji umysłowych w rozszerzonych systemach poznawczych*, Wrocław 2015.

<sup>54</sup> M. Klichowski, W. Rochatka, *Trening mózgu. Potrzeba indywidualizacji w terapii otwartej w neurofeedbacku*, „Refleksje” Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy 2021, nr 5, s. 32-37 i inne.

<sup>55</sup> J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996, s. 95-107.

<sup>56</sup> J. Gnitecki, *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998.

<sup>57</sup> *Mózg a zachowanie*. T. Górski i inni. (red.), Warszawa 2005 czy M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2008, I. Szumska, *Neurofizjologia i neuropsychologia*, Warszawa 2019, i inne.

takich skojarzeń, tym trwalsze stają się utworzone już wcześniej „ścieżki informacyjne”, a co za tym idzie łatwiej nam się uczyć<sup>58</sup>. Dzisiaj wiemy, że neuroplastyczność mózgu, a więc wytwarzanie nowych połączeń między komórkami, jak i sama neurogeneza, czyli produkcja nowych komórek, rozwijają się przez całe życie człowieka<sup>59</sup>.

Skoro sieć naszego mózgu, w trakcie doświadczenia nieustannie się zmienia<sup>60</sup>, programy szkolne powinny zawierać jak najwięcej ofert, w których uczniowie eksplorują, szukają, badają. Ale oprócz tych aktywności równie ważna jest potem rozmowa, dialog, konwersacja, podsumowanie. Uczniowie powinni rozmawiać ze sobą, wsłuchiwać się w odmienne tezy, kontrowersyjne wnioski, szukać punktów stykowych, odkrywać różnice. Wszystko to pod troskliwym okiem towarzyszącego nauczyciela, który naprowadza a nie wytycza, wspiera a nie kieruje.

Chciałabym przyjrzeć się w tym miejscu poglądom S. Dehaene, francuskiego neurobiologa, jednego z największych światowych ekspertów w technikach obrazowania aktywności mózgu<sup>61</sup>. Wysnuł on wniosek, że każdy człowiek zaraz po urodzeniu jest już wyposażony w podstawową, choć ograniczoną wiedzę, która tworzy jego fundamentalny model świata czyli reguły zachowań ludzi, zwierząt, roślin i przedmiotów oraz bardzo podstawową wiedzę matematyczną – dotyczącą liczb, geometrii i prawdopodobieństwa<sup>62</sup>. Uważa, że „nie ma potrzeby odkrywać tych zasad; ponieważ są one wszędzie, gdzie żyją ludzie, nasz genom na sztywno montuje je w naszym mózgu, a tym samym zmniejsza konieczny zakres nauki, czym ją przyspiesza. Niemowlęta nie muszą uczyć się wszystkiego o świecie; w ich mózgach zawarte są różne warunki brzegowe, a do przyswojenia pozostają tylko konkretne, nieprzewidywalnie zmienne parametry (takie jak rysy twarzy, kolor oczu, barwa głosu czy indywidualne upodobania ludzi)”<sup>63</sup>. Człowiek nosi w sobie pewien zarys modelu świata, dzięki któremu może zdobywać następną wiedzę i kompetencje.

Dehaene mówi o tym w swojej teorii recyklingu neuronalnego. Pisze, że „nasze obwody mózgowie pozostają poddane ścisłym ograniczeniom anatomicznym odziedziczonym po ewolucji. Dlatego każdy nowy wynajdywany obiekt kulturowy, taki jak alfabet albo cyfry

---

<sup>58</sup> J.R. Holler, *Jak zwiększyć potencjał umysłu*, Warszawa 1998, s. 18, *Niezbadany mózg. Możliwości i wyzwania*, Materiały z naukowej konferencji uczniowskiej, Gdańsk 2020.

<sup>59</sup> Maura Boldrini <https://www.columbiapsychiatry.org/profile/maura-boldrini-md> [dostęp: 28.04.2023].

<sup>60</sup> K. Finc, Dynamic reconfiguration of functional brain networks during working memory training, <https://www.nature.com/articles/s41467-020-15631-z> [dostęp: 1.05.2023].

<sup>61</sup> M. Hohol, Stanislas Dehaene i recykling neuronów, <https://ccpress.pl/blog/articles/stanislas-dehaene-i-recykling-neuronow>, [dostęp: 26.04.2023].

<sup>62</sup> Ibidem.

<sup>63</sup> S. Dehaene, *Jak się uczy my?*, Kraków 2021, s. 58.

arabskie, musi znaleźć sobie w mózgu ‘niszę neuronalną’: zbiór obwodów, których pierwotna funkcja jest dostatecznie podobna do nowej roli kulturowej, a jednocześnie wystarczająco elastyczna, by dopasować się do wymogów nowego zastosowania. Wszelkie uczenie kulturowe musi opierać się na zmianie roli istniejącej uprzednio architektury nerwowej, czyli na ‘recyklingu’ jej właściwości. Edukacja musi zatem wpasowywać się w ograniczenia naszych obwodów neuronowych”<sup>64</sup>. Zgodnie z postulatem badacza, edukacyjne programy przyszłości, powinny być konstruowane zgodnie z wiedzą neurobiologiczną. „A póki co, powinny być przynajmniej z nią niesprzeczne”<sup>65</sup>.

Obecny system oświatowy jeszcze ciągle bazuje na nieaktualnych interpretacjach badań nad funkcjonowaniem mózgu. Między innymi w szkole panuje mit o specjalizacji półkul: lewej logicznej i prawej kreatywnej. Lewa i prawa półkula są do siebie biologicznie bardzo podobne i w zasadzie mogą być brane pod uwagę raczej jako dwa mózgi pracujące w harmonii, niż jako jeden mózg podzielony na dwa. Bywa tak, że obie półkule uzupełniają się w dążeniu do harmonii. „Mózg używa obu półkul, by stworzyć pełny obraz świata”<sup>66</sup>. Ale może się też zdarzyć i tak, że w wyniku uszkodzenia niektórych obszarów mózgu, po pewnym czasie zdrowe części mogą przejąć funkcje tych uszkodzonych<sup>67</sup>, mowa wtedy o neuroplastyczności pouszkodzeniowej<sup>68</sup>. Zatem w każdej z tych sytuacji, człowiek może prowadzić spełnione życie, a uczeń będzie rozwijać się w szkole i poza nią w granicach swoich górnych możliwości.

Konstruując nowoczesne programy kształcenia należy śledzić i uwzględniać najnowsze badania nad funkcjonowaniem mózgu. Nauczyciel powinien zadbać o odpowiednio zaprojektowane informacje, ćwiczenia artystyczne, fizyczne, intelektualne oraz zwrócić uwagę na odpowiednią dietę i ilość snu swoich uczniów<sup>69</sup>. Ważne, by pomóc dzieciom w skupieniu uwagi oraz dać przestrzeń na czas wolny od rozwiązywania problemów. Brak potrzeby realizowania narzuconego zadania włącza w mózgu sieć domyślną, odpowiedzialną za kreatywność<sup>70</sup>. Uczniowie mają wtedy okazję czytać umysły innych oraz dokonywać aksjologicznej oceny działań własnych i rówieśników<sup>71</sup>.

---

<sup>64</sup> Ibidem, s. 184.

<sup>65</sup> M. Hohol, Stanislas Dehaene i recykling neuronów, op. cit.

<sup>66</sup> [https://www.ted.com/talks/elizabeth\\_waters\\_the\\_left\\_brain\\_vs\\_right\\_brain\\_myth](https://www.ted.com/talks/elizabeth_waters_the_left_brain_vs_right_brain_myth) [dostęp: 28.04.2023].

<sup>67</sup> K. Finc w rozmowie dla serwisu „Nauka w Polsce” <https://pap-mediroom.pl/nauka-i-technologie/badaczka-mozgu-wiele-problemow-psychicznych-wynika-z-braku-zrozumienia-jak> [dostęp: 1.05.2023].

<sup>68</sup> J. Panasiuk, *Uczenie się a mechanizmy neuroplastyczności*, Lublin 2016.

<sup>69</sup> M. Błaszak, *Fitness mózgu dziecka*, <https://www.youtube.com/watch?v=t4d6jPdORFo> [dostęp: 3.01.2023].

<sup>70</sup> M. Błaszak, A. Fojud, *Trzy wymiary użyteczności miasta*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2020, T. XLII, s. 226.

<sup>71</sup> M. Błaszak, *Fitness dla mózgu*, op. cit.

W nowoczesnym programie kształcenia musi znaleźć się również miejsce na kreatywny dialog i rozwijanie wyobraźni, by uczniowie poradzili sobie ze złożonością świata społecznego i świata nauki<sup>72</sup>.

Podsumowując, chciałabym jeszcze raz odwołać się do badań, S. Dehaene, który formułuje wnioski odnoszące się do stymulowania potencjału dzieci. Jakie zatem postulaty powinny znaleźć się w programie kształcenia uwzględniającym czytanie wrażeń?

1. „Respektowanie zdolności dzieci, które już w chwili narodzenia, posiadają wiele umiejętności i wiedzy, m.in. dotyczących pojęcia obiektu, liczb, zdolności do nauki języków oraz wiedzę o ludziach. „Korzystajmy z wczesnych intuicji dzieci, każde słowo czy symbol, które sobie przyswajają, musi łączyć się z uprzednio zdobytą wiedzą. To połączenie nadaje im sens”<sup>73</sup>.
2. Stwarzanie bogatego pod względem językowym środowiska, cykliczne rozmawianie z dziećmi na tematy naukowe, używanie wyszukanego słownictwa.
3. Uwzględnienie koncepcji, że mitem jest, iż każde dziecko jest inne. Każdy człowiek korzysta z podobnych obwodów mózgowych i reguł nauki. Różnice dotyczą motywacji, tempa nauki oraz poziomu nabytej już wiedzy.
4. Zwrócenie uwagi na to, że nauczyciel powinien być mistrzem przykuwania uwagi uczniów i ogniskowania jej na istotnych zadaniach.
5. Traktowanie uczniów jako zaktywizowanych, zaangażowanych, samodzielnych i tryskających ciekawością adeptów zdobywających wiedzę o świecie i o sobie samych.
6. Wykorzystanie uśmiechu i zachęty jako ważnych nagród dla modulowania plastyczności mózgu. Uczniowie każdego dnia powinni być doceniani.
7. Rozmawianie o tym, że w naukę wpisany jest wysiłek i popełnianie błędów. Przekonanie, że wszystko ma przychodzić łatwo, może skutkować u dzieci zniechęceniem do nauki i obniżoną samocena.
8. Wykorzystanie pogłębionego sposobu myślenia, które prowadzi do lepszego zapamiętywania.
9. Wyznaczanie czytelnych celów, które wzmacniają proces dochodzenia do wiedzy.

---

<sup>72</sup> M. Błaszak, *Dlaczego należy z dziećmi rozmawiać na naukowe tematy?*, [https://www.youtube.com/watch?v=GQppvC\\_DXfg](https://www.youtube.com/watch?v=GQppvC_DXfg) [dostęp: 1.03.2023].

<sup>73</sup> Ibidem., s. 339.

10. Wdrażanie w uczniach zachowania higieny odpoczynku, bowiem koniecznym składnikiem algorytmu uczenia się jest długi i głęboki sen<sup>74</sup>.

Dzięki zastosowaniu tych wskazówek w swoim programie edukacyjnym, nauczyciel stwarza optymalne warunki, które maksymalizują efekty czytania wrażliwego, wpływając na najlepsze wykorzystanie potencjału mózgu każdego z uczniów.

### 1.3. Nauczyciel i jego warsztat metodyczny we wczesnoszkolnej edukacji

„Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać.  
Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny,  
zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków.  
Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać,  
wychować i wykształcić przede wszystkim<sup>75</sup>”  
Janusz Korczak

Stara legenda Wschodu podaje, że każdy człowiek zostaje przy urodzeniu obdarowany iskrą ognia, którą musi przenieść na drugi brzeg swego życia. Powinnością człowieka, jest walczyć, by iskra nie zagasła podczas burzy, huraganu, czy też powodzi, z jakimi przychodzi mierzyć się człowiekowi w ciągu swego całego życia. Zadaniem człowieka jest więc przenieść ten ogień i przekazać go kolejnym pokoleniom. W tej opowieści ogień to symbol wartości ludzkiego życia, stanowiące o jego godności i kulturze<sup>76</sup>.

Jedną z dróg przekazu tych wartości jest edukacja, z którą wiąże się osoba nauczyciela. Ma to ogromne znaczenie „kim on naprawdę jest, co sobą reprezentuje, jaką postawę i sylwetkę duchową posiada, wreszcie jakie ma motywacje dla całej swej pracy, jaka jest ranga i barwa jego powołania w tej pracy<sup>77</sup>”.

To nie wszystko, bo przecież nie tylko posiadany dyplom określa nauczyciela. W szerokiej perspektywie rozstrzyga się, czy wraz z uczniami, spotkają się w poczuciu prawdy, serdeczności i otwarcia, czy może jest wprost przeciwnie. Oby sam będąc rozpalonym entuzjastą potrafił rozpałać przed uczniami ogniska wartości, dobrze je oświetlać i rozniecać

---

<sup>74</sup> S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków 2021, s. 338-343.

<sup>75</sup> J. Korczak, *Wybór pism*, Warszawa 1957-58, T. III, s. 210; por. W. Suchomliński, nazywany „ukraińskim Korczakiem”, *Oddaję serce dzieciom*, Brzezia Łąka 2019, Сухомлинський В., *Серце віддаю дітям. Нове прочитання*, Харків 2018.

<sup>76</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1980, s. 45; U. Ostrowska, *Aksjologiczne podstawy wychowania*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, B. Śliwerski (red.), T. 1, Warszawa 2006, s. 392-414; J. Madalińska – Michalak, *Kodeks etyki zawodu nauczyciela: potrzeba, formalne umocowanie i skuteczność*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych.” 2018, nr 4, s. 206-216; M. E. Budajczak, *Podstawowe pojęcia namysłu nad moralnością*, „Wychowanie w rodzinie” 2021, vol. 25, nr 2, s.53-69.

<sup>77</sup> J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna ...*, s. 223.

wichrem własnego przekonania i zaangażowania, by powstały w ten sposób potencjał, motywował dzieci do działania.

Osobowość dzieci<sup>78</sup> jest czymś dynamicznym, trzeba więc spojrzeć na nią jak na coś, co jest w stadium stawania się, procesem, który przebiega szczególnie intensywnie w młodszym wieku szkolnym. Dlatego też nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że jego praca jest pracą z drugim człowiekiem. „Nie ma dzieci, są ludzie” głosił Janusz Korczak<sup>79</sup>, który dostrzegał w małych dzieciach pełnowartościowe istoty mającą w sobie potencjał i bogactwo wewnętrzne. One otwierają przed nauczycielem edukacji wczesnoszkolnej szeroką perspektywę działania i postrzegania uczniów jako osób. Realizowana z nimi praca, ma charakter złożony i wielowymiarowy. Stąd, trzeba najpierw być człowiekiem w najszerszym tego słowa znaczeniu, aby skutecznie wspierać rozwój drugiego człowieka. A potem, „im więcej nauczyciel będzie miał miłości do dorastającej pod jego wpływem do swego przeznaczenia istoty ludzkiej, im więcej poszanowania dla jego odrębności, tym lepiej wywiąże się ze swego zadania (...), którym jest nauczyć swoich uczniów jak się uczyć”<sup>80</sup>. Nie liczy się zatem ilość wiedzy przymusowo wdrukowanej uczniom, ale wyrobienie w nich zdolności do ciągłego rozwijania się, bogacenie osobowości<sup>81</sup>, czyli zdobycia umiejętności samodzielnego uczenia się, spoglądania na świat nie na jako zamknięty układ, ale otwartą przestrzeń, prowadzącą do ciągle nowych odkryć i poszukiwań.

Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że współpracuje z drugim człowiekiem, ale jeszcze bardzo młodym i dlatego wrażliwym oraz szczególnie podatnym na wszelkie oddziaływania. Trafne wydaje się tu porównanie nauczyciela do ogrodnika pielęgnującego młode sadzonki, które w przyszłości wydadzą plon stokrotny, najlepiej świadczy o tym znana prawda, że kto miał szczęście spotkać w dzieciństwie dobrego nauczyciela, ten z wdzięcznością wspomina go przez całe życie. Dlatego „(...) w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczyciela”<sup>82</sup>.

---

<sup>78</sup> M. Porębska, *Pozycja zajmowana w rodzinie a rozwój indywidualny człowieka*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*, Poznań 1990, s. 133-168 czy M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2002 i inne.

<sup>79</sup> M. Chymuk, *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Kraków 1995, s. 41.

<sup>80</sup> B. Nawroczyński, *Dzieła wybrane*. Warszawa 1987, T.1, s. 77.

<sup>81</sup> *Psychologia rozwoju człowieka, Charakterystyka okresów życia*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Warszawa 2002, s. 163-201; Cz. Banach, *Cechy – właściwości osobowościowe nauczycieli*, w: *Edukacja i rozwój – jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie?*, A. Jopkiewicz (red.), Kielce 1997.

<sup>82</sup> J.W. Dawid, *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1948, s. 5.

Dobry nauczyciel<sup>83</sup> to osoba zdolna, odpowiedzialna, kreatywnie podchodząca do wykonywanych zadań. Na warsztat pracy nauczyciela<sup>84</sup> składa się więc zarówno schemat jak kreatywność i zmiana schematu. To nauczyciel ma największy wpływ na swój warsztat pracy, który nieustannie podlega samodoskonaleniu.

U progu nauczycielskiego posłannictwa, pracując z uczniami, nauczyciel buduje swój warsztat pracy odtwarzając gotowe schematy, obserwując uczniów i poszukując refleksji. W miarę upływu czasu, nabiera doświadczeń i coraz większej pewności siebie. Wyciąga wnioski wsłuchując się zarówno w informacje zwrotne od uczniów, jak i komentarze doświadczonego nauczyciela. Ta pogłębiona wiedza prowadzi do lepszej samowiedzy i samokontroli, a w efekcie do postawy innowacyjności w projektowaniu zadań edukacyjnych i podejściu do swego warsztatu pracy<sup>85</sup>.

Główną rolą nauczyciela jest umiejętne kierowanie pracą uczniów. J. Gnitecki pisał, że kluczowa rola wychowawcy klas początkowych<sup>86</sup> polega na tym, że jest on pierwszym, który wprowadza dzieci w sposób możliwie całościowy i zintegrowany w szeroko rozumiany świat współczesny. Jeśli w pierwszym okresie nauki popełni się nawet mało znaczące błędy, mogą one zaważyć na całej karierze edukacyjnej dzieci. Dlatego ważne jest nie tylko, by ustrzec się błędów, ale jak najtrafniej pokierować wielostronnym rozwojem każdego z dzieci, by ten rozwój stymulować<sup>87</sup>.

To kierowanie ma specyficzny charakter. Musi być zgodne z harmonią współpracy. Powinno wyzwalać u uczniów potrzebę rad i wskazówek, potrzebę wdrażania ich do pracy. Inaczej pełnić będzie kierowniczą rolę ten nauczyciel, który jest nastawiony na rozwijanie osobowości twórczych<sup>88</sup>, a inaczej, gdy chce kształcić naśladowców. W obu jednak przypadkach jest organizatorem życia i działalności dzieci. Dąży do rozbudzenia ich wrażliwości na bodźce sytuacyjne i zachowania, wyposaża je w wartości, przysłowiowe „iskry ognia”, pomaga w powiększaniu się ich zasobu wiedzy i informacji o otaczającym świecie

---

<sup>83</sup> M. Kujawska, *Model współczesnego nauczyciela*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2013, nr 2, s. 38-55; W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 16; S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 32–36; J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa 2005.

<sup>84</sup> M. Kabat, *Stalość i zmienność warsztatu pracy nauczyciela*, „Rocznik Lubuski” 2017, T. 43, cz.1.

<sup>85</sup> W. Kobyliński, *ABC organizacji pracy nauczyciela*, Warszawa 1984; *Raport. Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych*, Warszawa 2021.

<sup>86</sup> L. Cohen L. Maniow L., K. Morrison., *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999, K. Szymczak, *Nauczyciel – Wychowawca klas młodszych*, „Zeszyty Naukowe WSG” 2021, T. 39, s. 127-179.

<sup>87</sup> J. Gnitecki, *Doskonalenie kształcenia nauczycieli w specjalności ogólnej*, w: *Optymalizacja procesu kształcenia nauczyciela klas początkowych*, Katowice 1990, s. 40.

<sup>88</sup> I. Pufal-Struzik, *Charakterystyka cech twórczej osobowości*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, edukacyjne i artystyczne” 1993, nr 7, s. 29-42; D. Borawski, *Osobowość twórcza a wybrane aspekty funkcjonowania społecznego*, „Annales Universitas Paedagogicae Cracoviensis, Studia Psychologica” 2016, nr IX.

życiu i zjawiskach, urabia poglądy, dostarcza przeżyć i uczy emocjonalnej reakcji i pożądaných zachowań.

W. Okoń sformułował cechy dobrego nauczyciela. Są to:

- „animowanie i inspirowanie samodzielnej pracy uczniów (chodzi tu o organizowanie sytuacji zadaniowych, a nie stawianie zadań, o wzbogacanie doświadczenia dzieci przez transmisję wiedzy a nie jej przekaz),
- rozwijanie możliwości twórczego działania i zdolności innowacyjnych dzieci,
- kształtowanie postaw twórczej percepcji i ekspresji oraz charakteru uczniów,
- organizowanie działalności praktycznej dzieci, stwarzanie warunków do ich samorzutnej działalności (chodzi tu o nastawienie nauczyciela na twórczą integrację w otaczającą rzeczywistość, o jego pomysłowość w wynajdywaniu zadań praktycznych – wykonawczych konstrukcyjnych, wynalazczych) i umiejętne ich łączenie z zadaniami poznawczymi (odkrywczymi, wyjaśniającymi), o umiejętności inicjowania takich zadań w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych,
- posługiwanie się środkami kształcenia i wychowania,
- przygotowanie do kształcenia równoległego oraz do uczenia się przez całe życie,
- zobiektywizowane sprawdzanie osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych uczniów, co oznacza: dobre poznanie możliwości poznawczych emocjonalnych i sprawczych dzieci, znajomość treści nauczanych czynności w wymiarze celów materiału nauczania i wymagań programowych oraz empirycznych, narzędzi i metod pomiaru pedagogicznego, umiejętność przygotowania własnych narzędzi pomiaru osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych
- inicjowanie i zapoczątkowanie pracy samo wychowawczej uczniów,
- ułatwienie przyswajania i przetrwania treści nauczanych czynności, a nie ich przekazywanie w postaci statycznej gotowej do zapamiętania”<sup>89</sup>.

Wymaga to zatem od nauczyciela dużej aktywności, gdyż tylko wówczas możliwe będzie aktywizowanie, a tym samym kreowanie twórczych niepowtarzalnych jednostek.

Nie ulega wątpliwości, że rozwijanie twórczych zdolności uczniów wymaga twórczego nauczyciela<sup>90</sup>. Istotne jest nie tylko to, co nauczyciel wie i umie, ale też jak potrafi wspomagać

---

<sup>89</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 417-419; A. Lasota, E. Pisarzowa, *Pożądane cechy osobowości nauczyciela-pedagoga w ujęciu klasycznych i współczesnych koncepcji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2006, Vol. 4 1 (7) /, s. 77-88.

<sup>90</sup> M. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987; K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2013; M. Kabat, *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Poznań 2013; A. Koźuh, *Kreatywność w pracy nauczyciela i jego uczniów*, Kraków 2021 i inne.

swych uczniów, by stawali się ludźmi posiadającymi bogatą i twórczą osobowość. Wychowawca musi więc posiadać gruntowne przygotowanie naukowe, a zwłaszcza psychologiczno-pedagogiczne, gdyż powodzenie w pracy nad rozwojem aktywności twórczej uczniów uwarunkowane jest rzetelną wiedzą o dzieciach, ich potrzebach, możliwościach, zainteresowaniach, stanie zdrowia i warunkach życia.

Nauczyciel powinien myśleć o dzieciach jako o jedynych w swoim rodzaju istotach ludzkich i pozwolić im na działanie według ich własnego uznania, na samodzielne<sup>91</sup> eksplorowanie zadań. Powinien dopuścić do tego, aby dzieci uczyły się na własnych błędach. Dlatego aby zachęcić je do samodzielności, nauczyciel pozwala na dokonywanie wyborów, okazuje szacunek<sup>92</sup> dla ich wymagań, nie zadaje zbyt wielu pytań, nie spieszy się z daniem odpowiedzi, nie odbiera nadziei. Wszystko to leży u podstaw tak zwanego czynnego słuchania, które jest jedną z najskuteczniejszych metod, aby pomóc dzieciom stać się bardziej samodzielnymi, odpowiedzialnymi za siebie i bardziej niezależnymi<sup>93</sup>.

Twórcze dzieci<sup>94</sup> wymagają twórczego nauczyciela. Jego styl i kształtowane stosunki z uczniami, dają poczucie bezpieczeństwa, otwartości i ciepła, swobodę ekspresji w formach i treściach realizowanych prac. Są równie konieczne dla psychicznego zdrowia dzieci, jak powietrze, pokarm i radość życia stanowiąc zarazem sedno ich zdrowia biologicznego<sup>95</sup>. Dzieci muszą czuć się zrozumiane, akceptowane i bezpieczne. Wymaga to od nauczyciela pewnych umiejętności empatycznych, świadomej pokory i cierpliwości<sup>96</sup>, a także pedagogicznego optymizmu, czego nie można osiągnąć, jeśli nie przyjęło się w sposób świadomy takiego systemu oddziaływania pedagogicznego i wychowawczego, który zmierza do szczęścia dzieci i bardziej do wszechstronnego rozwoju wychowanków, niż do wygody, bierności i osobistego spokoju wychowawcy.

---

<sup>91</sup> K. Kuszak, *Dziecko samodzielne w szkole: empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Poznań 2008.

<sup>92</sup> C. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, K. Blusz (red.), Kraków 1992, s. 117.

<sup>93</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1993, s. 61; T. Gordon, *Wychowanie bez porażek. Czyli trening dla skutecznego rodzica*, Warszawa 2014.

<sup>94</sup> J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000; D. Sterna, *W szkole jest OK*, Warszawa 2018; J. Skibska, J. Wojciechowska, (red.). *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, Warszawa 2015; S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001 i inne.

<sup>95</sup> E. Kasperek-Golimowska, *Edukacja zdrowotna jako forma pomocy w prowadzeniu dobrego życia*, w: *Spoleczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego, poradnictwa*. T. I, M. Piorunek (red.), Poznań 2018; B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak, *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań 2017.

<sup>96</sup> *Studia z pedagogiki i nauk pogranicza*, A. Cybal – Michalska, W. Segiet, D. Kopeć (red.), Poznań 2011.

Nikt i nic nie może odebrać ludziom tego, co tkwi w ich naturze. Można jedynie stworzyć optymalne warunki, które spowodują, że rozkwitnie to, co twórcze w człowieku, a zniknie to, co destruktywne dla niego i świata.

Badania pedagogiczne i psychologiczne nad właściwościami dzieci w młodszym wieku szkolnym<sup>97</sup> wskazują, że nauczanie integralne jest optymalnym rozwiązaniem organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, gdyż skupia się na dobru dzieci, ich całościowemu funkcjonowaniu i wszechstronnemu rozwojowi. Nauczyciel, planując zajęcia zintegrowane, zobowiązany jest do:

- planowania integralnych jednostek tematycznych,
- doboru wszechstronnych celów wychowania, kształcenia i nauczania,
- przewidywania wszechstronnych form działalności uczniów w obrębie znacznie wzbogaconego życia klasy i poza nią (zabawy i gry ruchowe oraz dydaktyczne, inscenizacja dramy, majsterkowanie, układanie wierszy, prace społeczno-użytkowe, wycieczki itp.),
- przestrzeganie w procesie dydaktyczno-wychowawczym zasad ciągłości czasowej, to znaczy przerwy powinny być wkomponowane w jednostkę integralną,
- urozmaicania zajęć, płynności zajęć,
- respektowania w realizacji zadań następujących zasad: różnorodności zadań, różnorodnej organizacji działalności uczniów, aktywizowania i motywowania uczniów, udziału wychowawców jako przewodników zespołów klasowych oraz jako ich członków i uczestników podejmowanych działań, wdrażania do współpracy współdziałania i samooceny<sup>98</sup>.

Zdaniem Ł. Muszyńskiej<sup>99</sup>, tak pojęta organizacja integralnego nauczania wskazuje na ogromne bogactwo różnorodnych form zajęć, do których zalicza działalność poznawczą, gospodarczą, produkcyjną, receptywną, afektywną, artystyczną, rozrywkową i twórczą. Tylko ten sposób postępowania, pozwala na nabywanie przez uczniów wiadomości i doświadczeń o charakterze wielostronnym i zintegrowanym, zakładającym ścisły związek i harmonię między procesem poznania przeżywania i działania. Poznanie rzeczywistości przez dzieci

---

<sup>97</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2012 oraz *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna wybrane problemy*, K. Pujer (red.), Wrocław 2016.

<sup>98</sup> J. Kujawiński, *Rozwijanie...* s. 30-31 oraz M. Luba, *Głowa pełna pomysłów – jak ćwiczyć kreatywność?* „Życie Szkoły” 2015, nr (2), s. 30-32

<sup>99</sup> Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Warszawa-Poznań 1974, oraz S. Leitner, *Naucz się uczyć*, Gdańsk 2011, A. Koźuh, *Metody aktywizujące w pracy z uczniem*. Split: Izdavic 77, 2013.

przebiega nie tylko na drodze przyswajania wiadomości, ale także ich odkrywania i przekształcania. W ten sposób poszerza swoją wiedzę i wzbogaca system wartości<sup>100</sup>.

Nauczanie zintegrowane dysponuje obszernym zestawem metod i technik nauczania, które pozwalają nauczycielowi na urozmaicenie pracy z uczniami, co przeciwdziała znużeniu i pobudza wychowanków do intelektualnego wysiłku<sup>101</sup>. Obserwacja i pokaz służą poznawaniu przez dzieci zarówno obiektów znajdujących się w jego środowisku życia jak i przedmiotów występujących poza nim.

Opis umożliwia poznanie elementów składowych pewnej całości oraz relacji między nimi. Opowiadanie poprzez fabularne wątki pociąga uczniów poznawczo, wzbudza zainteresowanie. Praca z książką ułatwia zdobywanie nowej wiedzy, przysposabia do samodzielnego poznawania informacji. Rozmowa pociąga uczniów w procesie wyjaśniania faktów, zjawisk, wprowadza emocjonalne napięcie poznawcze, przygotowujące do rozwiązywania trudności intelektualnych. Gry, zabawy dydaktyczne i inscenizacje, poprzez swe nawiązanie do doświadczeń i zainteresowań uczniów, silnie angażują emocjonalnie i poznawczo.

Podczas organizowania zintegrowanych zajęć, punktem wyjścia jest pewna sytuacja z życia grupy, dziwny przypadek, ciekawy tekst, zaśpiewana piosenka czy pokaz ilustracji. Wszystkie te elementy wyzwalają w dzieciach pewne przeżycia oraz emocjonalne napięcie spontanicznych i silnie zaangażowanych twórców. Dlatego należy im pozwolić na uzewnętrznienie swoich doznań, w postaci wytworów plastycznych, muzycznych, ruchowych, słowno-ruchowych itp. Stworzenie dzieciom możliwości ekspresji twórczej pozwala na rozwijanie umiejętności twórczych, wzbogacanie świata przeżyć estetycznych, wzmaga zainteresowania i chęci poznawcze. Jest to autentyczna kreatywność<sup>102</sup> u podstaw której leży wyobraźnia, fantazja niezależność, nieskrępowanie, inicjatywa, pomysłowość, pogłębiona wrażliwość. „Twórcza praca dziecka jest swoistym językiem jego wypowiedzania się i tylko jemu właściwym, jest wyrażeniem nie tylko jego przeżyć uczuciowych, ale i aktywności umysłowej jest czynnikiem harmonii między sercem a rozumem, między wrażliwością i inteligencją, jest jednym z wielu sposobów intelektualnego poznania świata i docierania do

---

<sup>100</sup> I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007; B. Dziurzyńska-Pyrasz, M. Korabik, J. Lubocka W. Sroka, R. Tarka, *Specyfika metod prowadzenia zajęć, do programu „Trzy żywioły”*, Wrocław 2011, s. 15-17.

<sup>101</sup> J. Puzynina, *Wartości*, Kraków 2013, B. Sztumska, J. Sztumski, *Człowiek w świecie wartości*, Katowice 2002.

<sup>102</sup> E. Nęcka, Twórczość, w: *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Strelau J. (red.), 2000, s. 784; K. Kokoszka, *Wpływ klimatu w organizacji na kreatywność jej pracowników*, w: *Kreatywność. Nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, W. Dobrołowicz W., Gralewski J. (red.), Warszawa 2005, s. 59.

głębszego i szerszego jego zrozumienia”<sup>103</sup>. W tym sensie rola nauczyciela<sup>104</sup> jest niezwykle ważna. Polega na kreowaniu i wyreżyserowaniu sytuacji edukacyjnych, by w podejściu pełnym szacunku do dzieci, łączyć funkcję kierowniczą z funkcją wspierającą, w atmosferze wzajemnego zaufania i szacunku.

Konieczność głębokiego kontaktu psychicznego i zrozumienia między nauczycielem a uczniami dostrzega A. Szyszko-Bohusz w swojej koncepcji pedagogiki holistycznej<sup>105</sup>. Ów kontakt zachodzi we wszystkich podstawowych sferach osobowości. W obrębie sfery fizycznej aktualny stan zdrowia dzieci, przebyte choroby, warunki bytowe oraz warunki życia, zdolność do skupienia uwagi i wiele innych czynników, wywierają istotny wpływ na postępy w nauce, zachowanie się oraz prawidłowy rozwój uczniów. W obrębie sfery emocjonalnej należy położyć nacisk na rozwój bezinteresownej życzliwości uczynności i wzajemnej sympatii wśród uczniów, w szerszym zakresie organizować współpracę i pomoc koleżeńską, otoczyć opieką udzielać pomocy psychicznej uczniom przejawiającym zaburzenia w zachowaniu czy trudności adaptacyjne w klasie<sup>106</sup>.

Każde spotkanie z nauczycielem na zajęciach, powinno być dla uczniów zastrzykiem mocy energii i radości twórczej, potęgującym w sposób istotny jego wiarę w swe siły i możliwości, wiarę w przewyciężanie zła i trudności piętrzących się przed człowiekiem, w drodze ku prawdzie i niezależności.

W ścisłej łączności ze sferą uczuciową osobowości uczniów<sup>107</sup>, należy rozwijać ich sferę pojęciową. Rozwój intelektualny młodych umysłów powinien być pełny i wszechstronny oparty na wiedzy interdyscyplinarnej. „Przewrót holistyczny w nowoczesnym procesie kształcenia polega na tym, aby uczniów i nauczyciela objął i zjednoczył entuzjazm twórczej eksploracji, fascynacja twórczym odkrywaniem i wysiłkiem twórczym”<sup>108</sup>. Każde zajęcia, każdy kontakt z dziećmi, powinny być inne, nowe, niepowtarzalne. Każde spotkanie winno być poprzedzoną chwilą głębokiego skupienia i koncentracji psychicznej uczniów i nauczyciela, połączone ze stanem odprężenia, relaksacji, spokoju wewnętrznego, optymizmu.

Szansą na zrealizowanie zarysowanych w tym rozdziale postulatów jest nowa perspektywa edukacji. Nauczyciel może działać w poczuciu większej lub mniejszej pewności

---

<sup>103</sup> Z. Słobodzian, *Twórcza praca dziecka*, Warszawa 1961, s. 24.

<sup>104</sup> K. Kuszak, R. Michalak (red.), *Nauczyciel w refleksjach... i z refleksji*, Poznań 2019.

<sup>105</sup> J. Gnitecki, W. Pasterniak, A. Szyszko-Bohusz, *Świat, edukacja, wszechświat*, Poznań 1997.

<sup>106</sup> A. Klim-Klimaszewska, *Adaptacja dziecka do środowiska przedszkolnego*, 2006; R. Michalak, *Adaptacja przez rozwiązywanie kryzysów rozwojowych*. w: *Adaptacja w przebiegu życia jednostki*, R. Michalak (red.), Poznań 2010 czy A. Stein, *Akcja adaptacja*, Warszawa 2016.

<sup>107</sup> D. Gębuś, *Struktura osobowości nauczycieli i uczniów – analiza funkcjonowania w stanach Ja na podstawie wybranych sytuacji szkolnych*, XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Bydgoszcz 2015, s. 538-545.

<sup>108</sup> J. Gnitecki, W. Pasterniak, A. Szyszko-Bohusz, *Świat, edukacja ...*1997.

wiedzy empirycznej, hermetycznej i prakseologicznej. Wiąże się to z jego umiejętnościami dydaktycznymi oraz preferowanym przez niego sposobem poznawania rzeczywistości. W sytuacjach poczucia pewności wiedzy prakseologicznej o celach, działaniach i warunkach, nauczyciel w większym lub mniejszym stopniu stymuluje, steruje, bądź urabia. W warunkach braku pewnych celów działań i warunków, bardziej preferuje wspieranie edukacyjne niż kierowanie. Może być również i tak, że nauczyciel działa zarówno w poczuciu pewności, jak i niepewności celów działań i warunków, wówczas stosuje zarówno sterowanie (urabianie, kierowanie) jak i wspieranie edukacyjne uczniów<sup>109</sup>.

W kompetencjach edukacyjnych nauczyciela, obok wiedzy hermetycznej o interpretacji wartości nadających sens jakiegokolwiek zmianie w uczniach oraz wiedzy empirycznej umożliwiającej opis i wyjaśnianie zmian w uczniach, powinna się znaleźć wiedza prakseologiczna<sup>110</sup> o celach, działaniach i warunkach dokonywania u niego zmiany.

Na koniec przytoczę słowa K. Ciesiołkiewicza, który na konferencji Liczymy się dla Edukacji<sup>111</sup>, powiedział: „Bez zawodu nauczycielskiego jako archetypu, nie ma możliwości przejścia przez żadną zmianę społeczną”. W zawód nauczyciela wpisana jest profesja i misja oraz postrzeganie wychowawców jako samodzielnych badaczy rzeczywistości i dzieci, którym stwarzają warunki do uczenia się, poznawania siebie i kierowania własnym rozwojem.

#### **1.4. Koncepcje programowo-metodyczne w edukacji wczesnoszkolnej jako proces modernizacji dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczyciela**

„Czy uznanie jako warunek konstruktywnej, samodzielnej pracy nad własną tożsamością jest obecne w warunkach polskiej szkoły?”<sup>112</sup>  
Mirosława Nowak-Dziemianowicz

Szkoła<sup>113</sup>, pragnąc dotrzymać kroku szeroko rozumianemu postępowi, musi ustawicznie doskonalić swoją dydaktyczno-wychowawczą działalność. Uwzględniając wyniki badań

---

<sup>109</sup> J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy...* s. 42.

<sup>110</sup> B. Słowiński, *Podstawy sprawnego działania*, Koszalin 2008, s. 11-18; M. Odlanicka-Poczobutt, *Prakseologia a klasyczne kryteria oceny sprawności systemów logistycznych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, s. 339-355.

<sup>111</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=pk1m7UcniHM> wystąpienie dr. K. Ciesiołkiewicza od 2:27:40 [dostęp: 3.11.2022].

<sup>112</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Warszawa 2020; por. również <http://apelsino.school/ru/home> [dostęp 12.12.2022] – ciekawy projekt Dima Zicera, pedagoga i dyrektora nieformalnej szkoły w Petersburgu. Szkoła traktowana jest jako przestrzeń rozwoju dziecka.

<sup>113</sup> J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010; J. Mazur, *Szkoła i jej otoczenie jako siedlisko i obszar oddziaływań profilaktycznych*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa – w rodzinie, szkole i pracy*, A. Zduniak, M. Kryłowicz (red.), Warszawa – Poznań 2004.

psychopedagogicznych oraz cele stawiane przed współczesną edukacją wczesnoszkolną, polscy teoretycy i praktycy pedagogiki wczesnoszkolnej stale doskonalą proces dydaktyczno-wychowawczy w klasach niższych<sup>114</sup>.

Realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej służą różnorodne koncepcje programowo-metodyczne. Pod tym pojęciem rozumiem przewidziany do realizacji program oraz metody współdziałania uczniów i nauczyciela, gdzie następuje połączenie określonego układu programowego z określoną strategią realizacji. Doskonalenie procesu dydaktyczno-wychowawczego zmierza w czterech kierunkach: organizacyjnym, programowym, metodycznym i systemowym.

Modernizacja organizacyjna zapoczątkowana w 1978 r. wiązała się m. in. z wprowadzeniem nowego programu nauczania, który miał zapewnić lepszą realizację naczelnego celu wychowania, jakim jest wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości dzieci. Wzbogaceniu uległy także formy kształcenia, uwzględniające także zajęcia pozalekcyjne.

Metodyczna restrukturyzacja wprowadziła nowe koncepcje metodyczne, których racjonalne stosowanie pozwala doskonalić „tradycyjne nauczanie początkowe”. Należą do nich:

- nauczanie czynnościowe,
- nauczanie problemowe,
- nauczanie wielopoziomowe, indywidualne nauczanie problemowo-grupowe,
- nauczanie rozwijające twórczą aktywność uczniów,
- nauczanie uwzględniające elementy pedagogiki C. Freineta,
- nauczanie wielostronne,
- nauczanie integralne<sup>115</sup>.

Modernizacja programowa dotyczy ulepszeń programu nauczania akcentując wszechstronne aktywizowanie uczniów oraz integrowanie różnorodnych elementów programu dydaktyczno-wychowawczego. Większość koncepcji metodycznych opiera się na oficjalnym programie nauczania.

Treści programowe mogą mieć trojaki układ: przedmiotowy, łączny i integralny. Przedmiotowe nauczanie początkowe nastawione jest na „realizację jednopredmiotowych celów i treści dydaktycznych”<sup>116</sup>; łączne nauczanie początkowe nastawione jest głównie na

---

<sup>114</sup> D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.

<sup>115</sup> M. Cackowska, *Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym: 1967-1990*, Lublin 1991.

<sup>116</sup> *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* 2017.

„realizację wieloprzedmiotowych celów oraz całościowe organizowanie treści dydaktycznych należących do różnych przedmiotów”<sup>117</sup>; nauczanie integralne łączy realizację celów oraz treści wychowawczych i dydaktycznych, czerpanych z różnych przedmiotów nauczania i z innych źródeł<sup>118</sup>.

I to właśnie nauczanie integralne zajmuje miejsce nadrzędne w koncepcjach programowo-metodycznych, w obrębie którego można stosować wszystkie szczegółowe strategie metodyczne.

Obecnie przejdę do omówienia niektórych koncepcji metodycznych, by wykazać w jakim kierunku zmierza poszukiwanie idealnego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wpasowuje się w to pojęcie nauczanie czynnościowe Z. Krygowskiej, które definiuje jako postępowanie dydaktyczne uwzględniające stały i konsekwentnie operatywny charakter przedmiotu (np. matematyki) równoległe z procesem interioryzacji prowadzącym od czynności konkretnych i wyobrażeniowych do operacji abstrakcyjnych<sup>119</sup>. Nauczanie czynnościowe polega na tworzeniu wielu różnorodnych sytuacji dydaktycznych sprzyjających wyzwaniu samodzielnej aktywności uczniów. Jest w nim miejsce na gry i zabawy ruchowo-manipulacyjne, jest miejsce na aktywność słowną, na różnorodne ćwiczenia rachunkowe. Ważne podkreślenia jest, by stosować wszystkie formy i wzajemnie je powiązać<sup>120</sup>. Takie nauczanie zakłada swobodę uczniów w doborze form czynności prowadzących do rozwiązania danego problemu.

W nauczaniu problemowym uczniowie dzięki zaaranżowaniu przez nauczyciela określonej sytuacji dydaktycznej zwanej dalej problemową, zdobywa samodzielnie nowe informacje mające pozytywne jak i negatywne znaczenie dla teoretycznych i praktycznych rozwiązań<sup>121</sup>. Wymaga to od uczniów samodzielności myślenia i działania w poczuciu ich podmiotowości. Nauczanie problemowe można już stosować w kształceniu wczesnoszkolnym. W tym przedziale wiekowym przeważają metody ludyczne takie, jak zabawy i gry symulacyjne, gry ze słowami i gry logiczne.

---

<sup>117</sup> J. Pułturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2014, rozdział 1, Cele edukacji szkolnej, Śliwerski B., Pedagogika jako nauka, w: Pedagogika. Podręcznik akademicki Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2019, A. Karpińska, *Nurty myślenia o dydaktyce*, Białystok 2021.

<sup>118</sup> I. Wendreńska, *Projekt nowoczesny nauczyciel zawodu. Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*, Projekt Kapitał Ludzki, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, 2011.

<sup>119</sup> J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych: zarys metodyki*, Poznań 1990, s. 33, D. Jemieliński, D. Latusek Zarządzanie: teoria i praktyka od podstaw. Ćwiczenia, Warszawa 2005.

<sup>120</sup> Z. Krygowska, *Zarys dydaktyki matematyki*. Warszawa 1978, s. 12; W. Ostrenga, *Aktywność fizyczna jako kluczowy element zdrowego stylu życia*, Warszawa, 2017.

<sup>121</sup> J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej...*, s. 53.

Nauczanie grupowo-problemowe może przyczynić się do przezwyciężenia niedostatków systemu klasowo-lekcyjnego. W jego toku uczniowie rozwiązują konkretne zadania i problemy mające duże walory dydaktyczne i wychowawcze. Treść i struktura zadań powinny być tak opracowane, aby wymagały grupowego wysiłku uczniów<sup>122</sup>.

Z kolei nauczanie wielopoziomowe<sup>123</sup> to forma organizacyjna nauczania, przy której nauczyciel dostosowuje zadania, ich skalę trudności i czas wykonania do możliwości grup uczniów wyodrębnionych ze względu na osiągnięcia przez nich poziom.

Natomiast nauczanie oparte na pedagogice C. Freineta opiera się na wykorzystaniu zainteresowań uczniów i zaspokojeniu ich potrzeb. Zamiast tradycyjnej lekcji i nauczania podręcznikowego korzysta się tutaj z szeregu nowych i oryginalnych metod, form i technik pracy szkolnej. Czyni się to wszystko w atmosferze swobody. Nauka bazuje na całościowym poznawaniu, przeżywaniu i zarazem przetwarzaniu środowiska na miarę sił i możliwości dzieci. Wykonują one różne czynności nie w klasach, lecz w odpowiednio wyposażonych pracowniach:

- „z kartami pracy, słownikami, poradnikami,
- z narzędziami, przyborami do mechaniki,
- z drukarką i urządzeniami do powielania,
- z materiałami do artystycznych zajęć,
- do ćwiczeń eksperymentalnych z biologii i chemii,
- do zajęć z drewna i metalu,
- do tkania, przędzenia, szycia, gotowania,
- do hodowli roślin i zwierząt”<sup>124</sup>.

Nauczanie wielostronne postuluje, aby w procesie nauczania następowało łączenie intelektualnych treści nauki z wielorakim przeżywaniem wartości poznawczych i pozapoznawczych. Wychowanie to kształtowanie emocjonalnego stosunku człowieka do określonych zjawisk, idei, wartości, ludzi. Nie można wytwarzać go poza sytuacją bezpośredniego kontaktu z danymi rzeczami czy zjawiskami<sup>125</sup>.

---

<sup>122</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984, s. 195; M. Trocki, W. Wyrozębski, *Planowanie przebiegu projektów*, Warszawa 2015.

<sup>123</sup> E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz 2015.

<sup>124</sup> E. Filipiak, H. Smolińska-Rębas, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, Bydgoszcz 2000, s. 134-139; H. Semenowicz, *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Gniezno 2009, s. 13-14.

<sup>125</sup> W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 420.

Obok tych strategii metodycznych na uwagę zasługuje koncepcja nauczania rozwijająca twórczą aktywność dzieci. Może się ona przyczynić do udoskonalenia każdej ogólniejszej koncepcji nauczania początkowego, gdyż pozwala wzbogacić cele poznawcze przez cele twórcze i odtwórcze. Jak sądzi J. Kujawiński, jest to propozycja metodyczna mogąca służyć modernizacji edukacji wczesnoszkolnej, czyli jej doskonaleniu<sup>126</sup>. Istota takiego nauczania uwzględnia aktywność spontaniczną, inspirowaną i stymulowaną. Polega na organizowaniu uczenia i kierowaniu uczeniem się uczniów w ramach samodzielnie rozwiązywanych otwartych zadań problemowych, teoretycznych, a szczególnie praktycznych, zintegrowanych z potrzebami dzieci i ich środowiska. Odbywa się to w warunkach bezpieczeństwa i swobody, w poczuciu podmiotowości każdej uczącej się osoby<sup>127</sup>.

Reasumując, we współczesnej edukacji<sup>128</sup> poszukuje się nowych, oryginalnych pomysłów i rozwiązań. Jednak nowe koncepcje programowo-metodyczne nie zapewniają uczniom możliwości rozwoju wzwyż. Jest to ciągle rozwój na granicy górnych możliwości dzieci. Co zrobić, aby tę granicę przekroczyć? To retoryczne pytanie może mieć różnorodny wymiar. Chodzi w nim o to, by szkoła i edukacja szkolna przede wszystkim wskazywały uczniom istnienie różnorodnych dróg docierania do osiągnięcia sukcesów w zdobywaniu kompetencji społecznych, emocjonalnych, poznawczych w tym, w nauce czytania.

## 1.5. Ewaluacja programu kształcenia we współczesnej szkole

„Głównym celem edukacji jest stworzenie ludzi zdolnych do robienia nowych rzeczy, a nie tylko powtarzania tego, co zrobiły inne pokolenia”<sup>129</sup>.  
Jean Piaget

Szkoła tradycyjna w swych założeniach, przekazuje wiedzę w sposób autorytarny. J. Rokitnicki<sup>130</sup> zastanawia się nawet, czy szkoła spełnia warunki instytucji totalnej, w której potrzeby jednostki zaspokajane są poprzez organizację biurokratyczną, co wiąże się z podziałem na nadzorów i podwładnych w warunkach kontroli i oceny. W szkole tradycyjnej,

---

<sup>126</sup> S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytności do połowy wieku XVIII*, T. 1., Warszawa 2010, s. 67-70 oraz J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności ...op. cit.*, s. 31-39.

<sup>127</sup> J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności ...op. cit.*, s. 64.

<sup>128</sup> *Spółeczeństwo i edukacja. Teoria a implikacje praktyczne*, A. Ćwikliński, M. Przybyła (red.), Poznań 2015; E.D. Białek, *Jakość nauczania a odpowiedzialność za stan świata*, „*Spółeczeństwo i Edukacja, Society and Education*” 2021.

<sup>129</sup> Z uwag na konferencji dotyczącej rozwoju kognitywnego na Cornell University, 1964, za <https://pl.reoveme.com/jean-piaget-cytaty/> [dostęp: 6.12.2021].

<sup>130</sup> J. Rokitnicki, *Szkoła jako instytucja totalna* w: J. Aksman, *Manipulacja pedagogiczno-społeczne akcenty*, s. 127; A. Perkowska-Klejman, A. Górka – Strzałkowska, *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, Warszawa 2016.

podobnie jak w instytucji totalnej, uczniowie i nauczyciel poruszają się w obrębie zadań i problemów, które tworzą jakby odrębny świat. Można to porównać do weberowskiej „żelaznej klatki” albo „żarłocznej grupy” L. Cosera, która wymaga od swoich członków maksymalnego zaangażowania w każdej chwili i o każdej porze, nieustającego poświęcenia, lojalności i pełnego uczestnictwa<sup>131</sup>. Sami uczniowie dostrzegają podzielność swego życia na rzeczywistość szkolną i pozaszkolną. Pierwszoklasista zapytany przez rodzica: „Czego się dzisiaj nauczyłeś w szkole?” Słyszy odpowiedź: „Poznałem literkę „w” jak worek”. Zdziwiony rodzic zadaje kolejne pytanie: „Przecież znasz już tę literę do dawna, nauczyłeś się czytać jeszcze w przedszkolu!”, „No tak – odpowiada uczeń, ale dzisiaj nauczyłem się jej tak po szkolnemu”<sup>132</sup>!

Proces kształcenia może więc przyjąć charakter monotony i schematyczny, ale także może mieć zupełnie inne preferencje, nastawione na kształtowanie twórczej pracy uczniów i nauczyciela. Gdy nauczyciel rezygnuje z tradycyjnej szkoły, poszukuje nowych rozwiązań dla siebie i swoich uczniów, wtedy powstają twórcze szkoły, klasy autorskie, ośrodki twórczej działalności dzieci, koncepcja integralnego nauczania początkowego, itp.

Szkoły twórcze to szkoły odkrywające i szanujące indywidualność osób – dzieci i dorosłych – odwołujące się do ich osobistych, życiowych doświadczeń, traktujące te doświadczenia jako bogaty magazyn, wartościowy układ odniesienia, jako coś, co można wzbogacać i przebudowywać, ale także z czego można korzystać<sup>133</sup>.

W szkołach twórczych powstają tworzone przez nauczyciela<sup>134</sup> klasy autorskie oraz autorskie programy. Klasa autorska to wspólne przedsięwzięcie uczniów, wychowawcy i zespołu uczących nauczycieli. Wychowawca przyjmuje pewne generalne założenia dotyczące kierunków oddziaływania na zespół, styl pracy, kontaktowania się wewnątrz zespołu. „Z perspektywy uczniów klasa autorska to przede wszystkim możliwość decydowania o jej kształcie, możliwość w pełni swobodnego, nie uzależnionego od jakości osiągniętych wyników nauczania, wpływania na jej funkcjonowanie”<sup>135</sup>.

---

<sup>131</sup> P. Sztompka, *Socjologia, Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 224; J. Gabler, *Socjologia dla bystrzaków*, Gliwice, 2017.

<sup>132</sup> Z własnych obserwacji.

<sup>133</sup> A. Brzezińska, *Szkoła twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1992, nr 2; A. Barska, *Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Colloquium” 2012, nr 3, 51-62; M. Piekarski, *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida: implikacje dla rozwoju zawodowego*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXV, z. 1– 2016, s. 273-282.

<sup>134</sup> M. Kabat, *Twórcza refleksyjna aktywność nauczyciela*, Poznań 2001.

<sup>135</sup> *Ibidem*, s. 12.

Bardzo istotne w budowaniu klas autorskich są programy autorskie. Budowanie takiego programu nie oznacza odrzucenia programu istniejącego. Program traktuje się jako scenariusz, który należy zrealizować, bądź jako drogowskaz dla uczniów i nauczyciela, „jako swoisty rodzaj mapy poznawczej, mapy problemowej, rodzaj rusztowania czy szkieletu, osi, wokół której będą koncentrowały się działania nauczyciela, działania uczniów oraz ich działania wspólne”<sup>136</sup>.

Programy autorskie rzadko mają postać takiego rusztowania i stąd słuszne wydaje się budowanie programu od początku, według innych założeń, dla siebie i swojego zespołu klasowego. Taki samodzielnie stworzony program uruchamia w twórcy wewnętrzną motywację do pracy, wzmacnia jego osobiste zaangażowanie, zwiększa odporność na przeszkody, ale „niesie także niebezpieczeństwo nietolerowania innych programów stworzonych według innych założeń, przez nauczycieli inaczej myślących, akceptujących odmienne systemy wartości”<sup>137</sup>.

Program raz stworzony, jeżeli ma być nadal, tzn. w następnym roku szkolnym, autorski, musi być stale korygowany i uzupełniany. Zmianie ulega wiedza nauczyciela oraz sposób operowania tą wiedzą. Ponadto, zmieniają się uczniowie z którymi program ma być realizowany, inny jest ich rozwój, inne doświadczenia, inne zdolności.

Stąd w autorskim programie zwraca się uwagę na:

- 1) powstanie programu – z tego punktu widzenia ważny jest poziom kompetencji poznawczych nauczyciela, jego wiedzy, znajomości różnych koncepcji, ujęć teorii, gotowości do korzystania z konsultacji specjalistów w danej dziedzinie wiedzy, gotowości do współpracy z innymi nauczycielami tego samego przedmiotu,
- 2) realizowanie programu – z tego punktu widzenia ważny jest poziom kompetencji metodycznych związanych z tym, czy nauczyciel potrafi zafascynować uczniów tym, czego uczy, czy zaraża ich swoją pasją, włącza ich do wspólnej pracy, pobudza ich ciekawość<sup>138</sup>.

W trakcie realizacji programu autorskiego ważna jest metoda jego realizacji. Najczęściej jest to pobudzanie do samodzielnej pracy, aktualizowanie posiadanych już doświadczeń, stwarzanie okazji do nabywania nowych, zmaganie się z problemami.

Programy autorskie „wyrastają” z pomysłowości osób, ich zaangażowania, specyficznego doświadczenia życiowego i zawodowego i dlatego są takie niepowtarzalne. Aby

---

<sup>136</sup> Patrz; *Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci*, oprac. K. Sarad-Deć, Warszawa 2017.

<sup>137</sup> A. Brzezińska, *Szkoła twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele ...*, s. 15.

<sup>138</sup> Ibidem, s. 16 oraz E. Terebus, *Program autorski. Bajkowa dolina*, brak roku wydania; M. Olejnik, *Program autorski edukacji czytelnicej*, „Książka dobra jest na wszystko”, Przeznaczony dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej, Piła, brak roku wydania.

jednak powstał właściwie zrealizowany program autorski, koniecznym składnikiem jest autorski nauczyciel. Posiada on określone predyspozycje, jak twórczość, inwencję, otwartość na pomysły uczniów, umiejętność zachęcenia do samodzielnego stawiania problemów i ich rozwiązywania przez uczniów, budowania w sobie pewnej wizji przedmiotu, którego się naucza, ustawicznego wzbogacania swej wiedzy merytorycznej i podnoszenia swych nauczycielskich kwalifikacji<sup>139</sup>. Autorskie działanie nauczyciela ujmuje swoją osobę w podwójnym kontekście całej dotychczasowej drogi życiowej (z czego wyrastam jako człowiek, także jako nauczyciel) oraz całej złożoności aktualnych uwarunkowań swej aktywności życiowej (jakim naciskom biologicznym, społecznym, psychicznym podlegam, czy dobrze je rozpoznaję)<sup>140</sup>. Najważniejszym rezultatem takiego całościowego i dynamicznego ujmowania siebie przez nauczyciela jest to, iż tworzone przez niego (a mówiąc precyzyjniej: wspólnie z uczniami) autorskie programy<sup>141</sup>, autorskie klasy są jego własne – wyrastają z niego, z jego osobistych doświadczeń i przekonań, nie są jedynie rezultatem decyzji, by pracować inaczej, ale są jego integralną częścią.

Zaprezentowane do tej pory rozważania uczynię fundamentem do omówienia pojęć, etapów i przebiegu konstruowania programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój wychowanków<sup>142</sup>.

Program kształcenia to ogólny projekt dokonywania w jednostkach zmian, które składają się na ich rozwój. Gdy ludzie przekraczają swe górne możliwości, mówi się wtedy o rozwoju wzwyż<sup>143</sup>. Skutkiem tego jest doskonalenie się człowieka aż do osiągnięcia a nawet przekroczenia swoich możliwości. Można też wyróżnić rozwój na poziomie górnych możliwości. Oznacza to zatrzymanie się rozwoju człowieka na poziomie dotychczasowej wiedzy i umiejętności<sup>144</sup>. Łatwo zauważyć, że brak doskonalenia się i wychodzenia poza aktualne doświadczenia jest marnowaniem talentu i posiadanych kompetencji. Należy

---

<sup>139</sup> A. Brzezińska, *Szkola twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele ...*, s. 18.

<sup>140</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>141</sup> J. Borgensztajn, A. Karczewska-Gzik, M. Milewska, E. Witkowska, M. Brewczyńska, *Wytyczne wraz z aneksem do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć*, Warszawa 2018.

<sup>142</sup> H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, w: A. Brzezińska, G. Lutowski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994, s. 150-188; J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. III, Gdańsk 2000, s. 223-253.

<sup>143</sup> *Konstruowanie programów autorskich stymulujących i wspierających rozwój uczniów*, (red) J. Gnitecki, *Problemy Rozwoju Edukacji*, Poznań 2003, s. 7.

<sup>144</sup> M. Argyle, *Umiejętności społeczne*, w: *Zdolności a procesy uczenia się*, N.J. Mackintosh, A.M. Colman (red.), Poznań 2002, s. 107-139; B. Szurowska, *Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami*, Warszawa 2017.

wspomnieć o degradacji i wykołajeniu się rozwoju. Wiąże się to zwykle ze skupianiem uwagi na rzeczach nieistotnych, drugoplanowych.

Z tej krótkiej prezentacji wynika, że rolę priorytetową trzeba przypisać rozwojowi wzwyż. Oznacza to, iż w praktyce szkolnej należy tak układać programy kształcenia<sup>145</sup>, aby stymulowały i wspierały rozwój wzwyż. Taki program wychodzi naprzeciw właściwemu przesłaniu człowieka żyjącego w XXI wieku, który coraz bardziej pragnie osiągać wyższy poziom doskonałości.

W związku z tym, nowoczesny program kształcenia, jak już wcześniej wspomniałam, opiera się na zasadzie zrównoważenia różnych elementów wspomagających naukę czytania, w skład których wchodzi następujące składniki:

- 1) temat, czyli hasło kluczowe programu kształcenia,
- 2) cel wynikowy (główny) do którego mają dojść uczniowie,
- 3) cele operacyjne (szczegółowe) przedstawione w postaci zintegrowanych zadań szkolnych, służące do osiągnięcia celu wynikowego,
- 4) metody, które likwidują blokady psychiczne, umysłowe i fizyczne, które ukierunkowują aktywność twórczą i odtwórczą uczniów na cel wynikowy i cele operacyjne, dotyczące nauki czytania wraźniowego,
- 5) metody, formy i środki dydaktyczne<sup>146</sup> stymulujące i wspierające zrównoważenie struktur poznawczych wspierające czytanie wraźniowe,
- 6) układ czynności uczniów i nauczyciela ujętych w pięciu fazach:
  - a) przygotowania,
  - b) projektowania,
  - c) realizowania,
  - d) podsumowania,
  - e) planowania,
- 7) sytuacje edukacyjne umożliwiające łączenie, na zasadzie zrównoważenia uprzedniego doświadczenia uczniów z aktualnym i przyszłym, które pomaga utrwalić umiejętności czytania wraźniowego.

Stąd, przygotowanie programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój uczniów obejmuje następujące etapy:

---

<sup>145</sup> M. Kabat, *Nauczyciel i uczeń – uczestnicy ewaluacji programu kształcenia*, w: J. Gnitecki, *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających uczniów we współczesnej edukacji*, Poznań 2005, s. 31-41.

<sup>146</sup> M. Jabłoński, *Rozwój kompetencji pracowniczych, w organizacji liczącej się*, Warszawa 2009, s. 24; S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.

1. „Opracowanie celów wynikowych i operacyjnych, czyli projektowanie takich zmian w uczniach, które zapewnią zrównoważenie struktur poznawczych.
2. Konstruowanie zintegrowanych zadań szkolnych dostosowanych do odmiennych uczniowskich funkcji.
3. Dobór metod i technik relaksacji, przy równoczesnym uwzględnieniu uprzedniego doświadczenia uczniów.
4. Określenie metod, form i środków dydaktycznych stymulujących i wspierających zrównoważenie struktur poznawczych.
5. Odpowiednie umiejscowienie wyróżnionych elementów (treściowych i dydaktycznych) i układ czynności uczniów i nauczyciela w strukturze organizacyjnej zajęć szkolnych obejmujących: przygotowanie, projektowanie, realizowanie, podsumowanie i planowanie.
6. Przygotowanie w kolejnych fragmentach programów kształcenia sytuacji edukacyjnych, łączących uprzednie doświadczenie uczniów z doświadczeniem aktualnym i przyszłym, (obejmujących czytanie wrażeńowe).
7. Dydaktyczną, teoretyczną i empiryczną weryfikację programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów”<sup>147</sup>.

Obecnie scharakteryzuję kolejno każdy z wymienionych etapów.

Konstruowanie programu rozpoczyna się od sformułowania celu wynikowego, czyli efektu końcowego uczenia się i jednoczesnego zaprojektowania stanu zrównoważenia struktur poznawczych i obrazowania językowego kształtowanych osób. Służą temu odpowiednie cele operacyjne, wykonawcze, w formie zintegrowanych zadań szkolnych

Opracowanie zintegrowanych zadań szkolnych opartych na zespolonym operatorze polega na łączeniu przeciwstawnych w sobie funkcji twórczych i odtwórczych. Zespolony operator zadaniowy łączy w sobie w sposób zrównoważony operacje formalne (odtwórcze) z postformalnymi (twórczymi), materiał zamknięty z otwartym oraz sposób algorytmiczny z heurystycznym, które będą nastawione na naukę czytania wrażeńowego. A zastosowanie metod i technik relaksacji<sup>148</sup> likwiduje blokady psychiczne, umysłowe i fizyczne tkwiące w człowieku, także na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

---

<sup>147</sup> J.Gnitecki, *Kontrowersje i dylematy wokół reformy oświatowej w Polsce oraz ich wpływ na konstruowanie autorskich programów kształcenia*, w: *Konstruowanie Autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym*, Seminarium Edukacji Alternatywnej, Problemy Rozwoju Edukacji, Poznań 2006, nr 25, s. 13-35.

<sup>148</sup> P. Zieliński, *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 2011, s. 15-20.

Kolejnym etapem jest ustalenie metod, form i środków<sup>149</sup> zrównoważenia struktur poznawczych. Po osiągnięciu stanu zrównoważenia, możliwe staje się uspójnienie struktur poznawczych, transfer i ich partycypacja. Niezwykle ważnym krokiem jest ujęcie czynności uczniów i nauczyciela w formalnej strukturze zajęć szkolnych, obejmujących: przygotowanie, realizację i podsumowanie pracy.

Przygotowanie do realizacji czynności dydaktycznych usuwa blokady psychiczne, fizyczne i umysłowe uniemożliwiające synchronizację lewej i prawej półkuli uczniów<sup>150</sup>. Następuje tutaj relaksacja, wprowadzająca wychowanków w stan umożliwiający przyswojenie całości materiału przeznaczonego do opanowania, czyli wstępne rozeznanie w zakresie materiału nauczania oraz celów wynikowych i operacyjnych, a także zintegrowanych zadań szkolnych, za pomocą których materiał nauczania będzie przetwarzany.

Realizacja działań podczas procesu nauczania i uczenia się polega na pracy z zadaniem zintegrowanym, w stanie relaksacji, gdy ciało jest rozluźnione a umysł przygotowany do tworzenia oryginalnych rozwiązań. Następuje tu receptywne, a zarazem odtwórczo-twórcze przetwarzanie materiału nauczania.

Podsumowanie stwarza możliwości analizy uzyskanych rezultatów oraz konsekwencji wynikających z rozwiązania zintegrowanych zadań szkolnych dla rozwoju wzwyż<sup>151</sup>. Rozwiązywania tych zadań rozpatrywane są w aspekcie poprawności i oryginalności. W tej części następuje też planowanie dalszej pracy lekcyjno-domowej.

Elementem zamykającym etap przygotowania jest weryfikacja programu kształcenia. Jej istota obejmuje weryfikację dydaktyczną<sup>152</sup> polegającą na określeniu, czy wynikowy cel programu kształcenia został zrealizowany w oparciu o zastosowane metody, formy i środki dydaktyczno-wychowawcze. Stwierdza się tu też jaka jest rozbieżność między programem założonym a realizowanym.

Przedstawione etapy składają się na program kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój. Jest on programem zmiany w uczniach rozpatrywanej z punktu widzenia źródeł, warunków dokonywania zmian w jednostkach oraz czynników określanych jako sama zmiana, w zakresie nauki czytania wrażliwego.

---

<sup>149</sup> F. Bereźnicki, *Zarys dydaktyki szkolnej*, Szczecin 2011; J. Półturzycki, *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa – Radom 2014; D. Klus-Stańska., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2019 i inne.

<sup>150</sup> P. Zieliński, *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej ...*, s. 33-54.

<sup>151</sup> D. Becelewska Repetytorium z Rozwoju Człowieka, Jelenia Góra 2006; Z. Czechowska, L. Mankiewicz, *Indywidualizacja w nauczaniu hybrydowym*, „Dydaktyka Edukacji Hybrydowej” SuperBelfrzy 2020.

<sup>152</sup> J. Borgensztajn, A. Karczewska-Gzik, M. Milewska, E. Witkowska, M. Malinowski, *Wytyczne do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć*, Warszawa 2018.

## II. EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA JAKO ISTOTNY ETAP KSZTAŁCENIA DZIECI WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

„Zapoznanie uczącego się z poszczególnymi dziedzinami wiedzy nie powinno polegać na wbijaniu mu do głowy ich wyników. Chodziłoby raczej o to, by go nauczyć brać czynny udział w procesie umożliwiającym tworzenie wiedzy”<sup>153</sup>  
Jerome S. Bruner

### 2.1. Edukacja wczesnoszkolna i jej literaturowe ujęcie oraz korzenie

Pierwszy etap edukacji szkolnej zwany był na przestrzeni lat kształceniem zintegrowanym, nauczaniem początkowym czy obecnie edukacją wczesnoszkolną. Stanowi fundament nauczania i uczenia się. Poszukując różnych dróg wprowadzania dzieci w świat wiedzy o otaczającym świecie i o sobie samym, najchętniej wykorzystuje się w polskiej szkole nauczanie zintegrowane, które jest jedną z koncepcji kształcenia uwzględniającą potrzeby człowieka i wymogi otaczającego środowiska, umożliwiającą uczniom głębsze poznanie rzeczywistości, lepszą orientację w ogólnych tendencjach rozwojowych, jak również przygotowanie do dalszej nauki. Jedną z przesłanek nauczania integralnego jest uznanie tezy psychologicznej, że „dziecko w młodszym wieku szkolnym poznaje obiektywnie istniejącą rzeczywistość w sposób synkretyczny, globalny, nieodróżnicowany”<sup>154</sup>.

Współczesna koncepcja integracji w edukacji wczesnoszkolnej przeszła długą historię. Swoim rodowodem sięga do tzw. nauczania całościowego, które zrodziło się w XX wieku z tendencji reformatorskich. Istotą tego nauczania stanowi likwidacja w procesie kształcenia odrębności poszczególnych przedmiotów i oparcie treści wokół pewnych tematycznych ośrodków, z których na szczególną uwagę zasługują:

- metoda projektów W. H. Kilpatrica,
- metoda środków zainteresowań O. Decroly’ego,
- nauczanie łączne K. Linkego,
- ruch szkoły nowoczesnej technik C. Freineta.

W Polsce do najważniejszych odmian nauczania całościowego zaliczono:

- szkołę twórczą H. Rowida,

---

<sup>153</sup> J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974; B. Polak, *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013; A. Szwarc, *Treści kształcenia w perspektywie przemian edukacyjnych*, Białystok 2021.

<sup>154</sup> R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa 1976, s. 77; B. Murawska, *Edukacja wczesnoszkolna*, T.3, Seria III Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania, w: Niezbędnik Dobrego Nauczyciela, A. I. Brzezińska (red.), Warszawa 2014.

- nauczanie łączne M. i A. Maćkowiaków,
- nauczanie koncentryczne (podstawy teoretyczne i weryfikacja praktyczna B. Suchodolskiego i J. Walczyny),
- zintegrowane nauczanie i wychowanie (pod przewodnictwem H. Muszyńskiego)<sup>155</sup>.

Wszyscy twórcy wymienionych wyżej koncepcji teoretycznych i praktycznych podnosili rangę koncentrowania treści wokół potrzeb i poznawczych sposobów funkcjonowania dzieci<sup>156</sup>. Różnili się szczegółowymi metodami i organizacją pracy<sup>157</sup>.

W edukacji, jak w lustrze, odbija się obraz życia społecznego<sup>158</sup>. Równocześnie utrwała ona dominujący model tego życia<sup>159</sup>. Szkoła od wieków miała na celu adaptację kolejnych pokoleń do aktualnych warunków społecznych<sup>160</sup>. Na przełomie XIX i XX wieku pojawił się ważny nurt przemian w teorii i praktyce oświatowej, czyli progresywizm pedagogiczny a w Europie „Nowe Wychowanie”. Podążając tropem profesora T. Lewowickiego, scharakteryzuję edukację wczesnoszkolną przedstawiając dwa jej modele: tradycyjny i współczesny (po)progresywistyczny<sup>161</sup>.

Tradycyjna wizja edukacji wczesnoszkolnej ograniczała się do opanowania elementarnych sprawności takich, jak czytanie, pisanie i liczenie. We współczesnej edukacji wczesnoszkolnej akcentuje się wielostronny rozwój dzieci, duży nacisk kładzie się na kształtowanie kompetencji społecznych, wielką wagę przykładają do rozwoju emocjonalnego dziecka. W przestrzeni publicznej trwa też nieustannie debata o wartości i ideały wychowawcze, w jakich powinni być „zanurzani” uczniowie<sup>162</sup>.

Podejście tradycyjne stawia za cel opanowanie wyżej wspomnianych sprawności oraz wychowanie społeczno-moralne, fizyczne i artystyczne. Drugi model kładzie nacisk na

---

<sup>155</sup> H. Muszyński, *Komeńskiego koncepcja szkoły*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, Seria: Pedagogika, tom II / 2015.

<sup>156</sup> J. Parafiniuk-Soińska, *Zarys pedagogiki wczesnoszkolnej*, Szczecin 1996, s. 139.

<sup>157</sup> F. Bereźnicki, *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998, s. 126-167.

<sup>158</sup> A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1989.

<sup>159</sup> B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990; A. Bania, *Transmisja kultury w rodzinach wielopokoleniowych jako czynnik sprzyjający powstawaniu konfliktów*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, T. XI, s. 113-126.

<sup>160</sup> S. Kot, *Historia wychowania*, Warszawa 1996; S. Litak, *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2010.

<sup>161</sup> T. Lewowicki, *Edukacja wczesnoszkolna – dotychczasowe paradygmaty, dylematy i pytania o nowy paradygmat*, w: *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, W. Puślecki (red.), Opole 2004, s. 25-27; R. Michalak, *Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2020, nr 51(4), tenże: *The Training School as a Community of Mutual Learning between Teachers and Students. A Research Perspective*. Prima Educatione 2021, vol. 5.

<sup>162</sup> Na uwagę zasługuje projekt prof. Romana Lepperta „Akademickie Zacisze”. W każdą środę o godz. 20.00, w przestrzeni mediów społecznościowych, zaprasza teoretyków, praktyków, pasjonatów uczenia (się) i mądrych towarzyszy uczniów/studentów, do wartościowych rozmów związanych z bieżącymi problemami, szeroko pojętej edukacji. <https://www.youtube.com/c/AkademickieZacisze> [dostęp: 6.04.2023].

nieskrępowany rozwój osobowości uczniów, przy czym silnie podkreślany jest aksjologiczny wymiar wychowania.

Kiedyś edukację elementarną postrzegano jako odrębny element w systemie oświaty szkolnej. Bywało tak, że na edukacji początkowej kończyła się nauka dzieci. Współcześnie postrzega się ten początkowy etap w zintegrowaniu z całym systemem szkolnym, nadając mu rangę fundamentu dla procesu uczenia się.

Nauczanie elementarne tradycyjnie nie wiązało się z żadnym poprzedzającym je etapem przygotowawczym. Dawne ogniska i ochronki koncentrowały się na opiece. Współcześnie rola przedszkola pełni bezpośrednią rolę w wyrabianiu gotowości do nauki szkolnej, a równocześnie dba o wszechstronny rozwój dzieci, podkreślając doniosłe znaczenie stymulowania i wspierania dzieci, w krytycznym dla ich rozwoju czasie. Tradycyjny model edukacji wczesnoszkolnej zakładał nauczanie przedmiotowe, co miało swoje przełożenie w warstwie treściowej – osobne podręczniki do kilku przedmiotów, jak i organizacyjne – system klasowo-lekcyjny.

Obecnie edukacja wczesnoszkolna jest zintegrowana, co przejawia się przede wszystkim w podejściu do dzieci jako jednostek aktywnie uczestniczących w procesie nauczania uczenia się, jak i w stosowanych narzędziach – zintegrowanych podręcznikach lub ich braku, w stosowaniu zajęć i sytuacji dydaktycznych, które pozwalają na całościowe obejmowanie tematów, zagadnień i problemów poznawczych oraz wychowawczych.

Dawniej dominował schemat pamięciowego opanowywania wiedzy<sup>163</sup>. Dużą wagę przykładano do ćwiczeń i licznych powtórek. Dzisiaj dominują metody aktywizujące, stymulujące działalność dzieci w zabawie, prowadzącej do nauki. W tradycyjnym modelu nauczania początkowego istniały podobne warunki, w jakich odbywał się proces kształcenia i wychowania – takie same zestawy mebli, pomocy dydaktycznych, podobne budynki i otoczenie<sup>164</sup>. Współcześnie istnieje spektrum warunków pracy od niskich nakładów finansowych na szkołę i braku inwestycji, po bogactwo w zakresie infrastruktury szkolnej przesyconej niezwykle przyjaznym otoczeniem zewnętrznym (kolorowe klasy, meble indywidualnie dostosowane do wzrostu dzieci, nowoczesne środki dydaktyczne)

---

<sup>163</sup> B. D. Gołębnik, *Zmiany Edukacji Nauczycieli Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998; M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010; M. Czaplą, *Zarządzanie wiedzą w szkole przyszłości*, „Studia Edukacyjne” 2015 nr 35.

<sup>164</sup> E. Pasterniak-Kobyłecka, M. Kabat (red.), *Nauczyciel. Czas. Przestrzeń. Szkoła. Otoczenie i jego (nie)znany wymiar*, Toruń 2022.

Zmieniła się też rola nauczyciela, który zamienił kierowanie i autorytarne przekazywanie wiedzy na wspieranie i aktywizowanie dzieci do samodzielnych poszukiwań oraz zdobywania doświadczeń w krainie wiedzy i wartości.

Edukacja wczesnoszkolna nastawiona jest na wielokierunkowy rozwój dzieci, uwzględnia ich podmiotowość<sup>165</sup>, sprawczość i samostanowienie. W tym kontekście K. Obuchowski napisał: „żeby człowiek mógł się rozwijać jako osoba, powinien spostrzegać siebie jako źródło swojego postępowania, cele własne jako przedmiot tendencji, świat wokół jako szansę swoich możliwości”<sup>166</sup>. Stanowi to fundament nauki szkolnej, bo na pierwszym etapie uczniowie uczą się technik uczenia, odkrywają swoje style komunikowania się ze środowiskiem, poznają smak przekraczania granic swoich możliwości. Dążą do samodzielności i odpowiedzialności, przyjmując postawę badawczą wobec rzeczywistości<sup>167</sup>.

Rolą nauczyciela w tak pojmowanej edukacji jest towarzyszyć dzieciom i wspierać je w swych działaniach, kiedy to zasygnalizują. Uczniowie są pojmowani jako jednostki aktywne, pełne ciekawości poznawczej i chęci eksplorowania świata oraz coraz pełniejszego poznawania samych siebie. Edukacja wczesnoszkolna jest systemem, który stwarza dzieciom warunki do uczenia się, ale i poznawania siebie oraz kierowania własnym rozwojem<sup>168</sup>.

## 2.2. Usytuowanie wczesnoszkolnej edukacji w różnych koncepcjach kształcenia

Jeśli szanujemy dziecko i podążamy za jego możliwościami  
to może ono zrobić więcej niż od niego oczekujemy, a wszystko co dziecko potrafi – nauczycielowi zrobić nie  
wolno.” Motto edukacji daltońskiej  
Helen Parkhurst<sup>169</sup>

W literaturze pojawiło się określenie, że „współczesność to czas wymagający głębokiej refleksji nad dzieciństwem”<sup>170</sup>. Do głosu dochodzi dziś rekonstrukcja Korczakowskich pytań o dzieci: Kim są? Jakie są ich prawdziwe cechy, potrzeby i możliwości? Dzieci coraz częściej żyją w braku poczucia bezpieczeństwa, kompetencji i sprawstwa. Istotne pytania w edukacji małych dzieci, to też refleksja nad tworzeniem warunków do uczenia się w entuzjazmie,

---

<sup>165</sup> C. Rogers, *Tworzenie klimatu wolności*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, K. Blusz (red.), Kraków 1992, s. 36; W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1996; W. Puślecki (red) *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Warszawa 2000.

<sup>166</sup> K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 9.

<sup>167</sup> O człowieku samodzielnym i odpowiedzialnym, o człowieku transgresyjnym, twórczym, o samodzielnym badaczu decydującym o własnym losie pisali I. Niebrzydowski, J. Koziński, W. Łukaszewski.

<sup>168</sup> G. Kapica, *Reforma edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście rewolucji informacyjnej*, w: *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, W. Puślecki (red.), Opole 2004, s. 61-78.

<sup>169</sup> <https://omep.org.pl/konferencja-koncepcja-edukacji-daltoskiej/> – Konferencja „Koncepcja edukacji daltońskiej” [dostęp 12.12.2021].

<sup>170</sup> H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka – podręcznik akademicki*, Poznań 2020.

zaangażowaniu i dialogu. W ten sposób dzieci doświadczają kultury i uczą się ją tworzyć. Bo tak, jak nauki ściśle rozwijają się poprzez postęp i doskonalenie, tak „kultura rozwija się dzięki ciągłości i kumulacji, przez ponadczasowe współlistnienie, wchodzenie w dialog i dopełnianie się jej najdoskonalszych dokonań”<sup>171</sup>.

Najbliższe współczesnej koncepcji integracji jest nauczanie łączne opracowane w 1919r. przez K. Linkego. Teorię swą oparł na tezie, że „dziecko przechodzi w miarę swojego rozwoju umysłowego od ujmowania rzeczywistości w sposób całościowy, do coraz dalej postępującej analizy wyodrębniających się różnych gałęzi wiedzy”<sup>172</sup>. Podstawowymi elementami w koncepcji nauczania łącznego były tzw. “ośrodki życiowe” i “ośrodki rzeczy”. Zdaniem twórcy, uczniowie powinni najpierw poznać “ośrodki życia”, a więc poszczególne przedmioty i zjawiska stanowiące funkcjonalnie ze sobą powiązaną całość i będące przedmiotem określonych działań dziecka, a następnie “ośrodki rzeczy” czyli przedmioty, zjawiska itp. Same w sobie, a więc niejako oderwane od naturalnego środowiska.

W latach 60-tych J. Walczyna opracowała jedną z pierwszych prób koncepcji nauczania integralnego. Charakteryzowała ją koncentryczność tematyczna, a więc korelacja poszczególnych kierunków kształcenia i integracja między treściami z zakresu nauki, techniki, sztuki i życia w społeczeństwie<sup>173</sup>. Stanowiła ona teoretyczną podstawę do konstruowania programów nauczania początkowego i dla opracowania przez Ł. Muszyńską koncepcji integralnego nauczania i wychowania w klasach I-III. Idea ta zakłada jednolitą organizację różnych elementów życia klasy, a więc działanie i współżycie w zespole, przeżywanie wspólnych wychowawczo wartościowych treści, wchodzenie w kontakty z otoczeniem, gospodarowanie wspólnym mieniem, planowanie i organizowanie zespołowych działań<sup>174</sup>. Zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne oraz organizacyjne stanowią nierozzerwalną całość, dlatego też nauczanie przedmiotowe przekształca się w nową formę organizacyjną, która zagwarantuje realizację treści programowych w bogatszy metodycznie sposób.

Integracja wychowania i nauczania w klasach młodszych przejawia się w:

- łącznym ujmowaniu celów wychowania, nauczania i kształcenia,
- scalaniu treści i materiału nauczania oraz wychowania przez koncentrację wokół zasadniczych osnów zintegrowanych jednostek tematycznych,

---

<sup>171</sup> A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Kraków 2004.

<sup>172</sup> Patrz: K. Linke, cyt. za J. Zborowski, *Unowocześnianie metod nauczania*, Warszawa 1966, s. 27.

<sup>173</sup> J. Walczyna, *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968, s. 132.

<sup>174</sup> Ł. Muszyńska, *Integracja nauczania i wychowania w klasach I-III*, Warszawa-Poznań 1987; B. Płaczkiewicz, *Istota kształcenia integracyjnego w polskim systemie oświaty*, „Zeszyty Naukowe WSHE” 2014.

- tworzeniu jednolitych integralnie ciągów sytuacyjnych dla działań i przeżyć dziecięcych<sup>175</sup>.

Koncepcje integracji przedstawione m. in. przez M. Cackowską, uwzględniają raczej różne formy korelacji. Mowa tu o:

- korelacji wewnątrzprzedmiotowej – wiązaniu treści występujących w ramach jednego przedmiotu (np. ćwiczenia w mówieniu, czytaniu i pisaniu z języka polskiego),
- korelacji międzyprzedmiotowej – wiązaniu zagadnień pokrewnych z różnych przedmiotów (np. wycieczka do lasu w ramach środowiska, opis lasu z języka polskiego, nauka piosenki o lesie, malowanie pejzaży na plastyce),
- korelacji synchronicznej – wiązanie treści w tym samym czasie (np. omawianie tradycji i zwyczajów Wielkiej Nocy na środowisku i języku polskim, przygotowanie pisanek na plastyce i technice),
- korelacji asynchronicznej – wiązanie treści opracowanych obecnie z występującymi wcześniej lub później,
- korelacji biernej – gdy treści są już skorelowane w programie lub rozkładzie materiału,
- korelacji czynnej – gdy nauczyciel sam lub razem z uczniami wyszukuje zbliżone treści i odpowiednio je opracowuje<sup>176</sup>.

Zdaniem M. Cackowskiej, chcąc kształtować wyższe czynności psychiczne dzieci i ich wyżej zorganizowane formy zachowań oraz aktywność twórczą, konieczne jest powiązanie trzech form działalności uczniów: poznawczej, emocjonalnej i praktycznej<sup>177</sup>.

Z kolei R. Więckowski zakładał, że integracja w edukacji wczesnoszkolnej ma charakter treściowo-organizacyjny. Elementem treściowym o charakterze integrującym jest proces kształcenia języka, natomiast w aspekcie organizacyjnym integracja polega na przemiennym organizowaniu różnych form aktywności uczniów, wśród których na szczególną uwagę zasługują następujące: doświadczenie i aktywność o charakterze czynnościowo-sytuacyjnym<sup>178</sup>. Edukacja wczesnoszkolna jest swoistą całością, a treści zawarte w ramach

---

<sup>175</sup> Ibidem.

<sup>176</sup> M. Cackowska, *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, w: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, M. Jakowicka (red.), Zielona Góra 1995, s. 93-101.

<sup>177</sup> M. Cackowska (red.) *Integralny system nauczania początkowego*, Kielce 1992, s. 95; A. Szafrńska-Gajdzica, *Integracja w polskiej szkole: o pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Edukacja, kultura, sztuka – spoiwość a integracja*, A. Rzymelka-Frąckiewicz, T. Wilk (red.), Katowice 2016, s. 90-99.

<sup>178</sup> R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 25-26.

poszczególnych przedmiotów są propozycjami rozwijania wielokierunkowej aktywności dzieci<sup>179</sup>. Podstawową formą organizacyjną w edukacji początkowej nie jest lekcja szkolna, lecz dzień pracy i wielokierunkowa aktywność dzieci, która wyznaczana jest przez temat, zagadnienie, sytuację problemową. Elementem scalającym różnorodne aktywności jest język, rozumiany w aspekcie semiotycznym. Dzieci doświadczają otaczającą je rzeczywistość całościowo, odczuwają potrzebę wyrażania swoich wrażeń i przeżyć za pomocą znaków językowych takich, jak język mówiony, matematyczny, ekspresja plastyczna, muzyczna, ruchowa, itp. Zadaniem nauczyciela, jest takie zagospodarowanie czasem, by zgodnie z potrzebami dzieci, ich zainteresowaniami i rytmem biologicznej sprawności, stymulować te różne rodzaje aktywności<sup>180</sup>.

Współcześnie rozumiana integracja nie doczekała się jednoznacznego określenia. Z pewnością dotyczy nie tylko łącznego ujmowania celów, treści, form, metod i środków organizacyjnych, ale i integracji dokonującej się w samych dzieciach. Zmienia się więc pozycja uczniów. Moim zdaniem koncepcja nauczania zintegrowanego wychodzi naprzeciw dzieciom od strony ich samych. Uwidacznia się to szczególnie silnie w koncepcjach: planu daltońskiego<sup>181</sup>. Obserwuję obecnie wzmożone zainteresowanie koncepcjami, które swoimi korzeniami sięgają początków XX wieku.

Jedną z nich jest właśnie edukacja daltońska. Ten nowy sposób myślenia o nauczaniu-uczeniu się powstał w Dalton (stan Massachusetts, USA), gdy Helen Parkhurst w 1919 założyła pierwszą szkołę laboratoryjną. Królowała tutaj indywidualizacja<sup>182</sup>, czyli zastąpienie uczenia „jednym frontem” na rzecz samodzielnego uczenia się dzieci, pozwolenia by działały we własnym tempie i we współpracy. I właśnie współpraca, a razem z nią odpowiedzialność<sup>183</sup> i samodzielność wyznaczają główne założenia planu daltońskiego. Uczniowie samodzielnie wybierają<sup>184</sup> metody i formy pracy, co prowadzi do samodzielnego myślenia i działania. Są

---

<sup>179</sup> Ibidem, s. 26 oraz K. Pujer, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna. Wybrane problemy*, Wrocław 2016.

<sup>180</sup> R. Więckowski, *Kontrowersje wokół edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 4.

<sup>181</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2006, s. 172.

<sup>182</sup> K. Dryjas, A. Wróbel, *Plan daltoński odpowiedzią na indywidualizację w nauczaniu*, w:

Międzynarodowa konferencja „Edukacja według planu daltońskiego – wiedza i praktyka”, Łódź oraz A. Dorozińska, *Indywidualizacja drogą do sukcesu każdego dziecka*, „Blżej Przedszkola” 2011, nr 9 (120), s. 49.

K. Dryjas jest prezesem Polskiego Stowarzyszenia Dalton.

<sup>183</sup> R. Röhner, *Czy Dalton jest aktualny w obecnych czasach*, w: Międzynarodowa konferencja „Edukacja według planu daltońskiego...op. cit., s. 5. Roel Röhner jest prezesem Dalton International Foundation od 1999.

<sup>184</sup> A. Sowińska, *Plan daltoński w Szkole Podstawowej*, w: Międzynarodowa konferencja „Edukacja według planu daltońskiego... op. cit., s. 14. A. Sowińska jest prezesem Fundacji Plandaltoński.Pl i konsultantem daltońskim Centrum Edukacji Daltońskiej.

przy tym odpowiedzialne za swoje czyny i wybory, powiadają prawo do błędu i refleksji oraz pozostawia się im swobodę i szansę, by pracować z innymi.

Nauczyciel w tej koncepcji to organizator warunków uczenia się, który wychodzi naprzeciw różnorodnym oczekiwaniom dzieci. Dodatkowo model edukacji daltońskiej jest elastyczny, podlega zmianom, dostosowuje się do miejsca i czasu<sup>185</sup>.

Przekraczając pierwszy raz próg szkolny mali ludzie nie potrafią jeszcze uczyć się w sposób zamierzony i celowy, ale bardzo tego pragną. Dlatego, stosując integralną koncepcję nauczania zgodną z globalnym spostrzeganiem dzieci, nastawioną na nich, bo wynikającą z ich możliwości i zainteresowań, dysponując wielością form dziecięcego działania, nauczyciel pozwala uczniom na wszechstronny, bezkonfliktowy rozwój i zaspokojenie potrzeby aktywności.

Nauczanie integralne nie fetyszyzuje podręcznika szkolnego, gdyż świadome jest wielości innych form pracy z dziećmi, które skuteczniej na nie oddziałują. Niezbędne okazują się gry, zabawy, teatrzyki, inscenizacje, bogate w przeżycia<sup>186</sup> improwizacje, a także samoczynnie rodząca się w tych warunkach twórczość słowna, plastyczna, muzyczna, taniec, gest, ruch. Doświadczenia dzieci mogą być ubogacone przez aktywną obserwację, samodzielne wykonywanie eksperymentów i badań<sup>187</sup>. Niezastąpiona okazuje się wycieczka, która nie tylko przynosi radość i zadowolenie, ale ożywia zainteresowania dzieci, aktywizuje proces myślenia, stanowi źródło wiedzy i wzruszeń, jest możliwością wyjścia z „czterech ścian klasy” w świat otwarty, bogaty, tajemniczy, zagadkowy.

Reasumując – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna to stymulowany zintegrowanymi zadaniami proces, który pobudza do myślenia, mobilizuje do pracy, ułatwia zdobywanie wiedzy trwałej, operatywnej, uatrakcyjnia proces zdobywania tej wiedzy. Pozwala uczniom na odkrywanie ciągle nowych powiązań, których konsekwencją są twórcze poszukiwania, badania, zadziwienia. Zalety nauczania integralnego tkwią w tym, że rozwija ono ich wyobraźnię i rozbudza zainteresowania przedmiotem; ułatwia przyswajanie nowych wiadomości, utrwała i poszerza samokształcenie, mobilizuje do zajęcia postawy badawczej, pozwala na operatywne wykorzystanie przyswojonych wiadomości, a w konsekwencji prowadzi do wszechstronnego rozwoju osobowości.

---

<sup>185</sup> B. Śliwerski, *Recepcja planu daltońskiego Helen Parkhurst w Polsce*, w: R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, Łódź 2011, s. 17-18.

<sup>186</sup> Do wyróżnienia tego, co cenne, służą przeżycia. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 19.

<sup>187</sup> M. Wawrzyniak, *Edukacja dla przedszkolaków, Eksperymenty*”, Gniezno 2014; B. Muchacka, *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Kraków 2002; K. Dziewiątkowska-Kozłowska, *Problematyka zabawy w rozwoju dzieci przedszkolnych w świetle literatury przedmiotu*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2022, Vol. 10, s. 111-122.

Koncepcja ta więc wychodzi naprzeciw możliwościom i potrzebom dzieci w młodszym wieku szkolnym pozwalając im jednocześnie na wszechstronne poznanie i zrozumienie wybranych fragmentów rzeczywistości oraz natychmiastowe zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce. Warto w tym miejscu poświęcić kilka słów procesom i mechanizmom rozwojowym człowieka, aby idea nauczania zintegrowanego stała się zrozumiała i uzasadniona. Rozwój dokonuje się w wyniku aktywności jednostki. Bez szeroko rozumianej aktywności zewnętrznej i wewnętrznej nie ma zmian w osobowości dzieci. Jest ona warunkiem kontaktu jednostki z otaczającą rzeczywistością, w wyniku którego osoby gromadzą i opracowują sygnały, niezbędne do życia w świecie i do dalszego rozwoju. Stąd rozwój odbywa się w toku całego życia jednostek na drodze przetwarzania i wzbogacenia struktur realizacji nowych doświadczeń.

Rozwój człowieka nie jest jednorodny, można w nim wyróżnić rozmaite sfery i procesy, które rozwijają się według wewnętrznych własnych schematów, ale jednocześnie są one od siebie ściśle zależne i ze sobą sprzężone. Psychika ludzka<sup>188</sup> nie jest bowiem mozaiką poszczególnych cech, stanów i procesów. Przeciwnie, jest całością, w której różne sfery przenikają się. Ponadto jednostka nie reaguje na pojedyncze bodźce, ale spostrzega je w kontekście całej sytuacji. Oznacza to, że dla wszechstronnego rozwoju jednostek ważne jest funkcjonowanie w bogatych, różnorodnych i wyzwających wieloraką aktywność sytuacjach, jakie są stworzone w czasie edukacji na pierwszym etapie kształcenia, jak i poza nim.

### 2.3. Istota i płaszczyzny integracji nauczania wychowanków

Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę zajmowało<sup>189</sup>.  
Janusz Korczak

Przystępując do opracowania kolejnego podrozdziału pragnę podpisać się pod słowami, iż „niepowtarzalność człowieka jest źródłem jego tęsknot, poszukiwań i dramatów, a także – lub nawet przede wszystkim – złudzeń. Szuka on najczęściej szczęścia poza sobą, daleko od siebie, gdy w rzeczywistości jest ono w nim. Królestwo Boże, ta najlepsza metafora szczęścia, jest w nas – jak mówi Ewangelista – w tej części naszego jestestwa, która jest (...) Bogiem,

---

<sup>188</sup> N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa 2008; A. Falewicz, *Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*, „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie” 2016, nr 23, s. 263-275.

<sup>189</sup> J. Korczak, *Prawidła życia*, <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/prawidla-zycia.pdf>, [dostęp 12.21.2021]; s. 30, J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2012.

Bożą wibracją, światłością, muzyką, szczęściem, której nie potrafimy lub nie chcemy usłyszeć. I tę prawdę powinna nam przybliżyć edukacja”<sup>190</sup>.

Taką szansę stwarza pedagogika holistyczna, której podstawowe założenia podaje A. Szyszko-Bohusz<sup>191</sup>. Jej istotą jest rozpatrywanie procesu kształcenia i wychowania w ścisłej łączności i powiązaniu ze sferą ekonomiczno-społeczną, polityczną i kulturową jak również z psychologią i pedagogiką. Pedagogika całościowa wymaga od współczesnego nauczyciela dogłębnego poznania psychiki uczniów, kreacji wizji przyszłości, w której będzie żyć młodzież oraz umiejętności prognozowania. Wobec tego “misją każdego nauczyciela winno być obdarzenie swych uczniów całokształtem zdobytej przez siebie wiedzy i doświadczenia w procesie penetracji prawdy o rzeczywistości, wyposażenie ich w nowoczesny, naukowy warsztat metodologiczny, usuwanie wszelkich przeszkód i sporów hamujących wszechstronny rozwój osobowości”<sup>192</sup>.

Fundamentalne założenia pedagogiki holistycznej zamyka konieczność głębokiego kontaktu psychicznego i zrozumienia między uczniami a nauczycielem. Dokładny opis stosunków interpersonalnych między uczestnikami spotkania edukacyjnego przedstawię w rozdziale poświęconym roli nauczyciela w stymulowaniu aktywności twórczej i odtwórczej uczniów.

Podsumowując dotychczasowe rozważania pragnę jeszcze raz podkreślić, że pedagogika holistyczna, inaczej całościowa, uwzględnia całokształt oddziałujących na człowieka uwarunkowań zewnętrznych i wewnętrznych. Chodzi tu o uwarunkowania genetyczne, środowiskowe i własną aktywność dziecka wraz z całą niepowtarzalnością jego osobowości. Szczególnie silnie w tej koncepcji akcentuje się atmosferę zaufania, otwartości, życzliwości i twórczego poszukiwania prawdy jaka powinna wytworzyć się między nauczycielem i uczniem<sup>193</sup>.

Takie całościowe postrzeżenie rzeczywistości zakłada w swych podstawach nauczanie integralne. Koncepcja ta wychodzi naprzeciw możliwościom i potrzebom dzieci w młodszym wieku szkolnym, pozwalając im jednocześnie na „wszechstronne poznanie i zrozumienie wybranych fragmentów rzeczywistości oraz natychmiastowe zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce”<sup>194</sup>. Podstawowe założenia oparte są na tezach psychologicznych,

---

<sup>190</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Funkcje ćwiczeń odprężających w nowoczesnym systemie kształcenia*, Wrocław 1979.

<sup>191</sup> Ibidem. oraz P. Zieliński, *Relaksacja w teorii i praktyce*, Częstochowa 2011.

<sup>192</sup> Ibidem. oraz D. Boyd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2008; H. Gasiul, *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006; K. Kozioł-Nadolna, *Osobowość człowieka a skłonność do wprowadzania*, „Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania” 2015, nr 39, T. 1.

<sup>193</sup> D. Boyd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka* .... s. 123.

<sup>194</sup> J. Walczyńska, *Główne problemy wychowawczo-dydaktyczne w: „Dzień powszechny szkoły podstawowej w klasach I-III*, B. Suchodolski (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, s. 41; R.J. McKenzie, *Kiedy pozwolić, kiedy*

warto więc poświęcić kilka słów procesom i mechanizmom rozwojowym człowieka, aby idea nauczania integralnego stała się zrozumiała i uzasadniona.

Rozwój dokonuje się w wyniku aktywności jednostek<sup>195</sup>. Bez szeroko rozumianej aktywności zewnętrznej i wewnętrznej nie ma zmian w osobowości dzieci. Jest ona warunkiem kontaktu z otaczającą rzeczywistością, w wyniku którego człowiek gromadzi i opracowuje sygnały, niezbędne do życia w świecie i do dalszego rozwoju. Rozwój odbywa się w toku całego życia osób na drodze przetwarzania i strukturalizacji nowych doświadczeń<sup>196</sup>.

Dynamizacja zmian nie jest jednorodna. Można wyróżnić rozmaite sfery i procesy, które rozwijają się według wewnętrznych, własnych schematów, ale jednocześnie są one od siebie ściśle zależne i ze sobą sprzężone. Psychika ludzka nie jest bowiem mozaiką poszczególnych cech, stanów i procesów, przeciwnie – jest całością, w której różne sfery przenikają się. Ponadto jednostka nie reaguje na pojedyncze bodźce, ale spostrzega je w kontekście całej sytuacji. Oznacza to, że dla wszechstronnej akceleracji ważne jest funkcjonowanie w bogatych, różnorodnych i wyzwających wieloraką aktywność sytuacjach.

Warto zwrócić uwagę, że nie każda aktywność ma jednakowe znaczenie dla rozwoju. L. S. Wygotski wprowadza pojęcie strefy najbliższego rozwoju<sup>197</sup>, która jest procesem przekraczania własnych możliwości. Dzieci rozwijają się przede wszystkim pod wpływem działań wyprzedzających nieznacznie ich potencjał, funkcje wewnętrzne, które do tej pory nie były wykorzystane.

Z powyższej analizy wynikają konkretne wnioski dotyczące organizacji i charakteru procesów wychowawczych. Człowiek uczy się poprzez organizowanie całościowo pojmowanego doświadczenia w wewnętrzne struktury psychiczne oraz poznaje świat w jego dynamice dzięki aktywnemu kontaktowi ze światem w sytuacjach, w których występują wielostronnie powiązane ze sobą różnorodne elementy włącznie z samymi jednostkami jako podmiotem tych sytuacji.

---

zabronić w klasie, Gdańsk 2008; J. Pyżalski, *Tęsknota za dyscypliną*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 2(26), s. 61-68.

<sup>195</sup> Mówią też o tym badania nad funkcjonowaniem mózgu, por. Karolina Finc podczas wystąpienia na Lindau Nobel Laureate Meeting <https://neurotech.umk.pl/?task=news&action=one&id=5&lang=en> [dostęp: 26.04.2023], [https://www.lindau-nobel.org/wp-content/uploads/2021/11/2021\\_Annual-Report\\_Web.pdf](https://www.lindau-nobel.org/wp-content/uploads/2021/11/2021_Annual-Report_Web.pdf) [dostęp: 26.04.2023].

<sup>196</sup> M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*, Warszawa 1988, s. 48; A. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2016.

<sup>197</sup> L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 531-547; M. Czarnecki, *Profesjologia. Nauka o rozwoju człowieka*, Warszawa 2016.

W licznych publikacjach spotkałam się z różnymi pojęciami integracji. Oto niektóre z nich. Integracja to inaczej scalanie, wiązanie w jedną całość, to działanie, w którym nie występują rozbieżności kierunków działania, sprzeczności między teorią a praktyką<sup>198</sup>.

Integracja to sposób nauczania pozwalający na kształtowanie umiejętności rozpatrywania faktów i zjawisk z różnych punktów widzenia, np. w aspekcie humanistycznym, matematycznym, przyrodniczym, estetycznym<sup>199</sup>.

Integracja to wytwarzanie całości z części, zespolenie i powiązanie poszczególnych elementów całości<sup>200</sup>.

Integracja polega na takim nauczaniu, w którym ukazywane byłyby związki między wszystkimi przedmiotami ułatwiające dokonywanie syntezy wiedzy z różnych dziedzin.

W. Okoń mówi o korelacji w nauczaniu – „jest to łączenie treści należących do różnych przedmiotów nauczania”<sup>201</sup>. Współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących ze sobą treści tych przedmiotów<sup>202</sup>.

Z kolei na przełomie XX i XXI wieku J. Gnitecki twierdził, że integrację można rozumieć jako synchronizację funkcji lewej i prawej półkuli mózgowej oraz zrównoważenie struktur poznawczych poprzez zintegrowane zadania<sup>203</sup>. Dzisiaj, tj. w trzeciej dekadzie XXI w. wiemy, że badania zostały zaktualizowane o nowe odkrycia<sup>204</sup>. Synchronizacja oddzielnie funkcjonujących półkul mózgowych jest uproszczeniem i generalizacją badań. Chociaż w badaniach obserwuje się lateralizację funkcjonalną i traktuje się ją jako nadrzędną, to nie można pomijać faktu, że półkule mózgowie bardzo ściśle ze sobą współpracują<sup>205</sup>.

Najbliższe dla mnie wydaje się określenie nauczania integralnego jako organizacji procesów edukacyjnych, polegające na stwarzaniu dzieciom warunków do wszechstronnej działalności podporządkowanej zadaniom scalającym w sobie różne treści skupione we wspólnym bloku tematycznym. Integracja polega tu na łączeniu celów, treści, różnych form

---

<sup>198</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 204.

<sup>199</sup> K. Michejda-Kowalska, *Czy kolor różowy może być smutny?*, Warszawa 1978, s. 53.

<sup>200</sup> *Encyklopedia PWN* T. 3., Warszawa 1995, s. 67.

<sup>201</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej ...*s. 204.

<sup>202</sup> M. Godlewski, *Pedagogika*, Warszawa 1995, s. 675; B. Piątkowska, *Pedagogika Wybrane zagadnienia Skrypt dla studentów*, Wałbrzych 2004.

<sup>203</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1981, s. 139.

<sup>204</sup> S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery...jak dotąd*, Kraków 2020.

<sup>205</sup> M. Szczygieł, K. Cipora, *Falszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji*, *Edukacja* 2014, 2(127), s. 56; L.A. Alferink, i V. Farmer-Dougan, *Brain-(not) Based education: dangers of misunderstanding and misapplication of neuroscience Research*, *Exceptionality* 2010, 18(1), s. 42-52.

realizacyjnych, dziedzin i aktywności uczniów i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych<sup>206</sup>. W tak ujmowanej koncepcji zakłada się bardzo indywidualne traktowanie dziecka głównie poprzez odpowiednią stymulację zadaniową, tzn. pobudzanie dziecka do podejmowania zadań wymagających pokonania pewnych trudności, ważnych dla jego drogi rozwojowej. W idei nauczania zintegrowanego najistotniejsze jest jednak to, że integracja dokonuje się w samym dziecku, postrzeganym jako niepowtarzalna całość.

Można więc zauważyć, że integracja zachodzi na różnych poziomach. Integracja treściowa zakłada łączenie w obrębie poszczególnych ośrodków (dziennych i tygodniowych) treści różnych przedmiotów. Tematyka ośrodków powinna koncentrować się wokół różnych środowisk społecznych (dom, rodzina, szkoła, klasa, miasto, wieś, stolica), jak też wokół środowisk przyrodniczych (ogród, sad, pole, las, jezioro, staw) ze szczególnym uwzględnieniem zajęć ruchowych i artystyczno-sprawnościowych. Poza tym powinna ona zmierzać do kształtowania w umysłach dzieci całościowego obrazu świata, rozumienia procesów i zjawisk w nim zachodzących, rozumienie roli człowieka w świecie przyrody i w społeczeństwie. Integracja treści kształcenia umożliwia oddziaływanie na wszystkie sfery osobowości dzieci, zwłaszcza rozwija logiczne myślenie<sup>207</sup>.

Z kolei integracja nauczania z wychowaniem wyraża się realizacją treści poszczególnych ośrodków przy jednoczesnym oddziaływaniu wychowawczym, kształtującym wrażliwość i świadomość moralną. Należy więc stwarzać różne sytuacje, które będą pobudzać pozytywną motywację i aktywność dzieci, zwracając uwagę na samodzielność i samorządność dzieci przy podejmowaniu i wykonywaniu różnych działań. Ponadto trzeba dołożyć wszelkich starań, by sytuacje wychowawcze nie skłaniały dzieci do niezdrowej konkurencji i walki o własny interes, lecz uczyły życzliwej współpracy i współdziałania a także odpowiedzialności indywidualnej i zbiorowej<sup>208</sup>.

Następną płaszczyzną opartą na koncepcji wielostronnego kształcenia W. Okonia jest integracja metodyczna. Przewiduje on cztery strategie nauczania – uczenia się, które powinny znaleźć się w opracowaniu każdej jednostki metodycznej. Postuluje uwzględnienie w procesie kształcenia metod informacyjno – reprodukcyjnych,

---

<sup>206</sup> J. Gnitecki, *Zarys pedagogiki ogólnej...* Poznań 1995, s. 144; R. Leppert, *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształcenie pedagogów*, Bydgoszcz 2002.

<sup>207</sup> H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 1996, s. 11; B. Pawlak, *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – Badania – Rozwiązania Praktyczne*, Kraków 2009.

<sup>208</sup> R. Więckowski, *Kontrowersje wokół integracji wczesnoszkolnej*, „*Życie Szkoły*” 1995 nr 4; D. Zając, J. Rosiński, *Spotkania integracyjne jako narzędzia kształtowania kompetencji społecznych w zbiorowości pracowników sektora ICT*, „*Przedsiębiorczość i zarządzanie*” 2018, T. XIX, z. 8, cz. III, s. 321-339.

problemowych, praktycznych, czynnościowych oraz ekspresyjno – impresyjnych. Pierwszą strategią nauczania i uczenia się, którą przewiduje W. Okoń jest strategia asocjacyjna<sup>209</sup>. Uczniowie przyswajają tutaj gotową wiedzę poprzez obserwację środowiska społeczno-przyrodniczego lub przez przeprowadzanie wywiadów, czytanie podręcznika i innych źródeł pisanych czy też przez bezpośredni przekaz wiedzy od nauczyciela<sup>210</sup>. Zdobywane w ten sposób wiadomości angażują głównie pamięć; uczy się tu rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych.

Druga strategia zaleca stosowanie metod poszukujących (problemowych) umożliwiające uczniom samodzielne zdobywanie wiedzy. Dominuje tutaj eksperyment, rozmowa zawierająca pytania problemowe, metoda sytuacyjna, giełda pomysłów, drama czy gra dydaktyczna. Metody te uczą myślenia i polegania na sobie w dochodzeniu do wiedzy.

Nauczanie i uczenie się przez działanie to kolejna strategia zaproponowana przez W. Okonia. Obok działań poznawczych uczniowie powinni wykonywać różnorodne czynności związane z przekształcaniem rzeczywistości (porządkowe, samoobsługowe, gospodarcze, hodowlane), również czynności twórcze (plastyczne, muzyczne, językowe i techniczne) i rozrywkowo-rekreacyjne (gry, zabawy ruchowe, śpiew, deklamacje, dramy). Podczas wykonywania tych czynności dzieci uczą się planowania pracy, doboru narzędzi i materiału, posługiwania się nimi, uczą się podejmowania decyzji jak też wykonywania czynności zgodnie z planem – należy uczniom pozostawić maksimum swobody przy wyborze metod rozwiązania.

Ostatnia strategia, ekspresyjna, ukierunkowana jest na rozwój emocjonalnej sfery osobowości. Szczególnie przydatna staje się przy zapoznawaniu dzieci z systemem wartości<sup>211</sup>.

Wymienione przeze mnie różne płaszczyzny integracji przybliżają istotę tej koncepcji, ale nie wyczerpują jej problematyki. Doskonałym uzupełnieniem jest zaproponowana przez J. Gniteckiego integracja zadaniowa polegająca na stosowaniu w edukacji zintegrowanych zadań szkolnych<sup>212</sup> jako podstawowego źródła zmiany w uczniu. Szczegółową analizą tychże zadań zajmę się w dalszej części pracy. Obecnie pragnę rozpatrzyć integrację ze względu na

---

<sup>209</sup> W. Okoń, *Kształcenie wielostronne*, „Nowa Szkoła” 1965 nr 7, 8.

<sup>210</sup> Ibidem.

<sup>211</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 271; A. Wróbel, *W trosce o tożsamość teorii wychowania. Ciągłość i zmiana w wieloparadygmatycznej przestrzeni badań pedagogicznych*, „Studia z Teorii Wychowania” 2021, T. XII, nr 1(34), s. 47-59.

<sup>212</sup> M. Cackowska, *Koncepcja integracji w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1995, nr 5.

kryjące w sobie sprzeczności, np. nauki całościowej między przedmiotami a wewnątrz jednego przedmiotu, między wiadomościami a umiejętnościami<sup>213</sup>.

Antynomie te wywołują potrzebę zrównoważenia, co pociąga za sobą nie tylko integrację przedmiotową; chodzi o szersze pojęcie integracji jako sposobu łączenia półkul mózgowych, integracji zadań i funkcji tych zadań.

Mówiąc o edukacji mamy zawsze na myśli świadomość, myśl i język<sup>214</sup>. Drugim elementem edukacji jest myśl. Procesy myślowe związane są z lewą i prawą półkulą mózgową. Myśli mogą być twórcze – dywergencyjne, odtwórcze – konwergencyjne i metaforyczne – symboliczne.

Trzecim elementem edukacji jest język<sup>215</sup> jako uwarunkowanie komunikowania się i procesów myślowych. Obrazowanie językowe związane jest ze strukturą myślową człowieka jako myślenia i działania. Oparte jest ono na trzech logikach w pedagogice:

- logice słowa o ściśle określonej treści,
- logice czynu o wielu możliwych treściach,
- logice symbolu, która jest nadbudową na logikach słowa i czynu.

Obrazowanie języka oparte na logice słowa jest najniższym poziomem porozumiewania się. Ten typ ma charakter deskrypcyjny (opisujący). Funkcjonuje na poziomie odtwórczym związanym ze świadomym ja. Obrazowanie języka oparte na logice czynu odwołuje się do znaczeń i sensów. Stanowi ona wyższy system obrazowania językowego. Ma charakter predeskrypcyjny, czyli nie odwołuje się wprost do określeń, że jest to takie albo takie. Sądy mają charakter bardziej egzystencjalny, ustanawiający sens. Obrazowanie języka oparte na logice symbolu jest bardzo ważne w muzyce, plastyce, gdzie dźwięk, plama, barwa mają wymiar symboliczny. Jest pewną harmonią lub dysharmonią. Stanowi najwyższy typ obrazowania.

Z tych typów obrazowania językowego<sup>216</sup> wynikają konsekwencje dla konstruowania zintegrowanych zadań szkolnych. Zadania to operacje jakie są na nich wykonywane, treści działania oraz sposoby (metody) wykonywania operacji na zintegrowanym materiale nauczania. Wówczas poznamy jego strukturę. Zintegrowane, a więc łączne, scalone ujmowanie

---

<sup>213</sup> M. Kabat, *Umiejętności i wartości w zawodzie nauczyciela*, „Prima Educatione” 2018, nr 2, s. 23-33 czy S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa 2017.

<sup>214</sup> J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996, s. 33.

<sup>215</sup> M. Kabat, *Hope and Communication Skills As Important Aspects Of The Teacher`s Profession In The Changing World w; Teacher Development: Perspectives, Opportunities and Challenges*, red.: Mollers Thea, Nova Publishers, New York 2019, s. 8-149.

<sup>216</sup> A. Drabina-Różewicz i A. Momot (red.), *Język i kultura w komunikacji społecznej. Tradycja – Teraźniejszość – Perspektywy*, Wrocław 2018.

tych elementów (operacji, treści, metod) rozpatrywanych w dwóch kategoriach (twórcze i odtwórcze) pozwoli na wyodrębnienie ośmiu typów zadań zintegrowanych, od najbardziej dywergencyjnych do najbardziej konwergencyjnych.

Dotychczas każdy z tych elementów zadania rozpatrywany z osobna znalazł wyraz i zastosowanie w odrębnych koncepcjach pedagogicznych. I tak herbartyzm faworyzował treści nauczania i ich pamięciowe opanowanie. Pragmatyzm J. Dewey'a skupił się na sposobie, czyli metodzie działania oraz łączenia myślenia z działaniem. J. Piaget z kolei w opracowanej przez siebie rozwojowej teorii poznania preferował operacje, które rozumiał jako zintegrowane działanie. Jeżeli zintegrujemy te trzy elementy, a więc treści, metody i operacje, otrzymamy zintegrowane zadanie, które przez swoją budowę, formę i strukturę może w znacznym stopniu przyczynić się do rozwoju aktywności twórczej i odtwórczej dziecka, pozwolić mu na wielostronny rozwój wzwyż, na drodze samodzielnie podejmowanych przez nie działalności stymulowanej tymi zadaniami.

Reasumując należy stwierdzić, że nauczanie integralne stymulowane zadaniami zintegrowanymi ułatwia zdobywanie wiedzy operatywnej, pobudza do myślenia, mobilizuje do pracy, uatrakcyjnia proces zdobywania wiedzy, pozwala na odkrywanie ciągle nowych i zagadkowych powiązań, których konsekwencją są twórcze poszukiwania, badania i odkrycia prowadzące do wszechstronnego rozwoju uczniów.

Do tej pory przedstawiłam płaszczyzny integracji różnych aspektów zewnętrznych rzeczywistości oddziałujących na dziecko w procesie kształcenia. Obecnie pragnę skupić się na zagadnieniu integracji patrząc od strony dzieci<sup>217</sup>. Można powiedzieć, że integracja dokonuje się w nich samych, gdyż poznają, przeżywają, doświadczają „scaloną rzeczywistość”. Ich aktywność koncentruje się wokół zintegrowanych propozycji edukacyjnych oraz świata w jakim się znajduje.

Równocześnie integracja odbywa się poprzez osobę nauczyciela, organizującego i koordynującego aktywność podopiecznych i swoją. Ponieważ nauczyciel inicjuje i stymuluje procesy rozwojowe i edukacyjne jest dla dziecka najważniejszą osobą, która dostarcza pozytywnych wzorów interakcji i stosunków osobowych<sup>218</sup>. Warunkiem takiej integracji personalnej jest bliskość emocjonalna<sup>219</sup> dzieci i nauczyciela, oparta na wzajemnej wymianie: dorosły może coś dać dziecku i odwrotnie. Dzieci uczą się przede wszystkim przez kontakt

---

<sup>217</sup> H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku szkolnym*. Poznań 1996.

<sup>218</sup> Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w kl. I-III*. Warszawa-Poznań 1974, s. 57.

<sup>219</sup> P. Ekman, *Emocje ujawnione. Odkryj, co ludzie chcą przed tobą zataić i dowiedz się czegoś więcej o sobie*, Gliwice 2012, s. 35-54.

z drugim człowiekiem, w atmosferze przepełnionej bezpieczeństwem i autentyczną, żywą więzią. Należy pamiętać, że warunkiem pomagania dzieciom w ich rozwoju jest osoba wiarygodna i niezagrażająca – a więc taka, której one ufają i nie boją się otworzyć na kontakt z nią<sup>220</sup>. Zatem stosunek wychowawczy do uczniów powinien budzić ich zadowolenie, wzbudzać chęć do przebywania razem, do częstego kontaktowania się. Będzie to miało miejsce wówczas, gdy:

- kontakty uczniów z nauczycielem będą dla tych pierwszych atrakcyjne,
- będą miały charakter osobisty,
- gdy stosunki będą wyzwały i pozwalały na pełny rozwój i samorealizację,
- gdy będą miały charakter życzliwy i przyjazny,
- gdy aktywność uczniów będzie koncentrowana na zadaniu, a nie na osobie nauczyciela,
- gdy stosunki łączące wychowawcę z dziećmi nie będą się ograniczały do spraw formalnych, lecz obejmą różne dziedziny życia w klasie i poza nią<sup>221</sup>.

Kontynuując rozważania można powiedzieć, że integracja zachodzi również na poziomie wspólnych poczynań dzieci i nauczyciela, czyli:

- nauczyciel włącza się w linie działania dzieci,
- dzieci włączają się w linię działania nauczyciela,
- oboje wspólnie konstruują linię działania.

Można powiedzieć, że każdy na swój sposób tworzy swój własny wewnętrzny świat. Wychowawca musi więc szanować świat wychowanka i panujący w nim porządek. Umie razem z dziećmi wzbogacać i rozwijać to, co już istnieje, potrafi nadać nową formę czy znaczenie temu co zostało już opanowane. Wychodzi więc od tego, co jest, co uczniowie już wiedzą i umieją oraz potrafią rozwijać, od tego, co tkwi w tym świecie w załączku. Ale dobry nauczyciel tworzy też nowe załączki przyszłej wiedzy i umiejętności. Pomaga budować w dzieciach własny program uczenia się, rozbudzając wewnętrzną motywację. Generalnie dąży więc do uzyskania nastawienia typu „chcę” a nie typu „muszę”, pobudza ciekawość a nie lęk, wzmacnia radość z nagrody przyznawanej przez otoczenie za zgodność planów i końcowego efektu swych zamierzeń<sup>222</sup>.

---

<sup>220</sup> H. Rylke, *Drugi program w szkole. Raport z badań pilotażowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 1; E. Holewińska – Łapińska, *Kontakty z dziećmi innych osób niż ich rodzice* (art. 1136 k.r.o.), Warszawa 2017.

<sup>221</sup> Ł. Muszyńska, *Integralne...* op. cit., s. 59.

<sup>222</sup> A. Brzezińska, *W obronie indywidualizacji w wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1990 nr 4; E. Skoczyła-Krotla, *Radość w procesie wychowania*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, nr 22, s. 105-110.

Mówiąc o integracji ofert edukacyjnych odrzuca się atomizację przeżywanej rzeczywistości. Życie w szkole i poza jej murami muszą być współzależne i służyć wspomaganemu rozwojowi dziecka. Trafnie ukazuje to A. Nalaskowski mówiąc, że „(...) to, co widzimy jako całość, co stworzono jako całość przekazuje się jako przekrój, strukturę bądź skład chemiczny. Zatem zdania są rozbierane na części, słowa na głoski, organizmy żywe na układy trawienne i oddechowe. Ziemię dzieli się na przekroje a związki na pierwiastki. Dobrze rozpoznane jest wyłącznie to, co dokładnie rozebrane. Niczego się potem nie łączy, niczego nie integruje, pozostaje odśrodkowość. Skrupulatna analiza otoczenia i wszelkich jego atrybutów dominuje tu nad rzadkimi, ułomnymi i wiąże nieudany próbami syntetyzowania tego, co się i tak syntezy nie podda. Tak bowiem rozmontowany świat pozostaje rozmontowany trwale. Jednocześnie nie mamy żadnych przesłanek ku temu, aby twierdzić, że gdzieś tam w ludzkim mózgu, w uczniowskiej świadomości łączy się to samoczynnie w jakiś integralny obraz, z którego wynika cokolwiek dla ludzkiego szczęścia, dla pomyślnej przyszłości kogokolwiek czy czegokolwiek. Poza oczywiście koniecznym rwaniem i reprodukowaniem się takiej jak obecna, struktury szkoły i edukacji. Dokonuje się tu prostego sumowania środków i w ten sposób edukacja wprowadza nieopisany bałagan”<sup>223</sup>.

Z kolei integracja zespołu klasowego nabiera wyjątkowego znaczenia, gdy uświadomimy sobie, iż „wszystko to, czego wymaga szkoła w zakresie zachowań i norm dochodzi do ucznia poprzez specyficzne warunki życia w klasie (...)”<sup>224</sup>. Klasa musi być autentycznym środowiskiem życia, aktywności i rozwoju<sup>225</sup>, gdzie działania indywidualne dzieci wkomponowane są w poczynania gromady rówieśniczej.

Integracja środowisk życia dziecka przejawia się tym, iż:

- szkoła, dom rodzinny i grupa rówieśnicza oddziałują na dziecko łącznie,
- szkoła, rodzina i rówieśnicy funkcjonują w takim samym środowisku lokalnym, w tej samej społeczności,
- edukacja dziecka odbywa się tam, gdzie jest życie. Zatem zajęcia lekcyjne, domowe podejmowane przez dziecko w czasie wolnym stanowią nierozdzielalną całość, integruje je osoba dziecka. Zmusza to do przerywania ciągle jeszcze bardzo sztucznej izolacji szkoły od autentycznego życia.

---

<sup>223</sup> A. Nalaskowski, *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995, s. 171-172,

<sup>224</sup> Ibidem, s. 5.

<sup>225</sup> E. Misiorna, *Klasa szkolna jako środowisko życia dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Życie Szkoły” 1993 nr 8; A. Pacewicz, *Przestrzeń, w której dobrze się uczy, Jak to osiągnąć w naszej szkole?*, Warszawa 2021.

Szkoła, jak słusznie stwierdza A. Nalaskowski musi stać się „miejscem integracji wszystkich podmiotów wychowania i kształcenia, stając się jednym z nich”<sup>226</sup>. Chodzi więc o integrację wszystkich podmiotów (uczniów, nauczycieli, rodziców) uczestniczących w procesie edukacyjnym.

Podsumowując można powiedzieć, że integracja zachodzi na kilku płaszczyznach, a istotą tej pracy z dziećmi, zorientowanej na dziecko jako podmiot i indywidualność jest:

- postrzeganie dziecka jako niepowtarzalnej całości,
- respektowanie indywidualnych różnic wynikających z indywidualnego wyposażenia dzieci,
- poszanowanie potrzeb rozwojowych, zdolności, zainteresowań, doświadczeń dzieci,
- respektowanie indywidualnego tempa rozwoju,
- odwoływanie się do podstawowego sposobu nabywania kompetencji, ich stylu myślenia i działania a także do natury wyrażającej się np. przez właściwości temperamentu,
- nabywanie kompetencji przez aktywne działanie, uczenie się wszystkimi zmysłami, czyli doświadczanie „tu i teraz” a następnie „tam i potem”<sup>227</sup>.

## 2.4 Aktywność twórcza i odtwórcza uczniów i nauczyciela<sup>228</sup> w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jako element wspierający aktywne metody nauczania

„Trzeba wczuć się w świat dziecka; w każdym nauczycielu powinna (...) tlić się i nigdy nie gasnąć maleńka iskierka rozjaśniająca ten świat”<sup>229</sup>  
Wasył A. Suchomliński

Podstawową funkcją życia jest aktywność. Nauczanie zintegrowane zmierza do całościowego ujmowania dzieci w otaczającej je rzeczywistości. Wypadkową tych dwóch założeń jest fakt, iż w koncepcji nauczania integralnego główny nacisk kładzie się na wyzwalanie twórczej, nieskrępowanej, samodzielnej aktywności dzieci, w toku której będą one poznawały świat.

---

<sup>226</sup> A. Nalaskowski, *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995, s. 85; *Szkoła dobrze zaprojektowana. Standardy architektoniczne i funkcjonalne dla szkół podstawowych i zespołów szkolno-przedszkolnych m.st. Warszawy*, Warszawa 2020.

<sup>227</sup> E. Misiorna, R. Michalak, *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (red.) H. Sowińskiej, „Seria Psychologia i Pedagogika” nr 156, Poznań 2011, s. 436

<sup>228</sup> Powszechnie w literaturze przejęło się wymieniać najpierw nauczycieli a potem uczniów jako podmioty szeroko pojętej edukacji. Celowo zmieniam kolejność, by zwrócić uwagę na aktywność uczniów jako tę pożądaną i dominującą w codziennym sytuacjach edukacyjnych oraz na rolę nauczyciela jako towarzysza w tej wędrówce edukacyjnej.

<sup>229</sup> W. A. Suchomliński, *Sto rad dla nauczyciela*, Warszawa 1987, s. 23.

Pragnę najpierw przedstawić czynniki postawy twórczej<sup>230</sup>, jaką należy kształtować w nauczaniu integralnym. Pisząc o twórczości mamy na myśli działania na miarę człowieka, w której jednostki o przeciętnej inteligencji, czy też przeciętnej pracowitości i wytrwałości, odrzucają gotowe wzorce postępowania i dążą do tego, by czynności, które wykonują, charakteryzował walor nowości. Jest to możliwe dzięki uruchomieniu postawy twórczej, która stanowi jedyną drogę przygotowania dziecka do życia w świecie postępu, rozwoju nauki i techniki, w świecie nieustannych zmian. Należy więc wychowywać człowieka odznaczającego się autentycznością, potrafiącego realizować zmiany, zdobywać wiedzę i wykorzystywać ją w nowych sytuacjach. Czym jest postawa twórcza, do której mamy dążyć? Postawa twórcza jest czymś, co ukierunkowuje dziecko na pewien sposób myślenia i działania, a nie jest zlepkiem różnych wąskich umiejętności. Wiedza dziecka i zasób jego umiejętności są podstawą do kształtowania się postawy twórczej. Łączy się ona z myśleniem dywergencyjnym (rozbieżnym), które uruchamia wyobraźnię i sprzyja wszelkim rodzajom innowacjom. Teorie czynników równorzędnych J. Guilforda – dzieląca myślenie na konwergencyjne i dywergencyjne<sup>231</sup> – stała się przełomem w dotychczasowej myśli psychologicznej.

Myśl zbieżna postępuje ostrożnie, nie wychodząc poza określone ramy i kierując się odpowiednim oczekiwaniami – jest to inteligencja typu logicznego. Myśl rozbieżna przeciwnie – zmierza w różnych kierunkach, chętnie poszukuje nowych rozwiązań, daje odpowiedzi nieoczekiwane, często ryzykowne. To ona charakteryzuje postawę twórczą.

Niezależne badania J. Guilforda i V. Lowenfelda nad składnikami myślenia dywergencyjnego doprowadziły do wyodrębnienia ośmiu cech, charakteryzujących jednostki twórcze. Są to:

- wrażliwość na problemy (dyspozycja wrażliwość) pozwalająca na dostrzeżenie subtelności, stwierdzenie braków, odkrywanie potrzeb i niedostatków w rzeczach i w ludziach,
- zdolność do pozostawania w stanie gotowości, wyrażającą się w otwartości i płynności myślenia,
- mobilność – zdolność do szybkiego przystosowania się do nowych sytuacji i skutecznego reagowania na zmiany,

---

<sup>230</sup> M. Kuśpit, *Postawa twórcza a style radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie*, „Rocznik Lubuski” 2019, nr 45(1), s. 73-90.

<sup>231</sup> J. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978; M. Karwowski, *Inteligencja „akademicka”, emocjonalna i zdolności twórcze uczniów o różnych osiągnięciach szkolnych*, „Studia Psychologica UKSW” 2004, nr, 5, s. 103–115; Vedel, A., Poropat, A. E. *Personality and academic performance*. w: V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford (ed.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (s. 1–9), Springer, 2017.

- oryginalność – nieprzeciętność, niezwykłość skojarzeń, pomysłowość,
- zdolność do przeobrażania i do nowych oznaczeń – zdolność posługiwania się myślą po to, aby przeobrażać i nadawać nowe znaczenie materiałom, wymyślać nowe zastosowania rzeczy,
- analiza – przechodzenie od syntetycznej percepcji do określania szczegółów,
- synteza – umiejętność przechodzenia od szczegółów do całości, której nadaje się nowe znaczenie,
- organizacja koherentna – wyrażanie maksimum treści minimalnym nakładem środków i wysiłków<sup>232</sup>.

Znając kryteria postawy twórczej warto wyjaśnić sobie dwa terminy: postawa twórcza i aktywność twórcza. Pierwszy z nich dotyczy bardziej pewnych właściwości dzieci jako podmiotów aktywności, drugi natomiast odnosi się do samych działań i ich rezultatów. Związek między nimi polega przede wszystkim na tym, iż postawa twórcza jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym do tego, by działania dzieci były twórcze tylko dla nich (tzw. twórczość subiektywna) albo także dla innych (tzw. twórczość obiektywna) rezultaty.

Według A. Masłowa<sup>233</sup> postawa twórcza to inaczej pierwotna twórczość, faza inspiracji, improwizowania, wpadania na różne pomysły. Natomiast twórczość „prawdziwa”, materializująca się w różnych dziełach, wymaga ogromnego niekiedy wysiłku, samodyscypliny, ćwiczeń, powtórzeń, wiąże się z wielokrotnym poprawianiem i czasami nawet niszczeniem powstającego dzieła.

Wychowując dzieci powinniśmy mieć raczej na uwadze tę „pierwotną postawę twórczą”<sup>234</sup> oraz tak stymulować rozwój dziecka, by ułatwiała ona mu spełnianie wymagań otoczenia i przede wszystkim – przekształcanie tego otoczenia, dostosowania go do swoich potrzeb i zamierzeń.

Takie aktywne i – jak powiedział K. Obuchowski<sup>235</sup> – twórczo adaptujące się dziecko, to takie dziecko, które po prostu lepiej się rozwija, pełniej ujawnia wszystkie swoje możliwości i pełniej korzysta z nich w rozmaitych sytuacjach, jest bardziej samodzielne i zaradne, wierzy w siebie, wie, że polegać może i na sobie, i w bardzo trudnych sytuacjach na innych.

---

<sup>232</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 54-55; M. Kabat, *Twórcza refleksyjna aktywność nauczyciela*, Poznań 2001; J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007.

<sup>233</sup> A. Masłow, *Postawa twórcza*, „Literatura na świecie” 1982 nr 3-4; J. Żeromska-Charlińska, *Psychopedagogiczne uwarunkowania twórczej aktywności plastycznej dzieci klas I-III – perspektywa teoretyczna*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2021, Nr 44.

<sup>234</sup> A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.

<sup>235</sup> K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985, s. 84.

Wiele cech składających się na postawę twórczą, to po prostu cechy zdrowych, prawidłowo rozwijających się dzieci. A więc otoczenie społeczne czasami nie powinno czynić nic specjalnego, nic ponadto, by nie tłumić naturalnych przejawów zaciekawienia światem, nie poddawać się nadmiernej kontroli, nie „dopasowywać” do oczekiwań i wymagań. Mówiąc inaczej – nie niszczyć tego, w co dzieci zostały „wyposażone” na swą drogę życiową, stwarzać takie warunki i swymi działaniami tak pobudzać je, by wszystkie te potencjalne w nich właściwości mogły się ujawnić, a przez to służyć lepszemu twórczemu dostosowaniu się do wymagań życia.

Jakie zatem właściwości składają się na postawę twórczą? Są to:

- „zdolność do magicznego, mistycznego myślenia, do posługiwania się metaforami a nie tylko racjonalnymi argumentami,
- świeżość spostrzegania, otwartość, chłonność,
- gotowość do improwizowania, pomysłowość, fantazja, wyobraźnia,
- odwaga, pewność siebie, zaufanie do siebie,
- zdolność do całkowitej koncentracji na tym, co się aktualnie robi, zdolność do całkowitej fascynacji aktualną sytuacją, do całkowitego skupienia się tak, że świat „przestanie istnieć” i „czas nagle zatrzymuje się”, że “zapomina się o całym świecie”,
- świeżość i spontaniczność zachowań, bycia sobą, niechowanie się za różne “maski” jak to czynią dorośli, żywa i bardzo rozbudowana ekspresyjność,
- pogoda ducha, radość, wesołość, umiejętność cieszenia się rzeczami małymi i drobnymi”<sup>236</sup>.

Czy dzieci są takie czy też nie – zależy przede wszystkim od otaczających je ludzi, głównie osób dorosłych – rodziców i nauczycieli. Oby jak najczęściej pozwalać dzieciom „tworzyć siebie”<sup>237</sup>.

Zdarza się jednak, że osobowość<sup>238</sup> nauczyciela wpływa negatywnie na kształtowanie dyspozycji twórczych uczniów. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą tkwić w braku odpowiednich predyspozycji personalnych, w braku wiedzy o podstawowych zasadach

---

<sup>236</sup> K. J. Szmidt., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007; G .Cęcelek, *Twórczość nauczyciela-wychowawcy jako istotny warunek procesu równania szans w dostępie do kształcenia dziecka z rodziny ubogiej*, „EETP” 2018, Vol. 13, No 2(48), s. 47-59; A. Badora, *Twórczość jako zadanie osoby*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, Tom 13(49), nr 2, s. 79-90.

<sup>237</sup> M. Kabat, *Budowanie tożsamości przez nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 50, s. 275-287.

<sup>238</sup> C. Banach, *Cechy osobowościowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1995, 3, s. 37-40; S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2003; M. Wilski, *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*, w: *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, S. Kowalik (red.), Warszawa 2011, s. 334-371.

komunikowania się z drugim człowiekiem, itp. E. P. Torrance<sup>239</sup> nakreślił pewne wskazówki dla nauczyciela<sup>240</sup> dotyczące sposobów pobudzania twórczego myślenia uczniów i wyzwiania ich nieskrępowanej aktywności.

1. Ceni myślenie twórcze. Nauczyciel powinien być wrażliwy na wszelkie nowe idee wychodzące od dzieci i okazywać, że je ceni.
2. Zwiększaj wrażliwość dzieci, by były bardziej otwarte na napływające z otoczenia informacje, stanowiące tworzywo twórczości.
3. Zachęcaj do manipulowania przedmiotami i ideami. Naturalną potrzebę dziecka do manipulowania, badania i działania trzeba ciągle wzmacniać, ponieważ jest ono podstawą innowacyjności.
4. Ucz sposobów systematycznej analizy i oceny każdego pomysłu.
5. Ucz tolerancji wobec nowych idei. Nauczyciel często irytuje się, gdy uczeń zarzuca go niestereotypowymi pytaniami i oryginalnymi odpowiedziami. Dlatego powinien być tolerancyjny wobec takich uczniów; brak uznania ze strony nauczyciela może wywołać twórczości ucznia.
6. Strzeż się przed narzucaniem sztywnych schematów. Tylko atmosfera swobody, wolności, wyboru możliwości, pozwala na twórcze myślenia.
7. Organizuj i utrwalaj w klasie twórczą atmosferę. Charakteryzuje się ona brakiem nadmiernej kontroli, nieskrępowaniem, poczuciem bezpieczeństwa, brakiem lęku, elastycznością działania. Uczniowie powinni doświadczyć tego, że ich pomysły spotykają się z uznaniem rówieśników.
8. Ucz dzieci, aby ceniły swoje myślenie twórcze<sup>241</sup>.
9. Wyrabiaj w dzieciach umiejętność unikania sankcji ze strony rówieśników. Dzieci nie są jednakowo twórcze. Te najbardziej wyróżniające się, spotykają się często z niechęcią otoczenia. wiąże się to z cechami osób twórczych: bywają nieuprzejme wobec kolegów, ignorują ich, dążą do dominacji. Dlatego trzeba tym utalentowanym dzieciom pomóc w opanowaniu umiejętności, które pozwolą unikać wrogich i agresywnych zachowań, przesadnego krytykowania, skrytości, dołożenia do izolacji.

---

<sup>239</sup> M. J. Gelb, *Myśleć jak geniusz*, Poznań 2000; M. Kuśpit, A. Tychmanowicz, J. Zdybel, *Twórczość. Kreatywność. Innowacyjność*, Lublin 2015.

<sup>240</sup> M.S. Szymański, *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987, s. 66-70; K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013.

<sup>241</sup> J. Koziński, *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968; K. Mainzer, *Poznanie złożoności. Obliczeniowa dynamika materii, umysłu i ludzkości*, Lublin 2007; T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk 2011 i inne.

10. Dostarczaj informacji dotyczących procesu twórczego<sup>242</sup>. Nauczyciel musi propagować wiedzę o psychologicznych warunkach twórczości, gdyż zapoznanie uczniów z nimi zwiększy ich możliwości twórcze.
11. Rozwiewaj obawy, których źródłem są arcydzieła. Doskonałość arcydzieła budzi lęk, że nigdy nie osiągnie się takiej perfekcji. Lęk przed arcydziełem hamuje rozwój twórczego talentu. Ten można osłabić, ukazując jak dane arcydzieło powstało i jakich metod używał twórca.
12. Wspieraj i oceniaj uczenie się inicjowane przez samych uczniów. Zadaniem nauczyciela jest podtrzymywanie ciekawości badawczej i odkrywczej dzieci. Trzeba więc uczyć, jak mają się uczyć i rozwijać w nich motywację, do samodzielnego inicjowania procesu uczenia się.
13. „Zabijaj uczniom ćwieka”<sup>243</sup>. Nauczyciel powinien nakłaniać uczniów do myślenia przez stawianie pytań kontrowersyjnych lub takich, na które nie sposób odpowiedzieć.
14. Stwarzaj sytuacje wymagające twórczego myślenia. Bardzo korzystne okazuje się stosowanie nauczania problemowego, z preferencją problemów otwartych.
15. Zapewnij uczniom zarówno okresy wzmożonej aktywności i jak i bezwzględne go spokoju. Dobre pomysły powstają bowiem zarówno w toku dużej aktywności, jak i w okresie wytchnienia.
16. Udostępniaj środki niezbędne do realizacji pomysłów. Nauczyciel, który nie czyni tego powoduje u uczniów frustrację i budzi przeświadczenie, że wszystkie ich wysiłki są bezsensowne i bezcelowe. Należy więc wykorzystać wszelkie zasoby szkoły, bibliotek i innych instytucji.
17. Utrwalaj zwyczaj pełnej realizacji pomysłów. Idea to nie wszystko. Trzeba w uczniach wyrabiać nawyk sprawdzenia pomysłu, wykonania żmudnej pracy, mającej na celu urzeczywistnienie go.
18. Rozwijaj konstruktywny krytycyzm. Krytyka konstruktywna polega nie tylko na wykazaniu tego co złe, wadliwe, błędne, ale także jakie kroki trzeba przedsięwziąć, aby naprawić lub ulepszyć istniejący stan rzeczy<sup>244</sup>.

---

<sup>242</sup> A. Tokarz, *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole w: Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, W. Limont (red.), Kraków 2004, s. 63-69.

<sup>243</sup> D. Krzywoń, *Kraina Kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Sosnowiec 2007.

<sup>244</sup> J. Pieter, *Psychologia nauki*, Warszawa 1971; R. Poczobutt, *Między redukcją a emergencją. Spór o miejsce umysłu w świecie fizycznym*, Wrocław 2009; A. Żukrowska, *Powrót do źródeł wiedzy. W sprawie tradycji filozoficznej kognitywistyki*, Warszawa 2002 i inne.

19. Zachęcaj do zdobywania wiedzy z różnych dziedzin. Trzeba przeciwdziałać wczesnej specjalizacji i ograniczaniu zainteresowań. Wybitni twórcy mają bogatą wiedzę z różnych zakresów, czasem nawet bardzo odległych.

20. Wychowuj dzieci o odważnym umyśle. Wysoce twórcze dziecko będzie się źle czuło w szkole, w której oschły szablonowy nauczyciel nie będzie chciał wysłuchać jego dziwacznych pomysłów i pomagać mu w ich realizacji<sup>245</sup>.

Współcześnie<sup>246</sup> zbyt małą wagę przywiązuje się do odtwórczości, łącząc ją tylko i wyłącznie z reprodukowaniem, mechanicznym powielaniem, bezmyślnym naśladowaniem. Nie ma twórczości<sup>247</sup> bez odtwórczości, co starałam się wykazać w pierwszym rozdziale mojej pracy.

Podsumowując pragnę jeszcze raz podkreślić, że w nauce szkolnej szczególny nacisk powinno się kłaść na aktywizowanie<sup>248</sup> dzieci poprzez ich własne obserwacje, osobiste doświadczenia, samodzielne wnioskowanie i uogólnianie zdobytych wcześniej informacji. Takie pojęcie aktywności twórczej i odtwórczej zwiększa osobiste zaangażowanie oraz wywołuje aktywność uczącego się, który najpierw jest zaintrygowany, później rozwija swoje zainteresowania by wreszcie wykorzystać je w życiu. A ponieważ na tym etapie rozwoju odbiera rzeczywistość w sposób globalny, niewątpliwym ułatwieniem i dostosowaniem się do potrzeb ucznia w wieku wczesnoszkolnym będzie integracja zagadnień z różnych przedmiotów.

Zagadnienie stymulowania aktywności twórczej i odtwórczej w nauczaniu zintegrowanym w obecnej sytuacji jest nadal otwarte, a odpowiedź na nie spróbuje przybliżyć moja praca i dokonane w niej badania oparte na analizie empirycznej zebranego materiału badawczego.

---

<sup>245</sup> D. Szewczyk, *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2012, nr 21, s. 89-97.

<sup>246</sup> S. Chrobak, *Współczesna edukacja: nowe zadania i wyzwania*, „Seminare, Poszukiwania naukowe” 2005, nr 21, s. 461-470.

<sup>247</sup> M. Kabat, *Twórcza refleksyjna aktywność nauczyciela*, Poznań 2001; G. Mendek (red.), *Oblicza twórczości*, Katowice 2010, *Twórczość*, opracowanie zbiorowe, Kraków 12/ 2020 i inne.

<sup>248</sup> P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015, s. 100; F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2011, s. 34.

### III. W KIERUNKU INNOWACJI – KONSTRUOWANIE PROGRAMÓW AUTORSKICH Z UWZGLĘDNIENIEM METODY CZYTANIA WRAŻENIOWEGO

„Dorośli uważają jedne książki za dobre, pożyteczne, inne za szkodliwe. Ja wszystko pozwalam czytać, zresztą inaczej nie mogę. [...] Czasem, im bardziej bez sensu, tym bardziej się podoba. I powoli – po latach – coraz rozważniej, coraz ostrożniej, z wyborem, i to właśnie, co naprawdę piękne. I z uśmiechem pobłażliwym mówi o książce, która mu się dawniej podobała. Zdobył kapitał na całe życie. Najcenniejsza zdolność: czytanie”<sup>249</sup>  
Janusz Korczak

#### 3.1. Czytanie wrażeńiowe – definicja, istota i ranga

W poniższych słowach W. Szymborskiej zawiera się esencja moich ponad dwudziestoletnich działań z dziećmi na gruncie upowszechniania czytelnictwa i ożywiania zarówno tekstów literackich, jak i doskonalenia krytycznej oraz twórczej nauki czytania: „Po staroświecku uważam, że czytanie książek to najpiękniejsza zabawa, jaką sobie ludzkość wymyśliła. [...] Homo Ludens z Książką jest wolny. Przynajmniej na tyle, na ile wolnym być można. Sam sobie ustanawia reguły gry, posłuszny własnej tylko ciekawości. Pozwala sobie na czytanie zarówno książek mądrych, z których czegoś się dowie, jak i głupich, bo i one o czymś informują. Wolno mu jednej książki nie doczytać do końca, a drugą od końca zacząć i cofnąć się do początku. Wolno mu zachichotać w miejscu do tego nie przewidzianym albo nagle zatrzymać się przy słowach, które zapamięta przez całe życie. Wolno mu wreszcie – czego żadna inna zabawa ofiarować mu nie może – posłuchać o czym rozprawia Montaigne albo dać chwilowego nurka w mezozoik”<sup>250</sup>.

Pomysł na innowacyjny model czytania z dziećmi i dzieciom zrodził się z obserwacji małych czytelników i z reakcji na ich potrzeby. *Czytanie wrażeńiowe* można rozpatrywać w dwóch ujęciach. *Ujęcie wąskie, to sam akt czytania z dziećmi, który polega na aktywnym słuchaniu, obrazowaniu emocji i wplataniu w czytane słowa ruchu, gestów*<sup>251</sup>. Natomiast szerokie ujęcie *czytania wrażeńiowego to stworzenie przestrzeni do spotkania człowieka – dorosłego, pośrednika*<sup>252</sup>, oraz dzieci – *początkowych adeptów odszyfrowywania przekazów świata literackiego, ale równocześnie osób bogatych w swoje doświadczenia i otwartych na*

<sup>249</sup> J. Korczak, *Zdolność*, w: *Prawidła życia. Publicystyka dla dzieci*, Warszawa 2003, s. 505-506.

<sup>250</sup> W. Szymborska, *Lektury nadobowiązkowe*, Kraków 1996, s. 275.

<sup>251</sup> J. Cieślowski, *Słowo-obraz-gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, w: J. Cieślowski, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, wyd. 2, Wrocław 1985; J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017, s. 18.

<sup>252</sup> J. Papuzińska, *Misja biblioteki dziecięcej*, w: *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – doświadczenia – postulaty*, J. Papuzińska i G. Walczewska-Klimczak (red.), Płock 2004, s. 15.

przeżycia związane z odbiorem dzieła literackiego. W tym ujęciu kładę nacisk na wspólnotowe czytanie i doświadczanie. Zaprezentowane autorskie ujęcie czytania wrażeniowego zostanie wykorzystane w dalszych rozważaniach teoretycznych i badawczych.

Czytanie<sup>253</sup> jest wszechstronną aktywnością człowieka i wpływa na wiele elementów jego rozwoju. Rozwija dziecięcą wyobraźnię, wzbogaca słownictwo, uczy nazywania emocji, postaw i relacji. To, co wydarzy się w dzieciństwie, jakie doświadczenia z czytania książek wyniesie dziecko z domu rodzinnego, ze żłobka, z przedszkola i ze szkoły, ma swoje przełożenie na późniejsze lata i dorosłość. Dużo zależy od mądrego dorosłego, który w atrakcyjny dla dzieci sposób pokaże niezwykły świat, zamknięty na kartach książki<sup>254</sup>. Każdy nauczyciel ma swoje nawyki i przyzwyczajenia. Czyta w inny sposób. Stosuje rozmaite metody nauczania czytania. Czasami traktuje czytanie jak rytuał<sup>255</sup>, a czasami jak obowiązek. Czytanie z dziećmi nie może być jednak jedynie przymusem, zewnętrznym nakazem czy powinnością. Dobrze by stało się zabawą i przyjemnością, by nauka czytania miała swój ludyczny wymiar<sup>256</sup>. Obowiązek wymusza na człowieku pewną sztywność, schemat postępowania, podążanie utartym szlakiem. Natomiast traktowanie czytania w kategoriach przyjemności i zabawy, dopuszcza dowolność, prawo do błędu oraz nieszablonowość. Ponadto, ciało reaguje zmniejszeniem napięcia a ten niewerbalny przekaz jest zarówno odczytywany przez dzieci, jak i przez nie doświadczany.

Sięgając do „Słownika etymologicznego” odnaleźć można znaczenie słowa „czytać”, które początkowo znaczyło „apercypować mowę pisaną”, „odgadywać”, a także „liczyć, rachować sylaby” oraz „czcić”, „szanować”<sup>257</sup>. Współcześnie słownikowe pojęcie „czytać” to „przebiegać wzrokiem po napisanych symbolach, formułować w umyśle lub na głos odpowiadające im dźwięki językowe, zapoznawać się z treścią tego, co jest napisane lub wydrukowane”<sup>258</sup>. Czytanie jest jednak pojęciem o wiele szerszym i zróżnicowanym ze względu na swą istotę, cel i metody nauczania. Obecnie nie można odnaleźć jednoznacznej

---

<sup>253</sup> M. Cackowska, *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, „Życie Szkoły” 1984, nr 2; J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków 2006.

<sup>254</sup> A. Baluch, *Rola czytelnika*, w: A. Baluch, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005, s. 65-66.

<sup>255</sup> S. Jaskulska, *Spotkanie dramowe zamiast szkolnej akademii. Nowe wymiary kreowania doświadczeń rytualnych w szkole a wspieranie rozwoju adolescentów*, w: *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), Poznań 2017.

<sup>256</sup> G. Leszczyński, *Wielkie książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań 2015, s. 69

<sup>257</sup> F. Sławski, *Słownik Etymologiczny Języka Polskiego*, T.1, Kraków, 1952.

<sup>258</sup> Z. Chojnowski, *Czytanie czytania. Szkice i noty metaforyczne*, Olsztyn, 2020, s. 18.

definicji. Warto więc przyrzeć się kilku podejściom do tematu, by uzyskać jak najszerszy kontekst tego zagadnienia.

Przyjmuję trop A. Brzezińskiej, która porządkuje definicje czytania w dwie grupy. Pierwsza charakteryzuje czytanie od strony lingwistycznej<sup>259</sup>. Czytanie to dekodowanie grafemów na fonemy, czyli tworzenie dźwiękowej formy słowa<sup>260</sup>. Drugie podejście wyznacza sfera psychologiczna i tu czytanie to rozumienie znaczeń, jakie kryją się w zapisanych słowach. Dzieje się to za sprawą wcześniejszych doświadczeń czytelników: „Czytanie polega na rozpoznawaniu symboli /drukowanych lub pisanych/ stanowiących bodziec do aktualizowania znaczeń wbudowanych w doświadczenie jednostki oraz do powstawania nowych znaczeń znanych już poprzez manipulowanie pojęciami już posiadanymi”<sup>261</sup>. Z kolei J. Malendowicz ujmuje czytanie jako „proces fizyczno-fizjologiczno-psychologiczny”<sup>262</sup>. Natomiast H. Mystkowska pisze o czytaniu jako procesie sensoryczno-motorycznym, intelektualnym, emocjonalnym i wychowawczym<sup>263</sup>.

Nauczyciel powinien spojrzeć na czytanie w szerokim ujęciu, łącząc podejście lingwistów i psychologów. Pisał o tym R. Więckowski: „Istotą umiejętności czytania jest zdolność dziecka do tłumaczenia albo rozszyfrowywania znaków języka pisanego. Podstawowymi elementami czytania są: rozumienie czytanego tekstu i związana z nimi technika czytania”<sup>264</sup>. Czytanie jest więc procesem poznawczym, w którym dzieci rozpoznają symbole graficzne, odtwarzają formy dźwiękowe, nadają znaczenia treściom włączając je do swoich doświadczeń. Innymi słowy w czytanie zaangażowana jest sfera psychomotoryczna, poznawcza i emocjonalno-motywacyjna. Dzieci koncentrują się na tekście, używają wzroku, słuchu, aparatu artykulacyjnego, przy zachowaniu motywacji wewnętrznej, która mobilizuje do uczenia się nowych umiejętności i pokonywania trudności.

Dzieci przygotowują się do nauki czytania już od urodzenia. Początkowo „odczytują” bicie serca swojej mamy, jej ciepły ton głosu, kontrastowe kolory w otoczeniu, wreszcie twarze najbliższych. Uczą się komunikować swoje potrzeby i „odczytywać” reakcje otaczających je ludzi. W dzieciach buduje się gotowość do nauki czytania. Robią to incydentalnie, okazjonalnie, nieświadomie. Dorośli, rodzice, często nie zdają sobie sprawy z tego, że baraszkowanie na dywanie, nazywanie przedmiotów i części swojej ciała, odróżnianie prawej

---

<sup>259</sup> A. Brzezińska, *Czytanie i pisanie nowy język dziecka*, Warszawa 1987, s. 30.

<sup>260</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>261</sup> M. A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980, s. 15.

<sup>262</sup> J. Malendowicz, *Proces czytania i pisanie i trudności w jego opanowaniu*, Warszawa 1984, s. 14.

<sup>263</sup> H. Mystkowska, *Uczymy czytać w przedszkolu*, Warszawa 1977, s. 8.

<sup>264</sup> R. Więckowski, *Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie I*, Warszawa 1978, s. 38.

i lewej strony, jazda na biegowym rowerku, przeskakiwanie przez przeszkody i wszelka aktywność na świeżym powietrzu, stanowią fundament pod elementarną i właściwą naukę czytania<sup>265</sup>.

W przedszkolu już w najmłodszej grupie rozpoczyna się świadomy, ukierunkowany na określone cele, spójny z właściwościami rozwojowymi, proces wyrabiania gotowości do nauki czytania<sup>266</sup>. Oprócz kształtowania ogólnej sprawności fizycznej, utrwalania schematu ciała, orientacji w przestrzeni, bogacenia słownictwa, rozwijania poprawnego i wyraźnego mówienia, wreszcie poszerzania spostrzegawczości wzrokowej, słuchowej i koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, istotną a nawet najważniejszą rolę odgrywa motywowanie dzieci do samodzielnego czytania poprzez wzbudzanie zainteresowania książką i słowem drukowanym.

Zaprezentowane wyżej zabiegi wychowawczo-dydaktyczne, które pomagają wyrobić w dzieciach gotowość do nauki czytania w przedszkolu, są kontynuowane przez nauczyciela w pierwszej klasie edukacji wczesnoszkolnej. Wszystkim dzieciom potrzeba silnej „autonomicznej motywacji poznawczej”<sup>267</sup>, by sprostać wyzwaniom jakie niesie nauka czytania. Szczególnie potrzebują jej ci, którzy odnoszą niepowodzenia w tej dziedzinie. Dzięki takiej motywacji, pojawia się w dzieciach wewnętrzna satysfakcja z dowiadywania się nowych rzeczy, a ta jest motorem do dalszego zdobywania wiedzy. Dzięki takiej motywacji czytanie staje się pracą, wysiłkiem, „duchowym wzlotem”, czyli jedną z najbardziej skutecznych form samodoskonalenia<sup>268</sup>.

Jednym ze sposobów podniesienia poziomu motywacji dzieci<sup>269</sup>, wzrostu wiary we własne możliwości, a także atrakcyjnego zapoznania uczniów z tekstami literackimi, jest czytanie wrażeńowe. Jest to koncepcja czytania wierszy, opowiadań, fragmentów lektur i książek obrazkowych, z grupą dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych. W 2015 roku twórczyni tego modelu otrzymała wyróżnienie na II Łódzkim Przeglądzie Innowacji i Twórczości w Edukacji.

### **Dzieci lubią niespodzianki**

Czytanie wrażeńowe, w największym skrócie, polega na zbudowaniu spotkania w klimacie literackim, czyli takim, by słowo drukowane przeplatało się z zabawą, ruchem oraz

---

<sup>265</sup> M. Burtowy, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, Poznań 1992.

<sup>266</sup> Ibidem.

<sup>267</sup> M.H. Chruszczewski, *Nuda. Ujęcie psychologiczne i humanistyczne*, Warszawa, 2020.

<sup>268</sup> Z. Chojnowski, *Czytanie czytania...*op. cit., s. 19.

<sup>269</sup> Z. Zasacka, *Czytanie dla przyjemności-podobieństwo i dystanse wśród nastolatków*, w: *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy*, D. Mroczkowska (red.), Warszawa 2011, s. 158.

niespodziankami poznawczymi i w ten sposób zaczęło „żyć” w świadomości dzieci. W praktyce wygląda to tak, że uczniowie słuchają wiersza lub opowiadania i są aktywnymi współtwórcami wypowiedzianych przez nauczyciela zdań opowieści. Dopowiadają słowa, wykonują określone gesty, wyrażają emocje swoją mimiką.

Kiedy dzieci uczą się czytać, otwiera się przed nimi wielki świat, zarówno literacki, jak i ten otaczający, w którym liczą się umiejętności interpersonalne, współpracy i współdziałania, logicznego myślenia i wnioskowania, wyobraźnia serca zorientowana na odczytywanie sygnałów wysyłanych przez mowę niewerbalną ludzi oraz wyobraźnia życiowa przejawiająca się m.in. w przewidywaniu skutków swych poczynań. Już w przedszkolu, a potem w edukacji wczesnoszkolnej, dzieci zdobywają podwaliny pod wyżej wymienione umiejętności, a wiele z nich kształtuje się pod wpływem kontaktu dzieci z dobrze napisanym tekstem literackim, czyli takim, który „wchodzi w dialog ze sposobem myślenia dziecka, umożliwia mu włączenie własnych mechanizmów rozumowania”<sup>270</sup>.

Współczesna książka dla dzieci to dzieło integralne, wielowymiarowe i polisensoryczne, w którym przeplatają się ze sobą słowo, obraz, dźwięk i architektura<sup>271</sup>. Czytanie i przeżywanie tekstów literackich to poznawanie otaczającej rzeczywistości, ale i jej tworzenie. „Każdy młody człowiek poprzez lekturę zdobywa świat zewnętrzny, porządkuje doświadczenia i wyznacza nowy ich zasięg. Kreuje też świat osobny, autonomiczny”<sup>272</sup>.

### **Dzieci uczą się przez zabawę.**

Zanim dzieci zdobędą umiejętność czytania, będą zadawały pytania, szukały odpowiedzi, pogłębiając w ten sposób swą wiedzę o świecie, ale przede wszystkim o sobie samym. Dorosły powinien rozbudzić w nich pozytywny stosunek do czytania i zmotywować dzieci do samodzielnego sięgania po książki. A co najważniejsze, pozwolić, by doświadczały czytania na swój dziecięcy sposób. I tak, jak pisze J. Papuzińska, czytać, aby „śmiać się i wzruszać w czasie lektury, wyteżać umysł w celu rozwiązania zagadki, gubić się w domysłach; by dzielić z bohaterem poczucie satysfakcji i dumy z powodu pokonania przeciwności; aby zadumać się nad jego dziwnym losem”<sup>273</sup>. W szkolnym dniu dzieci kilka razy zanurzają się w słuchaniu tego, co czyta im nauczyciel – zagadki, piosenki, wiersze, bajki,

---

<sup>270</sup> J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007, s. 23.

<sup>271</sup> A. Maroń, *Nowe formy książki na polskim rynku wydawniczym i księgarskim*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży* t.5, K. Tałuc (red), 2007.

<sup>272</sup> A. Baluch, *Samodzielna lektura – własne odkrycia świata*, w: A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987, s. 55; J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 218.

<sup>273</sup> J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007, s. 11-16.

polecenia, rymowanki, przywołania, mogą być pretekstem do podejmowania zabaw czytelnicznych i do aktywnego słuchania. Dzieci doświadczają świata całościowo, wielowymiarowo i wielozmysłowo. Naprzeciw takiemu eksplorowaniu świata wychodzą książki literackie i nieliterackie, włączające dziecko w czytanie wspólne z dorosłym i z innymi dziećmi: książki partycypacyjne, zawierające tekst zachęcający dzieci do określonych czynności, do bezpośredniego uczestnictwa poprzez aktywność ruchową czy manipulacyjną oraz książki autorskie, ikonotekstowe, czy książki obrazkowe (picturebooki)<sup>274</sup>. Tę charakterystyczną dla wieku dziecięcego zaletę należy wykorzystać, np. przygotowując zajęcia z wykorzystaniem czytania wraźniowego.

### **3.2. Etapy nauki czytania wraźniowego wspierającego procesy poznawcze dzieci w wieku wczesnoszkolnym**

Im więcej wiemy,  
tym więcej rozumiemy, widzimy, przeżywamy;  
można powiedzieć żyjemy w sposób pełniejszy<sup>275</sup>  
Grzegorz Leszczyński

Uczniowie w edukacji wczesnoszkolnej konstruują swoją wiedzę poprzez doświadczenie. Domagają się więc takich zadań, które wyzwalają myślenie twórcze i ćwiczą sprawności wyprzedzając rozwój. Między szóstym a dziesiątym rokiem życia dzieci zdobywają umiejętność rozwiązywania problemów. W tym czasie kształtują się ich postawy wobec świata, innych ludzi i samych siebie. Doskonali się zmysł obserwacji i umiejętność wyciągania wniosków. Dzieci przechodzą od myślenia konkretnego do symbolicznego, potrafią wykrywać związki przyczynowo-skutkowe i wyobrażają sobie przedmioty, bez konieczności posiadania ich w zasięgu wzroku<sup>276</sup>.

Czytanie wraźniowe wpisuje się w pierwszy etap nauki czytania i pisania, czyli w wyrabianie gotowości do nauki czytania i pisania<sup>277</sup>. Jest sposobem na ożywienie zainteresowania książką i rozbudzenie motywacji wewnętrznej uczniów, którzy potrafią swobodnie czytać, ale tracą zainteresowanie samym medium, jakim jest książką, jak i nużącym wydaje im się sama umiejętność czytania. Dzięki wzmocnieniu koncentracji, uwagi i pamięci

---

<sup>274</sup> K. Zabawa, *Rozpoczęta opowieść: polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków 2013, s. 25, s. 101.

<sup>275</sup> G. Leszczyński, *Język dziecka a obszar kultury*, w: G. Leszczyński, *Literatura i książka dziecięca. Słowo-obraz – konteksty*, Warszawa 2003, s. 13.

<sup>276</sup> I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000, s. 169-172.

<sup>277</sup> O wyrabianiu gotowości do nauki czytania i pisania obszernie pisały A. Brzezińska i M. Burtowy, np. w *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań, 1985; I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2010.

oraz wprowadzeniu klimatu zabawy, stosowaniu zadań otwartych, dzieci dla przyjemności odkrywania i radości z wrażeń, chcą czytać, poznawać i przeżywać teksty literackie.

### **Czytanie wrazeniowe nie ogranicza się tylko do czytania**

Nie wystarczy usiąść z dzieckiem przy książce i zacząć nazywać litery, pokazywać wyrazy i próbować je czytać. Dzieci muszą chcieć być otwarte na to poznanie i chcieć współpracować. Tylko w takiej sytuacji, gdy uruchamiają swoją motywację wewnętrzną i gotowość na odkrywanie nowych umiejętności, nauka czytania ma sens. Jak wzbudzić tę siłę napędową, tę motywację wewnętrzną do działania? Moje wieloletnie obserwacje przynoszą odpowiedź: zaspokajając naturalne potrzeby dziecka między innymi bezpieczeństwa, ruchu zabawy i nowych wrażeń. Co to dokładnie oznacza?

W czytaniu wrazeniowym ważne jest, by dzieci doświadczyły, że mają talent i potencjał do odkrywania tajemnic czytania, bo potrafią zadawać arcyciekawe pytania<sup>278</sup>, mają niesamowitą wyobraźnię, są zainteresowane zadaniami, które przygotowuje dorosły. Sama czynność czytania<sup>279</sup> zachodzi najczęściej w pozycji siedzącej, a więc statycznie. Dzieje się w umyśle dzieci. Znak na kartce zostaje odczytany i zrozumiany jako konkretna litera, sylaba, słowo czy zdanie. Ale, żeby dzieciom udało się nazwać daną literę, by odkryły znaczenie wyrazów, odnalazły sens opowieści, potrzebna jest koordynacja, czyli pewna harmonia, uporządkowane zorganizowanie procesów umysłowych. Im więcej ruchu<sup>280</sup> w życiu dzieci doświadczą, tym nabędą więcej zręczności, zwinności i lepszej orientacji przestrzennej. Dzięki ruchowi wzrasta szybkość reagowania na różne życiowe sytuacje, rośnie liczba połączeń nerwowych w mózgu, następuje lepsze dotlenienie i ukrwienie organizmu.

Tak przygotowane dzieci są gotowe na rozbudzanie myślenia, pamięci, mowy, koncentracji czyli tych zdolności które odbierają i przetwarzają informacje<sup>281</sup>.

### **Świadomość ciała u dzieci**

Poczucia świadomości ciała przyczynia się do wnikliwego poznania i starannego przyglądania się przez dziecko światu, dzięki czemu będzie dostrzegać w nim coraz więcej szczegółów

---

<sup>278</sup> W polskiej szkole często jest jednak tak, że dzieci nie zadają pytań, gdyż nie sprzyja temu klimat uczenia się, por., M. Cywińska, *Twórczy wymiar aktywności językowej dziecka, w: Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* (red.) M. Cywińska, Poznań 2016, s. 205.

<sup>279</sup> S. Tańko, *Istota czytania*, Kraków 2005.

<sup>280</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*, Rzeszów 2009.

<sup>281</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką. Dla rodziców, bibliotekarzy i edukatorów, którzy chcą rozkochać dzieci w książkach*, Warszawa 2021, s. 155.

i symboli. Można to osiągnąć z pomocą prostej zabawy w pokazywanie części ciała. Oto przykładowa rymowanka:

*To jest głowa a to pięta,  
to jest czoło a to ręka.  
To jest brzuch a to palec,  
to jest stopa to mój taniec*<sup>282</sup>.

Wymawiając poszczególne słowa nauczyciel wskazuje części swojego ciała a dzieci modelują jego zachowanie. Rytmiczne wypowiedzianie słów, splata się z coraz szybszym tempem ich powtarzania. Dodatkowo dorosły może wprowadzić element zaskoczenia, recytować znane już słowa, a pokazywać zupełnie inne części ciała. Taki zabieg spowoduje u dzieci wyzwolenie pokładów radości, ale i sprowokuje mózg do większej koncentracji.

### **Nazywanie części ciała: lewej i prawej ręki**

W nauce czytania i pisania języka polskiego, istotne znaczenie ma kierunek czytania, który zachodzi od lewej do prawej strony<sup>283</sup>. Utrzymanie oczu w określonym kierunku, to ważna umiejętność, a wszelkie ćwiczenia z pokazywaniem lewej a potem prawej ręki, lewego a potem prawego ucha, lewej a potem prawej nogi, są świetną zabawą dla dzieci, a dla oczu treningiem przed czytaniem. Wykorzystując znane dzieciom melodie, można przerabiać słowa i budować nowe zwrotki związane z nauką czytania. I tak na przykład do melodii „Praczkę”<sup>284</sup>, powstała zabawa „Jak ręce czytają”:

*Tu lewą mam rękę, tu prawą rękę mam,  
jak ręce czytają pokaże dziś wam.  
Chwytają za kartkę, hop siup i tralala,  
chwytają za kartkę, hop siup i tralala! (słowa M. Swędrowska)*

Do tej zabawy potrzebne są książki, która początkowo swobodnie leżą przed dziećmi. W pierwszym wersie dzieci pokazują otwartą dłoń, najpierw lewą, potem prawą. Następnie palec wskazujący prawej dłoni rysuje trzy kreski na lewej dłoni. Ważny jest tu kierunek kreślenia linii: od lewej strony do prawej – tak ręce „czytają” w zabawie. Następnie dzieci biorą książki do ręki, otwierają na losowo wybranej stronie i kartkują je w rytm śpiewania lub recytowania słów: „Chwytają za kartkę hop siup i tralala!”

---

<sup>282</sup> Ibidem, s. 155.

<sup>283</sup> D. Perlmutter, A. Villoldo, *Aktywuj pełną moc mózgu. Cuda i neurobiologia*, M. Warda (red.), Białystok 2012.

<sup>284</sup> M. Bogdanowicz, *W co się bawić z dziećmi? Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005, s. 76.

W innej popularnej zabawie „O jak przyjemnie i jak wesoło w pingwina bawić się”<sup>285</sup> zamiast znanych słów pojawiają się inne, związane z czytaniem. Może to doprowadzić do ciekawych doświadczeń, bo z jednej strony dziecko zna zabawę, choćby z przedszkola, a z drugiej dostrzega, że ta sama melodia może mieć inne słowa, co prowadzi do wymyślania własnych twórczych zabaw.

*O jak przyjemnie i jak wesoło, podczas czytania bawić się!*

*To ręka lewa, to ręka prawa: są w górze, są w dole i tańczą tak!*<sup>286</sup>.

Zgodnie ze śpiewaniem lub wymawianiem poszczególnych wersów, dziecko podnosi lewą i prawą rękę, a potem równocześnie unosi je razem w górę i wykonuje obroty w nadgarstkach oraz naprzemienne przebieranie palcami.

### **Nazywanie części ciała: lewej i prawej nogi**

Analogicznie jak w zabawach z pokazywaniem rąk, jest wiele zabaw doskonalących umiejętność nazywa lewej i prawej nogi. W bardzo prostej i zarazem energicznej zabawie, dzieci tupią bardzo głośno, potem bardzo cicho, a na koniec siadają na dywanie czy na krzesłach tak cicho, by nie obudzić podłogi. Słowa rymowanki są następujące:

*Lewa noga, prawa noga, tupie tak, że drży podłoga!*

*Lewa noga, prawa noga, tupie tak, że śpi podłoga.*

*Lewa noga, prawa noga, siadam tak, że śpi podłoga (...)*<sup>287</sup>.

Dzieci tupią cztery razy lewą nogą, wypowiadając przy tym słowa: le – wa – no – ga, potem robi to samo z prawą nogą pra – wa – no – ga. Następnie podskakują najwyżej i najgłośniej jak tylko potrafią. Teraz nie obowiązuje już sylabowe rymowanie, tylko ekspresja ruchowa. W drugiej części zabawy dzieci tupią cicho i rytmicznie tak, żeby nie pojawiły się żadne odgłosy, a następnie w skupieniu siadają na dywanie i tak przygotowane czekają na czytanie.

### **Nazywanie lewej i prawej strony w przestrzeni**

Strony ciała są niezmiennie, bo lewa ręka zawsze będzie lewą obojętnie czy stoimy, leżymy, odwracamy się, ale strony w przestrzeni zmieniają się, w zależności od punktu odniesienia. Gdy jesteśmy w sali zwróceni przodem w kierunku okna, pokazujemy lewą i prawą stronę sali, ale gdy odwrócimy się plecami do okna, lewa i prawa strona zamienią się miejscami.

---

<sup>285</sup> M. Bogdanowicz, *W co się bawić z dziećmi?...op. cit.*, s. 88.

<sup>286</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką. Dla rodziców, bibliotekarzy i edukatorów, którzy chcą rozkochać dzieci w książkach*, Warszawa, 2021, s. 157.

<sup>287</sup> *Ibidem*, s. 158.

Umiejętność orientowania się w przestrzeni<sup>288</sup>, ma ważne znaczenie dla umiejętności czytania, dlatego warto ją ćwiczyć, najlepiej w zabawie.

*Żeby było nam wesoło, rozejrzyjmy się wokół*

*W prawo, w lewo, w górę, w dół, czy już widzisz uśmiech mój?*

*Żeby było nam przyjaźnie, chwyćmy się za ręce raźnie.*

*W prawo, w lewo, w górę w dół, tak już widzę uśmiech twój!*<sup>289</sup>.

W zabawie dzieci ćwiczą koordynację słuchowo-wzrokowo-ruchową<sup>290</sup>. Modelując zachowanie nauczyciela, rozglądają się wokół, w konkretnych kierunku, a następnie wysyłają uśmiech. W drugiej części zabawy, chwytają inne dzieci za ręce, by w tym uścisku wspólnotowym, razem kierować się w lewo, prawo, w górę i w dół. Inny pomysł na tę samą zabawę, to spoglądanie w konkretne strony, na prawo, na lewo i nazywanie przedmiotów, które jako pierwsze znajdują się na linii wzroku. Kolejny pomysł na zabawę z wykorzystaniem tych samych słów, to zwrócenie uwagi, na sposób ich wypowiedzienia. Pierwsze trzy wersy rymowanki należy wypowiedzieć rytmicznie i głosem neutralnym, ani radosnym, ani smutnym. Natomiast ostatni wers każdej zwrotki z uśmiechem. Dzięki radosnej intonacji, „w powietrzu pojawi się radość”, która jest kluczem, do wspólnego otwarcia książki i wrażliwego czytania.

### **Bogacenie słownictwa.**

Im więcej słów znajduje się w słowniku biernym dzieci, tym większa szansa na harmonijne czytanie ze zrozumieniem. Nie wystarczy bowiem znać litery i składać je w wyrazy, a te w zdania. Sensem czytania, jest rozumienie znaczeń oraz umiejętność krytycznego i twórczego ich interpretowania.

Takie zdobywanie nowych doświadczeń językowych zachodzi m.in. przy oglądaniu ilustracji w książkach, a potem pokazywaniu konkretnych przedmiotów i postaci: Pokaż, gdzie jest pies, a gdzie ukryła się myszka? Co rośnie za domem, a co leży pod drzewem?

To ciekawa zabawa<sup>291</sup>, która staje się jeszcze bardziej atrakcyjna, gdy dzieci zaczynają zadawać swoje pytania innym uczestnikom oglądania obrazów w książce. Im dzieci są starsze, tym zadawanie pytań do ilustracji może stawać się coraz bardziej twórcze i niejednoznaczne. Oto na wielkim placu zabaw znajduje się wiele dzieci, jedno zjeżdża na zjeżdżalni, dwoje

---

<sup>288</sup> T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001; E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, S. Wichary, *Psychologia Poznawcza*, Warszawa 2020.

<sup>289</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy ...*, s. 159.

<sup>290</sup> B. Muchacka, *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 1 (3), s. 7-18.

<sup>291</sup> E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2002.

buduje babki z piasku, troje bawi się piłką. Można więc zadać konkretne pytania: Ile dzieci bawi się piłką? Co budują dzieci w piaskownicy? Natomiast, gdy pytanie pozostanie otwarte: Jaka zabawa podoba Wam się najbardziej?”, wtedy dzieci znajdą odpowiedź w sobie, w swoich upodobaniach i wyborach<sup>292</sup>. Ciekawym materiałem do rozwijania umiejętności mówienia w tym bogacenia słownictwa, są historyjki obrazkowe, ilustracje zwierające podobieństwa i różnice oraz rebusy obrazkowe. Gdy dziecko radzi sobie z łamigłówkami, zwraca uwagę na różnice w dwóch ilustracjach, będzie tym bardziej wrażliwe na różnice między literami o podobnych kształtach, np. b-d, n-m, n-u, itp.

### **Poprawne artykulowania dźwięków.**

Rozwijanie umiejętności mowy i mówienia dzieci, powinno przebiegać w zabawie. Ciekawym narzędziem są łamańce językowe, czyli celowo wymyślone trudne do wypowiedzenia zdania bądź zaskakujące zlepki nic nieznaczących sylab czy liter. Są świetną gimnastyką w głośnym mówieniu, dzięki nim dzieci ćwiczą poprawność artykulacyjną i wyrazistość językową. Łamańce mają też tę szczególną właściwość, że wywołują salwy spontanicznego szczerego śmiechu. Mają w ten sposób działanie od stresowujące, gdy nauka czytania staje się dla dzieci źródłem napięć i frustracji.

Oto prosta rymowanka i równocześnie logopedyczne ćwiczenie:

*Tede, tudu, todo, mówię oto to!*

*Tede, tudu, tydy, teraz mówisz ty!*<sup>293</sup>

Wymawianie tych słów najpierw wolno, potem coraz szybciej wprawia w wibrację język, który stając się bardziej elastyczny, jest gotów uczestniczyć w prawidłowej artykulacji głoski „r”.

### **Koncentracja przed czytaniem**

W sesji czytania wraźeniowego ważną rolę odgrywa wykonanie gimnastyki przed czytaniem tekstu literackiego. Ruch ma wszechstronne znaczenie dla rozwoju małych dzieci, niweluje napięcia, wyzwala radość, dotlenia organizm. Ponadto prosta zabawa z pokazywaniem

---

<sup>292</sup> Więcej pomysłów i konkretnych ćwiczeń z ilustracjami, znajduje się w „Elementarzu w podskokach” Małgorzaty Swędrowskiej, Poznań, 2017, 2018, 2020. Książka doczekała się już czterech dodruków. W oczach nauczycieli i rodziców, stanowi cenną pomoc i inspirację do nauki czytania.

<sup>293</sup> M. Swędrowska, 777 pomysłów na zabawy z książką. Dla rodziców, bibliotekarzy i edukatorów, którzy chcą rozkochać dzieci w książkach, Warszawa 2021, s. 165.

nadaje kierunek dziecięcej aktywności, bo stymuluje do kontaktu wzrokowego z nauczycielem, wyzwała twórczą aktywność i zwiększa zaangażowanie w zajęciach.

Najprawdopodobniej wszyscy znamy z przedszkola zabawę z pokazywaniem części ciała pt. „Głowa, ramiona, kolana, pięty”<sup>294</sup>. Śpiewa się ją na melodię „Siekiera, motyka...” z filmu „Zakazane piosenki”. Jeśli zabawa jest dzieciom znana, nie trzeba tłumaczyć jej zasad, wystarczy jedynie poinformować, że w tej zabawie będą wykorzystane inne słowa.

*Głowa, ramiona, kolana, pięty,*

*Plecy proste, brzuch wciągnięty.*

*Głowa, ramiona, kolana, nos,*

*Oddajemy książkę głos”<sup>295</sup>.*

Zabawa jest prosta i znana, a jednak nowa i zaskakująca. Na bazie tego, co dzieci potrafią, szybko uczą się nowej wersji, a poprzez wystąpienie niespodziewanego elementu, czyli pokazanie swego nosa i książki, poziom ciekawości wzrasta: „Skoro ta zabawa była dla mnie ciekawa, to pewnie i w książce pojawią się niespodzianki”<sup>296</sup>.

## **Ćwiczenia pamięci**

Wspólne czytanie z dziećmi wierszy, prowokuje do ćwiczeń w zakresie wzmocnienia pamięci. Nauczyciel informuje na wstępie uczniów, że będą czytali wiersz wersami, czyli po każdej linijce wykonają krótką przerwę. Zadaniem młodych słuchaczy jest zapamiętanie ostatniego usłyszanego słowa i powtórzenie go całą grupą. Nieco trudniejszym, ale bardzo lubianym wyzwaniem, jest zapamiętywanie i powtarzanie pierwszego słowa każdego wersu. Wiersze w swej naturze są dobrym materiałem do zabaw ze słowami i ćwiczenia pamięci. Tak wspomina J. Papuzińska: „(...) bo słowa to były takie dobre zabawki, które zawsze miało się ze sobą i do ich noszenia niepotrzebne były nawet kieszenie ani żadne torebki słowa można było rozbierać, przestawiać jak klocki i tworzyć różne budowle”<sup>297</sup>.

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym, w kontakcie ze słowem czytany, „w swoim otwartym i entuzjastycznym poznawaniu rzeczywistości łapią bez wyboru jej przeróżne objawy: ułamki słów, strzępki rozmów, fragmenty obrazów, luźne odcinki doświadczeń. Nie próbują ich ująć syntetycznie, nie starają się o ich intelektualne uporządkowanie. Wszystko

---

<sup>294</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ZYFAIupyHhM> [dostęp: 15.12. 2021].

<sup>295</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką...* op. cit., s. 39, M. Cieślicka, B. Stankiewicz, R. Muszkieta, *Wybrane zabawy i gry ruchowe*, Poznań 2017.

<sup>296</sup> Z własnych obserwacji.

<sup>297</sup> J. Papuzińska, *Darowane kreski*, Łódź 2019, s. 16.

jawi im się razem, w kształcie całościowym o charakterze kolażu obrazowego lub zdarzeniowego<sup>298</sup>”. Wychodząc więc naprzeciw dziecięcym potrzebom rozwojowym, w modelu czytania wraźniowego nauczyciel bardzo świadomie kieruje zadaniami-zabawami, w celu stymulacji procesów poznawczych takich, jak: uwaga, pamięć, myślenie i mowa.

Nauka czytania, a potem dziecięce odkrywanie czytania dzieł literackich, różnią się od tego, w jaki sposób eksploruje świat literacki dorosły czytelnik. J. Papuzińska uwypukla, że „czytać <jak dziecko>, to znaczy, nie przejmować się zbytnio kontekstem historycznoliterackim lektury, jej lokalizacją na skali <nowatorstwa> czy <eksperymentu>, pozbyć się literackich snobizmów. Początkującego czytelnika niezbyt interesuje to, czy książkę napisał wybitny autor (...) a jedynie to, co w książce zawarte<sup>299</sup>”.

Czytanie jest procesem poznawczym, a „umieć czytać, to nie tylko przekładać na język mówiony czy na język wewnętrzny znaki graficzne rękopisu lub tekstu drukowanego; to nie jest czytanie, to jest odczytywanie szyfru. Umieć czytać, to w istocie rozumieć rzecz przeczytaną, umieć ocenić jej wartość i słuszność, zastanowić się, osądzić i zająć stanowisko<sup>300</sup>”. Naprzeciw doskonaleniu procesów poznawczych i osiągnięciu przez dzieci kompetencji w czytaniu, wychodzi czytanie wraźniowe.

### 3.3. Konstruowanie innowacyjnego modelu czytania w edukacji wczesnoszkolnej

„Lektura działa na nas pobudzająco,  
oferuje magiczne klucze, otwierające w nas samych wrota domostwa,  
którego inaczej nie moglibyśmy zwiedzić<sup>301</sup>”  
Marcel Proust

Dzieci, które obcuja z książkami, „kształtują wzory czytelniczych zachowań<sup>302</sup>”. Jednym z najważniejszych miejsc, w jakich się to dzieje, jest szkoła i edukacja wczesnoszkolna. Nauczyciel ma więc ważne zadanie, uczynić wszystko, by spotkania z tekstem, książką i czytaniem, były dla dzieci atrakcyjne, rozbudzały ciekawość, zachęcały do aktywnego uczestnictwa. Pedagog sięga więc po rozmaite metody pracy, niektóre z nich są innowacjami.

---

<sup>298</sup> A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987, s. 15.

<sup>299</sup> J. Papuzińska, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007, s. 22.

<sup>300</sup> R. Dottrens, *Wychowanie i kształcenie*, UNESCO, Warszawa 1970, s. 44; P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy wychowania. Skrypt dla studentów*, Bydgoszcz 2015.

<sup>301</sup> M. Proust, *O czytaniu*, w: M. Proust, *Pamięć i styl*, Kraków 2000, s. 73.

<sup>302</sup> I. Socha, *Dziecko w świecie lektury*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1989)*, T.2, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2009, s. 129.

B. Atroszko i P. Atroszko definiują innowację jako rzecz, którą się wprowadza, ale i zachowanie polegające na jej wprowadzeniu<sup>303</sup>. Innowacje pedagogiczne mogą tworzyć nową jakość w edukacji, umożliwiając kształtowanie nowych kompetencji kulturowych czy cech osobowości uczniów<sup>304</sup>. Konkretna innowacja pedagogiczna, według W. Okonia jest zmianą struktury systemu szkolnego jako całości lub struktury składników i dotyczy pracy nauczycieli, treści programowych, warunków materialno-społecznych pracy szkolnej<sup>305</sup>.

Z innowacją wiąże się bliskie jej pojęcie innowacyjności. Jest to zdolność pobudzania innowacji i tworzenie nowych pomysłów w celu rozwiązania problemów<sup>306</sup>. Nowe dla danego środowiska pomysły, procesy, produkty czy procedury mają na celu wprowadzenie udoskonaleń.

Jednym z takich pomysłów na spotkanie z książką w grupie dzieci, jest czytanie wrażeńowe. Ma ono na celu wywołać pozytywne wrażenia ze wspólnie spędzonego czasu w świecie literackim. Takie pozytywne nastawienie przełoży się na wzrost zainteresowania książkami i czytaniem, a w następstwie wyższym poziomem wyobraźni i myślenia dywergencyjnego. Czytanie wrażeńowe może sprawić, że dzieci tym chętniej będą sięgały w głąb, by rozwijać w sobie zdolności poznawcze<sup>307</sup> i tym samym będą chciały piąć się wzwyż, czyli powyżej swoich możliwości.

#### **Czytanie wrażeńowe przebiega według schematu:**

1. Wybór książki do grupowego czytania.
2. Nawiązanie bliskich relacji z dziećmi.
3. Wytworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego.
4. Przygotowanie przestrzeni do czytania.
5. Rola rekwizytów w aktywnym słuchaniu.
6. Zaaranżowanie postaci prowadzącego.
7. Umiejscowienie dzieci.
8. Moment startowy czytania wrażeńowego – hasło otwierające książkę.
9. Czytanie wrażeńowe konkretnego tekstu literackiego.
10. Przedłużenie kontaktu dzieci z książką. Rola zintegrowanych zadań szkolnych.

---

<sup>303</sup> B. Atroszko i P. Atroszko, *Sytuacja materialna studentów, zaangażowanie i samoskuteczność w zakresie nauki a kompulsja uczenia się*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014, s. 49.

<sup>304</sup> R. Schulz, *Studia z innowatyki społecznej*, Toruń 1996, s. 61-62.

<sup>305</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny, wydanie trzecie poprawione*, Warszawa 2001, s. 138.

<sup>306</sup> B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013, s. 54.

<sup>307</sup> M. Lędzińska, *Człowiek współczesny wobec nadprodukcji informacji, czyli o informacyjnym stresie*, w: *Różnice indywidualne. Wybrane zagadnienia inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Jana Strejlaua*, W. Ciarkowska, A. Matczak (red.), Warszawa 2001.

## 1. Wybór książki do grupowego czytania.

„Jeśli opowieść ma naprawdę przykuć uwagę dziecka, musi je zabawić i obudzić w nim ciekawość. Jeśli jednak ma wzbogacić jego życie, musi pobudzać wyobraźnię, pomóc dziecku w rozwijaniu inteligencji i porządkowaniu uczuć, musi mieć związek z jego lękami i dążeniami oraz umożliwić mu pełne rozeznanie własnych trudności a zarazem poddać sposoby rozwiązywania nękających je problemów”<sup>308</sup>. Dobór tekstu literackiego do grupowego czytania ma zatem priorytetowe znaczenie. Oprócz doskonałego tekstu, książka powinna obfitować w przyciągające uwagę dzieci, wyraziste ilustracje. Jak wymienia A. Baluch, mogą przyjąć one formę: malowanki, „małego światka”, książeczki barwnej, kolażu, wyklejanki, wydrapanki, rysunku konturowego, reprodukcji, czy „pejzażu duszy”<sup>309</sup>. Tekst literacki nie powinien przekraczać kilku zdań na stronie. Do czytania wrażeniowego doskonale nadają się książki obrazkowe<sup>310</sup>. Treść utworu zilustrowana jest w nich na obrazach, które stanowią dopowiedź tekstu literackiego. Te dwie formy: słowo drukowane i obraz, przeplatają się ze sobą, są nierozłączne, dopełniają się nawzajem. Dzięki ilustracjom-obrazom, dzieci mogą bez przerwy być świadkami czytanej historii, obserwować ją na ilustracjach i słyszeć w wypowiedzianych przez nauczyciela zdaniach. Warto dodać, że książka obrazkowa może być również pierwszą formą kontaktu dziecka z obrazem jako artystycznym tekstem kultury, swoistym rodzajem sztuki wizualnej<sup>311</sup>.

Ważne przy tym jest odpowiednie ułożenie książki. Nauczyciel stoi przed dziećmi i trzyma książkę w jednej ręce „od siebie”, czyli okładka książki znajduje się bliżej dorosłego, a tekst i ilustracje zwrócone są w kierunku dzieci. Taki sposób eksponowania wymaga od nauczyciela większego wysiłku fizycznego, bo ręce nie są przyzwyczajone do tego sposobu trzymania, jak i poznawczego, bo trzeba się odrobinę „nagimnastykować”, by odczytać treść utworu. Jednak każdy, kto choć raz spróbuje tego sposobu przekona się, że taka ekwilibrystyka się opłaca, bowiem sprzyja dłuższej koncentracji dzieci, które wpatrzony w obraz, jaki tworzy osoba opowiadacza trzymającego otwartą w kierunku dzieci książkę, potrafią dłużej utrzymać uważność na tekstach literackich.

---

<sup>308</sup> B. Bettelheim, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa 1985, s. 41; W. Rutka, *Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli” 2012, nr 2, s. 27-44.

<sup>309</sup> A. Baluch, *Ilustracja, która prowadzi*, w: *Książka dziecięca 1990-2005, Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając (red.), Warszawa 2006.

<sup>310</sup> M. Cackowska, *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce*, Cz. I. „Ryms” 2009, nr 5, s. 5.

<sup>311</sup> M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, Poznań 2017, s. 11-25.

## **Format książki ma znaczenie**

Swoją rangę ma też wielkość książki. Najlepiej dzieci „doświadczają”, a więc oglądają i koncentrują się na książkach w formacie kwadratu o wymiarach ok. 25-30 cm i większych. Wybór tekstu literackiego wiąże się również z motywacją wewnętrzną dorosłego, który będzie snuł z niej opowieść czytając tekst. Jeżeli nauczycielowi zależeć będzie przede wszystkim na tym, by zapoznać dzieci z treścią<sup>312</sup> książki i odnotować ten fakt w dzienniku, choć zupełnie nie będzie przekonany do zasadności i celowości tego zadania, uczniowie nie będą uczestniczyć w czytaniu wrazeniowym, tylko będą odpytywane ze stopnia zrozumienia tekstu. Dzieje się tak czasami, że nauczyciele jednej placówki umawiają się na omawianie wspólnych lektur, albo mają tytuły narzucone z góry, albo bez przekonania biorą do ręki książkę, którą ktoś zarekomendował, bo np. zdobyła nagrodę w określonym konkursie...

## **Nauczyciel musi widzieć wartość książki<sup>313</sup>**

Sesja czytania wrazeniowego powinna przebiegać z zamierzonym, pozytywnym skutkiem, tzn. by dzieci przeżywały treść literacką i ikoniczną, nauczyciel musi zarówno swoją mową werbalną, jak i niewerbalną wysyłać do dzieci komunikaty informujące o tym, że historia, która znajduje się w proponowanej przez niego książce, jest dla niego samego atrakcyjna, ciekawa, zaskakująca i godna wysłuchania. Jeżeli nauczyciel będzie bawić się treścią książki i w naturalny sposób doświadczać wirtuozerii języka, celności skojarzeń, albo przeczyta to, co ukryte jest między wierszami, to istnieje duża szansa, że dla uczniów spotkanie z tą samą książką będzie co najmniej ciekawym doświadczeniem.

Nauczyciel małych dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jest niekwestionowanym autorytetem<sup>314</sup>. Ponadto nauczyciel powinien być bibliofilem, który znajduje czas na czytanie dla siebie, swojej przyjemności, relaksu i refleksji. A nauczyciel dobrze obeznany z rynkiem wydawniczym, potrafi wydobyć wartościowe perełki, które wzbogacają wszechstronny rozwój dzieci. Dlatego taki nauczyciel ma dużą szansę by zarazić dzieci rozczytaniem. Z kolei uczniowie takiego nieprzeciętnego nauczyciela, mają dużą szansę stać się zaangażowanymi czytelnikami, zmotywowanymi do samodzielnego czytania książek.

---

<sup>312</sup> I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2010.

<sup>313</sup> M. Kabat, *Czytanie – nauczyciel – e-podręcznik*, w: *Książka w życiu człowieka – w poszukiwaniu (u)traconej wartości* K. Segiet, Słupska, (red.), Poznań 2017, s. 139-151.

<sup>314</sup> I. Jazukiewicz, I. (1999). *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999; P. Kaszubska, *Autorytet nauczyciela w percepcji licealistów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2013, nr, 9; M. Legniak, *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwania współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10 i inne.

Pragnę zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt, podkreślany m. in. przez H. Radlińską, twórczynię polskiej szkoły pedagogiki społecznej, określanej jako „pedagogika przeżywana”<sup>315</sup>. Otóż dzieci obcuja z książką i odczuwają przyjemność<sup>316</sup> jej interpretowania, zanim jeszcze zaczną czytać. Ponadto A. Ungeheuer-Gołąb, zaznacza, że gdy małe dzieci nie potrafią jeszcze samodzielnie czytać, to mogą słuchać oraz oglądać i poprzez te czynności budować swój kontakt z książkami<sup>317</sup>. Zatem już samo spotkanie z treścią książki i jej ilustracjami pozostawia w dzieciach wrażenie przyjemności czytania oraz stawia fundament pod ich świadome uczestnictwo w świecie literackim.

### **Książka jest tylko narzędziem. To nauczyciel staje się pierwszym obrazem i pierwszą historią, którą widzą dzieci**

Należy pamiętać, że „potrzeba kontaktu z książką zaistnieć może dopiero wówczas, gdy wprowadzimy książkę w obręb doświadczeń osobistych dzieci”<sup>318</sup> oraz że „komunikowanie własnych przeżyć rodzi się z potrzeby kontaktu z innymi ludźmi”<sup>319</sup>. Nie wystarczy więc jedynie dzieciom książkę pokazać albo zadać tekst do przeczytania. Potrzebny jest nauczyciel z entuzjazmem, którzy w bezpośrednich relacjach<sup>320</sup> wprowadzi dzieci w świat literacki.

Nauczyciel szuka więc rozmaitych środków dydaktycznych, by urozmaicić proces edukacyjny w szkole i sprawić by nauka przez zabawę była jak najbardziej atrakcyjna. Bardzo ważną rolę w tych poszukiwaniach odgrywa sama książka. Pamiętać należy jednak i o fackie, że nawet najdoskonalsza książka będzie bezużyteczna w ręku nauczyciela, jeśli potraktuje ją tylko jako narzędzie „przerabiania programu”. Tylko taki nauczyciel, który widzi w uczniach dzieci, który potrafi w słuchać się w potrzeby, który pozwala dzieciom na eksponowanie ich myśli, uczuć i postaw, ma szansę spełnić rolę przewodnika<sup>321</sup> we wspomaganiu dzieci w różnorodnych wyzwaniach edukacyjnych, w tym w motywowaniu do nauki czytania.

---

<sup>315</sup> H. Radlińska, *Książka wśród ludzi*, Warszawa 1929; W. Theiss, *Radlińska*, wyd. 2 poszerz, Warszawa 1997.

<sup>316</sup> Z. Zasacka, *Dlaczego czytamy powieści – kilka implikacji dla badaczy czytania dla przyjemności*, „Przegląd Humanistyczny” 2009, nr 3, s. 81-93.

<sup>317</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa 2011, s. 20.

<sup>318</sup> J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1988 s. 10.

<sup>319</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*, Rzeszów 1999, s. 17-18, E. Rybicka, *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.

<sup>320</sup> A. Tarczyński (red.), *Człowiek w świecie wartości. Wartość jako korelat zachowań zbiorowych*, Bydgoszcz, 2021.

<sup>321</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów 2009.

## 2. Nawiązanie bliskich relacji z dziećmi

U podstaw czytania wraźniowego leży więź psychiczna i duchowa, która łączy nauczyciela – mądrego przyjaciela małych dzieci, z uczniami – młodymi ludźmi, którzy stoją na starcie swego życia, ucząc się wszystkich jego tajników i niespodzianek. Bliskie relacje<sup>322</sup> z dziećmi możliwe są w każdej, nawet bardzo licznej grupie wiekowej. Wystarczy dobrze poznać uczniów i dawać każdemu tyle uwagi i zainteresowania, ile potrzebuje. Dobry kontakt z dziećmi jest podstawą pracy nauczyciela, ma swoje przełożenie na wszystkie sfery rozwoju dzieci i tym samym odgrywa rolę w procesie motywowania ich do nauki czytania.

Pomysłem na nawiązanie relacji są liczne zabawy, w których nie rywalizacja, nie wybieranie jednych a odrzucanie drugich, ale wspólna zabawa<sup>323</sup> jest udziałem całej grupy. W odniesieniu do czytania wraźniowego mogę zaproponować kilka prostych i sprawdzonych pomysłów na dobry nastrój w grupie.

*Zanim książkę otworzymy*

*Nim opowieść usłyszymy*

*Pobawimy się rymami*

*Od imienia zaczynamy!*<sup>324</sup>

Dzieci stoją w kole. Chętni po kolei, pojedynczo wchodzi do środka, mówią swoje imię i zrymowany do imienia wyraz. Wszystkie dzieci w kole powtarzają tę prostą rymówkę i dodatkowo wznoszą ręce w górę wołając gromko „hurra!” np. Marysia wchodzi do środka koła i mówi; Maria-awaria, dzieci powtarzają „Maria-awaria” i unosząc ręce w górę wykrzykują „Hurra!”. Jeżeli dzieci mają problem ze zrymowaniem swego imienia, mogą powiedzieć najdziwniejszą odmianę tego imienia. Może wtedy łatwiej będzie rymować? Np. Leonek-jelonek, Kasiula-zgadula, Eryczka-muzyczka.

*Żeby było nam wesoło*

*Zróbmy wszyscy duże koło.*

*Chwyćmy się za ręce żwawo*

*I klaśnijmy gromkie „brawo”*<sup>325</sup>.

---

<sup>322</sup> A. Paszkiewicz, *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniami*, Warszawa 2014.

<sup>323</sup> S. Jaskulska, *Współczesne oblicza pedagogiki liminalnej. W stronę wspierania rozwoju młodzieży szkolnej poprzez zabawę*, w: Społeczne i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży, A. Cybal-Michalska, M. Orłowska, W. Segiet (red.), Dąbrowa Górnicza 2018.

<sup>324</sup> M. Swędrowska, *Fenomen zintegrowanych zadań szkolnych wobec aspektów czytania wraźniowego*, w: *Prawda. Dobro. Piękno. Pamięci Profesora Janusza Gniteckiego*, M. Kabat (red.), Poznań 2020, s. 187.

<sup>325</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką. Dla rodziców, bibliotekarzy i edukatorów, którzy chcą rozkochać dzieci w książkach*, Warszawa 2021, s. 56.

Dzieci powtarzają słowa rymowanki, wszyscy wykonują te same czynności: tworzą koło, chwytają się za ręce i klaszczą w dłonie. W ten sposób budują poczucie wspólnoty.

*Żeby dobrze nam się działo*

*I bawiło, i śpiewało*

*Rozejrzyjmy się wokół*

*I dotknijmy swoje czoło*<sup>326</sup>.

Dzieci wypowiadają rytmicznie dwa pierwsze wersy, klaszczą przy tym w dłonie. Podczas rozglądania się dokoła wykonują „daszek” z dłoni i przykładają obie otwarte ręce do czoła.

*Żeby dobrze nam tu było,*

*Aby w szkole było miło*

*Spójrzmy w lewo, w górę, w dół,*

*Czy dostrzegasz uśmiech mój?*

Ponownie dzieci rytmicznie<sup>327</sup> i z towarzyszeniem klaskania wypowiadają dwa pierwsze wersy, następnie z użyciem dłoni jako „daszka” ćwiczą kierunki: w lewo, w górę, w dół i uśmiechają się do siebie nawzajem.

### **3. Wytworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego**

Czytanie wrażeńowe posiada swój klimat, którego budowanie inicjuje nauczyciel, a następnie zaprasza dzieci do jego współtworzenia. Klimat to nastrój czy też atmosfera danego otoczenia, to przestrzeń fizyczna, przyjazna bądź nie, człowiekowi<sup>328</sup>. O klimacie można mówić w aspekcie społecznym, gdy w danej instytucji, grupa wychowanków i wychowawców postrzega charakterystyczne cechy, sytuacje i zdarzenia w ramach przyjętego systemu organizacyjnego i pedagogicznego; w ten sposób kształtuje się motywacja i zachowania zarówno jednostek jak i grup społecznych tej instytucji<sup>329</sup>. Wywołanie tego subiektywnego odczucia dobrego, przyjaznego klimatu, najlepiej rozpocząć od najprostszych „narzędzi”. Nastrojowy głos prowadzącego, światło świecy, zapach owocowej herbaty, ciekawe przebranie nauczyciela albo oryginalny wystrój sali, stanowią urozmaicenie zwykłego szkolnego dnia oraz mogą przyczynić się do zwiększenia poczucia przynależności do grupy i zbudować bezpieczeństwo emocjonalne. Kiedy dzieci mają pewność, że ich prośby i sugestie są

---

<sup>326</sup> M. Swędrowska, *Nauka czytania i pisania przez ćwiczenia i zabawy grafomotoryczne*, Poznań 2017, s. 29.

<sup>327</sup> E. Bogdanowicz, G. Durlow, *Rytmika w terapii dziecka*, w: *Muzyka w środowisku społecznym*, J. Uchyla-Zroski (red.), Katowice 2012, s. 428-433.

<sup>328</sup> M. Nowicka, *O klimacie szkolnym – garść uwag i refleksji z pozytywnym przykładem w tle*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, D. Klus-Stańska (red.), Warszawa 2004, s. 183-185.

<sup>329</sup> L. Pytka, *Nerwicogenne składniki klimatu społecznego szkoły*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 2001, nr 2-3, s. 103.

wysłuchiwane, że ich skojarzenia i pomysły są akceptowane, a wysiłek i oryginalne wypowiedzi doceniane, tym chętniej angażują się w proponowane przez nauczyciela aktywności, np. w słuchanie czytanego tekstu.

#### 4. Przygotowanie przestrzeni do czytania

Za sprawą niewielkiego elementu, prostego przedmiotu działającego na wyobraźnię dzieci, można zmienić salę szkolną<sup>330</sup> w nadzwyczajne miejsce do przeżywania tekstów literackich. Nie chodzi więc tu o to, by przygotowywać czasochłonną scenografię, ale zaintrygować dzieci obecnością niecodziennego przedmiotu, który ma pobudzić ciekawość poznawczą i zachęcić do uruchomienia pokładów wyobraźni: Jak znalazł się w naszej sali dany przedmiot, kto go mógł zostawić? Co może oznaczać jego pojawienie się?

Zanim dzieci wejdą do sali, przed drzwiami może czekać na nich wycieraczka – czyli kawałek materiału przyczepiony do ziemi taśmą malarską, a na nim namalowane ślady stóp. Obok znajduje się kartka z poleceniem: Stań na śladach, tupnij trzy razy lewą nogą a dwa razy prawą i otwórz drzwi. Jeżeli dzieci jeszcze nie czytają, potrzebna jest pomoc osoby dorosłej, która poinstruuje dzieci. Po wejściu do sali na podłodze znajdują się kolejne ślady stóp. Każdy ślad jest podpisany imieniem dziecka. Zadaniem każdego z uczniów jest znalezienie swojego imienia i narysowanie na tej samej kartce swojego schematycznego portretu albo znaku rozpoznawczego. Dzieci zaczynają zadawać pytania co się dzisiaj stało, że tak nadzwyczajnie wchodzimy do sali? Dlaczego w sali znajdują się ślady? Po co rysujemy nasze portrety? W ten sposób zostaje rozbudzona ciekawość dzieci. Rola nauczyciela sprowadzi się do utrzymania tajemnicy i podtrzymania poziomu zaaferowania dzieci: „Gdy otworzymy książkę, to okaże się po co te wszystkie czynności wykonaliśmy?”. Ważne jest, by czynności poprzedzające sesję czytania wraźniowego, miały bezpośredni związek z treścią tekstu literackiego. Zabawy ze śladami świetnie korespondują z utworami, w których występuje motyw wędrowni.

Podobną reakcję zaciekawienia i zachęcenia do wysłuchania i przeczytania książki osiąga się poprzez pozostawienie na dywanie lub w innym widocznym miejscu sali, określonego przedmiotu, np. piórko, kolorowy ołówek, kamień, piłkę zrobioną z toreb foliowych, pudełko, skrzyneczkę. Niepozorny przedmiot może wywołać lawinę pytań: Dlaczego tutaj leży ta skrzyneczka? Do czego mogą być potrzebne piórko? Kto zostawił tu kamienie? Kto zrobił piłkę z foliowych worków? Przedmioty pozostawione przez nauczyciela przed przyjściem dzieci do sali pełnić będą rolę rekwizytu – łapacza uwagi. W trakcie czytania

---

<sup>330</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2011, L. Eliot, *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2003 i inne.

książki piórka zamieniają się w skrzydła łabędzia, kamieniami będzie można wystukać rytm podczas czytania wiersza, a w skrzyneczce małe kolorowe kartki przydadzą się do zrobienia tęczy. Takie wykorzystanie prostych przedmiotów wyzwala dziecięcą wyobraźnię<sup>331</sup>, która usidlona jest w nadmiarze bodźców, płynących zarówno z cyberprzestrzeni jak i codziennego życia. Powrót do operowania przedmiotami, działanie na rzeczywistych materiałach, najlepiej okazach przyrody, uruchamia fantazję dzieci, skłania do kombinowania, logicznego myślenia, odkrywania przyczyn i skutków. Te wszystkie umiejętności potrzebne są zarówno w realnym życiu, jak i stanowią fundament podczas nauki czytania.

## 5. Rola rekwizytów w aktywnym sluchaniu

Przedmioty codziennego użytku za sprawą fantazji mogą zmienić się we wszystko. Takie zaproszenie uczniów do wyobrażania sobie niezwykłych zastosowań prostych przedmiotów, jak kartka, sznurek czy okazy przyrody, potęguje wrażenia płynące ze wspólnie czytanego tekstu. Poniżej podaję przykłady zastosowań rekwizytów przydatnych podczas czytania.

- sznurek – wąż tańczący przy dźwiękach fletu,
- nakrętka od słoika – stempel umaczany w farbie i odcisnięty na papierze, dzięki takim stemplom można przygotować ciekawy papier ozdobny,
- ołówek – drabina, po którym wspina się krasnoludek, batuta, którą trzyma wiatr i dyryguje drzewami,
- piórko – skrzydło ptaka, łódka dla liliputka,
- kamyk – ząb smoka, łata psa, cętką lamparta,
- kartka w formacie A4 – parasol, latający dywan, lornetka,
- torba foliowa – balon, łapacz powietrza<sup>332</sup>.

Rekwizyty zostają rozmieszczone w różnych miejscach sali:

- na podłodze, np. pod stolikiem dzieci – kartki, pudełka,
- na krzesłach dosuniętych do ławek. Dzieci odkrywają, że coś znajduje się na krześle, gdy nauczyciel zaprasza je, by zajęły miejsca przy stolikach – kartki, piórka, kamienie,

---

<sup>331</sup> B. Skalbiana, *Rola wyobraźni we wczesnej edukacji – wychowanie do transgresji i innowacji*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy” 2017, nr 2, 73-83; K. Niesporek – Klankowska, *Poezja, Wyobraźnia*, Katowice 2022.

<sup>332</sup> M. Swędrowska, *Fenomen baśniowych spotkań z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Praktyczne wskazówki, pomysły i inspiracje*, w: *Baśń we współczesnej kulturze*, T.2, *Królestwo człowiecze: edukacja-psychoanaliza-arteterapia*, K. Ćwiklak (red.), Poznań, 2015, s. 135-143.

- zwisają z sufitu przyczepione np. żyłką do lampy – worki foliowe, piórka, kartki, sznurki,
- są przyklejone do okna za pomocą taśmy malarskiej, np. małe karteczki, piórka,
- są ustawione na półkach, np. skrzyneczka, pudełko,
- są przyklejone do spodu ławek, np. kartki, piórka,
- są schowane w sali, a dzieci otrzymują mapę, według której wyszukują np. nakrętki od słoika, szyszki, czy inne okazy przyrody,
- w trakcie czytania przynosi je posłaniec, czyli wcześniej umówiona osoba, np. pani woźna, inny nauczyciel, rodzic<sup>333</sup>.

## 6. Zaaranżowanie postaci prowadzącego

Najbliższe otoczenie<sup>334</sup> dzieci, czyli sala, za sprawą niepozornych przedmiotów, może zmienić się w miejsce przyjazne dla rozwijania wyobraźni literackiej. Jeszcze więcej bodźców do utworzenia fantazji małych dzieci, dostarczyć może sama osoba nauczyciela. Uczniowie uwielbiają swoją Panią, swojego Pana. Darzą ich bezwarunkową akceptacją, a nawet miłością. Uwielbiają, gdy nauczyciel wymyśla dla nich zabawy, przygotowuje niespodzianki, prowadzi rozmowy na ważne tematy. Aby zachęcić dzieci do słuchania-czytania, nauczyciel może przygotować dla siebie przebranie jednej postaci z książki, albo po prostu wykreować z siebie bajarza, opowiadacza, gawędziarza. Wchodzi w ten sposób w rolę pośrednika<sup>335</sup> między światem książki a światem dzieci i odpowiednią intonacją, barwą, siłą głosu czy mimiką, pokazuje wartość książki<sup>336</sup>.

Książka jest tylko narzędziem w rękach nauczyciela. Najważniejszą postacią, na którą zwracają uwagę dzieci w czasie czytania jest nauczyciel-bajarz, opowiadacz, gawędziarz. To od sposobu czytania-opowiadania, operowania siłą głosu, stosowaniem akcentów, wprowadzania dzieci w stan oczekiwania na nadchodzące wydarzenia literackie zależy, jak długo uważność dzieci będzie skupiona na tekście i przekazie płynącym z książki.

Każdy może być opowiadaczem<sup>337</sup>. Jedni posiadają większą swobodę w operowaniu słowem mówionym, inni muszą przejść trening opowiadania ze swadą i zaangażowaniem, by

<sup>333</sup> M. Swędrowska, *Nauka czytania i pisania przez ćwiczenia i zabawy grafomotoryczne*, Poznań 2017, s. 168.

<sup>334</sup> J. Malinowska, *Kompetencje komunikacyjne współczesnego nauczyciela – moda czy konieczność*, w: *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, M. Jabłońska (red.), Wrocław 2000, s. 15.

<sup>335</sup> K. Kuszak, *Językowy obraz świata zwierząt w literaturze dla dzieci*, w: *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty*, M. Cywińska (red.), Poznań 2016, s. 235.

<sup>336</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa 2011, s. 7.

<sup>337</sup> M. Swędrowska, *Jak zachwyć dzieci lekturami. Cz.2. Opowieści*, „Biblioteka w Szkole” 2021 nr 12, s. 26-27.

uchwycić uwagę dzieci i nauczyć się koncentrować je przez coraz dłuższy czas na melodii czytanego słowa.

Od czego zacząć taki trening <sup>338</sup>? Od opowiadania sobie bądź najbliższemu tego, co działo się w ciągu minionego dnia. Przedstawiać zwyczajne historie trochę w teatralny sposób tak, jakby chciało się opowiedzieć o absolutnie fenomenalnych i nadzwyczajnych sytuacjach. Do słowa mówionego koniecznie należy dołączyć mimikę i gestykulację, oraz taką postawę ciała, by dosłownie mieć świadomość, że opowieść trafia do wszystkich uczestników spektaklu słuchania. Najprościej opowiadać dzieciom o swoich przeżyciach z dzieciństwa. Historia kiedyś przeżyta i doświadczona po prostu sama się snuje i trafia nie tylko do uszu, ale i serc słuchających. Podobnie jest z czytaniem książek. Jeśli historia ukryta w książce jest interesująca dla nauczyciela i przez niego przeżyta, istnieje duża szansa, że i dzieci będą chciały jej posłuchać.

Co to znaczy, że historia ma być przeżyta przez nauczyciela? Dorosły musi wcześniej poznać opowieść i określić czy dla niego samego jest ciekawa, czy widzi w niej wartość. I wcale nie chodzi tu o to, by zniżyć się do poziomu możliwości poznawczych dziecka. Wręcz przeciwnie, współczesne dobre teksty literackie<sup>339</sup> dla dzieci są tak skonstruowane, że dorosły może z nich wyczytać to, co zapisane między wierszami. Zarówno dla małych, jak i dużych czytelników, książki dziecięce<sup>340</sup> mogą stanowić ucztę literacką. Ważne jest to, by właśnie takimi były. A wtedy sukces związany z podnoszeniem kompetencji językowych i czytelniczych gwarantowany!

Podczas sesji czytania wraźniowego nauczyciel staje się przewodnikiem po świecie wyrazów i obrazów-ilustracji. Wybrana przez nauczyciela książka powinna dotyczyć dziecięcego świata, pełnego emocji, różnorodności i niespodzianek.

Czytanie wraźniowe przybiera kilka form w zależności od grupy wiekowej i predyspozycji rozwojowych uczniów. Słuchanie czytanego przez nauczyciela tekstu wymaga od dzieci wyjątkowego skupienia i treningu w koncentracji na specyficznym rytmie, melodii i akcencie. By zatrzymać uważność na słowie, należy na początku jak najwięcej opowiadać, a potem stopniowo wplatać tekst czytany do opowiadanego, by ostatecznie przenieść punkt ciężkości z mówienia na czytanie<sup>341</sup>. Przeżywanie więc i doświadczanie przez dzieci tekstów literackich zachodzi na wielu płaszczyznach. Może odbywać się w formie słuchania czytanego tekstu, ale również podczas opowiadania tekstu albo przeplatania czytania z opowiadaniem.

---

<sup>338</sup> P. Mechło, M. Karpińska, *Trening superkoncentracji dla dzieci*, Gliwice 2021.

<sup>339</sup> K. Heskij-Kwaśniewicz, *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, Katowice 2008; K. Kabacińska-Łuczak, *Kulturotwórcza rola szkoły wiejskiej na przykładzie działalności Szkoły Powszechnej w Łopienniu w latach 1918-1939 (wybrane problemy)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2020, nr 2.

<sup>340</sup> R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy-gatunki-konteksty)*, Wrocław 2000.

<sup>341</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z książką. Podręcznik*, Warszawa 2011, s. 123.

Najlepszą postawą podczas prezentowania dzieciom książki jest postawa stojąca. Nauczyciel jest wtedy w stanie utrzymać kontakt wzrokowy<sup>342</sup> z każdym dzieckiem nawet w takiej sytuacji, gdy grupa jest bardzo liczna (co zdarza się często). W takim ustawieniu dzieci widzą nie tylko nauczyciela, ale i przez cały czas trwania czytania mogą patrzeć na książkę, którą trzyma otwartą w kierunku dzieci.

Nauczyciel w trakcie czytania-opowiadania trzyma książkę od siebie, zachęcając w ten sposób dzieci do przypatrywania się ilustracjom, jak również obejmowania wzrokiem tekstu rozmieszczonego na rozkładówkach. Wiele współczesnych książek jest tak skonstruowanych, by odpoznać całościowo wyrazy, bowiem niektóre kwestie dotyczące przedstawianych bohaterów lub zamieszczone w opowieści słowa kluczowe są wydrukowane większą czcionką, bądź zaznaczone kolorem. Ta technika trzymania książki w stronę dzieci przypomina przedstawienie w teatrze. Dzieci bez przerwy są świadkami literackiej opowieści<sup>343</sup>, która jest jedną z podstawowych potrzeb dzieci<sup>344</sup>. Unika się w ten sposób podzielenia wrażeń dzieci na czas, gdy nauczyciel czyta niejako dla siebie, trzymając książkę przed swymi oczami, i czas, gdy odwraca książkę w kierunku dzieci, by pokazać im ilustracje. Może też zamienić się w gawędziarza i ze swadą opowiedzieć to, co na zadrukowanej stronie się znajduje. Dlaczego technika trzymania książki jest tak istotna? Bo właściwe operowanie książką sprzyja utrzymaniu dłuższej uważności i koncentracji dzieci na słowie literackim, czyniąc spotkania czytelnicze atrakcyjniejszym sposobem spędzania czasu i motywując<sup>345</sup> do samodzielnych spotkań z lekturą.

Podczas sesji czytania istotną rolę odgrywa nastawienie dorosłych zarówno do książki, jak i do dzieci. Nauczyciel utrzymuje kontakt wzrokowy z grupą i pojedynczymi osobami. Co ważne, reaguje na pierwsze oznaki znużenia i rozproszenia. Może to być ziewanie, odwracanie wzroku czy komentowanie przez dzieci w sposób nieadekwatny do słuchanego tekstu, itp. Dorosły przerywa wtedy czytanie-opowiadanie i proponuje aktywną przerwę, konkretne działania – zabawę na siedząco, które koreluje z treścią opowieści. Np. podczas słuchania historii o zwierzętach, które szukają skarbów, w trakcie przerwy w czytaniu dłonie dzieci zamieniają się w różne zwierzęta: węża, ślimaka, zająca, mysz. Nauczyciel prosi, by dzieci tylko za pomocą dłoni przedstawiły charakterystyczne cechy zwierząt, które będą wymieniali

---

<sup>342</sup> M. Stawiak-Ososińska, *Formy współpracy ze szkołą w wybranych krajach świata*, „Nauczania Początkowe” 2004 nr 2 s. 40; E. Głowacka-Sobiech, *Historia szkolna. Historia kobiet*, w: Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, pod red. I. Chmury-Rutkowskiej, M. Dudy, M. Mazurek I A. Sołtysiak-Łuczak, T. 1, Warszawa 2016.

<sup>343</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Rzeszów 2007.

<sup>344</sup> A. Baluch, *Od prostych form do arcydzieła*, w: *Dziecko i świat przedstawiony*, Warszawa 1983, s. 45; A. Stażka-Gawrysiak, *Self – Reg. Opowieści dla dzieci o tym, jak działać, gdy emocje biorą górę*, Kraków 2019.

<sup>345</sup> A. Miszczak, J. Walasek, *Wybrane czynniki motywujące pracowników do pracy w organizacji*, „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2015, nr 1(13), 52-70.

w opowieści. Dzieci wysuwają ręce naśladując ruch węża, wystawiają dwa palce (wskazujący i środkowy) wtedy ich dłonie są ślimakami, przykładają wyprostowane palce obu dłoni do głowy – ręce zmieniają się w uszy zająca, a na koniec układają palce wskazujące pod nosem – teraz wskazują na wąsiki myszy.

Z kolei, kiedy w książkach odbywa się jakiś pościg, wyścig czy zawody, nauczyciel proponuje dzieciom, by również urządziły zawody, ale nie zwyczajne, tylko zupełnie oryginalne. Dzieci pozostają w pozycji siedzącej, a ścigają się.... ich rzęsy. Zabawa polega na jak najszybszym zatrzepotaniu rzęsami przez 20 sekund i policzeniu, ile razy udało się to zrobić. Każde tego typu zadanie, ma na celu zrelaksować dzieci, uwolnić na chwilę ich uwagę od skupienia na czytaniu, wykorzystać to, że dzieci potrzebują ruchu<sup>346</sup>, aby się ponownie skoncentrować i wsłuchać w tekst literacki. Ponadto dzieci aktywnie uczestniczące w przerywnikach, współtworzą klimat czytania. Mali czytelnicy<sup>347</sup> stają się współtwórcami czytanego tekstu. Dzięki włączeniu gestów, mimiki, ruchu a nawet elementów tańca integracyjnego na siedząco, tekst literacki ożywa i staje się udziałem nie tylko nauczyciela-przewodnika, ale i uczniów-młodych adeptów sztuki czytania.

## 7. Umiejscowienie dzieci

Podczas zapoznawania z tekstami literackimi, w trakcie spotkania z książką, dzieci najczęściej siedzą na dywanie w swojej klasie. Można jednak zadbać o to, by dobrze znane dzieciom miejsce nabrało wyjątkowego charakteru. Nauczyciel przed czytaniem wprowadza dzieci słowami: „Wyobraźcie sobie, że siedzimy teraz na zaklętym dywanie, który zabierze nas w nieznaną świat ukryty w książce. Zamykamy na moment oczy, bo wtedy wyobraźnia może wyskoczyć”, albo „Usiądźcie na dywanie w dwóch zaokrąglonych rzędach, wyobraźcie sobie, że jesteście w amfiteatrze i zaraz rozpocznie się książkowe przedstawienie”.

Jest wiele sposobów, by czytaniu nadać charakter rytualny. Jednym z nich może być specjalne siadanie na dywanie w takim ustawieniu, by wszystkie dzieci dobrze widziały i nauczyciela, i książki. Im młodsze dzieci, tym lepiej przyda się do tego usadownienia taśma malarska. Wystarczy zaznaczyć kawałkami taśmy te miejsca, w których mają zasiąść dzieci, każde z nich wybiera sobie jeden kawałek i zajmuje miejsce, mówiąc np. słowa takiej rymowanki: „Siadam na dywanie i cierpliwie czekam na to, co się stanie!”

---

<sup>346</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów 2009.

<sup>347</sup> B. Janik, W. Bukowczan (red.), *Czytelnictwo – nowa jakość*, Kraków 2017.

Specjalne umiejscowienie dzieci może też nawiązywać do tematyki książki. Jeśli akcja dzieje się w pociągu, dzieci mogą usiąść na dywanie w grupach, jakby siedziały w wagonach. Jeśli w opowieści występuje samolot – młodzi czytelnicy zajmują miejsca w dwóch grupach, po lewej i prawej stronie prowadzącego sesję czytania. Takie oryginalne przygotowanie do czytania ułatwia dzieciom wejście w role czytelników. Czytelnicy nie są zwyczajnymi uczniami, ale dziećmi, które wiedzą, jak zachować się podczas czytania, kiedy otwierać uszy, kiedy oczy, a kiedy buzię. O etykietce obowiązującej podczas czytania trzeba dzieciom głośno powiedzieć i często przypominać, najlepiej w zabawie, formie krótkich rymowanek<sup>348</sup>.

*Gdy siadamy na dywanie  
nie w głowie nam spanie  
nie w głowie nam gadanie  
uszy i oczy otwieramy  
i czytanie zaczynamy!*

albo

*Siedzimy teraz na dywanie  
razem książkę otwieramy  
i czekamy co się stanie.*

albo

*Na zaczarowanym dywanie  
nie w głowie nam dziś żadne spanie,  
nie w głowie nam figle i psoty  
bo na czytanie mamy ochotę!*

Nauczyciel może przed czytaniem zadać dzieciom pytanie w formie rymowanki:

*Czy to trudne jest zadanie,  
by powstrzymać swe gadanie  
nim zakończy się opowiadanie?*

albo

*Czy dla Ciebie to łatwe zadanie,  
by w ciszy Twe uszy posłuchały  
Jakie w książce kryją się morały?*

---

<sup>348</sup> Wszystkie krótkie rymowanki powstały w wyniku interakcji z dziećmi podczas sesji czytania wrażliwego. Więcej inspiracji: M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką*, Warszawa 2021.

albo

*Czy umiesz zamknąć w buzi swe gadanie,  
dopóki będę czytać opowiadanie?*

Na te zamknięte pytania dzieci mogą odpowiedzieć „tak” albo „nie”. W jednym i drugim przypadku nauczyciel informuje uczniów, że słuchanie czytanego tekstu nie jest łatwą czynnością, ale możliwą do wykonania. Warto, by dzieci usłyszały, że nauczyciel wierzy, że uda im się to czytanie-słuchanie.

Kolejna rymowanka w prostych słowach odzwierciedla maksymę Zenona z Kition, ucznia Sokratesa, iż „Natura dała nam jeden język, a dwoje uszu po to, ażebyśmy słuchali dwa razy więcej niż mówimy”<sup>349</sup>.

*Mam dwoje oczu, by widzieć więcej,  
mam dwoje uszu, by słyszeć dalej,  
Mam jedną buzię by mówić mądrze  
czasami dużo, czasami wcale!*

albo

*Mam jedną buzię i dwoje uszu,  
mam jeden język i dwoje oczu  
Mam jedną głowę oraz dwie ręce  
by książkę słuchać i wiedzieć więcej.  
Mam dwoje uszu i jedna buzię  
by w ciszy wytrzymać jak najdłużej.*

Nauczyciel, najpierw wypowiada słowa rymowanki, pokazując określone w tekście części ciała. Na koniec przykłada palec do ust i recytuje ostatni wers wyraźnie ściszym głosem. W tym czasie dzieci modelują jego gesty. Całość powtarza się dwa razy, bo za pierwszym razem dzieci uczą się nowej zabawy, a za drugim – już ją kreują.

*Siądźmy w wielkim kole  
chwyćmy się za ręce  
uśmiechnijmy się do siebie  
a książka otworzy się czym prędzej<sup>350</sup>.*

---

<sup>349</sup> *Leksykon złotych myśli*, wyboru dokonał K. Nowak, Warszawa 1998.

<sup>350</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką*, Warszawa 2021 oraz M. Swędrowska, *Nauka czytania i pisanie przez ćwiczenia i zabawy grafomotoryczne*, Poznań, 2017.

Te rymowane zasady mogą być wydrukowane na kartkach i przyklejone do tablicy, w kąciku czytelnicy<sup>351</sup>. Dzieci mogą sobie wybrać jaką rymowaną chęćby powiedzieć danego dnia. Początkowo, gdy uczniowie dopiero uczą się nowego sposobu otwierania spotkania z książką, słowa rymowanek powtarzają jak echo za nauczycielem. Po pewnym czasie mogą dopowiadać ostatnie słowa. Wreszcie razem z nauczycielem, wypowiadają rymowane zasady. Można też jeden wierszowany utwór wypowiedzieć trzy razy: głośno, ciszej i najciszej. Wtedy w naturalny sposób dzieci przygotowują się wewnętrznie do uważności i koncentracji.

## **8. Moment startowy czytania wrażeniowego – hasło otwierające książkę**

Dzieci powinny otrzymać wyraźny sygnał, że rozpoczyna się czytanie. Znając zasady panujące podczas każdej sesji, bo nauczyły się rymowanek, mogą w podobny sposób wspólnie otwierać książkę. Rymowane hasła, proste wierszyki, zrytmizowane zdania, przygotowują umysły dzieci do uważności i skupienia na tekście literackim. Dodatkowo takie hasło jest atrakcyjnym rytuałem<sup>352</sup>, który pomaga rozpoczynać spotkania czytelnicze naturalnie, zgodnie z zasadą dziecięcego postrzegania świata, w którym dominuje rytm<sup>353</sup>, rym, zaciekawienie, powtarzalność i zaskoczenie.

*Popatrz na mą książkę  
Zastanów się troszkę.  
Co się w książce może chować?  
Jakie myśli, jakie słowa?*

*Popatrz na okładkę  
i rozwiąż mą zagadkę  
Niech wymyśli Twoja głowa  
co się w książce może chować?*

*Zanim rozpocznie się czytanie  
wykonaj jedno zadanie  
zrób minę smutną lub wesołą*

---

<sup>351</sup> M. Rządowolska, *Upodobania czytelnicze Polaków w świetle wybranych badań w okresie II Rzeczypospolitej*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Librorum” 2002, nr 11, s. 7-14.

<sup>352</sup> A. Babicka-Wirkus, *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, T. 19, nr 1(73), s. 73-86.

<sup>353</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci*, Rzeszów 2009, s. 33.

*i dotknij swoje czoło.  
A teraz zrób minę jaką chcesz  
i powiedz, co z okładki o książce już wiesz<sup>354</sup>.*

Przed rymowanką można wprowadzić dzieci w opowieść o tym, że na okładce książki często kryje się zagadka, jakiś urywek historii, która znajduje się w środku, a czasami z okładki nie można dowiedzieć się niczego. Jest też takie powiedzenie, by nie oceniać książki po okładce. Oznacza ono nie tylko dosłownie to, by przed przejrzeniem lub nawet przeczytaniem książki, nie wydawać oceny o jej treści. Ale jest też i drugie znaczenie tego powiedzenia, by nie ustosunkowywać się do danej sytuacji czy problemu życiowego zanim nie rozpocznie się działania, zanim dobrze nie rozezna się sytuacji. Często dzieci wydają szybkie oceny i sądy, np. zanim rozpocznie się przedstawienie, zabawa, albo czytanie książek, mówią: ja nie chcę! To na pewno będzie nudne! wyrokuje zanim nauczyciel rozpocznie czytanie: nie lubię książek, bo tam nic się nie dzieje! Warto wtedy przytoczyć te słowa, by nie oceniać książki po okładce.

Często w książkach dla dzieci główni bohaterowie przeżywają różne emocje<sup>355</sup>, dzięki temu dzieci – młodzi czytelnicy – uczą się je rozpoznawać i nazywać. Gdy mamy do czynienia z taką sytuacją, warto zaakcentować w haśle otwierającym książkę, że oprócz słuchania historii będziemy wynajdować różne przeżycia i uczucia, jakie towarzyszą głównym bohaterom:

*W naszej książce znaleźć można  
radość, mądrość i obawę  
Czy jesteście dziś gotowi  
na taką książkową wyprawę?*

Niektóre hasła można połączyć ruchem w pozycji siedzącej:

*Trzy razy klaśniemy  
dwa razy tupniemy  
Wzrok w górę wyrzucimy  
i na książkę spojrzymy.*

Za pierwszym razem, nauczyciel z tajemnicą w głosie, wypowiada słowa rymowanki. Za drugim razem dzieci dopowiadają ostatnie wyrazy w wersach, za trzecim razem wszyscy mówią cały tekst rymowanki:

---

<sup>354</sup> M. Swędrowska, *Nauka czytania i pisania przez gry i zabawy aktywizujące*, Poznań 2018.

<sup>355</sup> D. Keltner, K. Oatley, J.M. Jenkins, *Zrozumieć emocje*, Warszawa 2021.

*Baju, baju, bajanie,  
zaczynamy opowiadanie  
Gadu, gadu gadka  
otwiera się książki okładka.*

Rymowanka może dokładnie instruować dzieci, jakie czynności mają wykonać, by rozpoczęło się spotkanie z książką:

*Zanim zaczniesz się czytać  
siądź wygodnie na dywanie  
Otwórz uszy, otwórz oczy  
Patrz co z książki tej wyskoczy!*

Hasło otwierające książkę można też zaśpiewać na znaną dzieciom, prostą melodię, np. Panie Janie<sup>356</sup>:

*Książka czeka, więc nie zwlekaj  
siądźmy wraz, siądźmy wraz.  
Zamykamy buzie, otwieramy głowy  
czytać czas, czytać czas!*

Hasło otwierające książkę może być gimnastyką:

*Kto gotowy, nie dotknie swej głowy,  
Kto gotowy niech podniesie obie nogi,  
Kto gotowy niech ręką dotknie podłogi  
Kto gotowy niech położy obie nogi<sup>357</sup>.*

Hasła otwierające książkę stanowi istotny element startowy sesji czytania. Zakotwicza grupę dzieci w czasoprzestrzeni tu i teraz, zaprasza do uważności, pomaga w skupieniu. Jest ciekawą formą wprowadzenia obrzędu czy rytuału czytania. Sprawia, że czytanie staje się bardziej atrakcyjne.

---

<sup>356</sup> Panuje przekonanie, że jest to francuska piosenka dziecięca. Jednak istnieją przesłanki, by zaliczyć ją do ogólnoeuropejskiego dziedzictwa kulturowego. Piosenka pojawiła się w Niemczech w XVII w. Bohater kanonu nazywa się Bruder Jakob (Brat Jakub) lub Meister Jakob (Mistrz Jakub). „Brat Jakub” może oznaczać zarówno pielgrzyma, jak i prostego zakonnika. „Mistrz Jakub” może oznaczać rzemieślnika jak i budowniczego kościoła. Wikipedia: [https://pl.wikipedia.org/wiki/Panie\\_Janie](https://pl.wikipedia.org/wiki/Panie_Janie).

<sup>357</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką. Dla rodziców, bibliotekarzy i edukatorów...*, s. 63-68.

## 9. Czytanie wrażeniowe konkretnego tekstu literackiego

Czytanie wrażeniowe, to wspólne czytanie dzieci i nauczyciela. Zanim nauczyciel rozpocznie sesję czytania wrażeniowego z dziećmi, odbywa indywidualne spotkanie z książką i kartką. W trakcie pierwszego oglądania książki warto zanotować sobie wszystkie skojarzenia i pomysły, które przychodzą do głowy, np. okładka książki jest czerwona, a opowieść w niej zawarta dotyczy przyjaźni, więc dzieci w trakcie czytania będą miały na rękach czerwone bransoletki z krepy, które pod koniec spotkania literackiego<sup>358</sup> połączą się w jeden łańcuch obrazujący więzy przyjaźni. Albo: na okładce książki znajduje się wielki dół i łopata. Nauczyciel przynosi więc do sali łopatę albo łopatkę i przed pokazaniem dzieciom książki pytają, do czego służy ten przedmiot i co innego, oryginalnego można przy jego pomocy zrobić. Czy łopata może być główną bohaterką książki lub wiersza? Skojarzenia i pomysły<sup>359</sup> powinny dotyczyć wszystkich płaszczyzn książki: części literackiej, plastycznej, okładki, rozmieszczenia tekstu czy kolorystyki.

### Słowa kluczowe, słowa walizy, słowa kufry

W trakcie czytania warto wynotować sobie wszystkie słowa kluczowe, które w jakimś stopniu rezonują w osobowości nauczyciela. Zatrzymują myśli. Powodują lawinę skojarzeń. Mogą to być związki frazeologiczne, wyrazy określające uczucia, emocje<sup>360</sup>, zdania-maksymy, które w piękny, niewymuszony sposób, zapoznają dzieci ze światem wartości, np. mowa jest srebrem, a milczenie złotem.

Słowa, które mieszczą w sobie wiele treści, można wypisać lub wydrukować na kartkach, zawiesić w sali, pokazać dzieciom przed czytaniem albo w jego trakcie<sup>361</sup>. Można też nie pokazywać ich dzieciom, ale zapisać w swojej pamięci i podczas czytania zapraszać młodych uczestników do współtworzenia opowieści. Np. gdy takim słowem kluczem jest fraza: „Hania miała uśmiech od ucha do ucha”, nauczyciel przerywa czytanie i prosi dzieci, by bez słowa uśmiechnęły się od ucha do ucha, czyli szeroko i szczerze. Albo gdy „mama zrobiła minę na widok rozbitego wazonu”, nauczyciel proponuje, by dzieci bez słowa pokazały jaką minę mogła zrobić mama. Spektrum min będzie imponujące! Przy okazji można zaobserwować, jak

---

<sup>358</sup> A. Janus-Sitarz, *Czytanie nie gryzie, ale... Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, „Edukacja” 2015, nr 1 (132), s. 97-116.

<sup>359</sup> S. Kwiatkowski, D. Walczak, *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, S. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), Warszawa 2017.

<sup>360</sup> J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996.

<sup>361</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Literatura dla dzieci jako narzędzie pedagogiki (ujęcie teoretyczne)* w: *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*, S. Guz i in., Lublin 2015, s. 310-316.

dzieci reagują w takiej sytuacji – robiąc minę zdziwioną, groźną, wściekłą, czy może bezradną albo pytającą?

Innym słowem kluczem może być określenie związane z ruchem<sup>362</sup>. Główna bohaterka biegnie, skacze, podchodzi bezszelestnie pod chatkę smoka, podskakuje z radości, skacze wysoko w górę pod chmurę, itp. Zadaniem dzieci może być wykonywanie czynności bohaterki, ale nie nogami, ale palcami obu dłoni. Palce wskazujący i środkowy prawej dłoni skacze na wewnętrznej lewej dłoni, skradają się w kierunku kciuka, biegną po wyciągniętym przedramieniu. Celem takiej aktywności jest umożliwienie dzieciom odsapnięcia od uważnego słuchania, nabrania oddechu na dalszą opowieść, zaspokojenia (choć w minimalnym stopniu) potrzeby ruchu oraz uczynienia z tekstu literackiego opowieści po trosze własnej, poprzez dodawanie części siebie. Dorosły rozpoczyna więc czytanie i zaprasza dzieci do współtworzenia historii w konkretnych momentach.

### **Czytanie wrażeń wierszy**

*Gadu, gadu gadka*

*to książki okładka.*

*Którą razem otwieramy*

*i w świat wierszy podążamy!*<sup>363</sup>

Wiersze są tymi utworami, które najszybciej trafiają do młodej kształtującej się dopiero dziecięcej koncentracji<sup>364</sup>. Rymy, rytmy, celność skojarzeń, melodia języka, dowcip, zaskakujące puenty, postaci zwierząt jako główni bohaterowie, przyciągają uwagę dzieci. Przy czym rym jest jednym z podstawowych elementów, bo porządkuje wypowiedź, czyni ją rytmiczną albo melodyjną<sup>365</sup>. Należy pamiętać, że obok niekwestionowanych mistrzów słowa: Jana Brzechwy i Juliana Tuwima, współcześnie tworzy wielu doskonałych poetów dla dzieci, m.in. Agnieszka Frączek, Dorota Gellner, Małgorzata Strzałkowska, Rafał Witek. Ich utwory wyróżnia nie tylko wirtuozeria słowa, ale i ogromny szacunek dla dzieci, jako młodych odbiorców poezji. Czasami wiersze wykraczają poza aktualne możliwości poznawcze uczniów. Pełnią wtedy rolę rusztowania<sup>366</sup>. Jest to celowy zabieg, by zanurzyć dzieci w dobrych tekstach literackich, rozsmakować dźwiękami słów, brzmieniem wersów, melodii zdań.

---

<sup>362</sup> E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, w: *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*, E. Filipiak (red.), Bydgoszcz 2008, s. 17-34.

<sup>363</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką*, Warszawa 2021, s. 64-67.

<sup>364</sup> K. Biedrzycki Krzysztof i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015.

<sup>365</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci...*op. cit., s. 107.

<sup>366</sup> J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, Warszawa 1978.

Rozsmakowanie poezją w młodym wieku może w przyszłości owocować zainteresowaniem liryką i zafascynowaniem językiem polskim.

### **Czytanie przez dopowiadanie**

Niektóre wiersze są tak skonstruowane, że w naturalny sposób nasuwają się skojarzenia w rymowanych wersach. Ciekawym sposobem na zaktywizowanie<sup>367</sup> dzieci w trakcie słuchania czytanej wiersza jest poproszenie by wymyślały zakończenie wersów, dopowiadając wyrazy. Warto pochwalić pomysły i wysiłki intelektualne młodych twórców. Docenić oryginalność spostrzeżeń i porównać z oryginałem. Może się przy tym okazać, że wersja dziecięca będzie ciekawsza od pierwowzoru.

### **Czytanie przez powtarzanie**

Najprostszym sposobem wspólnego czytania wiersza jest powtarzanie za nauczycielem ostatniego słowa każdego wersu. Nauczyciel czyta poszczególne strofy i zawiesza głos, a wtedy dzieci powtarzają ostatnie usłyszane słowo. Można więc powtarzać słowa jak echo, ale ciekawym działaniem jest powtarzanie słów z inną intonacją w głosie. Nauczyciel mówi tonem oznajmującym, a dzieci powtarzają z pytaniem albo wykrzyknikiem w głosie. Innym pomysłem na modulowanie głosem jest gdy nauczyciel mówi głośno, a dzieci cicho. Ostatni pomysł wiąże się z okazywaniem emocji. Nauczyciel czyta tekst zwyczajnie, a dzieci powtarzają niektóre słowa z radością, ze smutkiem, ze strachem, ze szczęściem w głosie. Rodzaj aktywności, czyli sposób powtarzania wyrazów, zależy oczywiście od charakteru wiersza. Dzieci lubią powtarzanie, zwracają przy tym swoją uwagę na „magiczną urodę dźwięków”<sup>368</sup>.

### **Czytanie przez „wersowanie”<sup>369</sup> czyli powtarzanie linii – wersów**

Wiele wierszy ma swoją dynamikę i gdy dzieci jak echo powtarzają za nauczycielem kolejne wersy, to brzmi ciekawie, a nawet intrygująco. Żeby jednak taka aktywność miała charakter czytania wrażeniowego, należy urozmaicić zwykłe dopowiadanie jak by to było nie tylko „echo”. Jak to zrobić? Najprościej zaprosić dzieci do powtarzania linijek wiersza w innej intonacji niż przewodnik-nauczyciel. Czyli najpierw nauczyciel czyta wiersz zwyczajnie, tonem oznajmującym, z „kropką w głowie”, a uczniowie powtarzają za nim wersy tak, jakby

---

<sup>367</sup> T. Ławecki, E. Pasterniak-Kobylecka, *Rola nauczyciela w aktywizowaniu dzieci na zajęciach plastyczno-technicznych w przedszkolu. Zarys problemu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 37(4).

<sup>368</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci...*op. cit., s. 117.

<sup>369</sup> Neologizm wymyślony przez dziecko podczas sesji czytania wrażeniowego.

się czemuś bardzo dziwili, czyli „ze znakiem zapytania w głowie”, albo jakby byli pewni, że to, co mówią, jest bardzo ważne, czyli „z wykrzyknikiem w głosie”.

Innym sposobem „wersowania”, jest powtarzanie całych fraz głośno, lub cicho. Ciekawych wrażeń dostarcza też powtarzanie zdań z różnymi emocjami w głosie. Np. nauczyciel czyta wiersz ze smutkiem w głosie, a dzieci powtarzają to samo, ale z radością w głosie; nauczyciel czyta z obawą w głosie, a uczniowie z entuzjazmem. Takie zabiegi wokalne, skłaniają dzieci do naturalnych reakcji na współtworzony przez siebie wiersz. Mianowicie podczas czytania utworu o mamie, gdy nauczyciel prosi dzieci, by powtarzały poszczególne wersy ze smutkiem w głosie, u niejednego z dzieci może pojawić się opór i protest przed takim mówieniem. „Gdy myślę o mojej Mamie to czynię to z radością, a nie ze smutkiem, nie chcę mówić ze smutkiem!<sup>370</sup>”. Czytanie wrazeniowe sprawia, że tekst nie jest tylko przyswajany przez dzieci, ale przede wszystkim przeżywany.

To właśnie stanowi o istocie czytania wrazeniowego: wywoływać w dzieciach uczucia, emocje, zapraszać je do dialogu z nauczycielem, innymi dziećmi, ale i z sobą samym. Warto podejść do młodych czytelników z niezwykłym, korczakowskim szacunkiem<sup>371</sup>, widzieć w nich ludzi, w których drzemią ważne myśli, odczucia i wiele emocji. A dobry tekst literacki może być kluczem otwierającym skomplikowany świat dziecięcych przeżyć.

### **Czytanie przestawianie, np. czytanie wierszy od tyłu.**

Niektóre wiersze można interpretować w przedziwny sposób. Np. spróbować czytać je od dołu, a nie od góry! Oczywiście nie każdy utwór do takiego eksperymentu językowego<sup>372</sup> się nadaje. Warto jednak poświęcić czas na osobiste poszukiwania, i znaleźć kilka wierszy, które absolutnie nie zostały napisane po to, by czytać je od tyłu, ale można je tak przedstawić, by zaskoczyć dzieci np. tym, że wiersz może być niespodzianką, zagadką, zmienić swój charakter. Próbując czytać „Lokomotywę” Juliana Tuwima wersami od tyłu usłyszymy zupełnie nowy utwór, w którym maszyna mknie po szynach, a następnie zwalnia, staje, i na końcu sapie, „tłusta oliwa”<sup>373</sup>.

Przy wybieraniu wierszy czytanych od dołu, należy kierować się zasadą, by myśli autora mieściły się w granicach wersów. Gdy wiersz zawiera przerzutnie, staje się abstrakcją,

---

<sup>370</sup> Podczas sesji czytania wrazeniowego, w warunkach otwartości dorosłego na słuchanie dzieci, te odkrywają przed dorosłym swoje odczucia. Tekst i jego przeżycie wyzwała w dzieciach naturalną chęć mówienia.

<sup>371</sup> J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012.

<sup>372</sup> G. Skirmuntt, *Nauczanie przez eksperymentowanie – eksperymentowanie w praktyce szkolnej*, Warszawa 2018, s. 4-14.

<sup>373</sup> Wiersze J. Tuwima w: *Klasyka dla smyka. Julian Tuwim Jan Brzechwa*, Poznań 2018.

zlepkiem przypadkowych, nie pasujących do siebie słów, nonsensem bez przesłania. W takim przypadku, z najstarszą grupą wiekową w przedszkolu można znowu poeksperymentować literacko, przeczytać dzieciom taką plątaninę słów i poprosić, by dzieci „przetłumaczyły” je, czyli opowiedziały swoimi słowami, co usłyszały, o czym może opowiadać ten wiersz. Po wysłuchaniu wszystkich propozycji dzieci, nauczyciel czyta wiersz w wersji oryginalnej i uczniowie konfrontują swoje wyobrażenia i pomysły z rzeczywistym zamierzeniem autora.

### **Czytanie przez śpiewanie**

Muzyka łagodzi obyczaje, łapie uwagę dzieci, pomaga w koncentracji, wprowadza ład i harmonię, czyni życie szkolne radośniejszym. Ciekawym eksperymentem literackim jest śpiewanie wierszy na znane dzieciom melodie, np. „Panie Janie”, „Włazł kotek na płotek”, „Stary niedźwiedź mocno śpi” czy „Krakowiaczek jeden”. Np., wykorzystując wiersz Juliana Tuwima „Okulary”, można go zaśpiewać na popularną melodię „Panie Janie”. Pierwsze wersy śpiewamy zgodnie z linią melodyczną: „*Biega krzyczy, Pan Hilary, Gdzie są moje okulary?*” a następnie powtarzamy dwa razy słowa „w lewym bucie”: „*Szuka w szafie i w surducie, w prawym bucie w lewym bucie, w lewym bucie*”<sup>374</sup>.

Innym sposobem na śpiewanie wierszy jest zaproszenie chętne dzieci do odtworzenia tekstu na wybraną przez dziecko melodię, nawet zupełnie wymyśloną. Pamięć małych dzieci<sup>375</sup> jest genialna i już po kilkukrotnym powtórzeniu utworu dzieci potrafią go wypowiedzieć. Melodie dodatkowo wspomagają proces zapamiętywania i uatrakcyjniają spotkanie z literaturą.

### **Czytanie przez skakanie**

Warto, by od czasu do czasu nauczyciel puścił wodze fantazji i przeczytał dzieciom wiersz skacząc od wybranego słowa do wybranego słowa. Może to wyglądać tak, że przeczyta dzieciom tylko pierwsze i ostatnie wyrazy w wersie, albo będzie czytał co drugie słowo, albo każde pierwsze słowo w wersie, potem każde drugie słowo, i tak do końca wiersza. Po takim nietypowym przeczytaniu utworu powinna nastąpić tradycyjna interpretacja.

---

<sup>374</sup> J. Brzechwa, J. Tuwim, *Klasyka dla smyka*, Poznań, 2018.

<sup>375</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Małe dziecko i literatura, czyli o tym jak cała Polska czyta dzieciom nie wiadomo co*, w: *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek (red.), Katowice 2015, s. 41-52.

## Czytanie opowiadań

Nauczyciel może rozpocząć czytanie opowiadania od takich słów: *Baju, baju bajanie, rozpoczynamy pierwsze opowiadanie!*<sup>376</sup>

Dzieci uwielbiają krótkie, żartobliwe, osadzone w bliskiej przestrzeni opowiadania, w których bohaterami są ich rówieśnicy, albo zwierzęta. Początkowo czytanie opowiadań, powinno sprowadzać się do opowiadania ich treści. Język opowieści, rytm słowa, i melodia opowiadania rządzi się innymi prawami niż język czytanego tekstu. Uwaga<sup>377</sup> małych dzieci bywa przyciągana właśnie przez czar żywego słowa, który wypływa z ust nauczyciela i trafia do serc małych odbiorców. Podczas opowiadania dorosły posiada większą swobodę w nawiązywaniu kontaktu wzrokowego z odbiorcami – bowiem nie musi skupiać się na czytaniu wyrazów, ale na patrzeniu w kierunku dzieci i wyłapywaniu stanów emocjonalnych przez nich przejawianych. Najczęściej są to początkowo stany zaciekawienia i zainteresowania, przechodzące w odprężenie, rozprężenie, a potem w zdekoncentrowanie i nudę.

Podczas opowiadania nauczyciel ma więcej przestrzeni na gestykulację i odpowiednio szybkie zareagowanie na pierwsze oznaki zniechęcenia dzieci. Przerzywa wtedy opowiadanie i zaprasza do zabawy ruchowej nawiązującej swą tematyką do treści utworu, albo zachęca dzieci, by powtórzyły za nim określone słowa. Wreszcie zmienia głos na bardziej donośny albo wręcz przeciwnie, przycisza go, by w ten sposób sprowokować dzieci do skupienia na opowiadającym słowie.

Opowiadanie książek wiąże się ściśle z motywowaniem dzieci do samodzielnego czytania. Nauczyciel w trakcie swej opowieści trzyma otwartą w kierunku dzieci książkę i w miarę opowiadania przewraca kartki ilustrując swą historię obrazami. Dzieci naturalnie koncentrują się na książce i na słowie mówionym. Doświadczają w ten sposób, że spotkanie z książką nie jest nudne, tylko ciekawe i pełne wrażeń.

### 10. Przedłużenie kontaktu dzieci z książką. Rola zintegrowanych zadań szkolnych

Umiejętne przeprowadzenie rozmowy po wspólnym czytaniu książki jest jak dopłynięcie na piękną wyspę pełną wrażeń. Rejs po oceanie był niesamowitym przeżyciem, a osiągnięcie celu, czyli eksplorowanie wyspy jest ukoronowaniem tego przeżycia. Tak więc

---

<sup>376</sup> M. Swędrowska, *777 pomysłów na zabawy z książką...* op. cit., s. 106.

<sup>377</sup> A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, J., A. Nowotnik, *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, „Edukacja” 2012., 1, s. 7-22.

po przeczytaniu dzieła<sup>378</sup> literackiego ważne jest, by nauczyciel prowadził z dziećmi rozmowę, w której część pytań będzie całkowicie otwarta, a część zamknięta. W pierwszym przypadku, nauczyciel odkryje przeżycia i wrażenia dzieci, a drugim pozna stopień zapamiętania treści utworu. Po sesji czytania wrażeniowego, kluczowe jest właściwe poprowadzenie dialogu z dziećmi, dlatego w następnym rozdziale szczegółowo przedstawię teorię zintegrowanych zadań szkolnych<sup>379</sup>, stworzoną przez prof. J. Gniteckiego.

### 3.4 Zadanie szkolne i jego znaczenie dla uczniów

„...dzieci są małymi naukowcami, którzy nieustannie wysuwają nowe hipotezy, a mózg jest nader czujnym narządem, który uczy się metodą testowania modeli nakładanych na świat zewnętrzny”<sup>380</sup>  
S. Dehaene

Pojęcie zmiany w uczniach jest podstawowym dla współczesnej pedagogiki. Z kolei głównym środkiem dokonywania zmian w uczniach jest zadanie szkolne. Zanim przejdę do omówienia teorii zadań szkolnych, przedstawię ujęcia zmiany w uczniach w różnych koncepcjach pedagogicznych.<sup>381</sup> Opierając się na artykule J. Gniteckiego, prześlę ewolucję pojęcia, poczynając od starożytnego kręgu kulturowego, a kończąc na współczesnej postmodernistycznej wersji.

W starożytności działały paidee, czyli systemy filozoficzne pełniące równocześnie funkcje edukacyjne we współczesnym tego słowa znaczeniu. Istniała duża różnica w pojmowaniu zmian w uczniach.

Homerycki całościowy obraz świata (paidea przedplatońska) to dominacja intuicyjnego lub poetyckiego stanu ducha nazwana później homeryckim<sup>382</sup>. Zmiana w uczniach obejmowała całą jego osobę, bez różnicowania struktury antycznej bytu na „ja” i „świat”<sup>383</sup>. Uczniowie przyswajali świat całymi sobą, ponieważ „ja” i „świat” stanowiły całość i jedność. Wychowaniem wówczas zajmowali się poeci i filozofowie, dlatego też uczniowie nie byli izolowani od obiektu poznania, a stan ich ducha był dla procesu uczenia się bardzo ważny. Aby zdobyć wiedzę,

---

<sup>378</sup> J. Trzynadlowski, *Autor dzieła wydawca*, Wrocław 1988, s. 107. „Książka w najszerszym tego słowa znaczeniu interpretuje dzieło poprzez odpowiednie zapisanie, graficznie lub poligraficznie przeprowadzone utrwalenie; ta przestrzenna i zapisana interpretacja poprzez tkwiące w niej walory znakowe, nastawiona jest na czytelnika. Właśnie w tym sensie „książka szuka czytelnika”.

<sup>379</sup> J. Gnitecki, *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000, s. 90-150.

<sup>380</sup> S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków 2021, s. 336.

<sup>381</sup> J. Gnitecki, *Interpretacja zmian w uczniu w różnych koncepcjach pedagogicznych*, „Życie Szkoły” 1994, nr 7.

<sup>382</sup> B. Patzek, *Homer i jego czasy*, Warszawa 2007.

<sup>383</sup> G.W.F. Hegel, *Wykłady z historii filozofii*, T. I, Warszawa 1994, s. 47– 70; A. Głąb, *Skrypt dydaktyczny z historii filozofii*, Lublin 2013.

uczniowie angażowali analityczną i syntetyczną stronę swojej świadomości, co czyniło wyobraźnię bardziej aktywną i łączyło procesy podświadome ze świadomymi. Współcześnie nauczanie integralne, całościowe i łączne posiadają ślady tego sposobu uczenia się.

W paidei Sokratesa<sup>384</sup> zmiana w uczniach dotyczy całej osoby. Ludzie, choć tworzą niepodzielną jedność z kosmosem, to powinni poznawać samych siebie, co pomoże im w poznawaniu świata. Wiedza tkwi w uczniach, jest cnotą, lecz trzeba umieć ją wydobywać. Zmiana w uczniach dotyczy ich samowiedzy. Celem edukacji staje się umiejętność wydobycia wiedzy prawdziwej a zarazem źródłowej. Ślady przedstawionej paidei znajdują się w metodach heurystycznych, w pedagogice dialogu i spotkania.

Paidea Platona rozdzieliła rozumienie analitycznego i syntetycznego stanu świadomości uczniów. Celem i sensem edukacji było dotarcie do idei czystych zawartych w duszy. Zmiana w uczniach polega na zmianie w ich doświadczeniach wewnętrznych w zakresie identyfikacji idei, którymi są idealne struktury matematyczne, idee czyste. Doświadczenie jest różnicowane i obejmuje tak zwaną wiedzę prawdziwą pozorną opartą na doznaniach i przeżyciach. Zmiana w uczniach polega na „wyzwoleniu się ze zmysłowej ułudy oraz poznaniu idei, których nośnikiem jest dusza (...). Skoro świat dostrzegamy zmysłami, to świat będący cieniem odwiecznych idei jest nonsensem. Szkoda tracić czas na badanie cieni, skoro nasz umysł zna królewską drogę do światła idei. Są nimi idealne struktury matematyczne”. Pedagogika ideałów i wartości posiadają ślady paidei Platona<sup>385</sup>.

U Arystotelesa<sup>386</sup> zmiana w uczniach polega na zmianie w ich doświadczeniach związanych z wyjaśnianiem przyczynowym świata. Idea pełniąca główną funkcję jest inaczej pojmowana niż u Platona: są nimi wytwory ludzkiego umysłu zwane pojęciami. Obraz świata powstaje z aktywnej formy i reaktywnej materii. Doświadczenie uczniów ma identyfikować przyczyny wywołujące określone skutki. Jest to przyczynowy sposób opisu i wyjaśnienia świata, a opiera się na analizie jakościowej. Celem edukacji jest dobro, do którego człowiek zmierza. Z tej paidei wyrosła pedagogika humanistyczna i hermeneutyczna.

Paidea Archimedesa<sup>387</sup> to odwrócenie idei platońskich. Uczenie się nie tylko jest identyfikacją przyczyn, które wywołują określone skutki, ale ilościowym wyrażaniem stopnia

---

<sup>384</sup> B. Jodłowska, *Pedagogika Sokratesa*, Kraków 2012, s. 14 i dalsze.

<sup>385</sup> B. Dembiński, *Teoria idei. Ewolucja myśli Platońskiej*, Katowice 1999.

<sup>386</sup> T. Zawojcka, *Arystotelesowska koncepcja człowieka podstawą racjonalnej działalności gospodarczej*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego Ekonomika i Organizacja Gospodarki Żywnościowej” 2017, nr 117, s.: 5-18.

<sup>387</sup> I. Wojnar, *Jedność i różnorodność pedagogiki zwanej ogólną*. w: *Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze*, A. Bogaj (red.), Warszawa–Kielce 2001; I. Kominarec, *Pedagogika ogólna. Podstawowe zagadnienia*, Częstochowa 2009.

ich nasilenia, częstości i niepowtarzalności ich występowania i stałości wpływu. Ważną rolę odgrywa tu doświadczenie, czyli empiria, służąc do drobiazgowego badania struktury rzeczywistości. Zmiana w uczniach polega na zmianie jego doświadczenia w ilościowym opisie przyczyn, które wywołują określone skutki. Z paidei Archimedesesa wyrosła pedagogika scjentyistyczna, eksperymentalna i empiryczna.

Zmiana w uczniach wg pedagogiki naukowej Herbarta<sup>388</sup> dokonuje się dzięki procesowi apercpcji, czyli łączenia podobnych sił. Charakter tych zmian jest obiektywny, prawidłowy bez względu na wiek uczniów, okoliczności, ma wspólny cel i jednakowe metody. Zmiana w uczniach ma charakter formalny, wyznaczają ją odpowiednie treści nauczania. Pedagogika ta ma charakter idealistyczny, byt pojęty jest substancjonalnie.

W pedagogice pragmatycznej J. Deweya<sup>389</sup> zmiana w uczniach jest zmianą ich indywidualnego myślenia i działania. Jest to wynik aktywności opartej na działaniu i rozwiązywaniu problemów w różnych dziedzinach życia.

Pedagogika funkcjonalna E. Claparde'a kładzie nacisk na formalną stronę psychiki<sup>390</sup>. Jej funkcja jest środkiem do celu, pojmowanego jako przystosowanie się. Nastąpiło tutaj wydzielenie dwóch czynności związanych z funkcjami psychiki, czyli wewnętrznych i zorientowanych na przystosowanie się funkcji zewnętrznych. Zmianą w uczniach są zmiany w ich funkcjach psychicznych, które umożliwiają przystosowanie się do zmieniających się warunków życia społeczno-przyrodniczego.

W pedagogice eksperymentalnej byt pojmowany jest substancjonalnie, ale występuje tutaj zróżnicowanie ze względu na formę, czyli typy operacji na materiale zmiany. Zmiana w uczniach wyraża się w spełnieniu, niespełnieniu bądź przekraczaniu standardów wymagań ustalonych empirycznie i wyprowadza się z nich wymagania niestandardowe. Ważna cecha to operacjonalizacja celów, czyli przedstawienie ich w postaci zadań i wymagań.

Pedagogika realizmu i esencjalizmu<sup>391</sup> za zmiany w uczniach uważa zmiany w treści jego myślenia. Treść ta wyprowadzona jest z praw obiektywnego świata. Poznanie opiera się na prawach obiektywnego świata.

---

<sup>388</sup> D. Stępkowski, *Filozofia nauczania wychowującego J. F. Herbarta*, A. Murzyn, Kraków 2010: [recenzja] *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej* 2010 nr 2 (50), s. 135-141.

<sup>389</sup> J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław 1967; J. Pieter, *Johna Deweya myśli przewodnie o wychowaniu*, „Chowanna” 1958, z. 5-6, s. 252.

<sup>390</sup> L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka*, Jelenia Góra 2012 czy R. Leppert, *Pedagogika*, T.2. Materiały dodatkowe, Warszawa 2001.

<sup>391</sup> L. Moll, *Granice europejskiego uniwersalizmu w perspektywie poststrukturalistycznej filozofii politycznej*. Praca doktorska, Katowice 2018 oraz H. Kiereś, *Esencjalizm*, w: Powszechna Encyklopedia Filozofii, T. 3, Lublin 2002, s. 220-222.

W pedagogice socjalistycznej zmiana w uczniach to zmiana funkcji treści myślenia, która dokonuje się pod wpływem świadomie pojmowanych działań, zorientowanych na realizację z góry założonych celów. Taka zmiana w uczniach wyznaczona jest przez założenia materializmu historycznego, materializmu filozoficznego i materializmu dialektycznego.

Antypedagogika<sup>392</sup> zmierza do pełnego upodmiotowienia uczniów i nauczyciela w sytuacji edukacyjnej. Byt substancjonalny ulega zatarciu. Relacje nauczyciel – uczniowie przebiegają na zasadzie wspierania. Zmiana w uczniach dokonuje się w sposób otwarty, samorzutnie bez intencji wychowawczych.

Pedagogika postmodernistycznego post pragmatyzmu<sup>393</sup> twierdzi, że zmiana w uczniach dokonuje się jako wypadkowa dwóch procesów: socjalizacji i indywidualizacji. Socjalizacja jest związana z powtarzalnością oraz dostosowaniem do istniejących norm społecznych i kulturowych. Natomiast z indywidualizacją związany jest paradoks niepowtarzalności oraz przekraczania istniejących norm i barier społeczno-kulturowych.

Pedagogika terapeutyczna R. Massy<sup>394</sup> ma pełnić wraz z nauczycielem funkcję mediacyjną. Zmiana w uczniach to nabycie kompetencji do przeżywania określonego typu doświadczeń edukacyjnych, które mają charakter fenomenologiczny (bezzałożeniowy), niepowtarzalny i indywidualny.

Odwołując się do różnych sposobów pojmowania zmiany w uczniach zarówno w koncepcjach edukacyjnych starożytnego jak i nowożytnego kręgu kulturowego, można ukazać kierunek ewolucji pojęcia zmiany w uczniach. Zmiana ta traktowana jest jako rozwój wzwyż<sup>395</sup>, jako ciągły proces doskonalenia się człowieka w sferze fizycznej psychicznej i duchowej.

Wyróżnione pedagogiczne nurty w niesamowity sposób oddziaływały na tworzoną przez J. Gniteckiego koncepcję zintegrowanych zadań szkolnych, która stanowi podstawowe źródło zmiany w uczniach.

Zadania szkolne są podstawowym środkiem dydaktyczno-wychowawczym dokonywania zmian w uczniach. Pełnią następujące funkcje<sup>396</sup>:

---

<sup>392</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika negatywna*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa 2004, s. 436; Por. tenże, *Antypedagogika, czyli o kontestacji pedagogiki końca XX wieku*, w: *Colloquia Communia. Filozofia pedagogice. Pedagogika filozofii*, red. M. Dudzikowa, nr 2 (75) /2003, s. 71 czy Z. Kwieciński, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka”, nr 2/2004, s. 90.

<sup>393</sup> H. von Schoenebeck, *Postpedagogika*, Kraków 2009.

<sup>394</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika*, Bydgoszcz 2008.

<sup>395</sup> J. Gnitecki, *Konstruowanie programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój*, Poznań 2000, s. 88.

<sup>396</sup> W. Kojs, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym. Analiza operatorów*, Katowice 1994, s. 24.

- funkcję badawczą – kiedy naukę szkolną traktują jako naukę stawiania pytań, a kształtowanie wiedzy w umysłach uczniów, jako rezultat udzielenia odpowiedzi na te pytania,
- funkcję poznawczą – kiedy poszukiwanie odpowiedzi na pytania jest możliwe dzięki środkom wychowawczym (metodom wychowawczym),
- funkcję motywacyjną – kiedy zadania jako racja zewnętrzna działania, staje się również racją wewnętrzną,
- funkcję dydaktyczną – kiedy zadania umożliwiają zdobycie nowej wiedzy jak i utrwalenie dotychczasowego doświadczenia,
- funkcje aktywizującą i ukierunkowującą – kiedy zadanie ukierunkowuje zarówno formę jak i treść aktywności ucznia,
- funkcję kontrolną i oceniającą – kiedy zadanie umożliwia stwierdzenie co uczniowie opanowali, w jakim stopniu spełnili wymagania empiryczne i programowe,
- funkcję podsumowującą i uogólniającą – kiedy zadania umożliwiają dokonanie podsumowania i uogólniania dotychczas zdobytej wiedzy,
- funkcję pobudzającą – kiedy zadania pobudzają proces myślenia logicznego i intuicyjnego,
- funkcję kształcącą – kiedy zadania kształcą różne funkcje i procesy myślenia oraz działania,
- funkcję rozwojową – kiedy zadania ułatwiają utrwalenie wiadomości jak i zwiększenie sprawności działania, a wyznaczone przez nie forma i treść aktywności prowadzą do rozwoju osobowości.

Jednak mimo integracji funkcji tych zadań szkolnych nie doczekamy się zrównoważenia i uspołnienia struktur poznawczych. Trzeba spojrzeć na zadanie szkolne z innej niż dotychczas perspektywy.

Wraz z różnym pojmowaniem zmiany w uczniach, zmianie ulegały funkcje zadań szkolnych. Najwyraźniej można to zauważyć w zmieniającej się roli operatorów cząstkowych (typu pytanie lub polecenie) stanowiących aktywny element zadań szkolnych<sup>397</sup>. Zmieniające się funkcje zadań szkolnych oddziaływały zwrotnie na metody kształcenia, czyli sposoby dokonywania zmian w uczniach.

---

<sup>397</sup> W. Kojs, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice 1988, s. 23; J. Półturzycki, Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*, Kraków 2012.

Im bardziej złożoną funkcję pełnią zintegrowane zadania szkolne, tym większe znaczenie przypisuje się operatorom zespolonym. Jeśli zasadniczą funkcją zintegrowanych zadań szkolnych jest zrównoważenie i uspoźnienie struktur poznawczych, wymaga to zastosowania zespolonych operatorów, konstruowanych zgodnie z zasadą ambiwalencji zrównoważonej i zasadą spójności<sup>398</sup>.

Niezwykle ważne jest więc prześledzenie struktury klasycznego i zintegrowanego zadania szkolnego oraz dokonanie analizy operatora cząstkowego i zespolonego, stanowiących aktywny element tych zadań.

Konsekwencje wynikające ze zróżnicowanych funkcji jakie pełnią zadania szkolne przenoszone są na próby ich klasyfikacji. Z reguły nie wykraczają one poza formalne podziały na zadania-pytania i zadania-polecenia<sup>399</sup>. Niekiedy dokonuje się ich podziału ze względu na treść oczekiwanych odpowiedzi lub też rozróżnienie zadań produktywnych. Spotyka się również podział zadań na otwarte i zamknięte<sup>400</sup> lub też klasyfikację na zadania poznawcze i wykonawcze. Wymienione typy zadań mogą służyć zróżnicowanym funkcję kształcenia.

W próbach interpretacji treści i formy zadań wyróżnić można cztery stanowiska: filozoficzne, psychologiczne, pedagogiczne i potoczne. Ostatnie z wymienionych jest najbardziej rozpowszechnione. Zadania w potocznym rozumieniu traktuje się jako:

- zadanie domowe, które uczniowie mają wykonać po przyswojeniu określonej partii materiału rzeczowego,
- zakres działania różnorodnych organizacji społecznych,
- zadanie wychowawczo-dydaktyczne, programowe, rozumiane także jako założenia czy zamierzenia,
- a także zadanie produkcyjne, związane z realizacją planu danego zakładu.

Przez zadanie w sensie filozoficznym rozumie się „świadomość konieczności i możliwości działania”<sup>401</sup>. Czyli zadanie to działanie, które wymaga istnienia konieczności i możliwości. Konieczność działania jest następstwem potrzeby, zaistniałej w momencie braku w aktualnym stanie czegoś, co jest niezbędne, konieczne i wartościowe. Z kolei możliwość działania jest równoznaczne z zaistnieniem warunków czegoś co można zużytkować w działaniu.

---

<sup>398</sup> J. Gnitecki, *Teoria...op. cit.*, s. 23.

<sup>399</sup> A. Góralski, *Twórcze rozwiązywanie zadań*, Warszawa 1980, s. 21; M. Just, *Nauka twórczego rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia we wczesnej edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, Vol. 5 1 (9), s. 29-43.

<sup>400</sup> K. Konarzewski, *Podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982, s. 183; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania*, Jelenia Góra 2012.

<sup>401</sup> K. Konarzewski, *Podstawy oddziaływań...*, s. 183.

Na terenie psychologii zadanie rozumie się jako „mechanizm regulacyjny zachowań człowieka”. Pojawia się on wówczas, gdy zaistnieje potrzeba, czyli w zakresie ludzkiego zachowania zostaje spostrzeżona „rozbieżność między faktycznym stanem otoczenia a jego stanem pożądanym”. Zadanie jest tu „odpowiedzią” na zaistniałą potrzebę oraz środkiem jej zaspokojenia<sup>402</sup>.

Z pedagogicznego punktu widzenia, o wartości zadania i sposobie jego wykonania decyduje jasno i wyraźnie sformułowany cel<sup>403</sup>. Zadanie szkolne to zoperacjonalizowany cel, wyrażony w postaci działań o określonej treści i wymagań wyraźnie precyzujących, które z działań i w jakim zakresie mają być przyswojone.

J. Gnitecki uważa, że zadanie szkolne będzie bardziej wartościowe, gdy ujmie większą różnorodność funkcji kształcenia i wskazuje na zróżnicowane sposoby ich osiągnięcia. J. Kujawiński twierdzi, że te zadania wyzwalają wielostronną aktywność uczniów w zakresie procesów poznawczych, emocjonalnych i sprawczych. W pedagogice zadania są też traktowane jako podstawowy środek wychowawczy. Umożliwia on stymulowanie aktywności twórczej i odtwórczej uczniów w różnych dziedzinach aktywności szkolnej.

Podsumowując należy stwierdzić, że pedagogiczne ujęcie zadania kładzie akcent na jego celowość, daje orientację na wielość funkcji kształcenia, możliwość stymulowania wielostronnej aktywności oraz spełnienie jasno sformułowanych wymagań.

Analizując literaturę przedmiotu, można wskazać charakterystyczne i powtarzające się elementy treściowe. Zadanie jest:

- środkiem uwzględniającym dyspozycje poznawcze emocjonalne uczniów i pobudzające do działań wyrażających się w realizacji procesu uczenia się,
- sposobem kierowania czynnościami uczniów,
- działaniem określonej treści podejmowanym w następstwie uświadomienia potrzeb, środków i sposobów działania,
- strategią poznawczą wyzwalającą wielostronną aktywność i ułatwiającą rozwiązanie,
- sekwencją i zestawem wzajemnie skoordynowanych operacji logicznych,
- systemem uświadomionych czynności i koordynujących funkcji umysłu, czyli systemem operacji i sposobów wykonania,

---

<sup>402</sup> Ibidem, s. 186.

<sup>403</sup> J. Kujawiński, *Postęp pedagogiczny w szkole*, Poznań 2008, s. 74; A. Regulska, *Rola wartości moralnych w procesie wychowania*, „Studia nad Rodziną” 2013, nr 17/1 (32), s. 143-150.

- sytuacją, modelem sytuacji wymagających kolejnych przekształceń, w wyniku pewnych czynności modyfikujących,
- złożeniem treści i konstrukcji obejmującej motywy, materiał, rodzaj, myślenie, funkcje, strukturę, konieczny sposób wykonania,
- regulatorem zachowania się człowieka, zewnętrzną racją działania w postaci wzorców, planów; schematem ukierunkowującym przebieg czynności od potrzeby do zaspokojenia celu,
- logicznym fragmentem (elementem składowym) celów i treści.

Analizując powyższe zestawienie można dostrzec, że termin zadanie da się uporządkować w pewne grupy. Przyjmując za kryterium trzy podstawowe elementy: operacje, treści i metody (sposoby, reguły), wyprowadzone na podstawie modelu intelektu J. P. Guilforda<sup>404</sup> oraz heurystycznej struktury myślenia J. Kozielskiego<sup>405</sup>, można sklasyfikować pojęcie zadania w trzy grupy:

- 1) Ze względu na dominującą rolę operacji (logicznych, matematycznych, materialnych) prowadzących od danych do obiektów, które pragniemy uzyskać. Zadanie to zestaw operacji myślowych wykonywanych przy prawidłowym rozwiązaniu i świadczy o samodzielności jego wykonawcy. Zadanie to sekwencja wykonywanych operacji.
- 2) Ze względu na dominującą rolę treści – zadanie określa się jako działanie o określonej treści, jako treść (materiał, informacje) i konstrukcję, jako logiczny fragment celów i treści kształcenia, jako materiał działania i przekształcania.
- 3) Ze względu na dominującą rolę reguł (sposobów, metod, programów) – zadanie ujmuje się jako sposób świadomego poszukiwania środka, ułatwiającego osiągnięcie celu; program czynności, program działania, system postępowania, sposób wykonania użyty dla zaspokojenia potrzeby, osiągnięcia celu, dla rozwiązania.

Zatem termin „zadanie” można więc scharakteryzować jako pewną treść będącą przedmiotem przekształceń, jako operacje umożliwiające przekształcanie tych treści, oraz jako sposoby (metody) dokonywania tych operacji na podanych treściach. Proponuję następującą definicję zadania: Zadanie jest to sprzężony, zintegrowany układ treści, operacji świadomie

---

<sup>404</sup> J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978; J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006; T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, Personality, intelligence, and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 2008, no 44, s. 1596-1603.

<sup>405</sup> J. Kozielski, *Zagadnienia psychologii myślenia. Wydanie drugie poprawione i rozszerzone*, Warszawa, PWN, 1968 czy M. Witek, *Spór o podstawy teorii czynności mowy*, Szczecin 2011.

wykonywanych na tych treściach oraz sposób wykonania tych operacji na treściach, aktywizujący i motywujący ucznia do samodzielnego wysiłku, działań i uczenia się.

Wiedza o tak charakteryzowanych zadaniach, może przydać się nauczycielowi podczas formułowania pytań w rozmowie o przeczytanej książce, by zaprosić uczniów do konstruowania swojego obrazu dzieła literackiego. Dobrze postawione polecenia, będą też sprawdzały poziom zapamiętania i poprawnego odtwarzania treści utworu oraz wyzwały oryginalne myślenie uczniów w czasie wykonywania zadań związanych z pracą z tekstem literackim. M.P. Markowski pisze wprawdzie, że „czytanie literatury nie wymaga żadnych dodatkowych kompetencji, poza wrażliwością. Nie trzeba znać żadnych dodatkowych wyspecjalizowanych języków, żadnych naukowych idiomów. Wystarczy jedynie dobra wola oglądania świata cudzymi oczami i – by tak rzec – cudzymi słowami”<sup>406</sup>. Jednak do tak idealnej relacji między czytelnikami a literaturą trzeba się dobrze przygotować, a dzieje się to właśnie podczas sesji czytania wraźniowego w szkole.

### **3.5. Teoria zintegrowanych zadań szkolnych jako źródło zmiany w nauce czytania wraźniowego wychowanków**

„Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość triumfu i szczęście samodzielności, opanowania, władania<sup>407</sup>”  
Janusz Korczak

Teoria zintegrowanych zadań szkolnych jest teorią zmiany w uczniach<sup>408</sup>. Składają się na nią założenia konstruowania zintegrowanych zadań szkolnych, struktura i warunki ich stosowania. Jej zasadniczym składnikiem jest oczywiście zintegrowane zadanie szkolne oparte na zespolonym operatorze zadaniowym, który współcześnie nabiera coraz większego znaczenia. I właśnie od analizy operatorów zintegrowanego zadania szkolnego rozpoczną charakterystykę źródła zmiany w uczniu, jakim jest zintegrowane zadanie szkolne.

Można wywołać różnorodne zmiany w świadomości uczniów w sytuacji zadaniowej. Zależy to od zastosowania operatora typu pytanie lub polecenie<sup>409</sup>. Należy więc wydzielić różne typy operatorów zadania szkolnego. J. Gnitecki wyróżnia:

---

<sup>406</sup> M.P. Markowski, *Przyjaźń, histeria, melancholia*, w: *Życie na miarę literatury*, Kraków 2009, s. 86.

<sup>407</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992, s. 71.

<sup>408</sup> J. Gnitecki, *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996; W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Piotrków Trybunalski 2013; M. Odlanicka-Poczobutt, *Prakseologia a klasyczne kryteria oceny sprawności systemów logistycznych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2014, nr 70.

<sup>409</sup> Ibidem.

- 1) operator formalnych i postformalnych typów operacji wykonywanych na materiale nauczania,
- 2) operator zamkniętego i otwartego materiału nauczania, na którym wykonywane są operacje,
- 3) operator algorytmicznych i heurystycznych sposobów wykonania operacji na materiale nauczania.

Z połączeń tych trzech operatorów o charakterze cząstkowym powstaje tzw. operator zespolony<sup>410</sup>. Jest to aktywny składnik zintegrowanego zadania szkolnego wyznaczający formę i treść aktywności oraz typ obrazowania językowego<sup>411</sup>.

Zespolony operator łącząc w sobie w sposób zrównoważony operacje formalne z postformalnymi, materiał zamknięty z otwartym oraz sposób algorytmiczny z heurystycznym, umożliwia zrównoważenie i uspoźnienie struktur poznawczych. Analiza zespolonych operatorów pozwoliła na wyróżnienie ośmiu zintegrowanych zadań szkolnych<sup>412</sup>:

- 1) operator postformalny – operator otwartego materiału nauczania – operator heurystycznych sposobów wykonywania operacji. Ten typ zespolonego operatora zadaniowego prowadzi do zadań (Z) otwartych (o), otwartych (o), otwartych (o), o symbolu Zooo,
- 2) operator postformalny – operator otwartego materiału nauczania – operator algorytmicznych sposobów wykonywania operacji. Ten typ zespolonego operatora zadaniowego prowadzi do zadań (Z) otwartych (o), otwartych (o) i zamkniętych (z), o symbolu ogólnym Zooz,
- 3) operator postformalny – operator zamkniętego materiału nauczania – operator heurystycznych sposobów wykonywania operacji. Ten typ operatora zespolonego prowadzi do zadań (Z) otwartych (o), zamkniętych (z) i otwartych (o), o ogólnym symbolu Zozo,
- 4) operator postformalny – operator zamkniętego materiału nauczania – operator algorytmicznych sposobów wykonywania operacji. Ten typ zespolonego operatora prowadzi do zadań (Z) otwartych (o), zamkniętych (z), zamkniętych (z) o ogólnym symbolu Zozz,
- 5) operator formalny – operator otwartego materiału nauczania – operator heurystycznych sposobów wykonywania operacji. Ten typ operatora zespolonego

---

<sup>410</sup> J. Gnitecki, *Supernauczanie...*op. cit., s. 69.

<sup>411</sup> J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVI.

<sup>412</sup> J. Gnitecki, *Supernauczanie...*op. cit., s. 74.

prowadzi do zadań (Z) zamkniętych (z), otwartych (o), otwartych (o), o symbolu Zzoo,

- 6) operator formalny – operator otwartego materiału nauczania – operator algorytmicznych sposobów wykonania operacji. Ten typ operatora zespolonego prowadzi do zadań (Z) zamkniętych (z), otwartych (o), zamkniętych (z), o ogólnym symbolu Zzoz,
- 7) operator formalny – operator zamkniętego materiału nauczania – operator heurystycznych sposobów wykonania operacji. Ten typ operatora zespolonego prowadzi do zadań (Z) zamkniętych (z), zamkniętych (z), otwartych (o), o symbolu Zzzo,
- 8) operator formalny – operator zamkniętego materiału nauczania – operator algorytmicznych sposobów wykonywania operacji. Ten typ zespolonego operatora prowadzi do zadań (Z) zamkniętych (z), zamkniętych (z), zamkniętych (z), o ogólnym symbolu Zzzz.

Po przeanalizowaniu zespolonych operatorów zajmę się strukturą zintegrowanego zadania szkolnego. Składają się na nią trzy zespolone operatory cząstkowe:

- 1) operator typu operacji,
- 2) operator rodzaju materiału nauczania, na którym wykonywane są operacje,
- 3) operator sposobu wykonywanej operacji na materiale nauczania<sup>413</sup>.

Przypisując każdemu z operatorów dwie wartości można wyróżnić osiem typów zintegrowanych zadań szkolnych:

- 1) zadania otwarte – otwarte – otwarte (Zooo), które opierają się na operacjach twórczych, materiale otwartym i sposobach heurystycznych,
- 2) zadania otwarte – otwarte – zamknięte (Zooz), odwołujące się do operacji twórczych, materiału otwartego i sposobów algorytmicznych,
- 3) zadania otwarte – zamknięte – otwarte (Zozo), które opierają się na operacjach twórczych, materiale zamkniętym i sposobach heurystycznych,
- 4) zadania zamknięte – otwarte – otwarte (Zzoo), odwołujące się do operacji odtwórczych, materiału otwartego i sposobów heurystycznych,
- 5) zadania otwarte – zamknięte – zamknięte (Zozz), oparte na operacjach twórczych, materiale zamkniętym i sposobach algorytmicznych,

---

<sup>413</sup> J. Gnitecki, *Supernauczanie...* op. cit., s 70.

- 6) zadania zamknięte – otwarte – zamknięte (Zzoz), odwołują się one do operacji odtwórczych, materiału otwartego i sposobów algorytmicznych,
- 7) zadania zamknięte – zamknięte – otwarte (Zzzo), które opierają się na operacjach odtwórczym, materiale zamkniętym i sposobach heurystycznych,
- 8) zadania zamknięte – zamknięte – zamknięte (Zzzz), odwołujące się do operacji odtwórczych, materiału zamkniętego i algorytmicznych sposobów <sup>414</sup>.

Czym są operacje twórcze i odtwórcze, materiał otwarty i zamknięty oraz sposób heurystyczny i algorytmiczny, rozumiane jako operatory zespolone zintegrowanego zadania szkolnego?

Operator operacji twórczej (A1) to inaczej operator postformalny. Umożliwia on wykonywanie pewnej liczby niepowtarzalnych operacji na materiale nauczania.

Operator operacji odtwórczej (A2) to inaczej operator formalny. Umożliwia on wykonywanie pewnej liczby powtarzalnych operacji na materiale nauczania.

Operator otwartego materiału nauczania (B1) to inaczej operator nie określający skończonej liczby elementów treści, na której mają być wykonane operacje.

Operator zamkniętego materiału nauczania (B2) to inaczej operator określający skończoną liczbę elementów treści, na której mają być wykonywane operacje.

Operator heurystycznego sposobu wykonywania operacji (C1) to taki operator, w którym ani liczba, ani kolejność, ani też reguły wykonywania operacji nie są określone.

Operator algorytmicznego sposobu wykonywania operacji (C2) to taki operator, w którym liczba, kolejność oraz reguły wykonywania operacji są ściśle określone.

Zintegrowane zadania szkolne można przedstawić również w postaci tzw. modelu badawczego.

## Tabela nr 2

### Model badawczy zintegrowanego zadania

Czynnik (A) <i>operacje</i>	Czynnik(B) <i>material</i>	Czynnik(C) <i>metody</i>
	B1	C1
A1		C2
	B2	C1
		C2
	B1	C1
A2		C2
	B2	C1
		C2

Źródło: J. Gnitecki, Teoria zintegrowanych zadań szkolnych. Poznań 1996.

<sup>414</sup> Ibidem, s. 70.

A1 – są to operacje twórcze, które umożliwiają uczniom wykonanie nieskończonej, niczym nieskrępowanej liczby niepowtarzalnych operacji na materiale nauczania, w przeciwieństwie do operacji odtwórczych A2, których reguły wskazują ściśle określoną ich liczbę i powtarzalność.

B1 – jest to otwarty materiał nauczania którego liczba elementów treści na której mają być wykonane operacje jest nieskończona, w przeciwieństwie do materiału zamkniętego B2, gdzie mamy do czynienia ze ściśle określoną liczbą treści.

C1 – są to metody twórcze, które pozwalają na wykorzystanie operacji nieokreślonych pod względem liczby, kolejności oraz reguły ich wykorzystania w przeciwieństwie do metod C2, które są metodami odtwórczymi<sup>415</sup>.

Poniżej przykładowy zestaw zintegrowanych zadań szkolnych, który można wpleść do programu szkolnego w Międzynarodowym Dniu Książki dla Dzieci, który przypada 2 kwietnia, w Dniu Urodzin duńskiego baśniopisarza, Hansa Christiana Andersena<sup>416</sup>.

### **Typ nr 1 Królowa śniegu<sup>417</sup>**

Wyobraź sobie, że gdzieś w Śnieżnej Krainie mieszka Pani Zimy. Weź do ręki zaczarowany telefon i porozmawiaj z nią na różne tematy.

### **Typ nr 2 Calineczka**

Wyobraź sobie, że jesteś obserwatorem zdarzenia przedstawionego na rysunku. Zaprojektuj ciekawe zdania dotyczące sytuacji przedstawionej na ilustracji.

### **Typ nr 3 Tomcio Paluch**

Wyobraź sobie, że masz przeprowadzić wywiad z Panią Zimą. Przygotuj pytania, które zadasz Pani Zimie, aby zdobyć informacje o:

- a) mieszkańcach Śnieżnej Krainy – kim są, czym się zajmują,
- b) jak odbywa się produkcja śniegu,
- c) w co bawią się dzieci w Śnieżnej Krainie.

### **Typ nr 4 Brzydkie Kaczątka**

Wyobraź sobie, że jesteś ilustratorem książek. Wykonaj dowolną techniką ilustrację przedstawiającą obrazy – marzenia, które pojawiły się przed oczami dziewczynki z zapałkami.

---

<sup>415</sup> J. Gnitecki, *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.

<sup>416</sup> <https://www.ibby.org/> [dostęp: 20.12.2022].

<sup>417</sup> Autorska propozycja zadań zintegrowanych.

### **Typ nr 5 Dziewczynka z zapalkami**

Wyobraź sobie, że jesteś projektantem zabawek na choinkę i masz wykonać Mikołaja z przygotowanych materiałów. Jakie kolejne operacje zaprojektujesz i wykonasz, aby otrzymać Mikołaja zgodnie z twoimi oczekiwaniami.

### **Typ nr 6 Czerwony Kapturek**

Wyobraź sobie, że jesteś kompozytorem. Z instrumentów zgromadzonych na ławce wybierz jeden i zagraj wymyśloną przez siebie melodię do przysłów: „W marcu jak w garncu”, „Gdyby kózka nie skakała to by nóżki nie złamała”.

### **Typ nr 7 Baba Jaga**

Wyobraź sobie, że przez otwarte okno do pokoju wpadł wiatr i pomieszał kartki z napisanym zadaniem tekstowym. Spróbuj ułożyć rozsypane kartki zadania w logiczną całość i rozwiąż zadanie.

### **Typ nr 8 Kopciuszek**

Wyobraź sobie, że jesteś instruktorem przepisów ruchu drogowego. Mając do dyspozycji trzy sygnały świetlne przyporządkuj je do odpowiednich poleceń: stój, uwaga, droga wolna.

## **3.6. Przykłady zajęć autorskich jako próba wyjścia poza schemat treści nauczania i wykorzystania standardowych i alternatywnych metod, form i środków dydaktycznych dotyczących czytania wrażliwego zawartych w programie nauczania**

Edukacja – jak poezja – jest sposobem patrzenia na świat<sup>418</sup>  
Ryszard Łukaszewicz

Współczesność, gdzie jedyną stałą jest zmiana, stawia przed nauczycielem wyzwanie nieustannego bogacenia swego warsztatu pracy<sup>419</sup>, dzięki któremu możliwy jest rozwój i samodoskonalenie. Można inaczej powiedzieć, że następuje łączenie nowego ze starym czyli pojawia się zharmonizowanie rutynowych czynności z terazniejszymi aktywnymi sposobami, dla których ważne znaczenie odgrywa tworzenie klimatu maksymalizującego wspieranie zachowania twórczego wychowanków, którzy potrzebują zarówno niezbędnego kierownictwa<sup>420</sup>, jak i stymulacji do swobodnego działania, co stanowi podstawę autorskich

---

<sup>418</sup> R. Łukaszewicz, *O wielości rozumienia edukacji i wyższości pytań nad odpowiedziami*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2011 nr.1, s. 14.

<sup>419</sup> M. Kabat, *Stalość i zmienność warsztatu pracy nauczyciela*, „Rocznik Lubuski” 2017 nr 43(1).

<sup>420</sup> J. Kujawiński, *Twórczość metodyczna nauczyciela*, Poznań 2001.

zajęć zawierających elementy koncepcji czytania wraźniowego, bądź pełną jego wersję. Zostanie ona wykorzystana w poniższych scenariuszach zajęć. Opisując poszczególne etapy zajęć użyłam bezpośredniej formy zwracania się do nauczycieli, czyniąc scenariusz bardziej (personalnym) zbiorem doświadczeń i inspiracji, którymi chcę podzielić się z innymi, niż sztywnym schematem postępowania.

### **Scenariusz zajęć nr 1**

Temat zajęć: Czytam książki i spisuję wrażenia

#### **Cele ogólne:**

- Doskonalenie umiejętności uważnego słuchania.
- Wdrażanie do obcowania ze słowem drukowanym.
- Rozwijanie umiejętności logicznego myślenia i cierpliwości

#### **Cele operacyjne:**

Dziecko:

- Wymyśla nowy tytuł książki i nowe historie powstałe z połączenia dwóch znanych
- Spisuje wrażenia po wysłuchaniu wybranych wierszy
- Eksperymentuje z wierszami, czyta je od tyłu, dodaje ruch, gest, dopowiada słowa, śpiewa wiersz na znane melodie

#### **Formy pracy:**

- indywidualna jednolita
- zespołowa zróżnicowana

#### **Metody:**

- czynne – zadań stawianych dziecku
- słowne – sposoby społecznego porozumiewania się

#### **Środki dydaktyczne:**

- wybrane wiersze Agnieszki Frączek („Zielono mi” wydawnictwo Bis, „Chichipotam” wydawnictwo Bis, „Elementarz w podskokach” wydawnictwo Papilon), kartki i ołówki, taśma malarska
- izraelska muzyka ludowa Tzadik Katamar<sup>421</sup>

---

<sup>421</sup> Patrz; <https://www.youtube.com/watch?v=F0HDKA3IaKs> [dostęp, 10.11.2021].

## Przebieg zajęć:

### Przygotowanie

1. Zatańcz z dziećmi taniec z książką do melodii Tzadik Katamar  
*Książka stoi, książka leży, książka skrzydła ma. 2 razy*  
*Książkę trzymam i przeglądam, to zamykam, to oglądam,*  
*W książce mogę znaleźć prawie wszystko 2 razy (słowa M. Swędrowska)*

Dzieci trzymają książkę najpierw w pionie, potem w poziomie. Zamykają ją i otwierają, a na koniec unoszą przed sobą.

2. Porozmawiajcie co to znaczy, że w książce można znaleźć prawie wszystko? Co ciekawego do tej pory udało się Wam znaleźć w książkach?
3. Zaprosz dzieci do krótkiej relaksacji. Dzieci mogą zamknąć oczy lub skierować wzrok w dół. Wypowiadaj powoli słowa rymowanki „Siała baba mak, nie wiedziała jak, a dziad wiedział, nie powiedział, a to było tak!”<sup>422</sup> Zachęć dzieci, by powtórzyły słowa wraz z Tobą, najpierw głośno, potem ciszej, za trzecim razem szeptem scenicznym.

### Projektowanie

4. Zaproponuj, by dzisiaj słuchać wierszy czytanych z różnymi emocjami, czytać je od tyłu, śpiewać na znane melodie i starać się pomyśleć: „Jak się czuję, gdy słucham poezji?”. Czy takie odczucia można zapisać?

### Realizacja

5. Podziel salę taśmą malarską na trzy sektory. W jednym narysuj uśmiech, w drugim smutek, a w trzecim znak zapytania. Zabawcie się w działanie: Od tytułu do emocji. Czytaj dzieciom różne tytuły, one niech zdecydują, czy wywołuje w nich radość, smutek, czy też zupełnie coś innego, albo nie wiadomo co i zajmują miejsce w odpowiednim sektorze. Czy wszystkie dzieci znajdują się zawsze w tym samym miejscu, z pewnością nie, bo dla jednych tytuł może wydać się wesoły, a dla innych ten sam tytuł – smutny.
6. Propozycje wierszy Agnieszki Frączek: „Bestia”<sup>423</sup>, „Chichopotam”<sup>424</sup>, „Zaczytani”<sup>425</sup>, „Kiełbaski”<sup>426</sup>, „Grypa”<sup>427</sup>,

---

<sup>422</sup> *W co się bawić z dziećmi?. Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*, Opracowała M. Bogdanowicz, Gdańsk 2005, s. 97.

<sup>423</sup> A. Frączek, *Zielono mi*, Warszawa 2010, s. 10

<sup>424</sup> A. Frączek, *Chichopotam*, Warszawa 2006, s. 5.

<sup>425</sup> M. Swędrowska, *Elementarz w podskokach*, Poznań 2023, s. 15.

<sup>426</sup> *Ibidem*, s. 74.

<sup>427</sup> A. Frączek, *Przedszkoludki, sto radości i dwa smutki*, Warszawa 2013, s. 30.

7. Dobierzcie się w pary i przypomnijcie jakikolwiek tytuł wiersza. Zapiszcie go na kartce. Spróbujcie z dwóch tytułów stworzyć jeden, np. Kaczka Dziwaczka i Leń może zmienić się w „Leniwa Kaczka Dziwaczka”, a Kubuś Puchatek i Czerwony Kapturek w „Kubuś Kapturek”.
8. Rozdaj dzieciom tytuły wierszy Agnieszki Frączek i zaproś do podobnej zabawy. Następnie zapoznajcie się z treścią wierszy. Spróbujcie wymyśleć własnymi słowami opowieść nie rymowaną, które po części będzie miała związek z jednym wierszem i po części z drugim.
9. Przeczytaj dzieciom wybrany utwór Agnieszki Frączek. Poproś, by dzieci zapisały na swoich kartkach słowa, które są dla nich ważne, które pojawiły się pod wpływem czytanej poezji. Mogą to być słowa z wiersza albo nazwy emocji dziecięcych.
10. Zaproś dzieci do eksperymentowania z wybranymi utworami A. Frączek. Wiersz „Bestia” przeczytaj od dołu do góry, „Kiełbaski” zaśpiewaj na melodię „Włazł kotek na płotek”, a przy „Grypie” przerywaj czytanie, by dzieci dopowiadały na jednym oddechu frazę: „Kogo złapać, kogo?”. Zachęć dzieci do wymyślenia własnego sposobu na ożywienie tekstu poetyckiego poprzez dodanie powtarzających się słów, gestykulację, czy może dopowiadanie wyrazów.

### **Podsumowanie**

11. Zachęć dzieci, by dokonały spisu najciekawszych dla nich utworów i obok każdego tytułu napisały kilka słów, które będą przypominały, o czym dany wiersz opowiada, jakie wspomnienia pozostawił w odbiorcy.

### **Planowanie**

12. Takie indywidualne listy można pozostawić w kąciku czytelnicznym jako rekomendacje ciekawych wierszy.
13. Można też udać się do biblioteki szkolnej i współpracując z osobą tam pracującą, dokonywać rekomendacji przeczytanych wierszy / książek. Może powstanie tablica utworów polecanych przez czytelników?

### **Scenariusz zajęć nr 2**

Temat zajęć: Spacerujemy z wierszami. Rozwijanie percepcji słuchowej na bazie utworu literackiego

#### **Cele ogólne:**

- Doskonalenie umiejętności uważnego słuchania utworu literackiego.
- Wdrażanie do obcowania z literaturą dziecięcą.

- Kształtowanie słuchu fonematycznego.

### **Cele operacyjne:**

Dziecko:

- Słucha wierszy „Rycerz Roch i jego groch”, „Reguły dla gaduły”, „Gwałtu, rety, co się dzieje”<sup>428</sup>.
- Wyróżnia i nazywa głoski w nagłosie, śródgłosie i wygłosie.
- Uczestniczy w aktywnym słuchaniu wiersza, przez dopowiadanie brakujących wyrazów

### **Formy pracy:**

- indywidualna jednolita
- zespołowa zróżnicowana

### **Metody:**

- czynne – zadań stawianych dziecku
- słowne – sposoby społecznego porozumiewania się

### **Środki dydaktyczne:**

- książka M. Strzałkowskiej „Gimnastyka dla języka” wyd. Media Rodzina
- rozmaite przedmioty znajdujące się w sali i wydające odgłosy.

### **Przebieg zajęć:**

#### **Przygotowanie**

1. Utwórzcie pary, jakbyście wyruszali na wycieczkę. Powiedz dzieciom, że będą teraz spacerowały po sali w poszukiwaniu przedmiotów, które wydają dźwięki. Idź z przodu grupy, wyznaczając drogę marszu. Równocześnie czytaj dzieciom wiersz „Gwałtu, rety, co się dzieje”. Dzieci chodzą w grupie parami, gdy znajdą ciekawy przedmiot, który „szeleści, chrzęści, warczy, piszczy, itp. ściskają rękę osoby w parze, co oznacza „znalazłem, znalazłam” i udają się po tę rzecz jak najszybciej wracając do swojej pary.
2. Usiądźcie w kole na dywanie, poproś by dzieci zamknęły oczy i po kolei wydawały dźwięki ze swoich przedmiotów. Pozostałe dzieci zgadują, co to może być.
3. Zaprosz dzieci do minuty świadomego relaksu. Dzieci przyjmują wygodną dla siebie pozycję, a Ty przeczytaj jeszcze raz wiersz pt. „Gwałtu, rety, co się dzieje”. W chwili relaksu dzieci koncentrują się na słowie a nie na ruchu i poszukiwaniach

---

<sup>428</sup> M. Strzałkowska, *Gimnastyka dla języka (i Polaka, i Anglika)*, Poznań 2004.

przedmiotów, jak miało to miejsce wcześniej, oraz nie na wydawaniu odgłosów, jak będzie się działo za chwilę.

### Projektowanie

4. Jeszcze raz przeczytaj wiersz pt. „Gwałtu, rety, co się dzieje”. Zadaniem dzieci, jest ilustrowanie tekstu odgłosami.
5. Poinformuj, że dzisiaj pobawimy się z wierszami i z dźwiękami, które znajdują się w wyrazach. Po co to robimy? Żeby nauczyć się czytać i pisać, najpierw musimy wspaniale słyszeć i mówić!

### Realizacja

6. Po odłożeniu przedmiotów na miejsce poproś dzieci by powtórzyły po Tobie jak echo słowa łamańca językowego, żeby „rozgrzać” mięśnie buzi i języka. Zaznacz, by dzieci szeroko otwierały usta i wyraźnie wypowiadały wszystkie samogłoski.

*O umami,*

*Kikunae umami*

*Ikeda a umami*

*O Tokio umami ikeda.* (Ciekawostka – *umami* to piąty receptor smakowy, który odkrył Japończyk Kikunae Ikeda).

7. Po skończonej recytacji, zapytaj jaką głoskę słyszą na początku słowa „umami”? Jaką głoskę słyszą na końcu wyrazu „umami”? Jaką głoskę jako drugą słyszą w słowie „umami”? Poproś, by wymienili wszystkie głoski. Dzieci mogą pomagać sobie „licząc na palcach”.
8. Przeczytaj wrażliwo drugiego wiersza „Reguły dla gaduły”. Poproś, by dzieci uważnie słuchały i starały się zapamiętać ostatnie słowo każdego wersu. Następnie zaproś dzieci do dopowiadania tych wyrazów. Jeszcze raz przeczytaj wiersz i zawieszaj głos wszędzie tam, gdzie dzieci wspólnie, głośno i wyraźnie dopowiadają brakujące słowa.
9. Pochwal dzieci za świetną pamięć oraz wyraziste mówienie. Wykonaj z dziećmi w pozycji stojącej gimnastykę na skupienie uwagi.

*Kolana, ramiona, głowa pięty (a)*

*Jestem dzisiaj uśmiechnięty (a)*

*Kolana, ramiona, głowa nos*

*Teraz mam ściszony głos!*<sup>429</sup>

---

<sup>429</sup> Słowa M. Swędrowska.

Trzy pierwsze wersy śpiewajcie głośno, donośnie i wyraźnie, ostatni – cicho z palcem na ustach.

Powtórzcie zabawę trzy razy, za trzecim razem w pozycji siedzącej.

10. Przed przeczytaniem ostatniego, trzeciego wiersza, zadaj dzieciom pytanie „Jaką głoskę słyszycie na początku słowa Roch? Jakie znacie inne wyrazy, które rozpoczynają się tą głoską? Czy znacie słowo, w którym jako druga znajduje się głoska r? a na końcu wyrazu?”
11. Przeczytaj wrazeniowo wiersz „Rycerz Roch i jego groch”. Każdy wers czytaj oznajmująco, „z kropką w głosie”, a dzieci powtarzają za Tobą jak echo „ze znakiem zapytania w głosie”, jakby się czemuś bardzo dziwiły.
12. Zachęć, by dzieci w parach zadawały sobie pytania o głoski, które słyszą na początku, w środku i na końcu wyrazów, które wystąpiły w wierszu.

### **Podsumowanie**

13. Podziękuj za wspólne spacerowanie z wierszami. Podkreśl, że bardzo lubisz czytać z dziećmi wiersze i masz nadzieję na kolejne ciekawe literackie zajęcia.

**Planowanie**, czyli inspiracje, dodatkowe pomysły, które w zależności od specyfiki grupy można dołączyć do scenariusza zajęć.

- Zabawa „Dokończ wyraz, nauczyciel mówi wyraz bez pierwszej albo ostatniej głoski, zadaniem dziecka jest dopowiedzenie tej głoski, np. -ower „r”, paja- „c”
- Zabawa „Detektyw głosek” – nauczyciel wypowiada głoskę, a dziecko szuka w sali przedmiot, który tę głoskę zawiera.
- Rozpoznawanie głosek w śródgłosie, nauczyciel wypowiada różne słowa, gdy dzieci usłyszą, że w środku wyrazu pojawiło się np. B, biją brawo (wyrazy z głoską ‘b’ w śródgłosie: szyba, obrus, obraz, zabawa, kubek, robak, Gabrysia).

### **Scenariusz nr3**

**Temat zajęć:** Czytamy wiersze Jana Brzechwy<sup>430</sup> i tworzymy książki na kolanach

#### **Cele ogólne:**

- Wzbudzanie zainteresowania książką, ilustracją i słowem mówionym
- Motywowanie do samodzielnego obcowania z książkami
- Wdrażanie do uważnego słuchania tekstów literackich.
- Bogacenie czynnego słownika.

---

<sup>430</sup> J. Brzechwa, *Sto bajek*, Kraków 2015.

## **Cele operacyjne:**

Dziecko:

- Słucha wierszy J. Brzechwy ZOO,
- Czyta wybrany wiersz J. Brzechwy
- Wykonuje lapbook – „książkę na kolanach”

## **Formy pracy:**

- indywidualna zróżnicowana
- zespołowa jednolita

## **Metody:**

- słowne – metody żywego słowa
- czynne – zadań stawianych dzieciom

## **Środki dydaktyczne**

- Materiały potrzebne do zrobienia „książki na kolanach”, czyli lapbooka: kolorowe karteczki, kredki, ołówek, klej nożyczki
- Wydrukowane wiersze J. Brzechwy z serii Zoo

## **Przebieg zajęć:**

### **Przygotowanie**

1. Napisz na kartce słowo ZOO. Zasłoń połowę wyrazu wzdłuż poziomej osi symetrii. Poproś dzieci o przeczytanie wyrazu.
2. Zabawa przed czytaniem: Rodziny zwierząt. Wytłumacz dzieciom zabawę: każdy wybiera sobie w myślach jedno zwierzę, które mieszka w Zoo i które potrafi naśladować za pomocą dźwięków. Na znak nauczyciela dzieci poruszają się po sali i przez cały czas wydają odgłosy wybranych przez siebie zwierząt. Gdy usłyszą, że ktoś obok nich mówi głosem tego samego zwierzęcia, bierze go za rękę. Komu uda się znaleźć liczną „rodzinę”, a kto pozostanie samotny? Oto pytanie, na które odpowiedź znajdzie się po 2 minutach zabawy.

### **Projektowanie**

3. Usiądźcie swobodnie na dywanie. Podsumujcie zabawę, zapytaj dzieci, czy łatwo było znaleźć „rodzinę” – czyli osoby, które wydawały takie same lub podobne dźwięki. Zaproś do krótkiej relaksacji, poproś by dzieci przez pół minuty, w ciszy, przypomniwały sobie przebieg zabawy i na koniec bez słowa wyraziły emocje, jakie im teraz towarzyszą. Dzieci uśmiechają się, marszczą czoło, zastanawiają się itp.

W zależności od tego, czy zabawa, była dla nich radosna smutna, interesująca, czy może nudna.

4. Następnie powiedz dzieciom, że dzisiaj na zajęciach będziemy samodzielnie wykonywać wyjątkowe książki. Zadaj otwarte pytanie, jak myślicie jaka będzie tematyka tych książek? Proponujesz przebieg zajęć: czytanie, wybieranie wiersza, tworzenie książki. Prosisz dzieci o wyrażenie swego zdania – czy taki harmonogram im odpowiada? Czy chciałaby coś zmienić, dodać?

## **Realizacja**

5. Otwórz wspólnie z dziećmi książkę z wierszami Jana Brzechwy

*Pałka-zapałka, tak czy nie?*

*Kto książki czyta, dużo wie!*

*Raz, dwa, trzy, czytasz ty!*<sup>431</sup>.

6. Poinstruj dzieci, by najpierw uważnie wysłuchały wybranych wierszy i zastanowiły się, który podoba im się najbardziej. Można przy tym zamknąć oczy lub przyjąć najlepszą pozycję do wnikliwego przysłuchiwania się.
7. Zapytaj o odczucia i wybór wiersza. Rozdaj dzieciom teksty wybranych przez nich utworów. Poproś, by patrzyły w tekst podczas ponownego czytania i próbowały czytać wszystkie razem. Te dzieci, które wybrały inny wiersz, patrzą na książkę nauczyciela.
8. Wyłumacz na czym będzie polegała samodzielna praca – wykonanie osobistego lapbooka. Rozdaj złożone w lapbooka teczki. Poinformuj, by na okładce przykleiły wybrany przez siebie wiersz oraz wykonały ilustrację i podpisały się imieniem. Następnie pokaż w jaki sposób przyklejać kartki w środku i co na nich zamieszczać.
9. Propozycje materiałów do zamieszczania w lapbooku.

Narysuj na kartce A4 rodzinę swego zwierzęcego bohatera z wiersza i przyklej w środku teczki. Po lewej stronie, na wewnętrzne okładce przyklej trzy małe karteczki. Na jednej napisz wszystkie litery, z których składa się wyraz oznaczający zwierzę z wiersza. Na drugiej napisz ten wyraz. A na trzeciej narysuj schemat wyrazu za pomocą czerwonych i niebieskich kwadratów. Po prawej stronie wewnętrznej okładki przyklej długi kolorowy pasek i wypisz na nim jak najwięcej wyrazów określających to zwierzę, np. dzik – groźny, dziki, zły, brązowy, żyje w lesie, je kasztany.

---

<sup>431</sup> M. Swędrowska, *Dopóki książka stoi na półce, nie wydaje odgłosów, nie mieni się tysiącami barw*, „Biblioteka Publiczna” 2021, nr 5.

## **Podsumowanie**

10. Zróbcie wystawę swoich książek, opowiedzcie o swoich pomysłach, zaproście młodsze grupy na wystawę a następnie „czytanie” waszych książek – każdy sześciolatek dobiera się w parę z młodszym kolegą i pokazuje efekt swej kreatywnej pracy, innymi słowy „czyta” swoją książkę.

**Planowanie**, czyli inspiracje, dodatkowe pomysły, które w zależności od specyfiki grupy można dołączyć do scenariusza zajęć.

- Dzień wcześniej można zgromadzić albumy, literaturę popularno-naukową o tematyce zwierzęcej, która będzie stanowić źródło wiedzy o przedstawionych w wierszach zwierzętach.
- Zabawa orkiestra zwierząt. Nauczyciel-dyrygent dzieli dzieci siedzące w kole na cztery grupy: lwy ryczą „łaaaa”, dzik wydaje dźwięk: „chrum, chrum”, papuga woła: „ara-ara”, a słoń: „tru-tu-tu”. Na znaną dzieciom melodię, np. Szła dziewczeczka do laseczka poszczególne grupy zwierząt śpiewają fragment piosenki swoimi głosami wtedy, gdy wskaże dyrygent. Nauczyciel może wskazywać grupy po kolei, łączyć dwie, trzy a nawet wszystkie grupy.

## **Scenariusz nr 4**

**Temat zajęć:** Czytamy książki i szukamy w nich skarbów...

### **Cele ogólne:**

- Wzbudzanie zainteresowania książką, ilustracją i słowem mówionym
- Motywowanie do samodzielnego obcowania z książkami
- Wdrażanie do uważnego słuchania tekstów literackich.
- Bogacenie czynnego słownika.

### **Cele operacyjne:**

Dziecko:

- Słucha tekstu literackiego
- Wzbudza w sobie refleksje, zna szerokie znaczenie słowa „skarb”
- Nazywa i rysuje swoje skarby
- Porusza się rytmicznie do muzyki boliwijskiej

### **Formy pracy:**

- indywidualna zróżnicowana
- zespołowa jednolita

## Metody:

- słowne – metody żywego słowa
- czynne – zadań stawianych dzieciom

## Środki dydaktyczne:

- Książka Wojciecha Widłaka „Pan Kuleczka. Skrzydła”<sup>432</sup>
- Kuferek, skrzyneczka, w której można przechowywać skarby.
- Kartka z napisem: „Skarb. Otworzyć po śniadaniu!”
- Nagranie etnicznej muzyki boliwijskiej „Carnevalito”<sup>433</sup>
- Karta pracy „Ja i moje skarby”, polecenie: Narysuj swoje skarby [kontur dziecka, tylko owal twarzy, schematyczny obraz postaci na całej kartce]

## Przebieg zajęć:

### Przygotowanie

1. Przed wejściem dzieci do sali pozostaw na dywanie kuferek, szkatułkę bądź skrzyneczkę, w której znajduje się książka „Pan Kuleczka”. Jeśli pojemnik jest zbyt mały, wydrukuj okładkę książki i włóż do środka. Obok skrzynki połóż kartkę z napisem. SKARB. OTWORZYĆ dokładnie o 8.30!
2. Gdy przyszedł czas na czytanie, usiądź z dziećmi w kole na dywanie. Zadaj pytanie otwarte: co to jest skarb? Poproś, by opisały czym dla nich jest skarb, oraz podały przykłady rozmaitych skarbów. Pytania otwarte dostarczają informacji o dziecku, jego doświadczeniach, przeżyciach, sposobie definiowania świata.

### Projektowanie

3. Poinformuj, że dzisiaj porozmawiacie o różnych skarbach, może kogoś zaskoczy to, czego dzisiaj dowie się na zajęciach. Wyraż swą prośbę, by dzieci starały się myśleć przez cały czas o tym, czy coś je zaskoczyło, coś wydaje się dziwne, niesamowite, niezrozumiałe. Jeśli dziecko doświadczy takiej sytuacji ma zadanie poinformować grupę: „Zaskoczyło mnie...”

### Realizacja

4. Zaprosz dzieci do tańca na siedząco. Włącz muzykę z nagraniem tańca boliwijskiego i zachęć dzieci do rytmicznego klaskania i tupania. Taniec ma dwie części, które powtarzają się trzy razy. W pierwszej części tańca klaszczcie rytmicznie klask-klask, klask-klask-klask, w drugiej części tańczcie swobodnie po całej sali.

---

<sup>432</sup> W. Widłak, *Pan Kuleczka. Skrzydła*, Poznań 2003.

<sup>433</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=RYbnCC-FKL8> [dostęp 18.11.2021].

Rozwijasz naturalną potrzebę ruchu. Przygotowujesz dzieci do odbioru tekstu literackiego. Wprowadzasz dzieci w stan zrelaksowania.

5. Poproś dzieci, by usiadły wygodnie przed Tobą na dywanie. Ty stój przed nimi, trzymaj w ręku książkę „Pan Kuleczka. Skrzydła”. Otwórzcie książkę wspólnie, za pomocą hasła – w trakcie wypowiedzania rymowanki, otwierasz okładkę książki i przenosisz się na stronę 32, do rozdziału pt. „Skarb”.
6. Przeczytaj wrazeniowo krótkie opowiadanie. Wybierz kilka słów, fraz albo całych zdań, które chcesz zaakcentować. Podczas ich czytania, zaproś dzieci do dodatkowej aktywności, np. *Hyc, hyc! Podśpiewywała kaczką Katastrofa...* – poproś, by dzieci, jak echo powtarzały za Tobą wymyślone krótkie melodie ze słowami „Hyc, hyc”. *Pies Pypeć machał uszami* – dzieci wykonują kapturki myśliciela: zginają i prostują małżowiny uszne (por. gimnastyka Dennisona). *Kaczka stanęła jak wryta* – przez chwilę siedzicie bez ruchu z bardzo zdziwioną miną i otwartą buzią. *Starsza pani opowiada „i nawet, wie pan, nie chodzi mi o pieniądze, ale... o starą fotografię mojej mamy. To był dla mnie prawdziwy skarb”* – przeczytaj to ostatnie zdanie wyraziście i uroczyście, poproś dzieci, by powtórzyły wraz z Tobą „To był dla mnie prawdziwy skarb!” W ten sam sposób możesz zakończyć opowiadanie.
7. Zapytaj dzieci, czy coś je w tej opowieści zaskoczyło? Pochwał wszystkie wypowiedzi, nawet te najbardziej oczywiste. Zachęcaj dzieci w ten sposób do wypowiedzania się na forum grupy.
8. Poproś dzieci, by w swobodnej wypowiedzi, po kolei, siedząc w kole odpowiedziały jeszcze raz na pytanie: Co może być skarbem? Co jest skarbem dla nich? Pod wpływem tekstu literackiego rozszerzeniu ulega znaczenie słowa „skarby”, to już nie tylko klejnoty, pieniądze i dobra materialne, ale wartości, umiejętności, talenty, np. radość, rodzina, dziecko, które jest skarbem dla swoich rodziców, zdolności plastyczne, itp.
9. Wyraź swoje uznanie dla wszystkich wypowiedzi dzieci. Podsumuj rozmowę słowami, że spotkanie z książką i z dziećmi jest dla Ciebie wielkim skarbem. Że Ty osobiście uważasz, że książki kryją w sobie różne skarby. Zachęć dzieci do samodzielnego częstego kontaktowania się z książkami.

### **Podsumowanie**

10. Wyłumacz na czym polega wykonanie karty pracy. Należy w kontur postaci narysować swoje skarby – oczy, dzięki którym widzimy, uszy – za pomocą których

słyszemy, nos, buzię, serce... Poproś dzieci, by zaprojektowały swoje ubranie tak, by znalazły się na nim motywy związane ze skarbami, np. na bluzce można narysować postaci rodziców, albo swoje zwierzątko, albo maskotkę...

11. Podsumuj całe zajęcia, poproś dzieci by dokończyły zdanie: Dzisiaj najbardziej zaskoczyło mnie...

**Planowanie**, czyli inspiracje, dodatkowe pomysły, które w zależności od specyfiki grupy można dołączyć do scenariusza zajęć.

- Przedłużeniem zajęć może być zabawa w piratów.
- Można też wykonać prezenty dla swoich rodziców – np. serca z kartki, w dowód radości z informacji, jakim są dla dzieci wielkim skarbem.
- Pytania otwarte dostarczają nauczycielowi wiedzy o dzieciach. Po przeczytaniu utworu literackiego najlepiej zacząć od pytań bezpośrednio angażujących dzieci, jak się czułeś podczas czytania, który bohater zapadł ci w pamięci, czy chciałabyś znaleźć się w tej książce. W których momentach ta historia była dla Ciebie mądra? Nudna? Śmieszna? Ważna? Gdy damy dzieciom możliwość wypowiedzenia się „na swój temat” – wzmagamy wtedy ich motywację do słuchania, czytania i przeżywania kolejnych książek.

Tworzenia zajęć aktywizujących uczniów z wykorzystaniem czytania wrażliwego, daje nauczycielowi możliwości nie tylko zrealizowania podstawy programowej. Zastosowanie tej innowacji pedagogicznej może przyczynić się do zmiany w rozwoju uczniów, ale i w samym nauczycielu. Podczas czytania wrażliwego do głosu dochodzi dziecko<sup>434</sup>, które znajduje się w każdym z nas i otwiera niezmiernie przestrzeń świata literackiego. Może stać się tak, że na zajęciach szkolnych zmieni się nie tylko uczeń, ale i nauczyciel. Po prostu wyjdzie z zajęć z nowymi doświadczeniami, które budują jego rozwój wżwyż.

---

<sup>434</sup> Por. Analiza transakcyjna Erica Berne’a oraz koncepcja wewnętrznego dziecka Jeffrey’a E. Younga.

## IV. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

Każdy badacz kocha swą pracę za mękę poszukiwań i rozkosz walki, ale sumienny nienawidzi jej – obawą błędów, które niesie, pozorów, które stwarza<sup>435</sup>.  
Janusz Korczak

### 4.1. Cele, problemy i hipotezy badawcze

Przeglądając literaturę natrafiłam na tezę, że „współczesna wiedza pedagogiczna zapewnia dynamiczny rozwój oświaty i wychowania głównie dzięki badaniom empirycznym. W badaniach tych ugruntowuje się również status pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Sprzyja temu stopniowy wzrost świadomości metodologicznej badaczy oraz rozwój swoistej dla tej dyscypliny, problematyki badawczej. Problematyka wychodzi naprzeciw aktualnym i przyszłym potrzebom oświaty i wychowania”<sup>436</sup>.

J. Gnitecki pisze: „w poszukiwaniach naukowych dostosowuje się do aktualnej problematyki badawczej najbardziej odpowiednie procedury i modele badań. Jest to konieczne z punktu widzenia poprawności poszukiwań badawczych i wiarygodności uzyskanych rezultatów”<sup>437</sup>. Na ogół przez cel badań rozumie się rodzaj efektu jaki chcemy osiągnąć w wyniku podjętych czynności badawczych<sup>438</sup>. Ten projektowany rodzaj efektu badawczego najczęściej ma charakter poznawczy, teoretyczny i praktyczny<sup>439</sup>. Stąd wyróżnia się trzy cele badań: poznawczy, teoretyczny i praktyczny.

Cel poznawczy „(...) związany jest głównie z opisem, wyjaśnieniem i przewidywaniem zjawisk pedagogicznych”<sup>440</sup>.

Cel teoretyczny wiąże się m. in. „(...) z opracowaniem teoretycznego lub empirycznego modelu zajęć dydaktyczno-wychowawczych, który następnie będzie uzasadniony lub weryfikowany w pracy badawczej”<sup>441</sup>.

Cel praktyczny „(...) związany jest z opracowaniem dyrektyw pedagogicznych pod adresem nauczyciela”<sup>442</sup>.

Z kolei T. Plich i T. Bauman wymieniają następujące rodzaje celów :

---

<sup>435</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012, s. 149.

<sup>436</sup> W. Okoń, *Badania pedagogiczne a system oświaty*, „Studia Pedagogiczne 1982, T. 44, s. 8.

<sup>437</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 5.

<sup>438</sup> *Ibidem*, s. 127.

<sup>439</sup> *Ibidem*, s. 128-129.

<sup>440</sup> *Ibidem*, s. 128.

<sup>441</sup> *Ibidem*, s. 128.

<sup>442</sup> *Ibidem*, s. 128.

- „cele eksploracyjne to dążenie do rozpoznania podstawowych faktów, zbiorowości i kwestii. Tworzenie ogólnych intelektualnych obrazów badanych warunków. Formułowanie i koncentrowanie się na problemach przyszłych badań. Generowanie nowych idei, przypuszczeń i hipotez. Określanie wykonalności prowadzonych badań. Rozwijanie technik pomiaru i opisu przyszłych danych;
- cele opisowe to wytwarzanie szczegółowych, bardzo dokładnych opisów. Odnoszenie nowych danych do znanych uprzednio. Tworzenie zbioru kategorii i klasyfikacji typów. Przejrzysta kolejność stopni czy stadiów badania. Dokumentowanie procesów czy mechanizmów przyczynowych. Opisywanie podstaw kontekstu sytuacyjnego badań.
- cele wyjaśniające są testowaniem przesłanek i założeń teorii. Wypracowywanie i wzbogacanie wyjaśnień teoretycznych. Poszerzanie teorii nowych kwestii i problemów. Wspieranie albo odrzucanie wyjaśnień poszczególnych przesłanek. Wiązanie kwestii i tematów z ogólnymi zasadami. Określanie, które z kilku wyjaśnień jest najlepsze”<sup>443</sup>.

Cel można więc zdefiniować jako rodzaj określonego efektu, który badacz zamierza osiągnąć poprzez konkretne działanie. Praca, którą podjęłam jest zorientowana na dokonanie zmian w uczniach poprzez zintegrowane zadania szkolne.

W mojej pracy wyznaczyłam następujące cele:

**Celem poznawczym** podjętych badań jest ustalenie w jakim stopniu zmiana w uczniach wyrażona w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych w nauczaniu integralnym może być wyjaśniona wpływem czynników głównych – zintegrowanego zadania szkolnego i ubocznych, łączących się z czytaniem wraźniowym, gdzie spożytkowane jest myślenie konwergencyjne, dywergencyjne i wyobraźnia ucznia w klasie w nauczaniu na pierwszym etapie edukacji oraz rozpoznanie właściwości i sposobów wykorzystania czytania wraźniowego jako aktywnej metody zamieszczonej w programie nauczania w edukacji wczesnoszkolnej.

**Celem teoretycznym** projektowanych badań jest opracowanie założeń teoretycznego modelu zajęć i projektu programu kształcenia umożliwiającego naukę czytania wraźniowego, która stymuluje i wspiera rozwój uczniów w nauczaniu na pierwszym etapie edukacji.

---

<sup>443</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 15; J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002.

**Celem praktycznym** przeprowadzonych badań jest sformułowanie dyrektyw pedagogicznych (wskazówek) kierowanych pod adresem nauczyciela, który chciałby wykorzystać czytanie wrażeń jako aktywną metodę w nauczaniu na pierwszym etapie edukacji.

Z tak sformułowanych celów badań wynikają problemy wyjaśniające, teoretyczne i praktyczne. “Przez problem badawczy rozumie się pytanie lub zespół pytań, na które poszukuje się odpowiedzi”<sup>444</sup>. W fachowym piśmiennictwie problem badawczy często definiowany jest jako zespoły pytań, na które ma odpowiedzi dostarczyć badanie empiryczne, prakseologiczne lub hermeneutyczne. Są to zazwyczaj pytania rozstrzygnięcia, które zaczynają się od partykuły czy, oraz pytania dopełnienia zawierające pytajniki jaki, kiedy, w jakich warunkach, w jakim stopniu<sup>445</sup>. Można spotykać i inny podział problemów badawczych tj. na istotnościowe, wiążące się z np. ustaleniem ważności danego czynnika z punktu widzenia interesujących nas zmian oraz zależnościowe dotyczące określenia relacji między czynnikami czyli zależnościami funkcjonalnymi w interesującym nas układzie<sup>446</sup>. Z kolei H. Muszyński wyodrębnia odrębne i swoiste dla pedagogiki problemy badawcze. Związane są one z sprecyzowaniem zależności sprawczych, które dotyczą wychowania. W związku z tym autor ten wyróżnia problemy skuteczności działań pedagogicznych, problemy stosowalności działań pedagogicznych, problemy zasięgu działań wychowawczych<sup>447</sup>.

Badania przeprowadzone dla celów tej pracy powinny odpowiedzieć na pytanie stanowiące jednocześnie jej *problem główny obejmujący badania eksperymentalno – diagnostyczne*. W tak zaproponowanej kolejności zostaną one sformułowane:

- I. W jakim stopniu zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione wpływem zespolonych operatorów zintegrowanych zadań szkolnych zawierających aktywną metodę czytania wrażeń oraz uprzednio uwewnętrznionej zmiany w uczniach widocznej w warunkach nauczania na pierwszym etapie edukacji?
- II. W jaki sposób wykorzystywane jest czytanie wrażeń jako aktywna metoda w programie edukacji wczesnoszkolnej?

---

<sup>444</sup> S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 1970, s. 214.

<sup>445</sup> Tamże, s. 214.

<sup>446</sup> J. Gnitecki, *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2004, s. 21.

<sup>447</sup> H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1976, s. 38; J. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, Thousand Oaks, CA: Sage 2014.

Z pierwszego problemu głównego można wyprowadzić poniższe **problemy szczegółowe**. A oto ich treść:

1. W jakim stopniu zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione wpływem formalnego i postformalnego typu operacji wykonywanego na materiale nauczania i zawierającego treści niezbędne do czytania wrazeniowego oraz uprzednio uwewnętrznionej zmiany w uczniach w warunkach nauczania integralnego w edukacji wczesnoszkolnej?
2. W jakim stopniu zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione wpływem zamkniętego i otwartego rodzaju materiału nauczania zawierającego treści niezbędne do czytania wrazeniowego, na którym wykonywane są operacje oraz uprzednio uwewnętrzniona zmiana w uczniach w edukacji wczesnoszkolnej z wykorzystaniem kroków obejmujących czytanie wrazeniowe?
3. W jakim stopniu zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione wpływem algorytmicznego i heurystycznego sposobu wykonania operacji oraz uprzednio uwewnętrznionej zmiany w uczniach w edukacji wczesnoszkolnej zawierającej czytanie wrazeniowe?
4. W jakim stopniu zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione interakcyjnym wpływem formalnego i postformalnego typu operacji wykonywanym na materiale nauczania oraz zamkniętego i otwartego rodzaju materiału zawierającego treści niezbędne do czytania wrazeniowego na którym wykonywane są operacje, a także uprzednio uwewnętrznionej zmiany w uczniach w edukacji wczesnoszkolnej?
5. W jakim stopniu zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione interakcyjnym wpływem formalnego i postformalnego typu operacji<sup>448</sup> wykonywanych na materiale nauczania zawierające treści niezbędne do czytania wrazeniowego oraz algorytmicznego i heurystycznego sposobu wykonywania tam operacji a także uprzednio uwewnętrznionej zmiany w uczniach w edukacji wczesnoszkolnej?
6. W jakim stopniu zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione interakcyjnym wpływem zamkniętego i otwartego materiału nauczania zawierającego treści niezbędne do czytania

---

<sup>448</sup> J. Gnitecki, *Teoria i praktyka konstruowania zintegrowanych zadań szkolnych dostosowanych do odmiennych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego*, „Dydaktyka Literatury” 1998, t. 18, s. 29-47.

wraźeniowego, na którym wykonywane są operacje oraz algorytmicznego i heurystycznego sposobu wykonywania operacji a także uprzednio uwewnętrznionej zmiany w uczniach w edukacji wczesnoszkolnej?

7. W jakim stopniu zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione wpływem uprzednio uwewnętrznionej zmiany w uczniach związanych z wcześniejszą nauką czytania w edukacji wczesnoszkolnej?
8. W jakim zakresie czytanie wraźeniowe jako aktywna metoda wykorzystywana jest w edukacji wczesnoszkolnej?
9. Na ile czytanie wraźeniowe jest aktywnym słuchaniem, wplataniem w czytane słowa ruchu, gestów, wyzwaniem emocji, odszyfrowywaniem przekazów świata literackiego ubogacającego doświadczenia uczniów będących otwartymi na przeżycia związane z odbiorem dzieła literackiego w edukacji wczesnoszkolnej?
10. Jakie kroki należy zastosować, aby uwzględnić aktywną metodę czytania wraźeniowego w edukacji wczesnoszkolnej?
11. Na jakich założeniach teoretycznych należy oprzeć konstruowanie programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój uczniów w nauce czytania wraźeniowego na pierwszym etapie edukacji?
12. Jakie konsekwencje dla konstruowania programu kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój uczniów wynika z przyjętych założeń teoretycznych edukacji wczesnoszkolnej?
13. Jakie dyrektywy pedagogiczne (wskazówki) można sformułować pod adresem nauczyciela, który chciałby stymulować i wspierać rozwój wzwyż dzieci w oparciu o zintegrowane zadania szkolne w edukacji wczesnoszkolnej?
14. Który z analizowanych czynników w sformułowanych problemach w największym stopniu różnicują wykorzystywanie czytania wraźeniowego jako aktywnej metody w programie edukacji wczesnoszkolnej?

Należy zauważyć, że „badacz w momencie formułowania problemu posiada już pewną wiedzę na temat badanej dziedziny pedagogicznej. Zwykle zna już odpowiedzi na pytania logiczne wcześniej od pytania stanowiącego problem badawczy. Stopień, w którym sformułowanie problemu mieści w sobie wskazówki co do jego rozwiązania, należy uznać za jedno z kryterium dojrzałości problemu oraz jednym z warunków (kryteriów) sensowności poznawczej problemu. W związku z tym położenie nacisku na takie stawianie problemów, by

zawierały one jak najwięcej wskazówek co do ich rozstrzygnięć, jest zaleceniem ze wszech miar użytecznym i płodnym heurystycznie”<sup>449</sup>.

Odpowiednio przeprowadzenie badania wymagają opracowania hipotez. Hipotezy, jak zauważają badacze są przypuszczalnymi odpowiedziami na postawione wcześniej problemy<sup>450</sup>. Jest stwierdzeniem, co do którego istnieje pewne prawdopodobieństwo, że stanowić będzie ono prawdziwe rozwiązanie postawionego problemu. K. Kotarbiński określa hipotezę jako „wszelkie stwierdzenie tylko uzasadnione, przeto także wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, więc też i domysł w postaci uogólnienia osiągniętego na podstawie danych wyjściowych”<sup>451</sup>. W. Okoń jest zdania, że „hipoteza jest niesprawdzonym twierdzeniem, ustalającym bądź wyjaśniającym cechy badanych zjawisk lub związki między nimi”<sup>452</sup>. Z kolei M. Łobocki twierdzi, że „hipoteza robocza jest wyczekiwany przez badacza wynikiem planowanych badań. Są to założenia badania nie jest to ich wynik”<sup>453</sup>. Natomiast J. Brzeziński uważa, że „dane stwierdzenie może być uznane za hipotezę naukową, jeśli jest sprawdzalne. Hipoteza, której nie można poddać procedurze sprawdzania empirycznego nie może pretendować do miana hipotezy naukowej”<sup>454</sup>. Niezależnie jak jest określana to:

- „nakierunkowuje wysiłek badacza,
- ma odwołanie do znanych faktów z dziedzin nauki,
- jest zdaniem wysoko prawdopodobnym,
- można ją zweryfikować,
- dotyczy istotnej dla danej nauki zdarzeń i ma moc teorii twórczą,
- nie jest sprzeczna z udowodnionymi już twierdzeniami danej dyscypliny naukowej,
- jest jednoznaczna i dostatecznie szczegółowo sformułowana,
- tłumaczy w sposób dostateczny znane już fakty,
- posiada ograniczony zasięg.

Uwzględniając powyższe właściwości, hipotezy dzielimy w zależności od:

- stopnia ogólności – hipotezy ogólne i szczegółowe,

---

<sup>449</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii...* op. cit., s. 130.

<sup>450</sup> H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki ...* s. 40.

<sup>451</sup> T. Kotarbiński, *Kurs logiki*, Warszawa 1960, s. 81; M. Sławińska, H. Witczak, *Podstawy metodologiczne prac doktorskich w naukach ekonomicznych*, Warszawa 2008.

<sup>452</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987, s. 70.

<sup>453</sup> M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 1978, s. 74; R. Kalman, *Zdobywanie wiedzy. Poradnik podnoszenia kwalifikacji (magisteria, doktoraty, habilitacje)*, Bydgoszcz Gdańsk 2004.

<sup>454</sup> J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1996, s. 57; *Podstawy metodologii badań w naukach o zarządzaniu*, W. Czekan (red.), Warszawa, 2015.

- przyjętych założeń badawczych – hipotezy teoretyczne, hipotezy robocze,
- sposobu weryfikacji – hipotezy zerowe, hipotezy alternatywne,
- istotności związku lub typu zależności między badanymi – hipotezy istotnościowe i zależnościowe<sup>455</sup>.

W odniesieniu do problemów szczegółowych (eksperyment) stawiam hipotezę badawczą: Przypuszcza się, że zmiany w uczniach w edukacji zintegrowanej z wykorzystaniem czytania wraźniowego, mogą być spowodowane wpływem formalnego lub postformalnego typu operacji, wykonywanego na materiale zamkniętym lub otwartym, przy wykorzystaniu sposobu algorytmicznego lub heurystycznego, z uwzględnieniem uprzednio doświadczonej zmiany, gdzie uczniowie w najwyższym stopniu wykazują swoje zdolności i talenty.

Z kolei hipotezy, które wynikają z diagnozy są następujące:

### **Hipoteza 1**

Zakłada się, że zmiany w uczniach wyrażone w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych mogą być wyjaśnione wpływem formalnego i postformalnego typu operacji wykonywanego na materiale nauczania, zastosowaniem zamkniętego i otwartego rodzaju materiału nauczania, algorytmicznego i heurystycznego sposobu wykonania operacji, interakcyjnym wpływem wyróżnionych czynników głównym oraz czynników ubocznych obejmujących myślenie dywergencyjne i wyobraźnię, które oddziałują na treści niezbędne do czytania wraźniowego oraz uprzednio uwewnętrznione zmiany w uczniach w warunkach nauczania w edukacji wczesnoszkolnej.

### **Hipoteza 2**

Przypuszcza się, że elementy czytania wraźniowego jako aktywnej metody są wykorzystywane przez nauczycieli innowatorów w edukacji wczesnoszkolnej w sposób intuicyjny i nieświadomiony, co łączy się z wplataniem do czytania zabaw językowych, rymów, gestów, wyzwalania emocji i stwarzania warunków do aktywnego słuchania.

### **Hipoteza 3**

Zakłada się, że czytanie wraźniowe jest spotkaniem uczniów z tekstem literackim, który odbywa się za pośrednictwem nauczyciela, w towarzystwie rówieśników. Czytanie wraźniowe jest aktem wspólnotowym, bo odbywa się w grupie. Dzieci podczas słuchania reagują na tekst ruchem, gestem, obrazowaniem emocji, wykonują zadania językowe, ale nie są to tylko ich indywidualne doświadczenia, bowiem dzieci zanurzone są we wspólnych działaniach i realizują coś razem.

---

<sup>455</sup> Ch. F. Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, s. 74-77.

#### **Hipoteza 4**

Można się spodziewać, że czytanie wrażeńowe jest aktywną metodą w edukacji wczesnoszkolnej, jeśli nauczyciel stworzy warunki zewnętrzne i wewnętrzne do aktywnego słuchania i przeżywania tekstów literackich. Warunki zewnętrzne to aranżacja przestrzeni, umiejscowienia uczniów, przygotowanie rekwizytów, zadbanie o klimat spotkania, pełen bezpieczeństwa emocjonalnego i rozbudzonej ciekawości. Warunki wewnętrzne związane są ze stosowaniem rymów, rytmów, emocjonalnego obrazowania tekstu w celu utrzymania uwagi, rozwinięcia pamięci, ubogacenia mowy i myślenia dzieci.

#### **Hipoteza 5**

Przewiduje się, że program kształcenia stymulującego i wspierającego rozwój uczniów z wykorzystaniem czytania wrażeńowego, należy oprzeć o wytyczne nauczania zintegrowanego i o teorię zintegrowanych zadań szkolnych J. Gniteckiego oraz uwypuklić rolę zaangażowania całej społeczności uczniowskiej danej klasy w akt czytania tekstu literackiego, by zwrócić uwagę na wspólnotowe przeżywanie tekstów. Ponadto, należy dać dzieciom czas na podanie odpowiedzi do pytań otwartych i częściowo otwartych oraz stworzyć przestrzeń bezpieczeństwa emocjonalnego, w której każdy chce i może się wypowiedzieć.

#### **Hipoteza 6**

Sądzi się, że podążanie za dyrektywami pedagogicznymi, obejmującymi warunki zewnętrzne, czyli otoczenie dzieci i wewnętrzne, czyli właściwości dzieci, może pomóc nauczycielowi w stymulowaniu ich rozwoju i czytania wrażeńowego.

#### **Hipoteza 7**

Prawdopodobnie budowanie relacji nauczyciela z każdym uczniem, a potem czytanie wspólnotowe z całym zespołem uczniowskim przy zachowaniu indywidualnego podejścia do każdego jest pierwszym czynnikiem decydującym o powodzeniu stosowania czytania wrażeńowego jako aktywnej metody w edukacji wczesnoszkolnej. Podążanie za uczniami i ich potrzebami, pozostawienie swobody w opisywaniu swoich przeżyć, a dopiero potem komentowanie tekstu literackiego, to kolejne czynniki wyróżniające czytanie wrażeńowe spośród innych metod.

Równie nieodzownym warunkiem właściwego przygotowania procedury badań pedagogicznych co postawienie hipotez, jest ustalenie i dobranie określonych zmiennych oraz odpowiadających im wskaźników dla badanych zjawisk lub zdarzeń. Zagadnienie to podjęłam w następnej części mojej pracy.

## 4.2. Zmienne, definicje zmiennych i wskaźniki

W przestrzeni edukacyjnej mamy do czynienia z czynnikami o stałych i zmiennych wartościach<sup>456</sup>. Czynnikiem, który zmienia swoje wartości nazywa się zmienną<sup>457</sup>. Zmienna, która wprost lub interakcyjnie wpływa na zmianę wartości innego czynnika, nazywa się zmienną niezależną<sup>458</sup>. Z kolei czynnik, którego wartość jest wyznaczona jednostkowym lub interakcyjnym wpływem innego czynnika (lub innych czynników) określony jest jako zmienna zależna<sup>459</sup>.

Najczęściej autorzy w publikacjach metodologicznych wymieniają zmienne zależne i zmienne niezależne<sup>460</sup>. Zmienne niezależne to przyczyna powodująca swym działaniem powstawanie określonych skutków. Zmienne zależne to efekt, który jest wynikiem ze sprawczego działania zmiennych niezależnych. M. Łobocki wyróżnia zmienne zakłócające, pośredniczące<sup>461</sup>. W Zaczyński wymienia zmienne interweniujące, zmienne kontekstowe<sup>462</sup>. Natomiast J. Brzeziński dzieli zmienne na zmienne niezależne główne, zmienne niezależne uboczne, zmienne zakłócające: uniwersalne, okazjonalne oraz zmienne zależne<sup>463</sup>.

W moich poszukiwaniach wyróżniam zmienne niezależne główne i uboczne oraz zmienną zależną<sup>464</sup> co uwidoczniło na rycinie nr 1.

---

<sup>456</sup> W. Pasterniak, *Przestrzeń edukacyjna*. Zielona Góra 1995.

<sup>457</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii...*op. cit., s. 133.

<sup>458</sup> Ibidem, s. 141.

<sup>459</sup> Ibidem, s. 141-142.

<sup>460</sup> J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań* ....op. cit., s. 19.

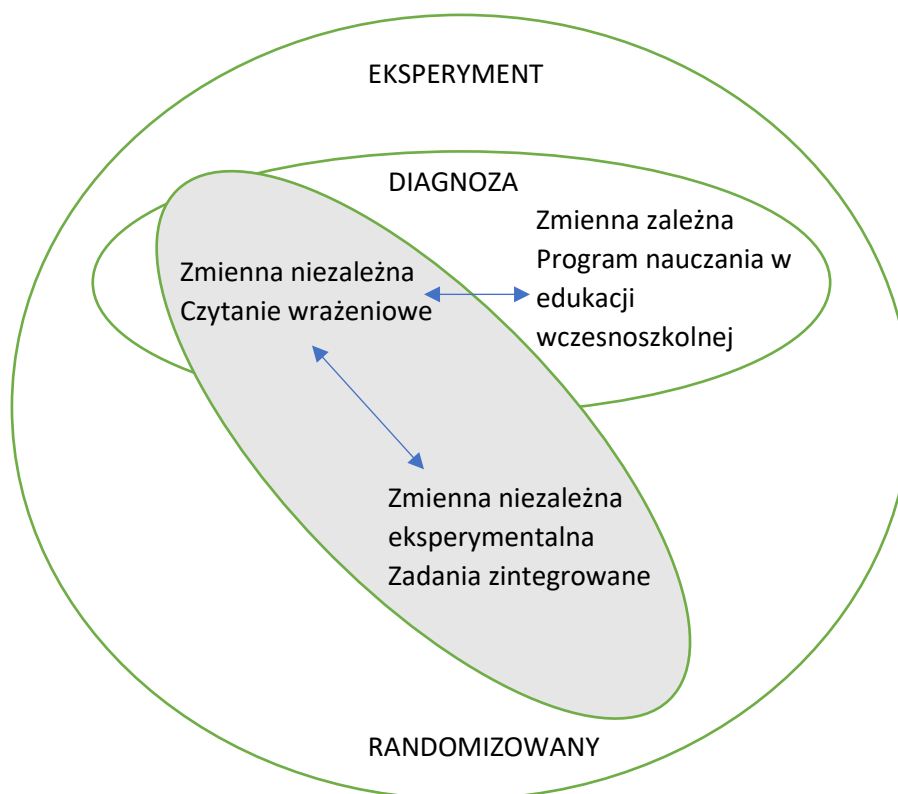
<sup>461</sup> M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa 2000.

<sup>462</sup> W Zaczyński, *Badania pedagogiczne – empiryczne*, w:Encyklopedia pedagogiczna, W. Pomykało (red.), Warszawa 1993, s. 38-40.

<sup>463</sup> J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań* ....op. cit., s. 20 i dalsze.

<sup>464</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii...*, s. 142-143.

**Rys. nr 1** Analiza zmiennych w zaplanowanych badaniach



Źródło: opracowanie własne.

**Zmienna niezależna główna w eksperymencie** to zespolony operator zintegrowanego zadania szkolnego, które są opisane w części teoretycznej pracy. Z wyróżnionych wyżej zmiennych można będzie określić wskaźniki, które pomogą w sprecyzowaniu pewnej cechy przedmiotów lub zjawisk, pozostając w takich związkach z inną jego cechą, że wystąpienie jej sygnalizuje obecność tej drugiej<sup>465</sup>. Jednak niezmiernie często korzystamy z definicji S. Nowak, który pisze, że: „wskaźnikiem jakiegoś zjawiska X nazywa się zjawisko W, którego zaobserwowanie pozwoli nam w sposób bezwyjątkowy lub z określonym czy choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem stwierdzić, iż zaszło zjawisko Z”<sup>466</sup>. Stąd, wskaźnikiem jest tu cecha, po której wprost lub pośrednio możemy stwierdzić występowanie badanej zmiennej<sup>467</sup>. Wskaźnikami dla wszystkich wyróżnionych zmiennych w badaniach eksperymentalno-diagnostycznych będą odpowiedzi respondentów.

Zmienną niezależną w diagnozie jest czytanie wrażeńiowe, które szczegółowo opisałam w podrozdziale 3.1, s. 71. Natomiast, zmienną zależną widoczną na rycinie jest program nauczania w edukacji wczesnoszkolnej (patrz: podrozdziałach nr 1.1, s. 10; 1.2, s. 21 i 1.5, s. 39).

<sup>465</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 2010, s. 63.

<sup>466</sup> S. Nowak, *Studia z metodologii nauk społecznych ... op. cit.*, s. 22.

<sup>467</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii ...*, s. 146-149.

### 4.3. Konstrukcja narzędzi, dobór technik i metod badawczych

Współczesne metody i techniki badań pedagogicznych podlegają różnym kryteriom klasyfikacji. Jednym z takich kryteriów są wartości poznawcze, innym realizowane w badaniach cele<sup>468</sup>. S. Kunowski<sup>469</sup> podzielił metody i techniki ze względu na różne sposoby ich przeprowadzanie na przyrodnicze lub humanistyczne.

Metoda w ujęciu S. Nalaskowskiego rozumiana jest w sposób dwojaki, a mianowicie w ujęciu szerokim, jak i wąskim. „Metoda w szerokim znaczeniu oznacza konstrukcję teoretyczną, której treścią jest całokształt nakazów określających sposób rozwiązania zadania badawczego. (...). Zaś metoda w wąskim rozumieniu to system nakazów ograniczonych do jakiegoś jednego etapu rozwiązania zadania badawczego”<sup>470</sup>. S. Nowak pisząc o metodzie mówi o „określonym, powtarzalnym sposobie uzyskiwania pewnego typu informacji o rzeczywistości, niezbędnych dla rozwiązania określonego problemu badawczego, szukanie odpowiedzi na pytanie określonego rodzaju przez szeroko pojmowaną obserwację rzeczywistości”<sup>471</sup>.

Zagłębiając się w fachową literaturę natrafiamy na pozycję T. Pilcha. Autor zauważa, że metoda ta jest „sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasileniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie nie zlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”<sup>472</sup>.

Wyróżnić możemy następujące rodzaje metod:

- Eksperyment pedagogiczny,
- Monografia pedagogiczna,
- Metoda indywidualnych przypadków,
- Metoda sondażu diagnostycznego<sup>473</sup>.

Wszystkie podziały metod i technik badawczych są jednak nie w pełni wyczerpujące, choć stanowią istotną próbę ich uporządkowania<sup>474</sup>. Metody badań to „sposoby dotyczące ogólnych

---

<sup>468</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 29.

<sup>469</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 44.

<sup>470</sup> S. Nalaskowski, *Z metodologii badań pedagogicznych*, Olecko 1994, op. cit., s. 36-37.

<sup>471</sup> S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, Warszawa 1970, s. 237.

<sup>472</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2012, s. 71.

<sup>473</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 41.

<sup>474</sup> Ibidem, s. 30.

reguł czy zasad postępowania badawczego, a techniki mają związek z bardziej uszczegółowionymi dyrektywami odnośnie do tego postępowania<sup>475</sup>.

Instrumentarium badawcze to zestaw metod, technik i narzędzi badawczych<sup>476</sup>, które służą do ustalenia występowania i stopnia nasilenia oraz wzajemnego oddziaływania na siebie zmiennych niezależnych i zależnych<sup>477</sup>.

W moich badaniach podstawowym instrumentarium badawczym są zestawy ośmiu zintegrowanych zadań szkolnych, stosowane w kolejnych doświadczeniach edukacyjnych na pierwszym etapie edukacji. Chodzi tu o doświadczenie uprzednie, aktualne i przyszłe uczniów. Przy czym zintegrowane zadania szkolne pełnią tu podwójną rolę:

- 1) służą do wywoływania (projekcji) wskaźnikowego zachowania wobec poznawanego czytania wrażliwego,
- 2) stanowią podstawę ustalenia występowania (deskrypcji) wskaźnikowego zachowania wg uczenia się czytania wrażliwego<sup>478</sup>.

Projekcja wskaźnikowego zachowania odbywa się zawsze w trzech sytuacjach edukacyjnych (triadach) obejmując kolejno:

- 1) uprzednie doświadczenie edukacyjne; sytuację, która jest,
- 2) aktualne doświadczenie edukacyjne; sytuację, która się staje,
- 3) przyszłe doświadczenie edukacyjne; sytuację, która się stanie.

Możliwe jest także ujęcie odwrócone projekcji: doświadczenie przyszłe, doświadczenie aktualne i doświadczenie uprzednie (przeszłe). Pierwszy typ projekcji wskaźnikowego zachowania w trzech kolejnych sytuacjach edukacyjnych, prowadzi do transcendencji, czyli sytuacji, w której skutek jest większy od przyczyny. Stosujemy wówczas specjalny typ zintegrowanych zadań szkolnych opartych na ciągłej nadwyżce sensu<sup>479</sup>. Drugi typ projekcji wskaźnikowego zachowania w trzech kolejnych sytuacjach edukacyjnych prowadzi do descendencji, czyli sytuacji, w której przyczyna jest większa od skutku. W tym przypadku stosujemy zintegrowane zadania szkolne oparte na ciągłej redukcji sensu<sup>480</sup>. Zarówno nadwyżka jak i redukcja sensu związana jest tu z zawartością informacyjną obrazowania językowego<sup>481</sup>.

---

<sup>475</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki...* op. cit., s. 30.

<sup>476</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 153.

<sup>477</sup> Ibidem, s. 141.

<sup>478</sup> Ibidem, s. 172.

<sup>479</sup> J. Gnitecki, *Rozum pedagogiczny i granice racjonalności pedagogiki*, W: *Racjonalność pedagogiki*, T. Bezwińska-Hejnicka (red.), Bydgoszcz 1994.

<sup>480</sup> Ibidem.

<sup>481</sup> J. Gnitecki, *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, nr XVII.

Czym jest doświadczenie uprzednie, aktualne i przyszłe? Doświadczenie uprzednie to doświadczenie, które jest. Związana jest z nim nabyta wcześniej wiedza dotycząca sposobu czytania przez uczniów i nadawania przez nich znaczenia przedmiotowi, jaką jest książka. Doświadczenie aktualne to doświadczenie, które się staje. Związane jest z nim aktualna wiedza dotycząca sposobu czytania, którą poznają uczniowie na pierwszym etapie edukacji oraz znaczenie, jakie uczniowie nadają słowu „książka”. Natomiast doświadczenie przyszłe to doświadczenie, które się stanie, które się dopiero spełni. Związane jest z nim połączenie dawnych i obecnych informacji uczniów na temat czytania wraźniowego na etapie edukacji wczesnoszkolnej<sup>482</sup>.

Szczególnie wyróżnione rodzaje doświadczeń interesują mnie tu w kontekście zintegrowanych zadań szkolnych. W jaki sposób konstrukcja zintegrowanych zadań szkolnych umożliwia badanie zmian w uczniach pod wpływem czytania wraźniowego w zaproponowanych kolejnych sytuacjach edukacyjnych z uwzględnieniem wymienionych doświadczeń uczniów?

Model badawczy zintegrowanych zadań szkolnych umożliwia przeprowadzenie wielu powtarzalnych eksperymentów randomizowanych na wyłonionych próbach badawczych<sup>483</sup>. Dobór uczniów do wyróżnionych ośmiu wartości zmiennych niezależnych głównych (zespolony operator zadaniowy, patrz rysunek) następuje tu w sposób losowy<sup>484</sup>. Ponadto, kontroli poddawane są zmienne niezależne uboczne – w tym również uprzednie doświadczenie uczniów.

W skład zmiennych niezależnych ubocznych mogą też wejść:

- 1) cechy myślenia dywergencyjnego,
- 2) cechy myślenia konwergencyjnego,
- 3) wyobraźnia twórcza i odtwórcza.

Dodatkowo ważną rolę pełnią ćwiczenia relaksacyjne<sup>485</sup> (patrz scenariusze zadań). Wspomagają one działanie czynników głównych i ubocznych w eksperymencie. Umożliwiają też wewnętrzne wyciszenie się uczniów, zogniskowanie uwagi uczniów oraz otwarcie na doświadczenie pierwsze, aktualne i przyszłe obejmujące czytanie wraźniowe<sup>486</sup>.

Czynności badawcze rozpoczęłam od audytu dokumentów uczniów, jakie otrzymałam od nauczycieli, by przejść do zbadania cech myślenia twórczego, gdzie zastosowałam test psychometryczny do badania cech myślenia dywergencyjnego (patrz aneks). Dzięki niemu

---

<sup>482</sup> J. Gnitecki, *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996., s. 164.

<sup>483</sup> J. Gnitecki, *Konstruowanie programu kształcenia...*op. cit., s. 262.

<sup>484</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.

<sup>485</sup> A. Szyszko-Bohusz, *Funkcje ćwiczeń...*op. cit., 78.

<sup>486</sup> K. Gozdek-Michaelis, *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1994.

przeanalizowałam płynność skojarzeniową na podstawie odpowiedzi na pytanie: Z czym kojarzy Ci się okładka, litera i czytanie?

Poziom giętkości myślenia wykazało zadanie otwarte, polegające na podaniu nowych, oryginalnych zastosowań pudełka i książki.

Miarą oryginalności myślenia było podanie jak najbardziej oryginalnych odpowiedzi na pytania: Jak powinna wyglądać książka, która byłaby dla ciebie ciekawa, oraz podania ciekawych odpowiedzi dotyczących tego, jak „Wyobraź sobie, że w szkole nie trzeba się uczyć czytać. Jakie mogą pojawić się w związku z tym trudności?”

Do każdego zadania ustaliłam punktację, dzięki której wyodrębniłam odpowiedzi o odpowiednim poziomie myślenia dywergencyjnego:

Bardzo wysoki	24-21 pkt.
Wysoki	20-16 pkt.
Średni	15-11 pkt.
Niski	10-7 pkt.
Bardzo niski	6-1 pkt.

Już od uzyskania średniej ilości punktów można uznać, że podane rozwiązania mają charakter odtwórczy.

Do badania wyobraźni dzieci wykorzystałam autorski test, w którym uczniowie mieli w sposób dowolny i fantastyczny odpowiedzieć na 3 pytania. Każda odpowiedź była punktowana w skali od 0 do 3 pkt. Zadania polegały na napisaniu liter swego imienia, a następnie na stworzeniu z nich jakiego obrazu, znaku, symbolu. Uczniowie układali też swoje zakończenie baśni o Czerwonym Kapturku oraz na odpowiedzi na pytanie: Wymyśl, jak będzie wyglądała nauka czytania za 100 lat? W zależności od poziomu wyobraźni, uczniowie mogli uzyskać maksymalnie 9 punktów. Ich punktacja przedstawia się następująco;

Bardzo oryginalna	9-8 pkt.
Oryginalna	7-6 pkt.
Średnio oryginalna (zawiera elementy standardu)	5-4 pkt.
Mało oryginalna – standardowa, czyli odtwórcza	3-1 pkt.

Test do badania wyobraźni umieściłam w aneksach.

W celu zbadania zainteresowań czytelniczych uczniów przeprowadziłam ankietę, w której zapytałam o to, w jaki sposób uczeń najchętniej spędza wolny czas, czy jest w nim miejsce na czytanie oraz czy uczeń posiada ulubionych autorów oraz pamięta książki, które w jego opinii były najciekawsze i najnudniejsze (patrz aneks).

Następnie przystąpiłam do przeprowadzenia eksperymentu randomizowanego. W tym celu opracowałam scenariusz zajęć z wykorzystaniem zintegrowanych zadań szkolnych.

Podczas zajęć czytałam z dziećmi wielowymiarową i niejednoznaczną książkę pt. „Pamiętnik Blumki”<sup>487</sup>. To wyjątkowa książka obrazkowa (*picturebook*), przygotowana przez znaną i cenioną na całym świecie artystkę, ilustratorkę i pisarkę, Iwonę Chmielewską, specjalnie na Rok Korczaka, ogłoszony w 2012 na wniosek ówczesnego Rzecznika Praw Dziecka, dr Marka Michalaka<sup>488</sup>. Książka zawiera opis dzieci – mieszkańców Domu Sierot, który utworzył Doktor Korczak wraz ze Stefanią Wilczyńską przy ul. Krochmalnej w Warszawie oraz charakterystykę stosowanych przez tego wybitnego pedagoga, lekarza i pisarza, metod wychowawczych. Oszczędność słów, bogactwo treści, wieloznaczne, pełne symboli ilustracje, w których odnaleźć można nawiązania do kultury polskiej, żydowskiej i niemieckiej składają się na niezwykle, wielowymiarowe dzieło, którego odbiorcami mogą być zarówno uczniowie edukacji wczesnoszkolnej, jak i nauczyciele. Mój wybór padł na tę pozycję właśnie ze względu na wielowarstwowość tekstu i otwartość na odczytywanie zawartych w niej znaczeń. Czytelnik, w zależności od swoich osobistych doświadczeń językowych, ale i życiowych, zwróci uwagę na inne słowa, wydarzenia, postaci, ilustracje. Daje to każdemu dziecku szansę na indywidualne odczytanie tekstu książki i jej przesłania, które nie jest jednoznacznie opisane, ale umiejętnie wplecione w warstwę ikoniczną i werbalną utworu.

Po przeczytaniu książki i rozmowie, w której dzieci podzieliły się swymi pierwszymi wrażeniami, uczniowie przystąpili do rozwiązywania zintegrowanych zadań szkolnych. Wykorzystując metodę stacji zadaniowych, w sposób losowy wykonywali poszczególne zadania. Na koniec podzielili się swoimi efektami pracy w postaci zaprojektowanych rozwiązań oraz udzielili informacji zwrotnych dotyczących całych zajęć. Uzyskałam bogaty materiał badawczy, jaki zostanie poddany analizie w kolejnym podrozdziale.

Po przeprowadzonych badaniach diagnostycznych przystąpiłam do realizacji eksperymentu randomizowanego w dobranych grupach dzieci tzn. przydzieliłam dzieci w sposób losowy do wartości zmiennych niezależnych głównych w eksperymencie. W tym celu początkowo przeprowadziłam zajęcia zintegrowane, podczas których omówiłam wykonanie realizowanych zintegrowanych zadań szkolnych, których oszacowanie wraz z dobranymi kodami przedstawiają się następująco:

---

<sup>487</sup> I. Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*, Poznań 2021.

<sup>488</sup> <https://brpd.gov.pl/2014/01/07/rok-janusza-korczaka-2012/> [dostęp: 10.10.2021].

## KOD OMS

Zadanie otwarte (2 2 2) 0 – 7 oryginalność

Zadanie zamknięte (1 1 1) 0 – 1 poprawność

Zadaniem moim, w niniejszej pracy jest wyznaczenie procentu wariacji zmian w uczniach wyrażonych w kategoriach osiągnięć twórczych i odtwórczych spowodowanych wpływem czynników głównych:

A – typem operacji,

B – rodzajem materiału,

C – sposobem wykonywania operacji,

a także wpływem czynników ubocznych:

X1 – myślenia dywergencyjnego,

X2 – poziomu wyobraźni,

Znaczącym efektem randomizacji w eksperymencie jest możliwość przeprowadzenia analizy wariacji przy pomocy programu SPSS<sup>489</sup> oraz wyznaczenie procentu wariacji zmiany w uczniach spowodowanej i wyjaśnionej wpływem czynników głównych i ubocznych<sup>490</sup>. Niezależnie od tego istnieje możliwość wyznaczenie charakterystyki podstawowych danych przy pomocy miar położenia i rozproszenia<sup>491</sup>. Uzyskane wyniki pozwolą też na obliczenie rozkładów liczebności i frakcji procentowych w wyróżnionych kategoriach badanych cech. To z kolei stanowić może podstawę do przeprowadzenia analizy testu  $\chi^2$  i korelacji badanych zmiennych<sup>492</sup>.

Niezależnie od analizy ilościowej ważne jest zinterpretowanie uzyskanych rozwiązań zintegrowanych zadań szkolnych, gdzie chodzi o zastosowane tu dwu podstawowych kryteriów tj. poprawności odtworzenia rzeczywistości i oryginalność wytworzenia jej (projekcji) czyli podania rozwiązań zadań zintegrowanych szacowanych pod wg jakościowym.

Zaprezentowane rozważania w tym podrozdziale zawarto dla ich przejrzystości w tabeli.

---

<sup>489</sup> J. Gnitecki, *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992; M. Ręklewski *Statystyka opisowa. Teoria i przykłady*, Włocławek 2020.

<sup>490</sup> Ibidem.

<sup>491</sup> G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w pedagogice i psychologii*, Warszawa 2003.

<sup>492</sup> J. Gnitecki, *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992.

**Tabela nr 3.** Metody, techniki i narzędzia badawcze zastosowane w badaniach własnych

Metody	Techniki	Narzędzia badawcze
1. <u>główna</u> eksperyment	Eksperyment randomizowany	Program zajęć umożliwiający poznanie czytania wraźniowego i stosowanych tam kroków, które występują zaproponowanych układach dobranych zestawów ośmiu zintegrowanych zadań szkolnych eksponowanych w wybranych sytuacjach edukacyjnych na pierwszym etapie kształcenia
2. <u>pomocnicze</u> pomiaru pedagogicznego diagnostyczny opis i wyjaśnienia badań empirycznych	Techniki pomiaru badań tekstowych	Wykorzystanie umiejętności obliczeń statystycznych w programie SPSS, startgraf
statystyki	Pomiar danych	Test $\chi^2$ Analiza ANOVA, wzory do szacowania procentu wariancji wyjaśnionej
3. <u>wspierające</u> psychometrii, ankiety, analizy dokumentów itp.	Analiza skuteczności działań pedagogicznych	Konstrukcja zadań i narzędzi badawczych – kwestionariusz ankiety
	Analizy danych	Wykorzystanie zestawów programów SPSS, Statgraf itp.
	Badań: psychometrycznych, ankietowych, wywiadu skategoryzowanego, analizy jednostek treściowych w dokumentach.	Testy cech myślenia dywergencyjnego, wyobraźni.

Źródło: opracowanie własne<sup>493</sup>.

Główną metodą badawczą jest eksperyment (randomizowany)<sup>494</sup> przeprowadzony zgodnie z modelem badawczym zintegrowanego zadania szkolnego. Model ten umożliwia randomizację, czyli losowy dobór uczniów do wartości zmiennych niezależnych głównych; zespolony operator zintegrowanego zadania, badanie interakcyjnego wpływu czynników głównych, kontrolę wpływu czynników ubocznych oraz pomiar zmian w uczniu wyrażone poprzez kategorie analizujące uprzednie, obecne i przyszłe doświadczenia. Podstawą

<sup>493</sup> J. Gnitecki, *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Poznań 1997, s. 198-199.

<sup>494</sup> Ibidem, s. 194.

przeprowadzenia badań eksperymentalnych jest program zajęć wraz z przykładowym scenariuszem umieszczonym w części teoretycznej pracy, które umożliwiają zaproponowanie rozwiązań ośmiu zintegrowanych zadań szkolnych<sup>495</sup>.

Jako pomocnicze metody badań zastosowano<sup>496</sup>: pomiar pedagogiczny, diagnostyczny opis i wyjaśnienie badań empirycznych oraz statystyki.

Wśród metod wspierających wymienić można m. in. metodę ankiety.<sup>497</sup> Dotyczy ona autorsko skonstruowanego kwestionariusza ankiety, który zawiera 7 pytań dotyczących zainteresowań czytelniczych uczniów. Pięć pierwszych pytań polega na wybraniu jednej odpowiedzi spośród czterech, dodatkowo istnieje możliwość dopisania swojej odpowiedzi, która nie mieści się w zaproponowanych w ankiecie. Pierwsze dwa pytania odnoszą się do sposobu spędzania wolnego czasu i preferencji w otrzymywaniu prezentów. Kolejne trzy pytania związane są z czytelnictwem: Dlaczego i co oraz ile książek w ciągu miesiąca czytasz. Ostatnie dwa pytania są otwarte i należy w nich podać tytuł najciekawszej i najnudniejszej książki, jaką do tej pory uczniowie przeczytali.

Po opracowaniu założeń metodologicznych badań, doborze metod, technik i narzędzi badawczych, przystąpię do opracowania procedury badawczej. Czym jest procedura badawcza? Pod tym pojęciem rozumie się postępowanie badawcze wynikające z przyjętych założeń metodologicznych, umożliwiające równocześnie opis i wyjaśnienie zmian w uczniu, wyrażonych w kategoriach dokonywania zmian, ich interpretacja i rozumieniem sensu dokonywania w oparciu o przygotowane instrumentarium badawcze<sup>498</sup>. Tak pojęte postępowanie badawcze obejmuje tu kolejność wykonywania operacji badawczych na obiektach badanych przy pomocy przygotowanych metod, technik i narzędzi badawczych.

Przy czym w procedurze badawczej chodzi o takie postępowanie badawcze, które charakteryzuje się trafnością wewnętrzną (badaniem związków rzeczywistych a nie pozornych), trafnością teoretyczną (badaniem czynników wyodrębnionych z dostateczną szczegółowością) i trafnością zewnętrzną (możliwość przenoszenia wyników badań z próby badawczej na szerszą zbiorowość)<sup>499</sup>. W określeniu trafności procedury badawczej chodzi więc o odpowiedzi na trzy pytania<sup>500</sup>:

---

<sup>495</sup> Ibidem, s. 74.

<sup>496</sup> J. Kawa, *Metodologia, metodyka, metoda jako podstawa wyводу naukowego*, „Studia Prawnoustrojowe” 2013, nr 21, s. 169-188.

<sup>497</sup> J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 1989.

<sup>498</sup> Ibidem

<sup>499</sup> M. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982.

<sup>500</sup> J. Brzeziński, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980.

- 1) czy zmienna niezależna główna – zespolony operator zintegrowanego zadania szkolnego – rzeczywiście zadziała,
- 2) czy prawidłowo wyodrębniono i uszczegółowiono zmienne niezależne główne i uboczne oraz zmienne zależne, są właściwie dobrane,
- 3) jaką zbiorowość reprezentują wyniki i wyprowadzone z badań eksperymentalno – diagnostycznych uogólnienia i wnioski końcowe?

Dopiero w pełni zdanie sobie sprawy z odpowiedzi na te pytania, umożliwi poprawne zaplanowanie procedury badawczej, czyli określenie kolejności wykonywania czynności badawczych.

A oto kolejność wykonywania operacji badawczych w projektowanej procedurze badawczej:

1. Sformułowanie założeń metodologicznych badań.
2. Przygotowanie instrumentarium badawczego w postaci metod, technik i narzędzi badawczych.
3. Dobór prób badawczych.
4. Przeprowadzenie badań w zakresie uprzednio uwewnętrznionej zmiany w uczniach pod wpływem czytania wraźniowego na pierwszym etapie edukacji.
5. Losowy dobór uczniów do wartości zmiennych niezależnych głównych (zespolony operator zintegrowanego zadania szkolnego) jako rekompensata nieprobabilistycznego doboru osób do badań<sup>501</sup>, który wynika z właściwości rodzaju eksperymentu.
6. Zrealizowanie założeń pedagogicznych eksperymentu randomizowanego w kolejnych sytuacjach edukacyjnych (oraz ich wielokrotności).
7. Przeprowadzenie, w trakcie trwania eksperymentu randomizowanego, ćwiczeń relaksacyjnych, wspomagających synchronizację funkcji lewej i prawej półkuli mózgowej tak niezbędnych do nauki czytania wraźniowego.
8. Pomiar zmian w uczniach następujących pod wpływem czytania wraźniowego na pierwszym etapie edukacji, które pojawiają się w następujących po sobie sytuacjach edukacyjnych i ich wielokrotności.
9. Przeprowadzenie analizy ilościowej (przy pomocy programów SPSS i Statgraf) i jakościowej (analiza danych wynikających z diagnozy oraz interpretacja rozwiązań zintegrowanych zadań szkolnych pod kątem ich poprawności i oryginalności).

---

<sup>501</sup> A. Miszczak, J. Walasek, *Techniki wyboru próby badawczej* „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2013. nr 2(6), s. 100-108.

10. Wyznaczenie procentu wariancji zmiany w uczniach spowodowanych wpływem czynników głównych (zespolony operator zintegrowanego zadania) i ubocznych (upřednio uwewnętrzniona zmiana w uczniu).
11. Określenie poziomu myślenia konwergencyjnego, dywergencyjnego, wyobraźni, zainteresowań czytelniczych uczniów edukacji wczesnoszkolnych.
12. Podsumowanie wyników badań eksperymentalno-diagnostycznych i sformułowanie wniosków dla partnerów kształcenia wczesnoszkolnego, które kierowane są pod adresem teorii i praktyki edukacyjnej.

#### **4.4. Teren, dobór próby i organizacja badań**

Teren to środowisko społeczno-przyrodnicze, w którym zostały przeprowadzone badania. „Określenie terenu to wyznaczenie obszaru, instytucji, szkoły lub zakładu, z którego do badań należy brać badane elementy problemu badawczego, przedstawione w pracy kwalifikacyjnej jako przedmiot badań”<sup>502</sup>.

Dokonanie doboru próby osób badanych, czyli wyselekcjonowanie dla celów badawczych ich pewnej liczby spośród określonej zbiorowości ludzi, jest konieczne, gdyż z przyczyn technicznych albo czasowych, nie sposób objąć badaniami wszystkich osób wchodzących w skład danej populacji<sup>503</sup>.

W badaniach pedagogicznych wyselekcjonowane osoby odgrywają rolę reprezentatywną „w stosunku do obranej populacji jedynie pod ściśle określonymi względami, a nie łącznie z wszystkimi jej cechami”<sup>504</sup>. Dlatego tym bardziej należy trafnie dobrać osoby badane, tj. zgodnie z podstawowym celem badań oraz związanymi z nim problemami i hipotezami badawczymi.

Wśród różnych sposobów doboru osób badanych, najczęściej wyróżnia się losowy i celowy dobór próby<sup>505</sup>. W losowym doborze decyduje przypadek, w celowym – świadomy wybór.

W badaniach pedagogicznych przydatny jest prosty, systematyczny i warstwowy dobór osób badanych. Prosty dobór polega na numeracji każdej z osób z danej populacji na oddzielnej kartce. Następnie badacz losuje tyle kartek, ile osób pragnie poddać badaniom. Dobór systematyczny to np. zakwalifikowanie do badania co czwartego ucznia według listy w dzienniku. Z kolei warstwowy dobór próby ukierunkowuje na konkretne grupy lub podgrupy

---

<sup>502</sup> J. Apanowicz, *Metodologia ogólna*, Gdynia 2002, s. 108.

<sup>503</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 41.

<sup>504</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>505</sup> Ibidem, s. 41.

(warstwy), np. różniące się pod względem miejsca zamieszkania, poziomu osiągnięć czy wieku<sup>506</sup>. Zdaniem M. Łobockiego mniej korzystny jest celowy dobór próby<sup>507</sup>.

W związku z tym dobrałam respondentów na zasadzie celowo-losowej, dlatego badania przeprowadziłam w trzech celowo wybranych szkołach podstawowych: w Komornikach, w Ostrowie Wielkopolskim oraz w Poznaniu. Ze względu na panującą pandemię SARS-CoV-2, wykorzystałam czas, kiedy były poluzowane obostrzenia na tyle, by osoba z zewnątrz mogła wejść do szkoły, gdy dzieci po wakacjach wróciły na dwa miesiące do nauki stacjonarnej<sup>508</sup>. Szkoły wybrałam w sposób celowo-losowy. Celowość zastosowanego wyboru wynika z tego, iż jako autorka książek dla dzieci, jestem zapraszana na zajęcia rozwijające czytelnictwo. Przy tej okazji przeprowadziłam badania z wybranymi klasami trzecimi. Szkoły posiadają porównywalną liczebność uczniów, zbliżone warunki organizacyjne. W każdej szkole znajduje się prężnie działająca biblioteka i bardzo charyzmatyczny bibliotekarz. Opisane względy przesądziły o włączeniu ich w badania, w jakich ostatecznie wzięły udział losowo wybrane klasy, które znajdują się we wskazanych szkołach podstawowych, mieszczących się na dołączonych zdjęciach tych placówek.

#### Widok Szkoły Podstawowej nr 1 w Komornikach



Źródło: <https://spkomorniki.edupage.org/a/o-nas> [dostęp: 2.01.2023].

---

<sup>506</sup> Ibidem, s. 41.

<sup>507</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 1999, s. 168-171.

<sup>508</sup> W. J. Paluchowski, *Kalendarium pandemii (listopad 2019-grudzień 2020)*, w: *Psychospołeczny obraz pierwszej fali pandemii COVID-19 w Polsce*, W. J. Paluchowski, L. Bakiera (red.), Poznań 2021, s. 13-19.

### Widok Szkoły Podstawowej nr 6 w Ostrowie Wielkopolskim



Źródło: <http://www.podstawowa6.pl/Historia.html> [dostęp: 2.01.2023].

### Widok Szkoły Podstawowej nr 74 w Poznaniu.



Źródło: <https://sp74.pl/> [dostęp: 2.01.2023].

Dobór losowy uczniów do wartości wyróżnionych zmiennych niezależnych głównych w eksperymencie zachodził według modelu badawczego zintegrowanego zadania szkolnego. Każdy uczeń rozwiązał po osiem zintegrowanych zadań w losowo dobranej kolejności.

Próbie badawczą stanowiły dzieci z klas trzecich.

Organizacja badań polegała w pierwszej kolejności na przeglądzie dokumentów na temat uczniów od nauczycieli danych klas. Następnie wygospodarowałam krótką lukę czasową podczas pandemii na przeprowadzenie wybranych diagnostycznych testów psychometrycznych oraz

kwestionariusza ankiety, po czym skupiłam się na odbyciu zajęć zintegrowanych z wykorzystaniem czytania wraźeniowego.

Po przeczytaniu książki i rozmowie, w której dzieci podzieliły się swymi pierwszymi wraźeniami, uczniowie przystąpili do rozwiązywania zintegrowanych zadań szkolnych, które były zasadniczą częścią eksperymentu. Wykorzystując metodę stacji zadaniowych, w sposób losowy wykonywali poszczególne zadania. Na koniec podzielili się swoimi efektami pracy w postaci zaprojektowanych rozwiązań oraz udzielili informacji zwrotnych dotyczących całych zajęć.

W wyniku przeprowadzonych badań uzyskałam bogaty materiał empiryczny, który poddałam analizie jakościowej i ilościowej oraz opracowałam model czytania wraźeniowego jak i sformułowałam dyrektywy pedagogiczne skierowane pod adresem nauczyciela chcącego rozwijać aktywność twórczą i odtwórczą w edukacji wczesnoszkolnej.

## V. ANALIZA I INTERPRETACJA WYNIKÓW BADAŃ

„Nieświadomy człowiek wypowiada zdobytą wiedzę,  
mądry człowiek zadaje pytania i rozważa”<sup>509</sup>  
Arystoteles

### 5.1. Interpretacja danych socjograficznych osób badanych

W badaniach uczestniczyły dzieci z trzech szkół Wielkopolski: ze Szkoły Podstawowej nr 6 im. Macieja Rataja w Ostrowie Wielkopolski (9 klas edukacji wczesnoszkolnej w tym 3 klasy trzecie), ze Szkoły Podstawowej nr 74 im. Mikołaja Kopernika w Poznaniu (11 klas edukacji wczesnoszkolnej, w tym 3 klasy trzecie) oraz ze Szkoły Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka w Komornikach (13 klas edukacji wczesnoszkolnej w tym 4 klasy trzecie).

Każda ze szkół położona jest w otoczeniu stale zmieniającej się miejskiej infrastruktury. Wokół nich powstają nowe osiedla, budowane są nowe domy. Równocześnie na terenie obwodu szkolnego żyją rodziny od kilku pokoleń. W zespołach klasowych obserwuje się więc przekrój społeczny.

Dzieci pochodzą zarówno z dobrze sytuowanych domów, jak i z rodzin, które wymagają wsparcia instytucji państwowych, np. w zakresie dofinansowania do obiadów szkolnych. W każdej klasie można zaobserwować wzorową współpracę domu ze szkołą, jak i zupełny brak takiego zainteresowania. Uczniowie są więc w skrajnych sytuacjach albo motywowani przez rodziców do nauki szkolnej, albo zdani na siebie i swoje możliwości. Opływają w dobrobycie materialnym albo żyją w ubóstwie. Posiadają doświadczenia czytelnicze wyniesione z domu albo ich pierwsze świadome kontakty z książkami rozpoczęły się właśnie w szkole.

Kadry pedagogiczne wymienionych wyżej szkół tworzą zarówno nauczyciele z wieloletnim stażem i doświadczeniem oraz początkujący adepci sztuki nauczania-uczenia się małych dzieci. W szkole podejmowane są liczne inicjatywy, które wykraczają poza podręczniki i zdobywanie wiedzy, np. rajdy rowerowe w Ostrowie Wlkp., Święto Talentów i Pasji w Komornikach, czy projekt „Z podwórka na stadion” w Poznaniu.

W licznych rozmowach, nauczyciele zwracali uwagę na wagę czytania w edukacji i rozwoju dziecka oraz zgłaszali problem z ponownym rozczytaniem dzieci, które doświadczyły edukacji zdalnej. Same dzieci przyznawały się do większej liczby godzin (sic!), spędzanych

---

<sup>509</sup> <https://pieknoumyslu.com/cytaty-arystoteles-a-filozofia/> [dostęp: 7.12.2021].

przed ekranami i monitorami oraz zaznaczały, że czytanie jest nużące, trudne i „trochę niepotrzebne” bo już niedługo „komputery będą robić wszystko za nas” (Wojtek, Komorniki).

## 5.2. Analiza ilościowa wyników badań

Istotnym elementem każdej pracy eksperymentalnej jest ilościowa analiza przeprowadzonych badań. Zdaniem W. Zaczyńskiego polega ona na “wyliczeniu szeregu wartości liczbowych charakteryzujących badane zjawisko, czy badaną grupę osób, pod określonym względem”<sup>510</sup>. Analiza ta musi być wolna od wszelkiego subiektywizmu przez obiektywny pomiar jednostek poszukiwanych informacji<sup>511</sup>.

Mierzy się tutaj częstotliwość pojawiania się określonych terminów wyrażen, zwrotów, a w badaniach pedagogicznych ponadto liczbę rozwiązań poprawnych i liczbę popełnionych błędów z podziałem ich na kategorie.

Analiza ilościowa przypomina operacyjną kontrolę wyników badania testowego, w którym abstrahuje się od indywidualnego stylu określonego ucznia.

Podczas opracowywania rezultatów obejmujących cechy myślenia dywergencyjnego przebadalam dzieci skonstruowanym wcześniej testem. Otrzymane dane liczbowe pozwoliły na wyodrębnienie pięciu grup dzieci, charakteryzujących się: bardzo wysokim, wysokim, średnim, niskim i bardzo niskim poziomem myślenia twórczego.

**Tabela nr 4.** Poziom myślenia dywergencyjnego uczniów z Komornik

Poziom	Ilość uczniów		Procent F%	
	dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
b. wysoki	1	1	4,8	4,8
wysoki	6	5	<b>28,6</b>	<b>23,8</b>
średni	2	1	9,5	4,8
niski	1	1	4,8	4,8
b. niski	1	2	4,8	9,5
Razem	11	10	52%	48%
	21		100%	

Źródło: zestawienie własne, gdzie najwyższe wartości wytłuszczono.

Najwyższy poziom myślenia dywergencyjnego uzyskały dziewczynki (28,65), a wśród nich Kalina. Najpierw odpowiedziała na pierwsze pytanie kojarząc okładkę z książką, literę

<sup>510</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1995, s. 133.

<sup>511</sup> Ibidem, s. 44.

z literaturą, a czytanie ze szkołą – przy słowie „szkoła” umieściła smutną emotikonkę. W drugim pytaniu podał, że pudełko służy do schowania czegoś a książka do czytania. Wymyśliła też, wykazując giętkość myślenia że pudełko można przerobić na domek dla lalek. Podała oryginalnego zastosowania książki jako rzeźby i ozdoby, wystarczy wziąć zużytą już, zniszczoną książkę i „sprytnie” pozaginać w niej kartki. Za to w opisie ciekawej książki zaznaczyła, że „książka powinna być z ciekawą okładką, na której jest jakaś tajemnica i chce się do niej zajrzeć”. Na koniec zwizualizowała sytuację, że gdyby w szkole nie trzeba było uczyć się czytania, to „ciężko byłoby nauczyć się innych rzeczy, bo od czytania dużo zależy”.

Najwyższy poziom myślenia dywergencyjnego wśród chłopców (23,8%) osiągnął Janek. Najpierw odpowiedział, że okładka kojarzy mu się z telefonem (etui), litera z pierwszą literą jego imienia, a czytanie z dzieciństwem („pamiętam, jak czytał mi tata”). Następnie podał zastosowanie pudełka „do chowania różnych rzeczy” oraz książki „do wyobraźni”. Potem wymyślił inne zastosowanie pudełka „można zrobić trumnę dla chomika”, w czym uwidacznia się jego wysoka giętkość myślenia. W trzecim pytaniu opisał ciekawą książkę. Chciałby, aby po jej otwarciu wyskakiwały jakieś niespodzianki, np. samoloty z papieru. W ostatnim zadaniu, w którym wyobraził sobie, jak wyglądałby świat bez nauki czytania wymienił, czego nie mógłby podpisać, np. kredytu w banku i zapisał, że miałby gorsze myślenie, bo przy czytaniu trzeba myśleć. W oryginalny sposób zakończył udzielanie odpowiedzi: „gdy człowiek nie umie czytać, to przestaje szybko myśleć”.

W wykonanym przeze mnie obliczeniu statystycznym, średnia arytmetyczna poziomu myślenia dywergencyjnego uczniów ze szkoły w Komornikach wyniosła 14,8, odchylenia standardowego 5,5 ( $p > 0,05$ ), natomiast wartość procentu analizy wariancji (istotna) wyniosła – 37,64%.

Najniższy poziom myślenia konwergencyjnego spośród dziewczynek (4,8%) przejawiała Marysia. Najpierw skojarzyła okładkę z książkami i zeszytami, a czytanie z książkami. Potem zapisała jakie zastosowanie ma pudełko na skarby i książka – zapisała „litory”. Na pozostałe pytania w teście nie odpowiedziała.

Najniższy poziom myślenia konwergencyjnego spośród chłopców (9,5%) wykazał Igor. Nie podał skojarzeń ze słowami „okładka” i „litera”, a „czytanie” skojarzyło mu się z książkami. Następnie podał zastosowanie pudełka do „showania rzeczy” i książki „lepsze czytanie” (pisownia oryginalna), a przy pozostałych pytaniach pozostawił znaki zapytania.

Kolejna w szkoła, w której odbywały się badania, położona jest w Ostrowie Wlkp.

**Tabela nr 5.** Poziom myślenia dywergencyjnego uczniów z Ostrowa Wlkp.

Poziom	Ilość uczniów		Procent F%	
	dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
b. wysoki	2	1	<b>9,0</b>	<b>4,5</b>
wysoki	1	0	4,5	0
średni	1	2	4,5	9,0
niski	4	5	18,2	22,7
b. niski	3	3	13,6	13,6
Razem	11	11	50%	50%
	22		100%	

Źródło: zestawienie własne.

Najwyższy poziom myślenia dywergencyjnego wśród dziewczynek (9%) uzyskała Tamara. Na pierwsze pytanie dopisała skojarzenia do słów: okładka-opłatek (pierwsza litera taka sama), litera-cyferka (uczyliśmy się w pierwszej klasie) , czytanie-spadanie (rymuje się). Jakie zastosowanie ma pudełko? – służy do rzeczy, których nie potrzebujemy, a książka, do czytania. Przejawiając giętkość myślenia, uczennica podała, że „z pudełka można zrobić co się tylko chce, ale potrzeba dużo taśmy klejącej, a książkami można bawić się jak domino”. Ciekawa książka powinna być zabawna, mieć zaskoczenia i gdy się ją skończy czytać, to powinno się mieć ochotę na następną książkę. Gdyby dzieci nie nauczyły się czytać w szkole, to mogłyby sobie nie poradzić w dorosłym życiu.

Najwyższy poziom myślenia dywergencyjnego wśród chłopców (4,5%) osiągnął Nikolas. W oryginalny sposób skojarzył okładkę z okładami, np. gdy kolana spuchnie, to trzeba zrobić taki okład. Z liter są wyrazy a czytanie czasami jest ciekawe, a czasami nudne. Z kolei pudełko służy do przechowywania, a książka do kolekcjonowania. Pudełko może też służyć do zbierania makulatury, a książkę można oddać na makulaturę. Oryginalność jego myślenia przejawiała się też w skojarzeniach, że ciekawa książka mogłaby mieć kody QR do oglądania tych miejsc, o których się czyta. Nikolas odpowiedział, że czytał kiedyś taką książkę o chłopcu z Estonii, nie pamiętał tytułu, ale książką miała te kody QR<sup>512</sup>. Na koniec Nikolas wyobraził sobie, że gdyby nie trzeba było uczyć się czytania w szkole, to pani bibliotekarka straciłaby

<sup>512</sup> A. Saar, *Ja Jonasz i cała reszta*, Piaseczno 2018.

pracę, bo nie byłaby potrzebna biblioteka. „A to jest przykre, gdy ktoś traci pracę”, odpowiedział.

W wykonanym przeze mnie obliczeniu statystycznym, średnia arytmetyczna poziomu myślenia dywergencyjnego uczniów ze szkoły w Ostrowie Wlkp. wyniosła 10,5 a odchylenie standardowe 5,6 ( $p > 0,05$ ), natomiast wartość procentu analizy wariancji wyniósł – 53,33%.

Najniższy poziom myślenia konwergencyjnego spośród dziewczynek (13,6%) przejawiała Liliana. Odpowiedziała na dwa pierwsze pytania. Skojarzyła literę i czytanie z książką, przy wyrazie „okładka” pozostawiła puste miejsce. Napisała, że pudełko kojarzy jej się „howaniem” (pisownia oryginalna), a książka z czytaniem. Na pytanie, jak powinna wyglądać ciekawa książka, napisała „ciekawie”, a co to znaczy? „nie wiem”

Najniższy poziom myślenia konwergencyjnego spośród chłopców (13,6%) wykazał Bartosz. Zapisał swoje skojarzenia ze słowami „okładka” – książka, „litera” – książka, „czytanie” – książka. Na pytanie jak powinna wyglądać ciekawa dla niego książka, umieścił słowo „zwierzęta”, a ostatnim zadaniu pod hasłem, co by było, gdyby w szkole nie trzeba było uczyć się czytania, napisał „ok”. Na pozostałe pytania nie udzielił odpowiedzi, pozostawiając puste miejsca.

Ostatnią szkołą w jakiej przeprowadziłam badania była placówka z Poznania. Uzyskane dane widnieją w tabeli.

**Tabela nr 6.** Poziom myślenia dywergencyjnego uczniów z Poznania

Poziom	Ilość uczniów		Procent	
	dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
b. wysoki	3	0	13,0	0
wysoki	4	2	<b>17,4</b>	<b>8,7</b>
średni	4	3	<b>17,4</b>	13,0
niski	0	2	0	8,7
b. niski	0	5	0	21,7
Razem	11	12	48%	52%
	23		100%	

Źródło: zestawienie własne.

Najwyższy poziom myślenia dywergencyjnego wśród dziewczynek (17,4%) uzyskała Pola. Okładka kojarzy jej się „z ciekawą książką”, litera „z książką”, a czytanie „z pogłębianiem mądrości”. Kolejne skojarzenia dotyczyły pudełka, które może służyć do chowania czegoś, ale i spakowania prezentu, np. książki, oraz książki, służącej do pogłębiania wiedzy i do odkryć. Ciekawa książka, to według Poli książka o wędkarstwie, do której dołączona jest wędka, dzieci

czytają o łowieniu ryb i od razu idą wędkować – była to jedno z bardziej oryginalnych informacji o interesującej książce. Gdyby nie trzeba uczyć się czytania w szkole, to pojawiłoby się dużo trudności, ludzie nie umieliby też pisać i dobrze myśleć.

Wysoki poziom myślenia dywergencyjnego wśród chłopców (8,7%) osiągnął Remigiusz. Nie wypisał skojarzeń ze słowami okładka i litera, ale przy wyrazie „czytanie” umieścił wyraz „książka”. Jakie zastosowanie ma pudełko – potrzebne jest do delikatnych przedmiotów, by przy przeprowadzce nic się nie zepsuło, a książka – służy do czytania. Pudełko mogłoby być jeszcze dla kota, a książka może służyć do kolorowania i do wykonywania figurek w technice origami – tym skojarzeniem okazał giętkość myślenia. Najciekawsza książka musi być śmieszna, np. taka jak „Przygody Cwaniaczka”. Gdyby w szkole nie trzeba było uczyć się czytania „najpierw byłoby super, ale za kilka miesięcy dzieci same chciałyby się uczyć czytania”.

W wykonanym przeze mnie obliczeniu statystycznym, średnia arytmetyczna poziomu myślenia dywergencyjnego uczniów ze szkoły w Poznaniu wyniosła 13,7 a odchylenie standardowe 6,1( $p>0.05$ ), natomiast wartość procentu analizy wariancji wyniosła także 53,33%.

Najniższy poziom myślenia konwergencyjnego spośród dziewczynek (17,4%) przejawiała Laura. Na pierwsze skojarzenia odpowiedziała, że okładka kojarzy jej się „z papierkiem, litera literą, a czytanie z przyjemnością”. Następnie napisała, że pudełko może służyć do zabaw i wszystkiego innego, a książka „do czytania i do wykorzystania papieru”. O ciekawej książce wspomniała tyle, że powinna być „ładna”, czyli kolorowa i z ilustracjami. Nie potrafiła wyobrazić sobie, jakie trudności mogą pojawić się w takiej szkole, w której dzieci nie uczą się czytać.

Najniższy poziom myślenia konwergencyjnego spośród chłopców (21,7%) wykazał Kacper. Na pierwsze pytania dotyczące skojarzeń z wyrazami okładka, litera, czytanie, odpowiedział „nic”. Nie podał też zwykłych zastosowań pudełka i książki, natomiast przy nietypowych skojarzeniach napisał: pudełko – „odcinanie głów”, książka – „przytrzaśnięcie palców” (pisownia oryginalna). Na pozostałe pytania nie odpowiedział.

**Tabela nr 7.** Zestawienie obliczeń testu  $\chi^2$  – myślenie dywergencyjne dla badanych szkół

	<i>Komorniki</i>	<i>Ostrów Wlkp.</i>	<i>Poznań</i>
myślenie dywergencyjne	$\chi^2 = 0,014$	$\chi^2 = 0,44$	$\chi^2 = 1,28$
Hipoteza	$\chi^2 = 0,014 < \chi^2(0,05,1) = 3,84$ hipoteza H0	$\chi^2 = 0,44 < \chi^2(0,05,1) = 3,84$ hipoteza H0	$\chi^2 = 1,28 < \chi^2(0,05,1) = 3,84$ hipoteza H0
myślenie konwergencyjne	$\chi^2 = 0,66$	$\chi^2 = 0,058$	$\chi^2 = 5,6$
Hipoteza	$\chi^2 = 0,66 < \chi^2 \text{ norma}(0,05, 1) = 3,84$ hipoteza H0	$\chi^2 = 0,058 < \chi^2 \text{ norma}(0,05, 1) = 3,84$ hipoteza H0	$\chi^2 = 5,6 < \chi^2 \text{ norma}(0,05, 2) = 5,991$ hipoteza H0

Zródło: zestawienie własne, norma standaryzowana na poziomie 0,05.

Z zaprezentowanych obliczonych wartości liczbowych wynika, że poziom myślenia dywergencyjnego w rozwiązywanych zadaniach dla dzieci ze szkoły w Komornikach, Ostrowie Wlkp. i Poznaniu nie ma znaczenia, gdyż dominuje poziom myślenia konwergencyjnego, które łączy się z wyuczonym schematem we wszystkich badanych placówkach.

Elementem myślenia dywergencyjnego jest giętkość i oryginalność, którą dzieci wykorzystały projektując zintegrowane zadania otwarte. Przykładem są odpowiedzi uczniów, którzy uzyskali wysoką punktację. W Komornikach Maja tak opisała swoje wrażenia po wspólnym czytaniu książki pt. „Pamiętnik Blumki”: Pierwszy raz książka do mnie coś powiedziała. Gdyby nie pani Małgosia nie wiedziałabym, że książki mówią. Dzisiaj pierwszy raz nauczyłam się, że książki mówią. Czyli wiem, że nie mówią buzią, bo jej nie mają, ale mówią tak w wyobraźni, tak w myślach. Podobało mi się, jak Korczak troszczył się o dzieci”. Z kolei jej kolega Bartek, tak przedstawił kolejnego bohatera, który mógłby pojawić się w książce: To jest Mateusz. Mateusz nie widzi na jedno oko. Ale nie szkodzi. Mateusz wcale nie jest gorszy od innych dzieci. Nawet jest lepszy, bo widzi przez serce.

W Ostrowie Wlkp. giętkość i oryginalność była zawarta w odpowiedziach, których udzieli Tamara i Kacper. Dziewczynka wpadła na pomysł by opisać swoje wrażenia w postaci zdań, które kończyły się tym samym zwrotem „i to jest niesamowite”: Dzieci w sierocińcu miały dobrą opiekę, i to jest niesamowite. Korczak lubił dzieci, i to jest niesamowite. Dzieci mogły się poprawić, i to jest niesamowite. Dzieci mogły modlić się po swojemu, i to jest niesamowite. Korczak pozwalał hałasować, i to jest niesamowite. Książka jest niesamowita. Natomiast jej kolega Kacper zaproponował takiego bohatera: To jest Tomek. Tomek umie

wieszać pranie. Często pomaga doktorowi. Czasami inni się z niego śmieją. Chłopacy się śmieją, ale Tomek się nie przejmuje. Lubi pomagać. Rozmawia wtedy z doktorem.

Ostatnie dwa przykłady ciekawych zadań prezentujących giętkość i oryginalność rozwiązań wykazały dzieci pochodzące z Poznania. Maja tak opisała kolejną bohaterkę książki: „Cześć jestem Maja i mam sto myśli na minutę. Szybko mówię i czasami ludzie mnie nie rozumieją. Ale ja się tym nie przejmuje. W domu sierot poznałam Blumkę. Ona pisze pamiętnik i ja też zaczęłam pisać. Blumka jest bardzo miła. I doktor też jest bardzo miły”. Z kolei Krzyś tak odpowiedział na zadanie otwarte „Co powiedziała do Ciebie książka?”: Książka powiedziała mi, że na świecie są dobrzy ludzie. Ten doktor jest dobrym człowiekiem. Wybrał życie z dziećmi, choć był mądry i mógł wyjechać za granicę i tam zostać. Ale wybrał dzieci, bo miał dobre serce. To jest ważne, żeby wybierać dobre rzeczy.

Kolejnym krokiem w moich badaniach było przeprowadzenie obliczeń łączących się z wykonaniem pomiaru wyobraźni. Opracowany test do badania wyobraźni, wskazał na wystąpienie czterech poziomów wyobraźni: bardzo oryginalny, oryginalny, średnio oryginalny i mało oryginalny. Analizę danych rozpoczęto od uczniów uczęszczających do szkoły podstawowej w Komornikach.

**Tabela nr 8.** Poziom wyobraźni uczniów z Komornik.

Wyobraźnia	Ilość uczniów		Procent F%	
	dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
b. oryginalna	2	2	9,5	9,5
oryginalna	4	4	19,0	19,0
średnio oryginalna	5	3	<b>23,8</b>	<b>14,3</b>
mało oryginalna	0	1	0	4,8
Razem	11	10	52%	48%
	21		100%	

Zródło: zestawienie własne.

Najwyższy poziom wyobraźni wśród dziewczynek (9,5%) osiągnęła Kalina. Wymyśliła oryginalne zakończenie baśni o Czerwonym Kapturku, w której wilk zmienił się w biedronkę, czyli bożą krówkę i od tej pory latał po świecie nie robiąc nikomu nic złego. Natomiast nauka czytania za sto lat będzie wyglądała tak, że „będziemy czytać z zamkniętymi oczami, zwierzęta też będą umiały czytać i wszystko co przeczytasz, to dostaniesz”.

Najwyższy poziom wyobraźni wśród chłopców (9,5%) zdobył Mikołaj, który wymyślił, że babcia z baśni była ze stali szlachetnej i wilk, choć próbował ją zjeść nie zrobił tego. Nauka czytania za sto lat będzie łatwa i przyjemna, bo dzieci będą uczyć się i latać w chmurach.

Średni poziom wyobraźni wśród dziewczynek (23,8%) uzyskała Marysia, która nie umiała wymyśleć zakończenia baśni. W zadaniu z wymyśleniem nauki czytania w przyszłości napisała: „W każdym domu będzie jedna książka”

W wykonanym przeze mnie obliczeniu statystycznym, średnia arytmetyczna poziomu wyobraźni uczniów ze szkoły w Komornikach wyniosła 5,8, a odchylenie standardowe 1,5 ( $p > 0,05$ ), natomiast wartość procentowa analizy wariancji wyniosła 25,86%.

Średnim poziom wyobraźni wśród chłopców (14,3%) przedstawił swoimi rozwiązaniami Bartek, opisując wymyślane zakończenie baśni słowami „wilk dostał syrop wykrztuśny i wypłuł babcie i czerwonego kapturka, a potem leczył się i wyleczył z jedzenia ludzi”. Natomiast według niego nauka czytania za sto lat będzie łatwa, bo będą tabletki” (na czytanie).

Najniższy poziom wyobraźni wśród chłopców (4,8%) wykazał Julek, który użył takich słów „Przyszedł leśniczy, poprzeklinał na cały głos, a wilk się wystraszył i uciekł”.

**Tabela nr 9.** Poziom wyobraźni uczniów z Ostrowa Wlkp.

Wyobrażenia	Ilość uczniów		Procent F %	
	dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
b. oryginalna	2	0	9,0	0
oryginalna	6	5	<b>27,3</b>	<b>22,7</b>
średnio oryginalna	3	4	13,6	18,2
mało oryginalna	0	2	0	9,0
Razem	11	11	50%	50%
	22		100%	

Źródło: zestawienie własne.

Najwyższy poziom wyobraźni wśród dziewczynek (27,3%) osiągnęła Wiktoria, opisując w zakończeniu baśni, jak babcia wykazała się zdolnościami w negocjowaniu wybiła z głowy wilkowi jedzenie ludzi, w zamian za to przygotowała dla niego pyszną potrawę z warzyw.

Wysoki poziom wyobraźni wśród chłopców (22,7%) zdobył Zbyszko, który opisał w zakończeniu baśni, że wilk pożarł nie tylko babcie i Czerwonego Kapturka, ale i myśliwego, chatkę oraz fajerwerki, a potem sam wskoczył do swojego środka na imprezę. Z kolei o nauce czytania za sto lat napisał, że nie będzie jej.

Średni poziom wyobraźni wśród dziewczynek (13,6%) uzyskała Liliana, która w zakończeniu baśni nawiązała do diety wegetariańskiej, do której babcia przekonała wilka. Natomiast za sto lat dzieci będą uczyć się czytania już w przedszkolu, by w szkole mieć święty spokój.

W wykonanym przeze mnie obliczeniu statystycznym, średnia arytmetyczna poziomu wyobraźni uczniów ze szkoły w Ostrowie Wlkp. wyniosła 5,9 a odchylenie standardowe 1,5 ( $p > 0,05$ ), natomiast wartość procentu analizy wariancji wyniosła 25,42%.

Najniższy poziom wyobraźni wśród chłopców (9,0%) wykazał Bartosz. Wymyślił, że wilk tak się objadł, że sam wypłuł babcie i wnuczkę. Za to nauka czytania za 100 lat będzie wyglądała tak samo, jak dzisiaj.

**Tabela nr 10.** Poziom wyobraźni uczniów w szkole z Poznania

Wyobrażenia	Ilość uczniów		Procent	
	dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
b. oryginalna	3	0	13,0	0
oryginalna	4	2	<b>17,4</b>	8,7
średnio oryginalna	4	8	17,4	<b>34,8</b>
mało oryginalna	0	2	0	8,7
Razem	11	12	48%	52%
	23		100%	

Źródło: zestawienie własne.

Najwyższy poziom wyobraźni wśród dziewczynek (17,4%) osiągnęła Pola., która wymyśliła, że nauka czytania za sto lat będzie polegała na wchodzeniu do specjalnych sal, w których na ścianach, ze specjalnych projektorów, pojawią się wyrazy do czytania i od razu ta rzecz, i to będzie ciekawe, czytasz „las” i od razu jesteś w lesie, albo czytasz słoń i widzisz, jak ze ściany idzie do ciebie słoń”.

Wysoki poziom wyobraźni wśród chłopców (8,7%) zdobył Krzys „Moim zdaniem nauka czytania za sto lat będzie w jednym języku. Uczniowie będą leżeć na materacu wodnym i czytać opowiadania, które będą pokazane na tablicach nieaktywnych.

W wykonanym przeze mnie obliczeniu statystycznym, średnia arytmetyczna poziomu wyobraźni uczniów ze szkoły w Poznaniu wyniosła 5,6, a odchylenie standardowe 1,6 ( $p > 0,05$ ), natomiast wartość procentu analizy wariancji wyniosła 25,42%.

Średni poziom wyobraźni wśród dziewczynek (17,4%) uzyskała Ula wpadła na pomysł, że myśliwy postanowił wytresować wilka na dobrego zwierzaka i po roku takich treningów zamieszkali razem.

Najniższy poziom wyobraźni wśród chłopców (8,7%) wykazał Kacper. Napisał tylko, że „w baśni to babcia zjadła wilka i koniec”.

**Tabela nr 11.** Zestawienie obliczeń testu  $\chi^2$  wyobraźnia a oryginalność i schemat

	Komorniki	Ostrów Wlkp.	Poznań
oryginalność	$\chi^2 = 0$	$\chi^2 = 1,47$	$\chi^2 = 1,28$
Hipoteza	$\chi^2 = 0 < \chi^2 (0,05,1) = 3,84$ hipoteza H0	$\chi^2 = 1,47 < \chi^2 (0,05,1) = 3,84$ hipoteza H0	$\chi^2 = 1,28 < \chi^2 (0,05,1) = 3,84$ hipoteza H0
schemat	$\chi^2 = 1,9$	$\chi^2 = 1,28$	$\chi^2 = 0,93$
Hipoteza	$\chi^2 = 1,9 < \chi^2 \text{ norma } (0,05, 1) = 3,84$ hipoteza H0	$\chi^2 = 1,28 < \chi^2 \text{ norma } (0,05, 1) = 3,84$ hipoteza H0	$\chi^2 = 0,93 < \chi^2 \text{ norma } (0,05, 1) = 3,84$ hipoteza H0

Źródło: obliczenia własne, norma standaryzowana na poziomie 0,05.

Na podstawie obliczonych rezultatów zawartych w tabeli wnioskuję, że dzieci uczące się w szkole w Komornikach, Ostrowie Wlkp. i Poznaniu raczej wykorzystują schemat niż oryginalność i wyobraźnię do rozwiązywania zadań.

Ostatnim krokiem w moich badaniach diagnostycznych było przeprowadzenie kwestionariusza ankiety zainteresowań czytelniczych uczniów we wszystkich trzech szkołach. Dzieci odpowiadały na 5 pytań jednokrotnego wyboru Każde pytanie składało się z czterech odpowiedzi, trzech zamkniętych, przygotowanych przeze mnie i jednego otwartego, gdzie dziecko mogło dopisać brakujące we wcześniejszych wyborach informacje. Uczniowie samodzielnie odpowiadali na pytania związane z czytaniem książek (ile, co i dlaczego czytasz?) oraz przedstawiły, w jaki sposób lubią najbardziej spędzać czas i co jest ich preferowanym prezentem. Następnie dzieci udzielały odpowiedzi na dwa pytania otwarte dotyczące ulubionej i najbardziej nudnej książki, jaką przeczytały. Czasami potrzebna była dodatkowa pomoc z wyjaśnieniem, co to znaczy, że książka może być czytana dla przyjemności. Wspólnie ustaliliśmy, że czytanie dla przyjemności może być dumą z faktu przeczytania książki, która była zadaniem szkolnym i początkowo nie wzbudzała pozytywnych i przyjemnych reakcji oraz, że czytanie dla przyjemności wiąże się ze stanem, jaki osiąga człowiek podczas spotkania z dziełem literackim.

Zestawienie wyników ankiety dokonam w czterech tabelach, najpierw przedstawię wyniki w tabelach osobno dla każdej ze szkół, a następnie zestawię je razem.

**Tabela nr 12.** Zestawienie zainteresowań czytelniczych uczniów z Komornik

		Ilość uczniów		Procent F%	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
Sposób spędzania wolnego czasu	Uprawiam sport	1	4	1,5	6,0
	Czytam książki	<b>2</b>	<b>0</b>	3,0	0
	Nudzę się	1	4	1,5	6,0
	inne	7	2	10,6	3,0
Preferowane prezenty	słodkocze	1	2	1,5	3,0
	zabawki	3	5	4,5	7,6
	książki	<b>0</b>	<b>0</b>	0	0
	inne	7	3	10,6	4,5
Powody, dla których uczennica/uczeń czyta książki	Dla przyjemności	5	2	7,5	3,0
	Bo to jest przydatne	<b>5</b>	<b>4</b>	7,5	6,0
	Bo muszę	0	4	0	6,0
	inne	1	0	1,5	0
Preferowane rodzaje publikacji	Różne książki	<b>9</b>	<b>9</b>	13,6	13,6
	Tylko lektury	0	1	0	1,5
	Tylko czytanki	0	0	0	0
	Wszelkie publikacje	2	0	3,0	0
Ilość przeczytanych książek w ciągu miesiąca	jedna	1	4	1,5	6,0
	dwie-trzy	<b>8</b>	<b>6</b>	12,1	9,0
	ponad 5	2	0	3,0	0
	zero	0	0	0	0

Źródło: zestawienie własne.

Analizując zainteresowania czytelnicze uczniów ze szkoły w Komornikach, a także rozmowy z uczniami podczas oddawania ankiet i uzupełniania swoich odpowiedzi poprzez emocjonalne komentarze wnioskuję, że książki zajmują ważne miejsce w ich codziennym życiu. Jednak większość czyta, „bo tak trzeba”, bo „taka jest dola ucznia”. Książka rzadko bywa dla nich kluczem do wielkiego świata wyobraźni, w której można poszybować, by przeżyć niezapomniane chwile i odkryć nieznanne „lądy”. Książka najczęściej kojarzy im się z zadaniem do wykonania. Siedmioro dzieci wskazało na czytanie dla przyjemności. Na moje pytanie, jakie lektury były „przyjemne”, odpowiadały, że „nie o lektury chodzi tylko o książki, które sami możemy wybierać w bibliotece”<sup>513</sup>.

<sup>513</sup> W cudzysłowie umieszczono odpowiedzi badanych.

Dzieci rzadko dostają książki w prezencie. Jeśli tak, to są to nagrody szkolne, albo lektury. Aż dziesięcioro dzieci wymieniło, że najczęściej otrzymują w prezencie pieniądze, a pięcioro, że sprzęt elektroniczny.

Książki najczęściej wypożyczane są z biblioteki. Tylko dwie dziewczynki wskazały, że w wolnym czasie czytają, a jedna dodała komentarz, że robi to „czasami”. Niestety dzieci w wolnym czasie nudzą się, albo grają na komputerze. Znamienne jest zdanie Poli: „Jeśli mam czas, spędzam go z koleżankami”. Co zatem wypełnia czas dziesięcioletniego dziecka? „Nauka i opieka nad młodszym rodzeństwem”. Adriana jako jedyna wymieniła spacer, jako najczęstszy sposób na spędzanie wolnego czasu. Dziewczynka posiada psa, za którego jest odpowiedzialna i to ona najczęściej biega za swoim pupilem.

Prawie wszyscy uczniowie zaznaczyli, że wypożyczają i czytają książki z biblioteki (szkolnej i publicznej). Nikt nie kolekcjonuje książek, nie dba o poszerzanie księgozbioru domowego. Dwoje dzieci uwielbia czytać i przyznało się do bogatej biblioteczki domowej „mam trzy regały książek”.

Dzieci czytają w ciągu miesiąca średnio od 2-4 książek. Są to lektury, książki samodzielnie wybierane w bibliotece, dwoje dzieci czyta czasopisma „Małe charaktery. Magazyn psychologiczny dla dzieci” i „Świerszczyk” („bo mam młodszego brata i czytam mu”).

Generalnie uczniowie nie pamiętają autorów książek. Za ulubione uznali komiksy o Kaczorze Donaldzie, „Baśnie” Andersena, książki i Harrym Potterze, „Baśniobór” oraz lektury Dzieci z Bullerbyn i „Felix Net i Nika”. W tym miejscu padły też takie komentarze: „dawno czytałam i nie pamięta” oraz „nie mam ulubionych”.

Z kolei żadne dziecko nie wymieniło nudnej książki. Dzieci piły „nie wiem, nie pamiętam” a jedna osoba, Kalinka napisała „Każda książka ma coś w sobie”.

Podsumowując, dzieci ze szkoły w Komornikach znają wartość książki, ale niestety nie są to niesamowite i jedyne w swoim rodzaju „przedmioty” do rozwijania wyobraźni i poznawania literackich światów. Książki są dla dzieci tożsame z lekturami, które trzeba przeczytać. Często są mało ciekawe, i jak mówią „gdy zdarzy się coś ciekawego, to jest to niespodzianka, gdy książka jest nudna, trudno, tak już z książkami jest”.

**Tabela nr 13.** Zestawienie zainteresowań czytelniczych uczniów z Ostrowa Wlkp.

		Ilość uczniów		Procent F%	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
Sposób spędzania wolnego czasu	Uprawiam sport	2	5	3,0	7,6
	Czytam książki	<b>2</b>	<b>0</b>	3,0	0
	Nudzę się	2	2	3,0	3,0
	inne	5	4	7,6	6,0
Preferowane prezenty	słodyczne	5	4	7,5	6,0
	zabawki	2	5	3,0	7,5
	książki	<b>1</b>	<b>0</b>	1,5	0
	inne	3	2	4,5	3,0
Powody, dla których uczennica/uczeń czyta książki	Dla przyjemności	5	2	7,5	3,0
	Bo to jest przydatne	3	2	4,5	3,0
	Bo muszę	2	5	3,0	7,6
	inne	1	2	1,5	3,0
Preferowane rodzaje publikacji	Różne książki	<b>5</b>	<b>5</b>	7,5	7,5
	Tylko lektury	2	6	3,0	9,0
	Tylko czytanki	0	0	0	0
	Wszelkie publikacje	3	1	4,5	1,5
Ilość przeczytanych książek w ciągu miesiąca	jedna	2	7	3,0	10,6
	dwie-trzy	<b>7</b>	<b>3</b>	10,6	4,5
	ponad 5	2	1	3,0	1,5
	zero	0	0	0	0

Źródło: zestawienie własne

Dokonując analizy zainteresowań czytelniczych uczniów z Ostrowa Wlkp., przywołam postać Izy, która na widok ankiety czytelniczej zrobiła pełną grymasu niezadowolenia minę i powiedziała „ale nudy”. Na to odezwała się jej koleżanka „nie mów tak, pani się przygotowała i będzie jej smutno”. Zapewniłam więc dzieci, że bardzo zależy mi na prawdziwych opiniach i szczerych odpowiedziach oraz, że zdaję sobie sprawę, że nie wszyscy kochają książki i czytanie. Odniosłam wrażenie, że ta informacja pomogła dzieciom w napisaniu autentycznych odpowiedzi.

Ulubiony sposób spędzania wolnego czasu przez chłopców oscylował wokół grania w gry komputerowe (3 osoby) i bawienia się z kolegami na dworze (1 osoba). Dziewczynki wymieniały oglądanie seriali i gry komputerowe (3) i zabawę z młodszym rodzeństwem (2).

Tylko dwie osoby podały czynność czytania jako przyjemną i atrakcyjną, którą świadomie wybierają, gdy mają czas dla siebie.

Wśród preferowanych przez uczniów prezentów, dominowały słodczyce i zabawki. Tylko jedna osoba zaznaczyła książki. Z kolei dzieci dopisywały „rzeczy elektroniczne”, klocki lego i ubrania.

Dzieci potrafią racjonalnie wytłumaczyć, że czytanie jest pożyteczne i przydaje się w życiu, co miało swoje odzwierciedlenie w dokonywanych wyborach na pytanie „Dlaczego czytasz?” Co ciekawe, aż siedmioro dzieci zaznaczyło przyjemność jako powód, dla którego czyta. Na pytanie, co znaczy dla nich „przyjemność” kilka osób (3) odpowiedziało, bo w tym czasie nie muszę sprzątać, ani wychodzić z psem, a pozostała dwójka orzekła, że w czytaniu przyjemne jest przenoszenie się w wyobraźni tam, gdzie dzieje się książka. Lena M. czyta, bo jest ciekawa, jakie w książce są historie, a dla Kacpra, czytanie bywa sposobem na nudę.

Dzieci czytają różne książki wypożyczone z biblioteki, przyznają się też do innych nośników tekstów literackich, np. miesięcznika edukacyjnego dla uczniów klas 0-3 szkoły podstawowej „Kumpel”, wszystkie numery można wypożyczyć w bibliotece szkolnej.

Generalnie dzieci czytają od jednej do czterech książek w miesiącu, co wydaje się dobrym, średnim wynikiem. Mają dużą świadomość przeczytanych książek. Wielu uczniów pamięta tytuły ulubionych pozycji: „Nela mała reporterka” – autorką jest tytułowa Nela, podróżniczka; Marcin Wicha „Wielka księga Klary”, Justyna Bednarek „Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek”. Dzieci wymieniały też książki z początków nauki czytania, szwedzką serię detektywistyczną o przygodach Lassego i Mai. Jako najnudniejsze książki przywoływali hasło lektury, albo wszystkie lektury oraz konkretnie „Anaruka, chłopca z Grenlandii”.

Reasumując odpowiedzi dzieci z Ostrowa Wlkp. można stwierdzić, że są rozczytane, chętnie korzystają z biblioteki i dzielą się swoimi wrażeniami po przeczytaniu książek. Najczęściej czytają lektury. W klasie znajdują się bibliofile, którzy nie wyobrażają sobie życia bez czytania oraz „wstrzemięźliwi entuzjaści”, którzy chętnie zamieniliby czytanie na inne aktywności, najlepiej gry komputerowe, ewentualnie spotkania z kolegami na powietrzu.

**Tabela nr 14.** Zestawienie zainteresowań czytelniczych uczniów z Poznania

		Ilość uczniów		Procent F%	
		dziewczynki	chłopcy	dziewczynki	chłopcy
Sposób spędzania wolnego czasu	Uprawiam sport	0	2	0	3,0
	Czytam książki	<b>1</b>	<b>1</b>	1,5	1,5
	Nudzę się	2	4	3,0	6,0
	inne	8	5	12,1	1,5
Preferowane prezenty	słodyczne	3	1	4,5	1,5
	zabawki	4	3	6,0	4,5
	książki	<b>2</b>	<b>1</b>	3,0	1,5
	inne	2	8	3,0	12,1
Powody, dla których uczennica/uczeń czyta książki	Dla przyjemności	6	1	9,0	1,5
	Bo to jest przydatne	1	2	1,5	3,0
	Bo muszę	<b>3</b>	<b>9</b>	4,5	13,6
	inne	1	0	1,5	0
Preferowane rodzaje publikacji	Różne książki	1	0	1,5	0
	Tylko lektury	<b>6</b>	<b>12</b>	9,0	18,2
	Tylko czytanki	0	0	0	0
	Wszelkie publikacje	4	0	6,0	0
Ilość przeczytanych książek w ciągu miesiąca	jedna	<b>6</b>	<b>8</b>	9,0	12,1
	dwie-trzy	1	0	1,5	0
	ponad 5	4	0	6,0	0
	zero	0	4	0	6,0

Źródło: zestawienie własne.

W szkole nr 74 w Poznaniu dzieci z zaangażowaniem wypełniały ankietę zainteresowań czytelniczych. Miały dużo emocji przy wypisywaniu ulubionych i najbardziej nudnych tytułów książek. Spośród wszystkich trzech szkół jako jedyni drobiazgowo i wyczerpująco wypełnili wszystkie rubryki.

W pierwszym pytaniu dotyczącym spędzania wolnego czasu 6 osób wymieniło nudę, jako dominującą aktywność, siedem osób wskazało na wykorzystywanie komputera dla rozrywki (gry i filmy), tylko dwie osoby wymieniły czytanie i kolejne dwie rysowanie. Ale aż 8 osób spędza czas z kolegami na dworze, na grze w piłkę nożną (szkoła znajduje się obok miejskiego stadionu piłkarskiego)

Dzieci chciałyby dostawać jak najwięcej zabawek, ale pod tym pojęciem kryje się najczęściej oprzyrządowanie do gier komputerowych. Jako pożądaný i atrakcyjny prezent wymieniły pieniądze (6 osób). Tylko jedna osoba zaznaczyła książki jako interesujący podarunek.

Najczęściej dzieci czytają, bo muszą, bo jest to zadanie związane z obowiązkiem szkolnym. Aż 18 osób zaznaczyło, że czyta tylko lektury. Uczniowie dodawali też komentarze „muszę czytać, choć tego nienawidzę”. Ich niezbyt przychylny stosunek do czytania znajduje swoje odzwierciedlenie w ilości czytanych książek. 14 osób czyta tylko jedną książkę w ciągu miesiąca, a 4 osoby zaznaczyły „zero”, choć co miesiąc czytane są i analizowane w klasie lektury.

Spółeczność klasy tworzą też bibliofile, osoby zauroczone światem przedstawionym w książkach, które połknęły haczyk odkrywcy i poznały smak zatopienia się w lekturze. Czwooro dzieci kocha czytanie i czyta więcej niż pięć książek w ciągu miesiąca, choć zaznaczają, że nie wszystkie są „grube”. W ankiecie pojawiła się też bardzo ciekawa wypowiedź Tamary „przy książkach mogę się uspokoić i wyrazić siebie”. Oznacza to, że dziewczynka może wybrać książki, które są zgodne z jej zainteresowaniami, a inni, gdy słyszą, co ona czyta, mogą dowiedzieć się czegoś więcej o niej samej, np. gdy Tamara czyta książki z końmi w roli głównej, koleżanki dowiadują się o jej pasji do jazdy konnej.

Wśród ulubionych książek, podobnie jak w Ostrowie Wlkp. pojawiła seria detektywistyczna o Lasse i Mai oraz tak jak w Komornikach komiksy z Kaczorem Donaldem. W tym punkcie dzieci wymieniały też Harry’ego Pottera. Z kolei w sekcji książek nudnych znalazły się „kapelusz Pani Wrony”, „Zaczarowana zagroda”, „Drzewo do samego nieba” oraz komentarze „A jest jakaś nie nudna książka?” albo „Kocham wszystkie książki!” Zarówno w ulubionych jak i nudnych znalazły się dwie książki Łukasza Wierzbickiego „Afryka Kazika” oraz „Dziadek Niedźwiadek”.

Zamykając to podsumowanie pragnę podkreślić, że dzieci z Poznania, z ochotą wyrażały swoje rozmaite emocje związane z czytaniem i z książkami. Choć ich wyobrażenie o książce było najczęściej ograniczone do lektury, to jednak w klasie unosił się „duch” zainteresowania tą niezwykle materia zamkniętą między okładkami, stanowiącą drogę poznania istniejących obok nas, równoległych światów wyobrażonych.

**Tabela nr 15.** Zestawienie zainteresowań czytelniczych wszystkich badanych uczniów.

		Komorniki		Ostrów Wlkp.		Poznań		Razem	
		N	F%	N	F%	N	%	N	F%
Sposób spędzania wolnego czasu	Uprawiam sport	5	7,6	7	10,6	2	3,0	14	21,2
	Czytam książki	2	3,0	2	3,0	2	3,0	6	9,0
	Nudzę się	5	7,6	4	6,0	6	9,0	15	22,7
	inne	9	13,6	9	13,6	13	19,7	31	47
Preferowane prezenty	słodczyce	3	4,5	9	13,6	4	6,0	16	24,2
	zabawki	8	12,1	7	10,6	7	10,6	22	33,3
	książki	0	0	1	1,5	2	3,0	3	4,5
	inne	10	15,2	5	7,6	10	15,6	25	37,9
Powody, dla których uczennica / uczeń czyta książki	Dla przyjemności	7	10,6	7	10,6	7	10,6	21	31,8
	Bo to jest przydatne	9	13,6	5	7,6	3	4,5	17	25,8
	Bo muszę	4	6,0	7	10,6	12	18,2	23	34,8
	inne	1	1,5	3	4,5	1	1,5	5	7,6
Preferowane rodzaje publikacji	Różne książki	18	27,3	10	15,2	1	1,5	29	43,9
	Tylko lektury	1	1,5	8	12,1	18	27,7	27	40,9
	Tylko czytanki	0	0	0	0	0	0	0	0
	Wszelkie publikacje	2	3,0	4	6,0	4	6,0	10	15,2
Ilość przeczytanych książek w ciągu miesiąca	jedna	5	7,5	9	13,6	14	21,2	28	42,4
	dwie-trzy	14	21,2	10	15,2	1	1,5	25	42,4
	ponad 5	2	3,0	3	4,5	4	6,0	9	13,6
	zero	0	0	0	0	4	6,0	4	6,0

Źródło: zestawienie własne.

Trwająca pandemia SARS- CoV-2 i związane z nią przejście uczniów na nauczanie zdalne<sup>514</sup> przyczyniło się do zwiększenia zainteresowaniem elektroniką, szczególnie grami komputerowymi. Podkreślały to wychowawczynie wszystkich klas w badanych przeze mnie szkołach. Tylko ci uczniowie, którzy posiadli wcześniej umiejętność płynnego czytania, wybierali w czasie wolnym spotkania z książką.

W następnej kolejności przeprowadziłam eksperyment randomizowany, którego wyniki zawarłam w kolejnej tabeli.

<sup>514</sup> M. Balik, *Zdalne Nauczanie jako element pracy z uczniami w szkołach w czasie pandemii koronawirusa w Polsce*, „Zeszyty naukowe” seria Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo 2022, nr 7, s. 63-101.

**Tabela nr 16.** Analiza wartości procentu wariancji

<i>Komorniki</i>		<i>Ostrów Wlkp.</i>		<i>Poznań</i>	
<i>Czynniki główne</i>		<i>Czynniki główne</i>		<i>Czynniki główne</i>	
Zooo zadanie 1	43,25%	Zooo zadanie 1	22,41%	Zooo zadanie 1	22,4%
<b>Zooz zadanie 2</b>	<b>78,61%</b>	<b>Zooz zadanie 2</b>	<b>77,5%</b>	<b>Zooz zadanie 2</b>	<b>97,96%</b>
Zozo zadanie 3	78,08%	Zozo zadanie 3	71,68%	Zozo zadanie 3	93,47%
Zzoo zadanie 4	73,62%	<b>Zzoo zadanie 4</b>	<b>78,65%</b>	<b>Zzoo zadanie 4</b>	<b>96,25%</b>
Zozz zadanie 5	94%	Zozz zadanie 5	49,88%	Zozz zadanie 5	73,8%
Zzoz zadanie 6	93,48%	Zzoz zadanie 6	47,02%	Zzoz zadanie 6	72,24%
<b>Zzzo zadanie 7</b>	<b>95,48%</b>	Zzzo zadanie 7	50,81%	Zzzo zadanie 7	69,8%
Zzzz zadanie 8	13,41%	Zzzz zadanie 8	22%	Zzzz zadanie 8	23%
<i>Czynniki uboczne</i>					
<b>Zooo zadanie 1</b>	<b>68,5%</b>	<b>Zooo zadanie 1</b>	<b>70,5%</b>	<b>Zooo zadanie 1</b>	<b>85,7%</b>
Zooz zadanie 2	49,8%	Zooz zadanie 2	56,8%	Zooz zadanie 2	62,7%
Zozo zadanie 3	50,9%	Zozo zadanie 3	56,8%	Zozo zadanie 3	59,3%
Zzoo zadanie 4	51,6%	Zzoo zadanie 4	51,8%	Zzoo zadanie 4	61,8%
Zozz zadanie 5	35,4%	Zozz zadanie 5	39,6%	Zozz zadanie 5	41,0%
Zzoz zadanie 6	35,0%	Zzoz zadanie 6	38,4%	Zzoz zadanie 6	39,1%
Zzzo zadanie 7	33,3%	Zzzo zadanie 7	39,6%	Zzzo zadanie 7	36,4%
Zzzz zadanie 8	14,6%	Zzzz zadanie 8	18,4%	Zzzz zadanie 8	15,6%

Źródło: Opracowanie własne, w którym wyłuściłam wartości analizy wariancji zadań mających znaczenie w badanych grupach. Ponadto, wszystkie zawarte w tabeli rezultaty są istotne  $p > 0,05$ .

Z zaprezentowanych danych wynika, że największe wartości procentów wariancji we wszystkich szkołach, wywołało zadanie zintegrowane o symbolu Zooz (nr 2), zawierające operacje formalne, materiał otwarty i algorytmiczny sposób wykonania operacji. Zostało ono wyjaśnione w komornikach w 78,61%, W Ostrowie w 77,5% a w Poznaniu w 97,96%.

Taka sytuacja wiąże się z dużym zaangażowaniem uczniów w rozwiązywanie zintegrowanych zadań szkolnych, którzy najlepiej czują się, gdy mogą swobodnie operować materiałem zadania, ale przy podaniu sposobu jego wykonania. W przypadku moich badań było to polecenie opisanie postaci dziecka, które mogłoby być kolejnym bohaterem czytanej wspólnie książki I. Chmielewski „Pamiętnik Blumki”.

Sugerują też znaczenie wartości udziału czynników głównych dla zadania zamkniętego o symbolu Zzzo (nr 7) w Komornikach (95,89%) i zadań częściowo zamkniętych, o symbolu Zzoo (nr 4) w Ostrowie Wlkp. (78,65%) i Poznaniu (96,25%). W zadaniu Zzzo uczniowie odpowiadali wybrany przez siebie sposób na pytanie co dla nich znaczy że pamiętnik jest po to by nie zapomnieć, a w zdaniu Zzoo dzieci sposobem dowolnymi słowami uzupełniały tekst z lukami, odwołując się do treści książki lub własnych skojarzeń.

Czynniki uboczne miały największy wpływ na zadanie pierwsze o symbolu Zooo we wszystkich badanych szkołach. Wiąże się to z wykorzystaniem myślenia dyferencyjnego i wyobraźni, które uczniowie w Komornikach spożytkowali w największym stopniu w zdaniu 1 mającym wszystkie otwarte operatory, dzięki którym ujawniła się giętkość i oryginalność myślenia, jaka uwidoczniła się dzięki otwartemu materiałowi i sposobowi dla których analiza wariancji wyniosła 68,% w Ostrwie Wlkp. – 70,5%, a w Poznaniu aż w 85,7%. Dowodzi to znacznego wysiłku badanych, ale i też pokazania, że mimo poznawania tradycyjnego schematu nauki potrafią twórczo pracować. Tkwi w nich dziecięca aktywność, jaka jeszcze całkowicie nie została całkowicie zatracona. Warto byłoby, ją jeszcze umocnić poprzez działania proponowane w autorskim programie nauczania i w zaprojektowanym modelu czytania wraźeniowego (patrz, s. 209-223).

### **5.3. Analiza jakościowa wyników badań**

Obok analizy ilościowej zmierzającej do wyznaczenia procentu rozkładu wariancji zmiany w uczniach, spowodowanej wpływem czynników głównych i ubocznych, równie ważne jest przeprowadzenie analizy jakościowej. Ta zaś pozwala na odsłonięcie głębszego sensu zmiany powstałej w uczniach wyrażającej się poprawnością i oryginalnością wykonywania operacji na materiale nauczania w określony sposób czyli obejmuje rozwiązanie ośmiu zadań w każdej z badanych szkół.

Analiza ta dotyczy poprawności wykonywania czynności i wykorzystania materiału, na którym wykonywane są operacje oraz przeprowadzenie prawidłowej kolejności realizacji operacji w sposobie algorytmicznym, jeśli poszczególne operatory zintegrowanego zadania mają charakter zamknięty lub oryginalności wykonywania operacji, doboru materiału na którym wykonywane są operacje na zadaniach otwartych oraz projektowania kolejnych czynności w sposobie heurystycznym, jeśli poszczególne operatory zintegrowanego zadania mają charakter otwarty.

W związku z tym, w jakościowej analizie<sup>515</sup> łączą się ze sobą: poprawność i oryginalność, standardowości i niestandardowości, odtwórczość i twórczość oraz schemat zmiany w uczniach ze zmianą schematu w zakresie czytania wraźeniowego<sup>516</sup>.

---

<sup>515</sup> R. Gerlach, *Badania jakościowe w pedagogice pracy*, „Problemy Profesjologii” 2015, nr 2, s. 13-20; S. Cisek, *Jakościowa analiza danych wizualnych w badaniach zachowań informacyjnych*, Kraków 2019.

<sup>516</sup> J. Gnitecki, *Supernauczanie...op. cit.*, s. 237.

Jak pisze W. Zaczyński „dobrze przeprowadzona analiza jakościowa pozwoli nie tylko na rozwiązanie problemów badawczych oraz wyciągnięcie wniosków, ale również ujawni różne błędy w badaniach oraz zabezpieczy badacza przed ich powtórным popełnieniem”<sup>517</sup>. Z kolei T. Tomaszewski uważa, że analiza jakościowa polega na „dokonaniu analizy badanych zjawisk na wyróżnieniu w nich elementarnych części składowych i wykrywaniu zachodzących między nimi związków i zależności oraz na scharakteryzowanie ich struktury całościowej nadinterpretację ich sensu lub pełnionej przez nich funkcji”<sup>518</sup>. Operator zespolony wyznacza całościową strukturę zintegrowanego zadania szkolnego. Natomiast operatory cząstkowe wchodzące w skład operatora zespolonego, pełnią określoną twórczą i odtwórczą funkcję, nadając określony sens aktywności uczniom. Interpretacja owego sensu jest właśnie domeną analizy jakościowej wyników badań.

Zdaniem S. Palki analiza jakościowa ma swoje „założenia filozoficzne w hermeneutyce i fenomenologii, zaś metodologiczne w etnometodologii”<sup>519</sup>. Jego zdaniem badania jakościowe mogą stanowić alternatywę wobec empirycznych badań ilościowych. Rozumienie i interpretacja występują tu w zastępstwie opisu i wyjaśnienia, które mają miejsce w badaniach ilościowych. Jedną z metod badań jakościowych jest analiza dokumentów osobistych i wytworów uczniów, co w przypadku tej pracy będą odzwierciedlały rozwiązania wybranych typów zintegrowanych zadań szkolnych szacowane pod kątem poprawności i oryginalności.

Prawidłowo prowadzona analiza jakościowa pozwala ukazać: „tendencje jakie ujawniły się w badaniu, powody, dla których ujawniły się takie właśnie a nie inne tendencje, możliwości konkurencyjnego wyjaśnienia takich tendencji w sposób inny niż uczynił to sam badający, analizę krytyczną owych wyjaśnień konkurencyjnych, dodatkowe interesujące obserwacje poczynione w toku badania istotne dla wyciągniętych z nich wniosków”<sup>520</sup>. W tym przypadku analiza jakościowa pozwala na uchwycenie zarysowujących się trendów w zakresie kolejnych poziomów zróżnicowania u uczniów.

Analiza jakościowa wyników badań przeprowadzonych dla celu tej pracy jest analizą wybranych rozwiązań zintegrowanych zadań szkolnych. Zaprezentuję je w chronologicznej kolejności, czyli od zadań całkowicie otwartych do zadań całkowicie zamkniętych. Następnie prześledzę wszystkie odpowiedzi wybranych dzieci: dziewczynek i chłopców według

---

<sup>517</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa 1976, s. 34; J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2019.

<sup>518</sup> T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, s. 29; J. Apanowicz, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*, Warszawa 2005.

<sup>519</sup> S. Palka, *Ilościowo-jakościowe badania pedagogiczne*, „Ruch Pedagogiczny” 1989, nr 1.

<sup>520</sup> H. Komorowska, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa 1982, s. 106; M. Krajewski, *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego*, Płock 2010.

najbardziej oryginalnych i najbardziej schematycznych odpowiedzi. Do każdego oryginalnego rozwiązania wybiorę uczennicę i ucznia z każdej szkoły. Tak samo postąpię z rozwiązaniami najmniej oryginalnymi i schematycznymi.

Rozpocznę od prezentacji rozwiązań zadań najbardziej oryginalnych. A oto one:

### **Przykład 1**

#### **Zadanie Zooo (Janek, Komorniki)**

*Wyobraź sobie, że jesteś wspaniałym pisarzem. Wymyśl własny, pomysłowy i oryginalny tekst na temat: Co „powiedziała” do mnie książka pt. Pamiętnik Blumki?*

Operator postformalnego typu operacji wymagał przypomnienia sobie przeżyć związanych z czytaniem książki obrazkowej Iwony Chmielewskiej pt. „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał odwołania się do indywidualnych, uprzednich doświadczeń każdego z uczniów w związku z przeczytanym tekstem i stworzenia własnego tekstu.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał obrania określonej i poznanej formy literackiej dla tekstu o swoich przeżyciach związanych z dziełem literackim.

A oto przykład oryginalnie wykonanego zadania:

„Ta książka powiedziała mi, że dzieci z domu sierot nie czuły się tam źle. Bo przecież w takich miejscach jest źle. A w tej książce czułem, że jest im dobrze. Fajny ten doktor. Umie rozmawiać z dziećmi i nie krzyczy. To dobrze, że nie krzyczy. Bo dzieci boją się takich krzyków. Jak dorośli krzyczą, to dzieci są bardzo smutne. A dzieci z tej książki miały szansę być wesołe. Fajna ta książka”. (Janek, Komorniki)

Uczeń wydobył z książki to, co znajduje się między wierszami i ilustracjami. Nigdzie w tekście ani w obrazach nie jest napisane/narysowane, w sposób dosłowny, że „dzieci w Domu Sierot nie czuły się źle”. Chłopie wywnioskował to na podstawie usłyszonej opowieści. Na moje pytanie: „Skąd się wzięły w Tobie takie myśli, czy masz takie doświadczenia, czy ktoś ci wcześniej powiedział, że w sierocińcach może być źle?”, Janek odparł: „Nie mam takich doświadczeń, po prostu to „powiedziała mi książka”.

Szkoda, że nie można oddać emocji chłopca, gdy czytał swój tekst. Był bardzo skupiony, czytał wolno, bardzo wyraźnie, z powagą w głosie, na koniec uśmiechnął się.

## **Przykład 2**

### **Zadanie Zooz (Wiktorija, Poznań)**

*Wyobraź sobie, że jesteś wspaniałą pisarką/ wspaniałym pisarzem. Mając do dyspozycji słowa zapisane na tablicy, opisz kolejnego bohatera, który mógłby pojawić się w książce.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał wyobrażenia sobie, że jest się wspaniałym pisarzem, który opisuje kolejną postać z książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał stworzenia ciekawego tekstu na temat książki „Pamiętnik Blumki”, odwołując się do osobistych uprzednich doświadczeń.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji wymagał zastosowania w zdaniach wyrazów zgromadzonych na tablicy: jest, ma, lubi.

A oto przykład nietuzinkowo wykonanego zadania z zachowaniem oryginalnej pisownia:

„Hej, Mam na imię Melania Vanesa Dart. Mam 12 lat. Moja mama ma na imię Sara, a tata Daniel. Oboje zginęli podczas wybuchu bomby. Ale teraz opowiadam swoją historię. A więc jestem Melania i kocham pisać książki i wiersze. Doktor Korczak mówi, że mam piękne pismo i że pięknie redaguje zdania. Jestem bardzo pomocna, w wolnym czasie uwielbiam pisać wiersze. Jestem bardzo lubiana, ale nie mam dwóch palcy u lewej ręki. Straciła, palce podczas wybuchu bomby, tej samej dzie zginęli moi rodzice. I zapomniałam powiedzieć że mam siostrę Hanne która tworzy ilustracje do moich książek i wierszy. Hania ma 13 lat i pięknie rysuje. Moje książki bardzo lubią czytać dzieci z sierocińca. I choć lubię pisać książki to nie lubię czytać”.

(Wiktorija, Poznań)

Dziewczynka zachowała w swej wypowiedzi tematykę wojenną (rodzice zginęli w wyniku bomby). Równocześnie uczennica pamiętała o rytmie, w jakim Iwona Chmielewska opisywała każde dziecko, znajdując w nim coś pozytywnego, ale i jakiś trud, problem czy wyzwanie. Melania straciła „dwa palce u lewej ręki”, ale potrafi „pięknie pisać wiersze i książki, choć nie lubi czytać”. Uczennicy bardzo zależało, by przeczytać tekst na głos. Przyznała, że lubi takie zadania, gdy może puścić wodze fantazji i nie musi trzymać się planu, tylko sama decyduje, co pisze. Wiktorija przyznała, że książka bardzo jej się spodobała. Na moje pytanie: dlaczego? Odpowiedziała: „Bo jest taka prawdziwa!”

## **Przykład 3**

### **Zadanie Zozo (Tamara, Ostrów Wlkp.)**

*Mając do dyspozycji słowa: szacunek, dom, współpraca, wychowawcy, prawa dziecka, ułóż cztery zdania i przedstaw je w dowolny sposób.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał ułożenia dowolnych zdań.

Operator zamkniętego materiału wymagał wykorzystania jedynie wyrazów podanych w zadaniu.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał przedstawienia w dowolny sposób ułożonych zdań, np. w formie rymowanki, opisu, wiersza.

Najciekawiej wykonanie zdanie wyglądało tak:

„Szacunek to taki prezent.

Może mieszkać w każdym domu.

Trzeba współpracować.

Trzeba pamiętać, że dzieci mają prawa.

I wychowawcy też! (Tamara, Ostrów Wlkp.)

Autorka powyższego wiersza na początku wykonania zadania, nie wiedziała w jakiej formie zapisać zdania i przyszła o tym mnie poinformować. Zaproponowałam wiersz, na co początkowo pokręciła nosem i stwierdziła, że nie umie rymować. Jednak, gdy usłyszała, że nie wszystkie wiersze się rymują, że istnieją wiersze białe, to postanowiła podjąć wyzwanie i w ten sposób powstał wyjątkowy utwór z niezwykłym porównaniem szacunku do prezentu i piękna puentą, że wszyscy mamy swoje prawa i dzieci, i dorośli.

#### **Przykład 4**

##### **Zadanie Zzoo (Adrian, Komorniki)**

*Wyobraź sobie, że pisarka pozostawiła dla Ciebie wolne miejsce na swoim opowiadaniu.*

*Wykorzystaj dowolne słowa i uzupełnij opowiadanie w wybrany przez siebie sposób.*

Operator formalnego typu operacji wymagał uzupełnienia opowiadania.

Operator otwartego materiału wymagał wykorzystania dowolnych słów i opisanie zasad panujących w Domu, odwołując się do uprzednich doświadczeń.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji wymagał zastosowania w zdaniach dowolnych wyrazów.

Przykład pomysłowo wykonanego zadania. Podkreślone wyrazy zostały najciekawiej uzupełnione przez Adriana z Komornik.

Dzieci mieszkały w Domy Sierot. Było ich tam dużo. Każde dziecko miało swoje marzenia. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno okłamywać. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same prawa oraz, że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci jak tata.

## **Przykład 5**

### **Zadanie Zożz (Remigiusz, Poznań)**

*Wyobraź sobie, że autorka książki „Pamiętnik Blumki” pozmieniała kolejność zdań w swoim tekście. Uporządkuj je w dowolny sposób, aby powstała opowieść.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego przepisania prawidłowo skonstruowanych zdań, zaczerpniętych z książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał wykorzystania zdań podanych przez nauczyciela.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale zakładał ułożenie zdań w odpowiedniej kolejności.

Poprawnie rozwiązane zadania przedstawia się następująco:

Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiak wygrał. Stasiak najlepiej się uczy. Stasiak ma jedną nogę krótszą. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiak powiedział, że do końca życia tego nie zapomni. (Remigiusz, Poznań)

## **Przykład 6**

### **Zadanie Zzoz (Krzyś, Poznań)**

*Na podstawie usłyszanego tekstu oraz korzystając z własnych przemyśleń, wypisz po kilka cech dwóch bohaterów z książki „Pamiętnik Blumki”, którzy na początku pobytu w sierocińcu zachowywali się niewłaściwie. W jaki sposób się zmienili?*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego rozpoznania dwóch bohaterów książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału pozostawiał swobodę w samodzielnym przygotowaniu oryginalnych dań na temat tych bohaterów.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na materiale wymagał podążania za postawionym w zadaniu pytaniem: „W jaki sposób się zmienili?”

Interesujące rozwiązanie zadania przygotował Krzyś z Poznania

Opisał dwie postaci z książki: Hannę i Szymka. Wypisał cechy Hanny: przedtem: drapała, przeżywała, nie chciała pracować – potem: bardzo się zmieniła, bo Korczak dużo z nią rozmawiał na osobności i mówił jej, że jest wartościowa. Szymek przedtem kradł, rzucał

kamieniami w okna, był łobuzem, potem pomagał w kuchni i wygrał w konkursie na najwięcej obranej cebuli. Już nie był łobuzem, bo czuł się ważny.

Chłopiec dokonał nie tylko pamięciowego odtworzenia treści książki, ale i dopisał swoje komentarze: „Szymek nie był łobuzem, bo czuł się ważny” oraz „Korczak mówił Hannie, że jest wartościowa”. Pojawienie się takich zdań wynikało z jego dedukcji, myślenia przyczynowo skutkowego oraz doświadczeń w życiu osobistym. Krzys sam chętnie o tym opowiedział oddając mi swoje wykonane zadania.

### **Przykład 7**

#### **Zadanie Zzzo (Pola, Komorniki)**

*Blumka pisała pamiętnik, żeby nie zapomnieć. Co dla Ciebie znaczą te słowa? Odpowiedź możesz dowolnie narysować lub napisać.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego wyjaśnienia znaczenia słów: „pisać pamiętnik, żeby nie zapomnieć”

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał przypomnienia sobie tekstu z książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale pozostawiał swobodę w przedstawieniu odpowiedzi w formie tekstowej lub malarskiej.

Ciekawie wykonane zadanie:

Uczennica narysowała swój pamiętnik i otoczyła go wielkim sercem. Tak opowiedziała o swoim rysunku: „Ja też piszę pamiętnik. Kiedyś mama mi kazała, żebym nauczyła się ładnie pisać. Na początku nie lubiłam pisać. Ale potem mi się spodobało, że mogę czytać co wydarzyło się kiedyś, że mogę sobie przypomnieć różne rzeczy. Może Blumka też chciała zapamiętać swoje dzieciństwo. Bo była sierotą, ale trafiła na Doktora. I miała szczęście. Bo Doktor kocha dzieci.” (Pola, Komorniki)

Znaczące jest użycie czasu teraźniejszego w ostatnim zdaniu o Korczaku. W świadomości uczennicy on „kocha” a nie „kochał”. Taki dowód na obecność korczakowskiej pedagogiki serca w czasach współczesnych. Nie tylko my pedagodzy, dorośli, podkreślamy wagę i aktualność jego myśli. Dzieci też to wiedzą, bo czują i patrzą sercem!

### **Przykład 8**

#### **Zadanie Zzzz (Nikolas, Ostrów Wlkp.)**

*Rozwiąż zagadki związane z tekstem. Wykorzystaj książkę, jeśli zapomniałeś/zapomniałaś treści.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego rozwiązania zagadek.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał wykorzystania treści książki.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał doboru odpowiednich wyrazów odpowiadających rozwiązaniu zagadek.

Oto zagadki i ich rozwiązania:

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: Na najwięcej przeczytanych książek

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: Zszywa je.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: Nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: Każdy.

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: Dzieci.

(Nikolas, Ostrowa Wlkp.)

To były najciekawsze rozwiązania zintegrowanych zadań. Podzielę się teraz mniej dopracowanymi i bardziej odtwórczymi przykładami.

## **Przykład 1**

### **Zadanie Zooo (Anastazja, Komorniki)**

*Wyobraź sobie, że jesteś wspaniałym pisarzem. Wymyśl własny, pomysłowy i oryginalny tekst na temat: Co „powiedziała” do mnie książka pt. Pamiętnik Blumki?*

Operator postformalnego typu operacji wymagał przypomnienia sobie przeżyć związanych z czytaniem książki obrazkowej Iwony Chmielewskiej pt. „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał odwołania się do indywidualnych, uprzednich doświadczeń każdego z uczniów w związku z przeczytanym tekstem i stworzenia własnego tekstu.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał obrania określonej i poznanej formy literackiej dla tekstu o swoich przeżyciach związanych z dziełem literackim.

Oto przykład poprawnie wykonanego zadania: (z zachowaniem oryginalnej pisowni):

Książka „pamiętnik Blumki powiedziała do mnie, że dzieci mają plusy i minusy. Najbardziej podobał mi się doktor, który na nikogo nie krzyczał, dzieci nie lubią gdy dorośli krzyczą. Dzieciom można wszystko spokojnie wytłumaczyć. (Anastazja, Komorniki)

Uczennica wydobyła z książki istotną dla siebie kwestię krzyczenia na dzieci. Zapisała, co czują dzieci, gdy dorośli traktują je autorytarnie i przemocowo oraz podała rozwiązanie, by

„spokojnie rozmawiać”. Krótkie teksty w książce uruchomiły w Kalinie serię osobistych skojarzeń oraz potencjał mądrych rozwiązań.

## **Przykład 2**

### **Zadanie Zooz (Aga, Poznań)**

*Wyobraź sobie, że jesteś wspaniałą pisarką/ wspaniałym pisarzem. Mając do dyspozycji słowa zapisane na tablicy, opisz kolejnego bohatera, który mógłby pojawić się w książce.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał wyobrażenia sobie, że jest się wspaniałym pisarzem, który opisuje kolejną postać z książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał stworzenia ciekawego tekstu na temat książki „Pamiętnik Blumki”, odwołując się do osobistych uprzednich doświadczeń.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji wymagał zastosowania w zdaniach wyrazów zgromadzonych na tablicy: jest, ma, lubi.

Oto przykład poprawnie wykonanego zadania: (z zachowaniem oryginalnej pisowni)  
Bożenka jest najszybsza ze wszystkich w obieraniu bananów. Bożenka najbardziej lubiła Judytkę. Była bardzo mądra. (Aga, Poznań)

Uczennica znalazła w opisywanej przez siebie bohaterce cechę, która wyróżnia ją spośród innych dzieci, ale nie dopisała, zgodnie z rytmem książki, co było jej słabością czy trudnością.

## **Przykład 3**

### **Zadanie Zozo (Adam, Poznań)**

*Mając do dyspozycji słowa: szacunek, dom, współpraca, wychowawcy, prawa dziecka, ułóż cztery zdania i przedstaw je w dowolny sposób.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał ułożenia dowolnych zdań.

Operator zamkniętego materiału wymagał wykorzystania jedynie wyrazów podanych w zadaniu.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał przedstawienia w dowolny sposób ułożonych zdań, np. w formie rymowanki, opisu, wiersza

Przeciętnie wykonanie zadanie wyglądało tak: (z zachowanie oryginalnej pisowni,  
Adam, Poznań)

Nie wiem co napisać o szacunku.

Każdy powinien mieć swój dom.

Współpraca się opłaca.

Każde dziecko ma swoje prawa.

Adam wybrał cztery spośród pięciu wyrażen. Po prostu zapisał cztery zdania, łącznie z pierwszym, w którym używa wybranego słowa, ale w kontekście poinformowania, że nic nie przechodzi mu do głowy. W rozmowie, na pytanie, czy rozumie, czym jest szacunek powiedział, że wie o co chodzi, że gdy ktoś kogoś szanuje, to znaczy, że nie robi mu przykrości, ale nie widział, jak to napisać.

#### **Przykład 4**

##### **Zadanie Zzoo (Maja J., Ostrów Wlkp.)**

*Wyobraź sobie, że pisarka pozostawił dla Ciebie wolne miejsce na swoim opowiadaniu.*

*Wykorzystaj dowolne słowa i uzupełnij opowiadanie w wybrany przez siebie sposób.*

Operator formalnego typu operacji wymagał uzupełnienia opowiadania.

Operator otwartego materiału wymagał wykorzystania dowolnych słów i opisanie zasad panujących w Domu Sierot odwołując się do uprzednich doświadczeń.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji wymagał zastosowania w zdaniach dowolnych wyrazów.

Przykład pomysłowo wykonanego zadania. Podkreślone wyrazy zostały najciekawiej uzupełnione przez Maja J. z Ostrowa Wlkp. (zachowana oryginalna pisownia, również z błędami ortograficznymi).

Dzieci mieszkały w domu dziecka. Było ich tam dwanaście. Każde dziecko miało swoje życie. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno kłamać. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same zasady oraz, że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci najwarzniejszy.

Maja zapamiętałam, że opisywany w książce dom nie był zwyczajnym, ale podała współczesną nazwę „dom dziecka” zamiast „Dom Sierot”. Zapamiętałam, że w książce opisywanych jest dwanaścioro dzieci, choć w sierocińcu było ich aż dwieście i tym jest napisane na pierwszych stronach. Pozostałe zdania są uzupełnione w prawidłowy sposób.

#### **Przykład 5**

##### **Zadanie Zozz (Maks, Poznań)**

*Wyobraź sobie, że autorka książki „Pamiętnik Blumki” pozmieniała kolejność zdań w swoim tekście. Uporządkuj je w dowolny sposób, aby powstała opowieść.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego przepisania prawidłowo skonstruowanych zdań, zaczerpniętych z książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał wykorzystania zdań podanych przez nauczyciela.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale zakładał ułożenie zdań w odpowiedniej kolejności.

Nie w pełni poprawnie rozwiązane zadania przedstawia się następująco:

Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Stasiak wygrał. Stasiak ma jedną nogę krótszą. Stasiak najlepiej się uczy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiak powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.

## **Przykład 6**

### **Zadanie Zzoz (Kuba, Komorniki)**

*Na podstawie usłyszanego tekstu oraz korzystając z własnych przemyśleń, wypisz po kilka cech dwóch bohaterów z książki „Pamiętnik Blumki”, którzy na początku pobytu w sierocińcu zachowywali się niewłaściwie. W jaki sposób się zmienili?*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego rozpoznania dwóch bohaterów książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału pozostawiał swobodę w samodzielnym przygotowaniu oryginalnych dań na temat tych bohaterów.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na materiale wymagał podążania za postawionym w zadaniu pytaniem: „W jaki sposób się zmienili?”

Kuba z Komornik nie mógł przypomnieć sobie imion opisywanych dzieci i pomylił cechy charakteru, które należały do różnych dzieci, przypisując je jednemu: „Jedna dziewczynka drapała i zachorowała” „Kocyk nosił węgiel w nocniku i płakał w nocy”.

Ciekawe jest jednak to, w jaki sposób uczeń dopasował te różne cechy jednemu dziecku. Kocyk jest małym chłopcem i rzeczywiście pomagał przy rozładunku węgla, natomiast w nocy płakał inny mały chłopiec Chaimek. Kuba skojarzył te dwie postaci ze względu na zbliżony wiek. Z kolei opisywana dziewczynka ma w sobie cechy Reginki, która kiedyś miała warkocz długi aż do pasa, ale zachorowała, ale w książce pokazana jest z krótkimi włosami. Za to inna

dziewczynka Hanna – gdy przybyła do Domu Sierot to drapała i ona narysowana jest z długim warkoczem. Kuba skojarzył te dwie postaci i stworzył swoją opowieść.

### **Przykład 7**

#### **Zadanie Zzzo (Mateusz, Poznań)**

*Blumka pisała pamiętnik, żeby nie zapomnieć. Co dla Ciebie znaczą te słowa? Odpowiedź możesz dowolnie narysować lub napisać.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego wyjaśnienia znaczenia słów: „pisać pamiętnik, żeby nie zapomnieć”

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał przypomnienia sobie tekstu z książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale pozostawiał swobodę w przedstawieniu odpowiedzi w formie tekstowej lub malarskiej.

Najbardziej lapidarnie wykonane zadanie:

„Pamiętnik to taki zeszyt do pisania tajemnic, ale jak trafi na wroga, to uwaga, może być źle”. (Mateusz, Poznań). Chłopiec nie chciał rozwijać tematu, gdy próbowałam dowiedzieć się, co znaczy „może być źle” i kto to jest wróg. Powiedział tylko „widziałem to na filmie”.

### **Przykład 8**

#### **Zadanie Zzzz (Iza, Ostrów Wlkp.)**

*Rozwiąż zagadki związane z tekstem. Wykorzystaj książkę, jeśli zapomniałeś/zapomniałaś treści.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego rozwiązania zagadek.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał wykorzystania treści książki.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał doboru odpowiednich wyrazów odpowiadających rozwiązaniu zagadek.

Oto zagadki i ich rozwiązania: (Iza, Ostrów Wlkp.)

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: Nie pamiętam.

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: Nie wiem.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: Nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: Dzieci i dorośli.

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: Chyba dzieci.

Nieudzielenie odpowiedzi wiąże się u dziewczynki ze słabą koncentracją na tekście literackim. Relatywnie ona i tak była z siebie dumna, bo choć nie odpowiedziała na wszystkie zagadki, to jednak знаła rozwiązanie kilku. I to był dla niej powód do radości. „Ta książka była bardzo ciekawa. Chciałam jej słuchać!” Wykorzystałam tę autorefleksję do wspierającej rozmowy zakończonej słowami: Masz w sobie dużo talentów, jesteś mądrą dziewczynką, powodzenia w odkrywaniu tego, co jeszcze potrafisz zrobić, stworzyć, wymyśleć, a potrafisz wiele, już ja to wiem!”

Po przeanalizowaniu wszystkich odpowiedzi stwierdzam, że dzieci mają duży potencjał intelektualny i we wszystkich trzech szkołach znalazły się zarówno bardzo oryginalne i dopracowane odpowiedzi, jak i bardziej odtwórcze i mniej zaangażowane rozwiązania. Na podkreślenie zasługuje fakt, że dzieci z wielką powagą i uważnością wysłuchały treści książki, a podczas rozmowy w kręgu zachowywały się „inaczej niż na co dzień” – tak stwierdziły nauczycielki w Poznaniu i Komornikach. Nie oznacza to, że moja osoba spowodowała pewną sztuczność sytuacji, albo stres związany z badaniem naukowym. Dzieci były wyraźnie poruszone samą treścią książki, jak i sposobem jej czytania. Podkreślały, że już samo umiejscowienie, czyli wyjście z ławek było dla nich ciekawe, a dawno nie praktykowane (Ostrów Wlkp.). Również sposób prowadzenia rozmowy, z moim wstępnym komentarzem, że „wszystkie odpowiedzi są dobre, bo są wasze” wywołały zadowolenie i odblokowały tych, którzy na co dzień boją się popełnić błąd (Poznań). Najbardziej żywiłowo, spontanicznie i z największym zaangażowaniem pracowali uczniowie w Komornikach.

Przystąpię teraz do prześledzenia rozwiązań wszystkich ośmiu zintegrowanych zadań szkolnych, które wykonali uczniowie z każdej szkoły. Najpierw wybiorę dziewczynkę i chłopca ze szkoły w Komornikach, Ostrowie Wlkp. i Poznaniu, którzy wykazali się najciekawszymi odpowiedziami w zadaniach otwartych. Następnie przedstawię rozwiązania najbardziej schematyczne, dziewczynek i chłopców z każdej ze szkół.

Kalina ze szkoły w Komornikach udzieliła oryginalnej odpowiedzi na zadanie otwarte. „Książka „Pamiętnik Blumki” była bardzo ciekawa. Zdziwiłam się, że taka książka jest. Nie widziałam wcześniej takiej książki. Podobały mi się kolory w tej książce. Ta książka była bardzo spokojna. A takie trudne rzeczy tam były. Książka powiedziała mi, żebym była spokojna. Że wszystko będzie dobrze”. Dziewczynka w swojej wypowiedzi pisemnej nie odniosła się do treści książki, ale do przesłania, ogólnej atmosfery utworu. „Wyczytała” to, co nie wybrzmiało w żadnej innej pracy. Wywnioskowała, że można przeżywać trudne chwile i że ta sytuacja może ulec poprawie, pozytywnej zmianie.

W drugim zadaniu uczennica tak opisała dziecko, które mogłoby według jej pomysłu, znaleźć się w Domu Sierot Korczaka: „Jest jeszcze Nadzieja. Ona pięknie rysuje ale nie mówi dużo. Woli obserwować. Jest nieśmiała i pomocna. Zawsze ma wiele pomysłów. Raczej chodzi własnymi drogami”. Kalina utrzymała rytm wypowiedzi tak, jak w książce, użyła krótki zdań, opisała to, co w jej bohaterce jest widoczne na pierwszy rzut oka – „pięknie rysuje”, ale i te bardziej ukryte cechy – „woli obserwować”, „chodzi własnymi drogami”. Swojej bohaterce nadała oryginalne i wiele mówiące imię.

W trzecim zadaniu należało wykorzystać spośród podanych wyrazów wykorzystać cztery i napisać z nimi tekst. Kalina użyła tylko dwóch, ale w ciekawy sposób zamieniła rzeczowniki na czasowniki: szacunek na szanował, współpraca na współpracowały: „Pan Doktor szanował dzieci. Dzieci w domu współpracowały”.

W czwartym zadaniu z dopisywaniem wybranych przez siebie wyrazów do przygotowanego już tekstu z lukami, Kalina wypisała poprawnie wszystkie wyrazy. Miała podobne skojarzenia, co inni uczniowie.

„Dzieci mieszkały w domu sierot. Było ich tam dużo. Każde dziecko miało swoje sprawy. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno wyzywać. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same obowiązki oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci najważniejszy.”

Piąte zadanie nie przysporzyło Kalinie żadnych trudności, wszystkie zdania zapisała w logicznie uporządkowanej kolejności, tworząc spójną całość.

„Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiak wygrał. Stasiak najlepiej się uczy. Stasiak ma jedną nogę krótszą. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiak powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.”

W szóstym zadaniu, opisując dwoje dzieci z domu sierot, dziewczynka jako jedyna ze wszystkich badanych dzieci, zwróciła uwagę na Arona, który „umiał szyc, a w nocy coś przeżywał”. W książce jest napisane, że Aron płakał. W poleceniu do zadania chodziło, o wskazanie tych dzieci, których zachowanie było niewłaściwe, ale przebywając w Domu Sierot zmieniły się, pokazały swoje piękne cechy. Interesujące jest dla mnie myślenie niespełna dziesięcioletniej dziewczynki, która za niewłaściwy uznaje płacz dziecka. My dorośli, dobrze wiemy, że płacz dziecka w nocy jest naturalnym sposobem wyrażania jego potrzeb, nawet jeśli są one nieuświadomione, a tak było w przypadku Arona: „rano nic już nie pamięta”. Rozwiązywanie zadań częściowo otwartych, umożliwia uczniom dostęp do pokładów ich

uprzednich doświadczeń. W ten sposób książka wykracza poza swój format, a to jest jednym z zadań czytania wrażliwego.

Siódme zadanie ponownie odsłoniło dziecięce wspomnienia i przeżycia. Kalina napisała: „Nie zapomnieć znaczy, że trzeba pamiętać ważne dni z życia. Jak mam dużo dobrych wspomnień, to jestem szczęśliwa. A jak mam nieszczęśliwy dzień to przypominam sobie szczęśliwy.” Dziewczynka nie odniosła się bezpośrednio do pamiętnika, jak sugerowałoby pytanie, ale skupiła na słowach „nie zapomnieć”. Wydaje mi się, że podczas rozwiązywania zintegrowanych zdań, uczennica nie skupiała się tak na treści z książki, tylko poszła w swych rozważaniach o poziom wyżej, przekroczyła szkolne zadania i zaczęła snuć opowieść o sobie.

Co nie znaczy, że nie zapamiętała treści, bo typowo zamknięte ostatnie ósme polecenie wykonała bez zastrzeżeń. Na wszystkie zagadki odpowiedziała prawidłowo:

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: Konkursy czytelnicze.

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: Zszywa je.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: Nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: Wszyscy w domu sierot.

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: Dzieci.

Podsumowując Kalina udzieliła wyczerpujących, oryginalnych i najmniej przewidywalnych odpowiedzi. Spotkanie z książką stało się dla niej swoistą furtką, otwierającą jej świat doświadczeń przeżyć i zdarzeń, który odważyła się zapisać.

Z kolei jej kolega z klasy, Mikołaj, podczas rozwiązywania zintegrowanych zadań szkolnych ujawnił swój filozoficzny charakter. W pierwszym zadaniu zaskoczył mnie swoim „monologiem filozoficznym” na temat treści polecenia do zadania: Co powiedziała Tobie książka? Chłopiec napisał tak: „Co powiedziała do mnie książka? Pierwszy raz słyszę takie słowa. Czy książki wogule<sup>521</sup> mogą mówić? Ktoś słyszał, jak książki mówią?”. Mikołaj wprawdzie nie udzielił odpowiedzi na to najbardziej otwarte zadanie, ale wykazał się polotem i zręcznością językową, formułując pytania, które mogłyby być przyczynkiem do rozmów z dziećmi na temat roli książki w życiu ucznia oraz używania rozmaitych środków obrazowania językowego do przedstawiania rzeczywistości.

W drugim zadaniu uczeń zachował rytm zawarty w opowieści Iwony Chmielewskiej. Przypomnę, że autorka ukazała każde dziecko ze wszystkich jego charakterystycznych stron i tych dobrych, i tych trudnych, a nawet niewłaściwych. Mikołaj napisał lakonicznie: „To jest Julek. Lubi gry planszowe i komputerowe”. W tej krótkiej wypowiedzi kryje się coś, co

---

<sup>521</sup> Oryginalna pisownia.

w uznaniu chłopca będzie odebrane przeze mnie, osobę dorosłą jako pozytywne (gry planszowe – bo tak mówią dorośli) i mniej pożądane (gry komputerowe – bo tak twierdzą dorośli). Zaznaczę, że tych informacji udzielił mi Mikołaj w rozmowie po oddaniu wykonanych zadań. To jest kolejny dowód, by uczniowie mogli opowiadać o swoich wytworach, że dopowiadanie czyni zadanie pełniejszym.

Odpowiedzi do trzeciego zadania zachowały konwencje z pierwszego polecenia. Mikołaj, jako jedyny ze wszystkich badanych przeze mnie dzieci, ułożył zdania w formie pytań: „Co to jest szacunek? Gdzie jest najwyższy dom na świecie? Czy współpraca to praca? Czy wychowawcy mogą bić dzieci?” Nawiązał przy tym zarówno do treści książki, jak i swoich doświadczeń. Na moje pytanie czy wie, gdzie jest najwyższy dom na świecie, odparł, że w Dubaju. „Interesuję się rekordami” – dodał.

W czwartym zdaniu prawidłowo wpisał brakujące wyrazy: „Dzieci mieszkały w wielkim domu. Było ich tam dwieście. Każde dziecko miało swoje łóżko. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same zasady oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci super.” Choć Mikołaj użył kolokwializmu, to doskonale oddał on właściwy przekaz, jaki można wydedukować słuchając/czytając treść książki.

W piątym zadaniu, chłopiec poprzestawiał zdania. Na moje pytanie, czy przeczytał to, co zapisał, odpowiedział, że nie. Myślę, że gdyby dokonał autokorekty bez trudu znalazłby nielogicznie postępujące po sobie zdania.

„Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiek wygrał. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiek najlepiej się uczy. Stasiek ma jedną nogę krótszą. Stasiek powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.”

Zadanie szóste Mikołaj wykonał poprawnie. Wybrał dwoje charakterystycznych dzieci, których postępowanie wyraźnie zmieniło się podczas ich pobytu w sierocińcu. „Hanna drapała i wyzywała, a potem przestała, a Szymon kradł i bił a potem pomagał w kuchni i obierał cebule.” W zdaniu zawarte są konkretne odpowiedzi zgodne z pytaniem.

W zadaniu siódmym, chłopiec zwrócił uwagę nie na pamiętnik, ale na czynność „niezapominania”. Napisał tak: „Nie zapomnieć. Trzeba ćwiczyć pamięć. Pamięć pomaga w nauce. Gdy trzymasz coś w głowie to jesteś mądry. Czy nie zapomnieć to to samo, co pamiętać?” W ostatnim zdaniu jego wypowiedzi, ponownie ujawniły się treści świadczące o filozoficznym podejściu do życia. Zakończył niezwykle pojemnym pytaniem o znaczenie słów pamiętać i nie zapomnieć, które oczywiście nie są tożsame. Taki sposób formułowania

myśli może świadczyć o ponadprzeciętnej dla swojego wieku, odbierania rzeczywistości zamkniętej w języku pisanym.

Zadanie najbardziej bardziej zamknięte zostało przez Mikołaja wykonane poprawnie.

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: Konkursy czytania książek.

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: Potrafi szyć.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: Nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: Dzieci i dorośli

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: Dzieci z domu sierot.

Podsumowując, Mikołaj podczas wykonywania zintegrowanych zadań szkolnych ujawnił swoją filozoficzno-refleksyjną naturę. Spotkanie z książką i jej słuchanie/oglądanie wywołało szereg pytań. Już w rozmowie po wspólnym czytaniu, chłopiec wykazywał taką poszukującą i dociekającą aktywność. Zostało to przeze mnie zauważone i docenione. Po moim komentarzu „Ależ zadajesz ciekawe pytania!” kontynuował spisywanie swoich myśli podczas rozwiązywania zadań.

Porównując pracę nad zadaniami Kaliny i Mikołaja dostrzegam, że oboje świetnie poradzi sobie zarówno z zadaniami otwartymi jak i zamkniętymi. Na podobnym poziomie były też ich zadania częściowo zamknięte i częściowo otwarte. Kalina doskonale radziła sobie z zadaniami w których dominował materiał otwarty, operacje formalne i postformalne oraz metody heurystyczne. A Mikołaj, gdy materiał był zamknięty, operacje postformalne a metody algorytmiczne.

Przejdę teraz do przedstawienia najciekawszych rozwiązań zintegrowanych zadań szkolnych przez drugą parę dzieci ze szkoły w Ostrowie Wlkp. Wszystkie wypowiedzi dzieci zapisane w cudzysłowach zachowują oryginalną pisownię.

W pierwszym, otwartym zadaniu, w odpowiedzi na pytanie: „Co książka tobie powiedziała”? Lena N. napisała list do Blumki: „Cześć, przeczytałam twój pamiętnik. Mam nadzieję, że się nie gniewasz. Nie pisałaś o rzeczach osobistych, więc chyba mi wybaczysz. Fajnie opisałaś dom dziecka i swoich kolegów i koleżanki. Chyba ich lubisz? Mam nadzieję, że spełnisz swoje marzenia i będziesz super nauczycielką. Cześć. Lena”. Uczennica w oryginalny sposób podzieliła się swoimi wrażeniami po wspólnym przeczytaniu i wysłuchaniu książki. W swej wypowiedzi zawarła celne spostrzeżenia i wiedzę dotyczącą tego, czym jest pamiętnik. Lena szczególnie zapamiętała marzenie tytułowej bohaterki i przypisała jej cechy, których nie można wprost wyczytać z kart książki, wnioskując, że będzie „super nauczycielką”.

W drugim zadaniu dziewczynka przygotowała taki opis: „Marcelina ma 10 lat. Lubi być w centrum uwagi. Przeżywa dzieci. Nie lubi bawić się z innymi dziećmi. Jest samolubna”. Uczennica zachowała rytm nadany przez Iwonę Chmielewską pisząc krótkie zdania, w których zawarte są i cechy charakteru i stosunek do innych. Przede wszystkim skupiła się na wadach swojej bohaterki.

Lena wykorzystała swoje doświadczenie z treści książki i ze swego życia, pisząc w trzecim zadaniu takie zdania: „W domu stoi stół. Wychowawcy uczą dzieci. Czasami nie lubię współpracować. Dzieci trzeba szanować”.

W czwartym zdaniu uczennica prawidłowo wpisała brakujące wyrazy: „Dzieci mieszkały w domu. Było ich tam dużo. Każde dziecko miało swoje sprawy. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same sprawy oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci najlepszy.” Wpisane wyrazy zachowują logikę i celność wypowiedzi, ale nie są wyszukane ani zaskakujące.

Lena wszystkie zdania w piątym zadaniu zapisała w uporządkowanej kolejności, tworząc spójną całość.

„Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiak najlepiej się uczy. Stasiak ma jedną nogę krótszą. Stasiak wygrał. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiak powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.”

W szóstym zadaniu Lena wybrała dwoje najbardziej charakterystycznych bohaterów z książki i opisała ich prawidłowo: „Hanna przeżywał i drapała. Hanna nie przeżywała i nie drapała. Szymek bił. Szymek wygrał s konkursie cebuli”. Lapidarne wypowiedzi nie zawierają powodów, dla których dzieci się zmieniły.

Zadanie siódme zawierało pytanie, w którym należy podzielić się osobistą refleksją. Lena nie odpowiedziała, co dla niej znaczą słowa „Pamiętnik jest po to, żeby nie zapomnieć”, ale zinterpretowała motywy pisania pamiętnika przez tytułową bohaterkę: „Blumka pisała pamiętnik, żeby nie zapomnieć swojego dzieciństwa. Blumka lubiła swój przybrany dom”.

Rozwiązania zagadek z najbardziej zamkniętego zadania przedstawiają się prawidłowo: Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: Konkursy czytelnicze.  
Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: Szyje.  
Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: Nagrody.  
Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: Dzieci, wychowawcy i Pan Doktor.

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: wszystkie dzieci.

Reasumując, Lena odpowiedziała w oryginalny sposób na najbardziej otwarte zadania, a prawidłowo na częściowo zamknięte i zamknięte. Jako jedyna, spośród wszystkich badanych dzieci, napisał list do Blumki, w którym wykazała się umiejętnością odczytywania znaczeń i kontekstów, zawartych w książce.

Z kolei jej kolega, Nikolas, w pierwszym zadaniu, w ramach osobistych przemyśleń „Co książka Tobie powiedziała?” odpowiedział pełnym zdaniem: „Książka powiedziała mi, że dzieci mogą mieszkać w jednym domu i jakoś to jest. Czasami gorzej, ale raczej lepiej.

W drugim zadaniu, uczeń tak wymyślił postać swojego bohatera, który mógłby pojawić się w książce: „Do Korczak team dołączył Tomek. Tomek lubi grać w piłkę. Tomek założył w domu sierot klub piłkarski”. Nikolas skupił się na talentach i mocnych stronach opisywanego chłopca. Pominął element „trudny”, wadę, wyzwanie, smutna przeszłość, itp.

Choć w trzecim zadaniu, uczeń nie wybrał zgodnie z poleceniem czterech wyrazów, to jednak ułożył ciekawe zdania: „Dzieci należy szanować! Wychowawcy muszą szanować dzieci! W domu sierot pan doktor szanował dzieci. Jak ludzie się szanują to jest zgoda”.

W czwartym zadaniu z dopisywaniem wybranych przez siebie wyrazów do przygotowanego już tekstu z lukami, Nikolas wypisał poprawnie wszystkie wyrazy. Miał podobne ponad przeciętne skojarzenia, w porównaniu z innymi uczniami.

„Dzieci mieszkaly w domu z miłości. Było ich tam z dwieście. Każde dziecko miało swoje tajemnice. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same pomysły oraz, że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci jak ojciec.”

W piątym zadaniu, chłopiec poprzestawiał zdania na końcu wypowiedzi, bo zrozumiał, że wygrana w konkursie była ważniejszą od lotu nad Warszawą.

„Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiek wygrał. Stasiek najlepiej się uczy. Stasiek ma jedną nogę krótszą. Stasiek powiedział, że do końca życia tego nie zapomni. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą”.

Nikolas w ciekawy sposób opisał dwoje dzieci z książki: „Szymon był złodziejem. Lubił się bić, zaczepiał słabszych. W domu sierot Korczak powiedział mu że jest ważny i Szymon się zmienił. Odkrył, że lubi gotować. Hanna kiedyś przezywała i drapała. Pan Doktor z nią porozmawiał i ona się zmieniła”. Uczeń bardziej szczegółowo niż jego rówieśnicy, opisał postać Szymka. Samodzielnie wysnuł hipotezę, jakich słów mógł użyć Korczak, pod wpływem których bohater z książki się zmienił.

W równie interesujący sposób, Nikolas udzielił odpowiedzi na siódme zadanie, dzieląc się osobistą refleksją: „Pamiętnik pisze się po to, że nie zapominać. Te słowa rozumiem tak, że ważna jest pamięć. Na przykład, gdy ktoś pamięta o moich urodzinach albo pamięta jak kiedyś nie umiałem występować na przedstawieniu w pierwszej klasie a teraz umiem. Dobrze, że można sobie przypomnieć dawne czasy”.

Zadanie ósme zostało przez Nikolasa rozwiązane poprawnie, jedna odpowiedź (poprawna) pojawiła się ze znakiem zapytania.:

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: Z czytania.

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: Szyje?

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: Nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: Dzieci i dorośli.

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: Dzieci

Nikolas w interesujący sposób przedstawił swoje wrażenia i pamięciowe opanowanie treści ze wspólnie czytanej książki. Zadania wykonał poprawnie, w wielu miejscach wykazał się logicznym myśleniem i głębokimi skojarzeniami, które bardzo często miały swoje źródło w jego osobistych doświadczeniach.

Przyglądając się wynikom pracy Neli i Nikolasa zauważam, że oboje błyskotliwie i w efektywny sposób zaprezentowali swoje umiejętności uważnego słuchania i wyciągania wniosków, które to przełożyły się na poprawność i oryginalność wykonywanych zadań. Nela była najbardziej oryginalna w zadaniach najbardziej otwartych, a Nikolas w zadaniach częściowo zamkniętych, np. gdy podany był nieformalny typ operacji w zadaniu czwartym lub otwarty materiał w zadaniu szóstym.

Po przeanalizowaniu zadań uczniów z Ostrowa Wlkp., przejdę do opisu rozwiązań dzieci ze szkoły w Poznaniu. Rozpocznę zgodnie z założonym planem od charakterystyki najciekawszych wyników pracy dziewczynki.

Martyna Ł. w pierwszym najbardziej otwartym zadaniu napisała list do autorki książki (z zachowaniem oryginalnej pisowni): „Bardzo dziękuję za Pani książkę. Bardzo ładnie Pani pisze i rysuje. Pani książka jest bardzo ciekawa. Najbardziej podobają mi się prawa dziecka, że dziecko ma prawo. Na przykład dziecko ma prawo hałasować. I że może się poprawić. Życzę Pani wszystkiego najlepszego. Twoja Martyna”. Użycie czasu teraźniejszego wskazuje, że czytanie nie skończyło się wraz z zamknięciem książki, ale trwa nadal, jest obecne w umyśle uczennicy. Martyna pamiętała o zwrotach grzecznościowych, zastosowała dużą literę w zwrotach do autorki. Znamienny jest podpis „Twoja Martyna” sugerujący pewien stopień zażyłości, a na pewno sympatii i szacunku, jaki ma dziewczynka do nieznannej postaci, jaką jest pisarka.

W drugim zadaniu Martyna w oryginalny sposób opisała nową osobę w Domu Sierot, która mogłaby być bohaterką książki „Pamiętnik Blumki”: „To już! Właśnie do naszego domu przyjechała nowa dziewczyna o imieniu Lika. Ma bardzo bladą twarzyczkę i złą minę. Dużo kłamała. Dosłownie codziennie. Lubiła i chciała pobawić się z innymi dziećmi, ale nikt jej nie lubił, bo miała okropny charakter. Pewnego dnia pan profesor wziął ją na słówko. Po rozmowie kłamała mniej. Wszyscy chcieli się z nią bawić, a Lilka była szczęśliwa”. Uczennica zachowała rytm pisania, w którym dziecko ma jakąś trudność, potem wydarza się coś pozytywnego (rozmowa z Korczakiem) i dziecko się zmienia, co więcej, inne dzieci dostrzegają tę zmianę (wszyscy chcieli się z nią bawić).

Bardzo ciekawie i nadzwyczaj oryginalnie Martyna potraktowała zadanie trzecie. Ułożyła zdania w formie, jak sama to nazwała, haseł reklamowych: „Szacunek jak podarunek! Współpraca się opłaca! Wychowawcy kochajcie dzieci! Prawa dziecka są ważne!”

W czwartym zadaniu uczennica wypisała brakujące wyrazy, tworząc wyróżniającą się wypowiedź: „Dzieci mieszkały w domu dziecka. Było ich tam dwieście. Każde dziecko miało swoje myśli. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno do niczego zmuszać. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same sprawy oraz, że od kar ważniejsze są wybaczenie i zrozumienie. Doktor Korczak był dla dzieci autorytetem.”

Tworząc tekst w piątym zadaniu, Martyna zastosowała zasadę, „najpierw minusy potem plusy” i zaczęła od defektu chłopca: Stasiak ma jedną nogę krótszą. A potem wymieniła cały ciąg pozytywnych zdarzeń: Stasiak najlepiej się uczy. Mamy w domu taki zwyczaj, że głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiak wygrał. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiak powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.

W szóstym zadaniu, uczennica opisała, jak jedna z niewielu, Chaimka, który pluje, bije i psuje, zaznacza, że „żałował” i że „jest mały, ale miał trudne dzieciństwo”. W opisie Hanny znajdują się takie słowa” drapała i nie chciała się bawić, była potargana. Zaczęła się bawić, przestała drapać i miała ładnie uczesane włosy. W książce jest tylko napisane, że Hanna się zmieniła. Martyna dopisała, w jaki sposób może wyglądać ta zmiana.

Odpowiadając na pytanie w siódmym zadaniu, co to znaczy, że pamiętnik jest po to, by nie zapomnieć, Martyna odniosła się do książki.: „Pamiętnik jest po to żeby nie zapomnieć co robiły dzieci w domu sierot. Pamiętnik to taki zeszyt, który pamięta”.

Wszystkie rozwiązania zagadek przedstawiają się prawidłowo:  
Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: Konkursy czytelnicze.  
Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: Zszywa.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: Nagrody i uśmiechy.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: wszyscy w domu

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: wszystkie dzieci.

Podsumowując, Martyna posługuje się wyszukaniem słownictwem i oryginalnymi skojarzeniami. Potrafi świetnie odtworzyć treść książki, wysnuć wnioski i dodać osobiste refleksje.

Jej kolega Szymon w wielu zadaniach wykazuje równie ciekawe rozwiązania. Odpowiadając na pierwsze, otwarte zadanie, uczeń napisał: „Książka powiedziała do mnie o panu doktorze. On jest przyjacielem dzieci. Książka powiedziała do mnie o dzieciach, że nie wolno dzieci bić tylko kochać. Książka powiedziała o pamiętniki, że wkleja się zdjęcia”. Choć powtarzanie tych samych zwrotów może wydawać się mniej interesujące, to jednak zachowany jest tu pewien uporządkowany i interesujący rytm. Książka „przemawia” do Szymka w kilku wymiarach, tego co najważniejsze dla niego, czyli postać Korczaka i prawa dziecka, szczególnie te związane z karami fizycznymi, oraz informacje o tym, jak tworzy się pamiętnik.

Opisując kolejną postać w książce, Szymon wykonał drugie zadanie w lapidarny sposób: „To jest Kuba i ma bardzo wielki umysł. Często chodzi smutny, bo nie ma z kim porozmawiać”. Odwołał się do osobistych doświadczeń.

W trzecim zadaniu, uczeń ułożył cztery zdania, wybrał dwa wyrażenia i każde powtórzył dwa razy, ale w odmienny sposób. Najpierw napisał dwa zdania z wyrazami szacunek, szanować: „W domu Korczaka jest szacunek. Należy szanować zwierzęta”. Następnie wymyślił dwa zdania z „prawami dziecka” – jedno przy użyciu tego wyrażenia, a drugie, opisujące konkretne prawo: „Dzieci mają prawo mówić nie! Nie wolno bić dzieci!”

Czwarte zadanie zostało wykonane prawidłowo: „Dzieci mieszkały w Domu sierot. Było ich tam dużo. Każde dziecko miało swoje 5 groszy. W domu panowały zasady. Jedną z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same marzenia oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci dobry.”

W piątym zadaniu Szymon zapomniał o ostatnim zdaniu: Stasiek najlepiej się uczy. Stasiek ma jedną nogę krótszą. Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiek wygrał. W nagrodę Pan Doktor zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą.

W zadaniu szóstym, Szymon zapamiętał tylko swojego imiennika Szymka, który kiedyś był łobuzem i bił, a potem się zmienił i lubił obierać cebule.

W intrygujący sposób uczeń opisał swoje refleksje o pamiętniku: „Pamiętnik może być takim przypominaczem. Codziennie dużo się dzieje nie wszystko się pamięta. A jak się zapisze to można to znowu sobie przypomnieć. Tak samo jak oglądanie zdjęć i filmów z dzieciństwa”.

Wszystkie zagadki zostały dobrze rozwiązane przez Szymona.

Reasumując rozwiązania Szymona obfitowały w zaskakujące i oryginalne spostrzeżenia. Jako jedyny ze wszystkich badanych zwrócił uwagę, że każde dziecko w sierocińcu było posiadaczem 5 groszy (za wypadnięty ząb mleczny).

Przyglądając się umysłowej pracy Martyny i Szymona, której efekty znalazły się w rozwiązaniach zintegrowanych zadań szkolnych zauważyłam, że oboje znaleźli oryginalne strategie, by w twórczy sposób przekazać swoje wnioski, spostrzeżenia oraz odtworzyć treść książki. Martyna wykonała najlepiej zadania najbardziej otwarte, a Szymon częściowo zamknięte z formalnym sposobem wykonywania operacji.

Po analizie najciekawszych zadań, przystąpię do podzielenia się mniej dopracowanymi i bardziej schematycznymi rozwiązaniami. Zastosuję ten sam trop opisu, zacznę od dzieci ze szkoły w Komornikach. Cytowane słowa uczniów zawierają oryginalną pisownię z błędami ortograficznymi i stylistycznymi.

Marysia w pierwszym zadaniu przedstawiła swoje refleksje: „Książka o Blumce jest piękna. To prawdziwa historia, a ja lubię takie historie. Blumka też była piękna. I inne dzieci też. Ten pan Korczak bardzo kocha dzieci”. Uczennica wyraziła swoją opinię o lekturze. Wyciągnęła wniosek, że treści z książki nie są fikcją literacką. Zaskakujące jest użycie przez nią sformułowania „Blumka była piękna. I inne dzieci też” w odniesieniu nie do urody zewnętrznej tylko cech charakteru.

W drugim zadaniu dziewczynka w oszczędny sposób opisała wymyślona przez siebie bohaterkę książki: „Do domu z sierotami pszyjechała Ola. Ola lubi koty”. U swojej postaci znalazła jedną cechę, nie przedstawiła przemiany albo osobistej trudności, z jaką zmagalaby się ta postać.

Uczennica wymyśliła trzy krótkie zdania: „Sznuj zieleń. W domu z sierotami było miło. Dzieci mają sfoje prawa”. Odniosła się zarówno do treści książki, jak i własnych doświadczeń.

W zadaniu czwartym, Marysia prawidłowo wpisała większość wyrazów: „Dzieci mieszkaly w domu dziecka. Bylo ich tam sto dwanaście. Każde dziecko miało swoje rzeczy. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno rozkazywać. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same szanse oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci tatom.”.

Piąte zadanie zostało wykonane częściowo poprawnie: „Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiak wygrał. Stasiak najlepiej się uczy. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą”. Stasiak ma jedną nogę krótszą. Marysia zapomniała o jednym zdaniu, oraz na końcu zapisała frazę, która jej „wcześniej nigdzie nie pasowała”.

W szóstym zadaniu uczennica w jednym zdaniu opisała Hanię, która: „pszezywała ale spotkała pana doktora i się zmieniała”. W krótkim zdaniu zawarła wiele treści, uchwyciła to, co działo się z bohaterką książki wcześniej i później. Napisała, za czyją sprawą tak się stało.

Zadanie siódme zawiera również krótkie zdanie: „Pamiętnik Blumki był warzny bo były tam ważne zdjeńcia”. Marysia nie odniosła się do osobistych doświadczeń, tylko wyraziła swoje zdanie o istotności konkretnego pamiętnika, a właściwie czytanej wspólnie z klasą książki.

W ósmym zadaniu dziewczynka udzieliła zarówno poprawnych, jak i niedokładnych odpowiedzi. Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: Konkursy opowiadania.

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: szyje.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: Nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: dzieci

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: dzieci.

Podsumowując, wypowiedzi Marysi zawierają wiele cennych informacji, które świadczą o umiejętności słuchania i wyciągania wniosków, choć ich forma wymaga jeszcze dopracowania, szczególnie strona ortograficzna stylistyczna.

Przejdę teraz do opowieści o rozwiązaniach Julka, które też zawierały wiele sygnałów świadczących o uważnym słuchaniu i głębokim przetwarzaniu informacji, choć sposób ich przedstawienia wymaga jeszcze systematycznego treningu.

Julek w odpowiedzi na pierwsze zadanie: Co powiedziała Ci książka pt. Pamiętnik Blumki?, napisał: „Nie wiem, co ta książka mi powiedziała. Ale podobała mi się. Najbardziej Szymon bo był łobuzem i pszezał”. Chłopiec nie zdaje sobie sprawy, że właściwie odpowiedział na zadane pytanie, które zostało celowo tak sformułowane, by sprawdzić sposób myślenia uczniów w klasie trzeciej, którzy powoli zbliżają się osiągnięcia optymalnego poziomu myślenia abstrakcyjnego, co dzieje się około 12 roku życia.

Uczeń wymyślił swojego bohatera książki i opisał go tak: „Wojtek nie lubi chałasu. Wojtek lubi siedzieć w kszakach i patszcć na ptaki”. Zachował rytm, jaki zaproponowała w Pamiętniku Blumki Iwona Chmielewska i opisał go z dwóch perspektyw, tego, co lubi i czego nie lubi.

Trzecie zadanie, które wymagało wybrania określonej liczby wyrażen (4) i zapisania z nimi zdań przysporzyło Julkowi nieco trudu. Napisał dwa zdania: „W domu mieszka rodzina” oraz „Warzne są prawa dziecka”.

Z kolejnym, czwartym zadaniem było podobnie. Nie udzielił odpowiedzi w trzech zdaniach z lukami: Dzieci mieszkały w domu. Było ich tam niewiem. Każde dziecko miało swoje sprawy. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno niewiem. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same niewiem oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci najważniejszy”. Choć odpowiedź jest niekompletna, to jednak wybrzmiało w niej to, co najważniejsze, czyli jak znaczącą osobą jest Korczak.

Julek ułożył zdania w piątym zadaniu w poprawnej kolejności, ale odrzucił dwa, bo nie wiedział, gdzie je umieścić. Rozwiązanie jego zadania wygląda tak: „Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiak wygrał. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiak powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.” Zdania, które nie znalazły się w notatce to: „Stasiak najlepiej się uczy” oraz „Stasiak ma jedna nogę krótszą”. I znowu, choć zadanie jest niekompletne, to zachowana została logiczna konstrukcja wypowiedzi.

W szóstym poleceniu Julek opisał tylko jednego bohatera z książki: „Szymon bił i kradł ale potem pomagał w kuchni i sie trohe zmieniał”. Zachował przy tym najważniejsze informacje, nakreślił zachowanie postaci i jej zmianę.

Zadanie siódme zostało rozwiązane przez ucznia w jednym zdaniu. Na pytanie: Co to znaczy, że pamiętnik jest po to, żeby nie zapomnieć? Julek odpowiedział: „Niezapominać to niezapominać o dzieciach”. Mimo krótkiej i obfitującej w błędy ortograficzne wypowiedzi, można dopatrzeć się tutaj głębokiej refleksji. Historie opisanych w książce dzieci wryły się w świadomość Julka. Chłopiec poczuł atmosferę książki i wy dobył najważniejszy przekaz, że każde dziecko jest ważne i trzeba o tym pamiętać. Zawsze!

Ostatnie najbardziej zamknięte zadanie zostało wykonane poprawnie. Jedyne na pierwszą zagadkę Julek nie udzielił odpowiedzi.

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: „niewiem”

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: szyje.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: dzieci i dorośli

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: dzieci.

Podsumowując, Julek rozwiązał zadania w sposób niekompletny pod względem treściowym, ale przede wszystkim stylistycznym i ortograficznym. Jednak istota zadań została zawarta. Uczeń ze skupieniem wysłuchał czytanego z klasą tekstu i po wspólnej rozmowie zapamiętał najważniejsze przesłanie.

Reasumując, Marysia i Julek wykazali się ciekawymi w znaczenie, choć niedopracowanymi w stylistykę i gramatykę rozwiązaniami zadań. Marysia pokazała więcej oryginalności w zadaniach bardziej otwartych, a Julek w częściowo zamkniętych, np. w zadaniach o algorytmicznym sposobie rozwiązania (zadanie nr 2 i 5).

Przystępuję teraz do analizy mniej rozbudowanych i dopracowanych wyników zadań dzieci ze szkoły w Ostrowie Wlkp.

Lena M. w odpowiedzi na najbardziej otwarte zadanie napisała: „Książka powiedziała mi o dzieciach. I o ptaszkach”. W tekście utworu pojawia się wzmianka o wróblach, które karmi Korczak, ale w ilustracjach, ptaki występują częściej. Lena jest miłośniczką zwierząt, ostatnio zainteresowała się ptakami, dlatego właśnie na nie zwróciła swoją uwagę.

W drugim zadaniu w krótkich trzech frazach, uczennica zanotowała opis wymyślonej przez siebie bohaterki: „Mam na imię Rubi. Jestem pogodna i uczynna i kocham zwierzęta. Mam dużo marzeń”.

Trzecie zadanie Lena wykonała tylko w połowie, zapisując dwa zdania. Na pytanie dlaczego tylko dwa, odpowiedziała, że tylko to przyszło jej do głowy. Zdania są oryginalne i wielowymiarowe w warstwie znaczeniowej: „Szacunek może uszczęśliwić. Dom to nie tylko budynek”.

W czwartym zadaniu, uczennica wypełniła tylko trzy wolne miejsca: Dzieci mieszkały w domu dziecka. Było ich tam \_\_\_\_\_. Każde dziecko miało swoje \_\_\_\_\_. W domu panowały zasady. Jedną z nich była o tym, że dzieci nie wolno \_\_\_\_\_. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same \_\_\_\_\_ oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci bardzo dobry”. I to jest kolejna wypowiedź pisemna, wcześniej zaobserwowałam to u opisywanego wcześniej Julka z Komornik, że choć odpowiedź jest niekompletna, to jednak wybrzmiało w niej to, co najistotniejsze, czyli jak znaczącą osobą jest Korczak i że ważniejsze od kar są nagrody.

Piąte zadanie Lena wykonała poprawnie, mimo że nie zapisała dwóch zdań zachowała sens wypowiedzi. „Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiek wygrał. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiek powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.”

W szóstym zadaniu, które wymagało odtworzenia jednej postaci z książki która miała trudności w zachowaniu, ale się zmieniła, Lena opisała Szymka: „Kiedyś bił, rzucał kamieniami i kszyczał potem pracował w kuhni, pomagał i śmiał sie”. dziewczynka zachowała zasadę, by opisać zmianę zachowania postaci, dodatkowo dodała od siebie czasowniki „krzyczał i śmiał się”.

Na pytanie co znaczy określenie, że pamiętnik jest po to, że by nie zapomnieć, uczennica napisała: „To znaczy, aby nie zapominać o jej wspomnieniach. Aby przekazać to dalszym pokolenią”. Krótka forma wypowiedzi zawierająca błędy stylistyczne, niesie ze sobą istotny przekaz, że spisywanie wspomnień ma swoją ciągłość.

Lena rozwiązała wszystkie zagadki oprócz pierwszej.

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: „nie wiem”

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: szyje.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: „karzdy”

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: dzieci.

Podsumowując, uczennica przystąpiła do rozwiązania wszystkich zadań. Większość odtworzyła w części. Najlepiej, choć wykonała je nie w pełni, rozwiązała zadania częściowo zamknięte, trzecie i szóste.

Z kolei jej kolega Robert, rozwiązując najbardziej otwarte zadanie, wypowiedział się pisemnie w następujący sposób: „Ta książka była ciekawa. Najbardziej podobało mi się nasze czytanie, że mieliśmy słuchać a pani pokazywała ciągle obrazki”. To ciekawa refleksja, choć nie związana bezpośrednio z treścią zadania, które brzmiało „Napisz, co książką tobie powiedziała?”

W drugim zadaniu, uczeń opisał zaproponowanego przez siebie bohatera w następujący sposób: „Tomek ma 10 lat. Lubi klocki lego, ale nie lubi, gdy ktoś psuje mu konstrukcje”. Ważne przy tym jest, bym zaznaczyła, w jak świadomy sposób Robert użył właśnie klocków lego w swoim opisie. Przed czytaniem książki rozmawialiśmy o tym, kiedy toczy się akcja książki. Robert zapytał wtedy, czy to mógł być rok 1934. Zdziwiona odpowiedziałam, że tak. Okazuje się, że Robert do tego stopnia interesuje się klockami, że zna całą historię ich powstania, które miało miejsce w latach trzydziestych XX wieku. Niesamowite, w jaki sposób chłopiec potrafił wpleść swoje zainteresowania w historię sierocińca Korczaka, logicznie przypuszczając, że jest prawdopodobne, iż dzieci mogły bawić się takimi klockami. „Skoro Korczak jeździł po Europie, to mógł pojechać do Danii i tam dostał klocki dla swoich dzieci” (cytuje z pamięci).

Trzecie zadanie, w którym należało wymyśleć zdania z podanymi wyrazami, Robert rozwiązał w następujący sposób: „Wychowawcy nie mogą bić uczniów. Współpracy uczymy się całe życie. W domu ludzie powinni się szanować”. Zapisał trzy zdania i zawarł w nich bogatą treść.

W czwartym zadaniu zastosował inny od wszystkich swoich rówieśników tok rozumowania, wyobraził sobie małą chatkę, w której mieszkały tylko te dzieci które opisała w swym pamiętniku Blumka. „Dzieci mieszkały w małej chatce. Było ich tam dwanaście. Każde dziecko miało swoje łóżko. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same zasady oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci jak tata”.

Robert potraktował rozwiązanie piątego zadania wybiórczo. Wybrał cztery zdania: „Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Stasiak wygrał. Stasiak najlepiej się uczy. Stasiak ma jedną nogę krótszą.”

W szóstym zadaniu uczeń skupił się na opisie Szymka: „Bił i rzucał kamieniami, ale zmienił się”. W tym krótkim zdaniu brakuje opisu konkretnej zmiany. To dobry początek do dalszych, pogłębionych rozważań, których u Roberta zabrakło.

Zadanie siódme, polegające na podzieleniu się refleksją, co znaczą słowa „pamiętnik jest po to, że by nie zapomnieć”, zawiera taką odpowiedź ucznia: „Blumka pisała pamiętnik po to żeby jak będzie dorosła mogła to wspominać”. To również dobre treściowo zdanie, które mogłoby być początkiem dłuższej wypowiedzi.

Zagadki z zadania ósmych, w większości zostały rozwiązane prawidłowo:

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: nie wiem

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: szyje jak jego dziadek.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź:

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: dzieci.

Na uwagę zasługuje rozbudowane rozwiązanie zagadki nr 2, Aron zaszywa dziury jak jego dziadek – w tekście książki znalazła się informacja, „może kiedyś zostanie krawcem jak jego dziadek”. Chłopiec przyjął ten fakt za już istniejący.

Reasumując, Robert odpowiedział na pytania krótko, często zwięźle i precyzyjnie, ale bez pogłębienia i urozmaicenia swych wypowiedzi o większą liczbę szczegółów i osobistych refleksji.

Przyglądają się rozwiązaniom Leny M i Roberta wysnuwam wniosek, że najbardziej pojemne w treść i inwencje twórczą są zadania z zamkniętym materiałem i formalnym typem operacji.

Ostatnia para dzieci, których wyniki zadań pragnę scharakteryzować, pochodzi ze szkoły w Poznaniu. Spośród wszystkich dziewczynek z najmniej oryginalnymi rozwiązaniami wybrałam Ulę, choć jej wypowiedzi pisemne są na wysokim poziomie.

W zadaniu pierwszym uczennica tak opisała swe wrażenia po spotkaniu z książką: „Książka pokazuje, że dzieci należy szanować i mocno kochać, ponieważ one potrzebują tego. Kiedy ktoś jest niegrzeczny, nie powinno się go bić, lecz szczerze z nim rozmawiać. Pan doktor daje przykład, który powinniśmy naśladować. Nie znaczy to, że musimy budować sierocińce, lecz że powinniśmy mocno kochać i szanować innych, a przede wszystkim rozmawiać”. Ula zwróciła uwagę na moc rozmowy oraz osobisty przykład Korczaka, który jest godny naśladowania.

Opisując swoją bohaterkę, skupiła się na wyglądzie zewnętrznym i ulubionych zajęciach. Nie podała żadnych trudów, problemów czy wad. „To jest Ola. Jestem jej przyjaciółką od zawsze. Ola nosi sukienkę w kwiatki. Ma dwa rude warkocze i zielone oczka. Mówi, że mam strasznie ciemne włosy, choć są koloru błąd. Ola lubi śpiewać. Codziennie bawimy się w piosenkarki i wspólnie się śmiejemy”. Oprócz opisu postaci zawarła też informacje o sobie, co zdarzyło się tylko raz wśród wszystkich badanych dzieci.

W zadaniu trzecim pojawiły się ciekawe zdania w formie postulatów:

„W każdym domu powinien obowiązywać szacunek.

Współpracą można osiągnąć wszystko.

Każdy powinien szanować prawa dziecka.

Powinniśmy słuchać wychowawcy, ale on nie powinien się nami wysługiwać.”

Zadanie czwarte Ula wykonała prawidłowo. W jednym zdaniu wpisała inne słowo, niż wynikałoby z treści książki. „Dzieci mieszkały w domu sierot. Było ich tam 200. Każde dziecko miało swoje łóżko. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same prawa oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci najważniejszy.”

Piąte zadanie nie przysporzyło uczennicy żadnych problemów, w logiczny i uporządkowany sposób zapisała wszystkie zdania: „Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Głosujemy kartkami z plusem i minusem. Stasiak wygrał. Stasiak najlepiej się uczy. Stasiak ma jedną nogę krótszą. W nagrodę, Doktor

Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiak powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.”

W szóstym zadaniu, dziewczynka przywołała tylko jedną postać: „Hanna z nikim się nie bawiła, brzydko się do wszystkich odzywała. Gdy przyszła do domu, po swoich smutnych przeżyciach po prostu się wyżywała. Po rozmowach z doktorem zmieniała się na lepsze.” W swej wypowiedzi, uczennica wykazała się doskonałą znajomością tekstu oraz umiejętnością wyciągania wniosków.

Siódme zadanie zawierało tylko jedno krótkie zdanie: Blumka pisała pamiętnik, żeby gdy będzie dorosła, przypomnieć sobie doktora Korczaka”.

Z zagadkami w ostatnim zadaniu, nie było problemów, oprócz tej o Aronie i zaszywaniu dziur – Ula nie zapisała żadnej odpowiedzi.

Podsumowując uczennica w heurystyczny sposób rozwiązywała te zadania, w których materiał pozostał otwarty. Z kolei tam, gdzie operatory zadań były częściowo zamknięte, Ula nie miała problemu z algorytmicznym rozwiązaniem poza jednym, siódmy zadaniem, w którym zabrakło odpowiedzi na postawione pytanie, choć pojawiła się ogólna odpowiedź.

Przystąpię teraz do analizy rozwiązań ostatniego ucznia, Piotra z Poznania. W zadaniu pierwszym zawarł ważne przesłania, choć napisał krótko i z licznymi pomyłkami ortograficznymi: „Książka przekazała mi, że każde dziecko ma prawo do wielu żerzy. I że Blumka pisała pamientnik.”

W drugim zadaniu znowu napisał krótko, ale pojawiło się tam wzruszające ostatnie zdanie: „To jest Rysio. Lubi bawić się w berka. Od mamy dostał czapkę to jego skarp.”

Trzecie zadanie Piotr wykonał połowicznie. Wybrał dwa wyrazy i napisał dwa zdania: „Prawa są warzne. Wychowawcy powinni zajmować się dobrze dziećmi i wyhowywać je dobrze”.

Zdania w poleceniu czwartym zostało bardzo ciekawie uzupełnione przez chłopca: „Dzieci mieszkały w sierocińcu. Było ich tam około dwieście. Każde dziecko miało swoje szafeczki. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same myśli oraz że od kar ważniejsze są wytłumaczenie, co zrobiło źle. Doktor Korczak był dla dzieci dobry.”

W zadaniu piątym, Piotr wybrał cztery zdania, a pozostałe pominął, powiedział, „że mu nie pasowały...” „Mamy w domu taki zwyczaj, że wybieramy dziecko, które najbardziej lubimy. Stasiak wygrał. W nagrodę, Doktor Korczak zabrał go na wycieczkę, samolotem nad Warszawą. Stasiak powiedział, że do końca życia tego nie zapomni.”

Szóste zadanie zawierało jedno zdanie: „Szymon bił inne dzieci a potem raczej nie bił.” Na uwagę zasługuje słowo „raczej”. Piotr zwrócił uwagę, że w książce była mowa o tym, iż „Blumka trochę boi się tego chłopca” i na tej podstawie wysnuwał wniosek, że „nie zawsze jest idealnie”.

W siódmym zadaniu uczeń narysował chmurkę i znak zapytania. Powiedział, że chmurka kojarzy mu się ze wspomnieniami a znak zapytania jest dlatego, że nie wiadomo co będzie dalej z tymi wspomnieniami.

Ostatnie zadanie zamknięte zostało przeważnie wykonane dobrze.

Jakie konkursy wygrywała Reginka? Odpowiedź: nie wiem

Co robi Aron, gdy widzi oberwane dziury w pościeli? Odpowiedź: szyje?.

Co jest ważniejsze od kar? Odpowiedź: nagrody.

Kto może wpisywać się na tablicę skarg i podziękowań? Odpowiedź: dzieci

Kto jest najważniejszy dla Pana Doktora? Odpowiedź: dzieci.

Podsumowując, Piotr miał najwięcej trudności, by rozwiązać zadania zawierając otwarty materiał. W jego odpowiedziach można jednak odnaleźć nie tylko odtwórczość i pamięciowe opanowanie treści książki. Pojawiają się tu ważne osobiste refleksje, z których najpiękniejsza jest ta, że gdy dziecko dostaje coś od swojej mamy, to może być to dla niego prawdziwy skarb.

Trudno porównać dwoje dzieci z Poznania, których rozwiązania były najmniej oryginalne, bowiem dziewczynki z tej klasy wykazywały zdecydowanie wyższy poziom kompetencji polonistycznych, który przejawiał się w łatwości zawierania myśli w granicach dania. Najmniej oryginalna praca plasowała się między wysokimi rozwiązaniami chłopców.

Na zakończenie analizy jakościowej podzielię się ogólnymi refleksjami. W każdej szkole dzieci z uwagą słuchały tekstu książki. Potrafiły wyciągnąć ogólne wnioski i opisać budowę książki: w pierwszej części znajdował się opis dzieci z sierocińca, a w drugiej opis zasad, jakie tam panowały. Uczniowie byli poruszeni książką, często podkreślali, że Korczak był dobrym człowiekiem. Chętnie słuchali jego życiorysu, w którym opowiadałam o jego działalności do momentu utworzenia i prowadzenia Domu Sierot przy ul. Krochmalnej w Warszawie. Żadne dziecko nie zapytało o wojnę, żaden uczeń nie zapytał co było dalej...

Wśród badanych panowało nastawienie zadaniowe podczas rozwiązywania zintegrowanych zadań, ale widać było szybkie zmęczenie pisaniem, potrzeba częstego dopytywania się albo o treść zadania, albo o potwierdzenie poprawności wykonania. Po kilkukrotnym zapewnieniu, że „wszystkie odpowiedzi są dobre, bo za każdym razem przekazują informacje o Was”, dzieci z większym spokojem zapisywały swe odpowiedzi.

Właściwie nie jestem zaskoczona zachowaniem uczniów, gdyż wprowadzicie nie do celów badawczych, ale w formie warsztatów literackich, wiele razy czytałam „Pamiętnik Blumki” z różnymi grupami wiekowymi i za każdym razem wzbudzała ona żywe reakcje, głębokie przemyślenia, ważne wnioski. Zdaję sobie sprawę, że bazując na moich uprzednich doświadczeniach, spodziewałam się, jak wiele wrażliwych strun może ta książka poruszyć w czytelnikach. Bo oprócz czytania doskonałych książek, ważne jest nastawienie samego nauczyciela do samej lektury i swoich uczniów. Nauczyciel musi wierzyć w potencjał swoich wychowanków i jeśli jest taka potrzeba zawsze motywować do odkrywania i nazywania pokładów tych zdolności i umiejętności<sup>522</sup>.

#### 5.4. Opracowanie teoretycznego modelu czytania wraźeniowego w edukacji wczesnoszkolnej

„Mózg może dopracowywać modele świata tylko wówczas,  
gdy wykrywa rozdzźwięk między tym co sobie wyobrażał, a rzeczywistością”  
S. Dehaene

Wiedza naukowa posiada różne poziomy ogólności i bywa rozmaicie uzasadniana<sup>523</sup>. Najwyższą formą wyrażania wiedzy naukowej jest teoria<sup>524</sup>. T. Hejnicka-Bezwińska wyróżnia następujące jej wymiary:

- „Teorie empiryczne – najwyższego zasięgu, których przedmiotem są związki między zmiennymi odnoszące się do cech, zjawisk i procesów [...] budowane na wynikach badań empirycznych [...], stanowiące podstawę do projektowania metodyki działań edukacyjnych,
- Modele – teorie średniego zasięgu, które stanowią wzorce, sposoby myślenia o pewnym fragmencie rzeczywistości, prowadzenia badań i wytwarzania wiedzy o tym fragmencie społecznej praktyki edukacyjnej i dyskursów w edukacji [...],
- Teoria najbardziej ogólne – najszerszego zasięgu, zawierającego twierdzenia o charakterze ontologicznym – na temat człowieka i rzeczywistości społecznej, epistemologiczny – na temat granic i szans poznania, metodologiczny – na temat

---

<sup>522</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Kompetencja uczenia się w: Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow (red.), Kraków 2013, s. 127-142; S. Kwiatkowski(red.), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018 i inne.

<sup>523</sup> E. Kałuszyńska, *Teorie i modele*, „Filozofia Nauki” 1994, Nr 2 (6), s. 27.

<sup>524</sup> M. Kabat, *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, op. cit, s. 318.

uznawanych za wiarygodne sposobów gromadzenia danych informacji, przetwarzania ich, wytwarzania i dystrybucji wiedzy naukowej”<sup>525</sup>.

Konstruowanie modelu, według E. Kałużyńskiej jest jedynym sposobem konfrontowania teorii z rzeczywistością i jedyną metodą sprawdzenia jej prawdziwości<sup>526</sup>. I. Dąbska zwraca uwagę na analogię, która pozwala na tworzenie nowych teorii, wzorem teorii już przyjętych za modele<sup>527</sup>.

Ciekawą obserwację prowadzi N. Cartwright<sup>528</sup>, która zauważa podobieństwo między bajką i morałem a modelem i prawem naukowym. Zarówno bajki i model przekształcają abstrakcję w konkretne zasady. Analogie między działalnością naukowca i artysty opisuje również A. Falkiewicz: „twórca teorii naukowej przypomina artystę – obaj z całego bogactwa życia wychwytyją tylko to, co pozwala zrozumieć jego istotę”<sup>529</sup>.

Model czytania wrazeniowego wytycza kierunek działań, jakie warto podjąć, by zapewnić uczniom optymalne środowisko do wszechstronnego rozwoju i otworzyć na świat przeżyć związanych z obcowaniem w świecie literackim. Jednak, każda grupa uczniów reprezentuje swoje spektrum interakcji i rozmaitych oddziaływań. Każda książka czy tekst literacki<sup>530</sup> niesie ze sobą niepowtarzalny ładunek emocji, wrażeń, doświadczeń językowych, itp. A spotkanie grupy uczniów i konkretnego tekstu literackiego za każdym razem jest inne, niepowtarzalne, wyjątkowe.

Przygotowując więc zajęcia z wykorzystaniem czytania wrazeniowego jako aktywnej metody w edukacji wczesnoszkolnej, koniecznie należy o tym pamiętać, by nie scenariusz, ale dzieci i książka stanowiły jej istotę. Nastawienie na pajdocentryzm<sup>531</sup> a nie didaskalocentryzm<sup>532</sup> stawia przed nauczycielem zadanie, by tworzyć odpowiednie warunki,

---

<sup>525</sup> Ibidem s. 318, T. Hejnicka-Bezwińska, *Opowieść*, Warszawa 2008, s. 511-512, a także R. Leppert, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr spec., s. 95.

<sup>526</sup> E. Kałużyńska, *Teorie...op. cit.*, s. 41.

<sup>527</sup> I. Dąbska, *Pojęcie modelu i jego rola w naukach*, „Filozofia Nauki” 2015, Rok XXIII, Nr 2(90), s. 142.

<sup>528</sup> N. Cartwright, *Fables and Models*, *Proceeding of the Aristotelian Society* 65(1991), s. 55-82 za K. Brzechczyn, *Modele w nauce*, w: *Metodologia nauk cz.1. Czym jest nauka?*, ks. S. Janeczek, M. Walczak, A. Starościc (red.), Lublin 2019, s. 223.

<sup>529</sup> A. Falkiewicz, *Jeden i liczba mnoga. O materializmie historycznym i metafizyce unitarnej Leszka Nowaka*, Wrocław 2016, s. 47-48 za K. Brzechczyn, *Modele w nauce*, op. cit., s. 224.

<sup>530</sup> M. Chrobak, A. Ungeheuer-Gołąb., (red.), *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, Rzeszów 2012.

<sup>531</sup> B. Milerski, B. Śliwerski, *Pajdocentryzm*, w: *Pedagogika. Leksykon*, B. Milerski, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2000, s. 143.

<sup>532</sup> E. Rodziewicz, *O metaforze pais-ago i przemieszczaniu jej znaczeń*, w: *Interdyscyplinarność i transdyscyplinarność pedagogiki – wymiary teoretyczny i praktyczny*, R. Włodarczyk i W. Żłobicki (red.), Kraków 2011; S. Sztobryn, *Historia wychowania*, w: *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, T.1, B. Śliwerski (red.), Gdańsk 2006, s. 6-7 i inne.

do ujawnienia twórczej aktywności uczniów, która w kontakcie z tekstem literackim zaowocuje pogłębioną analizą dzieła literackiego, znacznym wzrostem wiedzy i umiejętności wychowanków oraz spotęgowaniem wrażeń, emocji i postaw wobec czytania i książek.

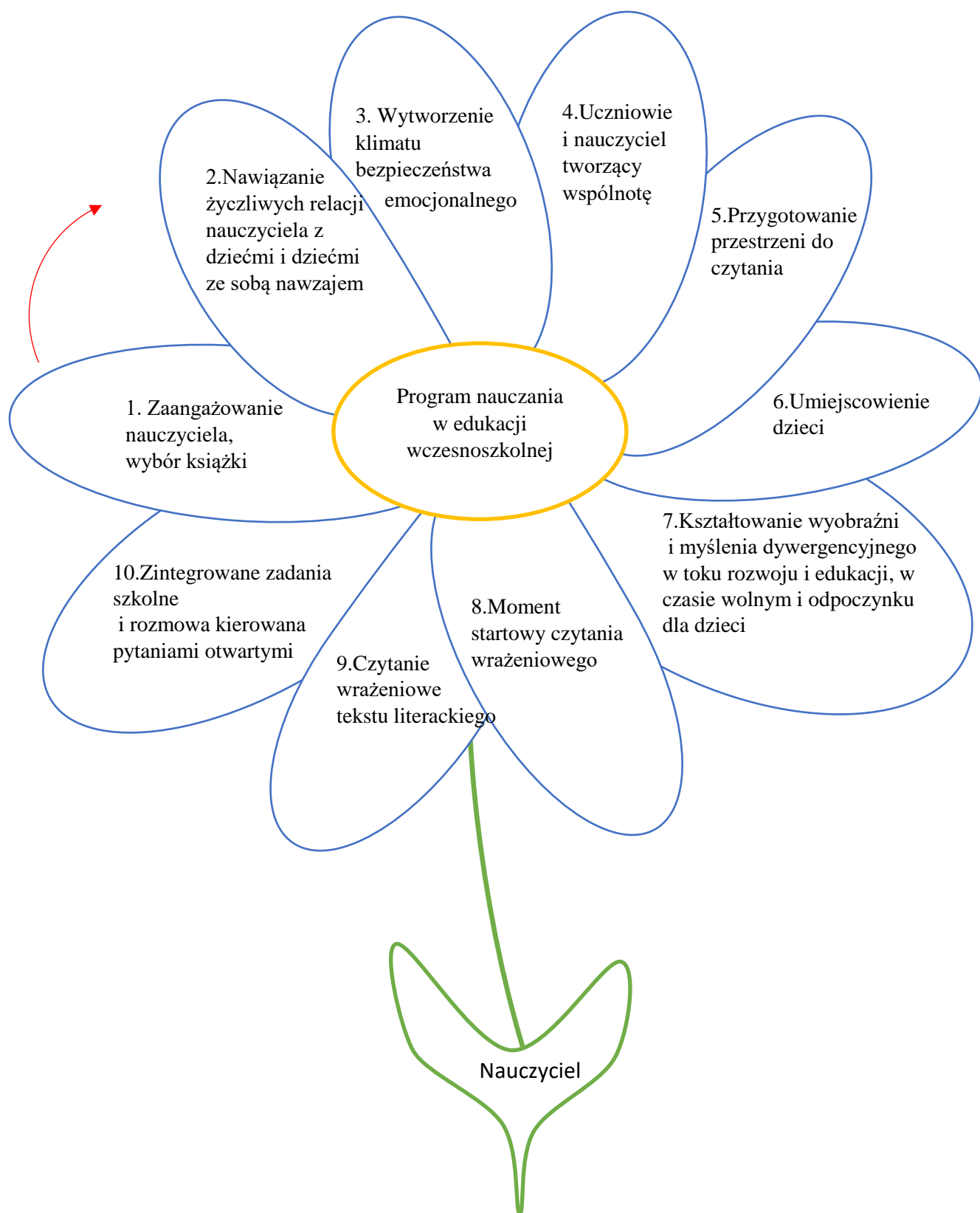
Poniżej przedstawiam model czytania wrazeniowego w programie edukacji wczesnoszkolnej, ujęty w graficzną formę niezapominajki. Chciałabym w ten sposób symbolicznie nawiązać do treści książki „Pamiętnik Blumki”, która stanowiła oś zintegrowanych zadań szkolnych, a więc czynników głównych w moich badaniach. Blumka pisała pamiętnik, „(...)a pamiętnik jest po, żeby nie zapomnieć”<sup>533</sup>.

Kielich niezapominajki to program edukacji wczesnoszkolnej w którym wykorzystywane jest czytanie wrazeniowe. Kielich ten unosi się na łodydze z napisem „nauczyciel”, co oznacza, że realizacja programu możliwa jest dzięki twórczemu, zaangażowanemu i oddanemu dzieciom wychowawcy, który pasjonuje się światem literackim, a umiejętność czytania traktuje nie jak zadanie szkolne, ale jako kompetencję życiową, klucz otwierający furtkę poznania otaczającej rzeczywistości i aktywnego włączenia się w jej tworzenie<sup>534</sup>.

---

<sup>533</sup> I. Chmielewska, *Pamiętnik Blumki*, Poznań 2012.

<sup>534</sup> S. Jabłoński, J. Wojciechowska, *Wizja szkoły XXI wieku. Kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27, s. 43-63; B. Skałbana, *Rozwijanie kompetencji kluczowych w świetle teorii uczenia się – perspektywa nauczyciela i ucznia edukacji wczesnoszkolnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, T. XXXIX, z. 3, s. 119-132.



Źródło; opracowanie własne.

Zaprezentowane wyżej elementy zostaną w kolejności omówione.

## 1. Zaangażowanie nauczyciela i wybór książki do grupowego, wspólnotowego czytania

Nauczyciel, który przygotowuje się do zajęć szkolnych, zakłada cel zajęć i szkicuje pewien szkielet dla poszczególnych działań. Taki wstępny scenariusz przypomina krosno, do tkania którego zaproszeni są uczniowie, ze swoją wiedzą, umiejętnościami i potencjałem całej swej osoby. W ten sposób uczestniczą w „tkaniu” każdego dnia w szkolnej edukacji.

Zajęcia z wykorzystaniem czytania wrazeniowego powinny mieć charakter spotkania<sup>535</sup>, podczas którego uczniowie autentycznie mogą przeżywać wszystkie swoje emocje, mówić o nich, wyrażać swoje zdania obojętnie, jak bardzo różnią się od sądów, opinii i emocji nauczyciela. Przygotowanie dorosłego do wspólnego czytania musi więc zacząć się od wewnętrznych przemyśleń i osobistych założeń, z których wynika, iż nauczyciel nie tylko w scenariuszu zajęć, ale w swym głębokim przekonaniu ma je zinterioryzowane.

Oprócz wewnętrznych, konstytutywnych zasad i zamysłów, nauczyciel może swoją aparycją, zewnętrznym strojem, charakterystycznym elementem ubioru, wysłać uczniom sygnał, że czytanie nie sprowadza się tylko do przedmiotu książki, ale jest odkodowaniem znaków pisma i co znaczą w procesie zdobywania wiedzy o otaczającym świecie i o sobie samym. Nauczyciel w przebraniu korespondującym z treścią utworu, nauczyciel z fantastycznym nakryciem na głowie, w oryginalnych, bajkowych okularach, w zaskakujący, stroju, innym niż codzienny, to przewodnik, który jest żywą bramą do świata literackiego i dowodzi, że książki wykraczają poza papier i swój format.

Nauczyciel posiada rozmaite zdolności, np. aktorskie, które w sytuacji czytania wrazeniowego może wykorzystać. Należy jednak pamiętać, by nie była to gra jednego aktora, ale interaktywny sposób na zaproszenie dzieci do dialogu z książką<sup>536</sup>.

Do czytania wrazeniowego najczęściej tekst wybiera albo nauczyciel, ale swoją propozycję mogą też wysnuć uczniowie, i to dzieje się okazjonalnie. Książka do grupowego, wspólnotowego czytania powinna nieść ze sobą pewną tajemnicę do odkrycia. Ta niespodzianka może znajdować się w ciekawej typografii, być zawarta w nietuzinkowych ilustracjach czy kolorystyce lub oczywiście mieścić się w przestrzeniach tekstu. Taka książka musi mieć odpowiedni format, by dzieci miały rzeczywisty kontakt z otwartymi w ich kierunku kolejnymi rozkładówkami. Współcześnie, coraz więcej dzieci odrzuca przejawione, pełne

---

<sup>535</sup> D. Waloszek, *Czy szkoła może być miejscem wzajemności porozumienia się nauczycieli-rodziców-uczniów?*, w: *Współprzestrzenie edukacji: szkoła – Case reports Raporty z badań rodzina – społeczeństwo – kultura*, M. Nyczaj-Drag, M. Głazewski (red.), Kraków 2005, s. 129-141.

<sup>536</sup> A. Kamińska, *Dialog w polskich placówkach szkolnych – istotny problem edukacji pedagogiki (na podstawie badań własnych)*, „SPI” 2019, Vol. 22, s. 127-145.

kolorów ilustracje na rzecz bardziej stonowanych, pastelowych barw. To odrzucenie widoczne jest w postawie dzieci, które zamykają oczy, przysłaniają je dłońmi i mówią: „ta książka mnie razi”, „widzę za dużo kolorów”, „kręci mi się od tego patrzenia w głowie”

Podsumowując dobra książka do czytania wraźniowego to krótka, intrygująco zilustrowana opowieść, którą nauczyciel może przeczytać, opowiedzieć albo przeplatać czytanie z opowiadaniem niektórych fragmentów. Świetnie nadają się do tego książki obrazkowe/obrazowe (picturebooki), w których mała ilość tekstu nasycona bogactwem treści, symboli i niejednoznaczności wciąga czytelnika, zaciekawia, wprawia w refleksję, otwiera na przeżycia, dostarcza wielu wrażeń.

Przykładowe i wybrane tytuły książek:

R. Aliaga, *A Cimatoribus O żółwiu, który chciał spać*, wyd. Tako, 2021, Toruń.

Opowieść o prezentach, które znajdują się w nas samych. Narracja utrzymana w powtarzalnym rytmie, który wzmaga uczucie senności, a opowieść ma kilka przesłań. Oprócz odkrycia, że nie trzeba mieć pieniędzy i talentów, by stać się dla kogoś największym prezentem, mali czytelnicy przeczytają o lwie, który nie zachowywała się jak król oraz o żółwiu, który był niezwykle uprzejmy, mimo powtarzającej się sytuacji, w której zwierzęta przeszkadzały mu w spaniu.

S. Bohlmann, K. Schoene, *Historia małej popielicy, która nie mogła zasnąć*, wyd. Mamania, 2020, Warszawa.

Co zrobić, gdy najwyższy czas na spanie, a sen nie chce nadejść? Z pomocą tytułowej bohaterce przychodzą zwierzęta, podają rozmaite pomysły na zasypanie, choć to dopiero wyobraźnia usypia małą popielicę.

M. Broda, *Jesteś kimś wyjątkowym. Relaksacja dla dzieci*, wyd. Mamania, 2020, Warszawa.

Zbiór kilkunastu opowiadań, które wyciszają, odprężają, wprowadzają w błogi stan harmonii nie tylko dziecko, ale i dorosłego, który czyta młodemu czytelnikowi.

*12 ważnych emocji. Polscy autorzy o tym, co czujemy*, wyd. Centrum Edukacji Dziecięcej, 2020, Poznań.

W dwunastu opowiadaniach dziewczynki i chłopcy – główni bohaterowie przeżywają emocje, a ich reakcje mogą być pretekstem do rodzinnych rozmów o tym, że wszystkie emocje są potrzebne, bo nas o czymś informują, strach przed niebezpieczeństwem; smutek, że tracimy coś co jest dla nas ważne, gdy coś dzieje się nie po naszej myśli, itp.

M. Piquemal, *Bajki filozoficzne. Jak żyć razem?* Wyd. Muchomor, 2012, Warszawa.

Krótkie, przeniknięte treścią, w myśl Sofoklesa „mało słów, dużo treści” historie z różnych stron świata. We wstępie autora przeczytamy, że dorosłymi trudne zadanie, wychować dzieci – przyszłych obywateli, nauczyć słuchania siebie nawzajem, konstruktywnego krytycyzmu i fundamentalnych wartości wspólnotowych.

S. Isern, R. Bonilla, *Wielka księga supermocy*, wyd. Mamania, 2020, Warszawa.

Elena snuje opowieści, Marek posiada optymizm, Nora jest odważna, supermocą Mariny jest muzyka. Każdy ma w sobie coś doskonałego, czym może dzielić się z innymi, co pomaga w trudniejszych chwilach życia. Nikt ni ma wszystkiego, dlatego tak fascynujące jest poznawanie siebie i dzielenie się swymi talentami, zdolnościami, stanem ducha.

A.Lind, Seria *Piaskowy Wilk*, wyd. Zakamarki, 2002, Poznań.

Co zrobić, gdy rodzice nie mają czasu na zabawy i odpowiadanie na najważniejsze pytania na świecie? Wtedy pojawia się przyjaciel, który ma sierść w kolorze księżycowego blasku.

Piaskowy Wilk spędza z Karusią, główną bohaterką książki wiele godzin na plaży przy domu, w którym mieszka dziewczynka. Razem znajdują wyjście z każdej trudnej sytuacji: Jak nauczyć się jeździć na rowerze? Co zrobić by nie mówić wierszyka przed gośćmi na urodzinach mamy, dlaczego tata musi czytać gazetę a nie bawi się z dzieckiem?

M. Koren, A. Dudek, *Ugotuj mi bajkę*, wyd. Ezop, 2017, Warszawa.

Królik Serduszko grymasił przy posiłkach, pewnego dnia zażądał, by mama ugotowała mu... bajkę! Po kilku próbach, mamie udało się stworzyć taką „potrawę”, którą bohater zjadł ze smakiem.

Jean-Baptiste Del Amo, P. Martin, *Tak jak ty*, wyd. Pentliczek, 2019, Warszawa.

Spokojna w warstwie wyrazu i obrazu opowieść o świecie ludzi i zwierząt, podobieństwach w radościach i smutkach. Pastelowe barwy, oszczędność słów i ważna tematyka mogą być pretekstem do rodzinnej rozmowy o empatii do zwierząt.

M. Kamiński, *Jak zdobyć dwa bieguny w rok*, wyd. Druganoga, 2020, Warszawa.

„Ruszyłem w drogę, aby zdobyć biegun, a odkryłem samego siebie, iż rozumiałem, że prawdziwy biegun jest we mnie”, napisał autor jako motto książki. Oprócz niezwykłych ciekawostek o wyprawie, biegunach, trudach i sukcesach, książka dostarcza filozoficznych odpowiedzi na

pytania co w życiu jest najważniejsze, dlaczego warto ruszać w drogę a nie stać w miejscu i jak odkrywać siebie.

M. Michalak, *Opowieści o tym, co w życiu ważne*, Ibis, Konin 2022.

Uniwersalne, humanistyczne wartości zostały wpisane w dialog rodzeństwa, Julki i Miłosa, którzy w otoczeniu swej rodziny prowadzą dialog i tłumaczą ważne, choć często trudne słowa takie, jak: wolność, wdzięczność, szacunek, empatia, godność, odpoczynek, patriotyzm, nauka i wiedza, etc. Każdy rozdział okraszony jest tematycznymi cytatami oraz próbą zdefiniowania danej wartości i postawy. To świetny materiał do pracy z lekturą.

I. Chmielewska, *Cztery zwykłe miski*, wyd. Format, 2016, Wrocław.

Książka ma swoje ważne i głębokie przesłanie ukryte w ilustracjach: gdy jedni mają za dużo a inni za mało, to wystarczy pomyśleć i podzielić (się, czymś, z kimś). Równocześnie każda ilustracja stworzona jest z czterech półkul wyciętych z szarego papieru, a to zaprasza czytelników do podobnej zabawy – wymyślania obrazów złożonych z półkul.

I. Chmielewska, *Kłopot*, Wydawnictwo Wytwórnia, 2012, Warszawa.

Ta książka jest dla mnie osobiście fenomenem, połączenia opowieści, obrazu i przesłania. Zabawa kształtem, który kojarzy się z plamą na tkaninie po rozgrzanym żelazku wpleciona jest w ważną historię, pokazującą kolejne etapy w życiu dziecka, które chcąc zrobić dobrze, przypaliło pamiątkowy obrus. Czytamy tu o zaprzeczeniu, zrzuconiu winy na kogoś innego, zapomnieniu, wymazaniu z pamięci tego faktu, by ostatecznie przyznać się. Najbardziej zaskakujące w tej prostej opowieści jest zachowanie osoby dorosłej, mamy, której reakcja jest swoistą lekcją dla wszystkich rodziców, w jaki sposób budować relacje z dzieckiem i uczyć odnajdowania wyjścia z sytuacji trudnych.

C. Doerrfeld, *A królik słuchał*, Wydawnictwo Mamania, 2018, Warszawa.

Kiedy człowiek ma plan, cierpliwie i wytrwale go realizuje, patrzy dumnie na efekt swej pracy, a potem w jednej sekundzie zupełnie niespodziewanie wszystko się wali, to potrzebuje... no właśnie czego? W słowach i gestach zwierząt, które przybiegają na pomoc małemu Taylorowi, głównemu bohaterowi, dorosły odnaleźć może swoje sposoby na reagowanie w podobnych codziennych z rodzinnego życia wziętych sytuacjach. A dla dziecka, czytanie tej książki będzie swoistym literackim przewodnikiem emocjach i sposobach radzenia sobie w sytuacji trudnej.

Martin Widmark Emilia Dziubak, *Dom, który się przebudził, Tyczka w Krainie Szczęścia*, Długa Wędrówka, Wyd. Mamania, 2017, 2018, Warszawa.

Wszystkie trzy książki, choć stanowią odrębne historie, łączy magiczny świat wyrazu i obrazu, w którym poruszane są ważne i poważne sprawy dzieci i dorosłych. Ilustracje pełnią tu rolę doniosłą i wypełniającą tekst. Są tak przestrzenne, trójwymiarowe, jednocześnie magiczne i rzeczywiste, że czytelnik od razu, nawet mimochodem znajduje się w środku opowieści, o tym, że ważne, by mieć się o co troszczyć, o przyjaźni, która ma zarówno smutne jak i radosne oblicze, o poszukiwaniu zaginionego brata...

Tomasz Samojlik, *Pikotek chce być odkryty*, wyd. Widnokrąg, 2016, Piaseczno.

Ośmiometrowa, złożona w harmonijkę, ilustrowana opowieść o małym czerwonym stworzeniu, które zamieszkuje puszcę (może Białowiężę?), a w środku ani jednego słowa tylko piktogramy i szczegółowe ilustracje oraz kilkanaście historii, które odnaleźć można w pojedynkę, ale najlepiej całą rodziną albo całą grupą przedszkolną czy szkolną. To od pomysłowości czytelnika i od poziomu jego wiedzy przyrodniczej zależy, jak potoczą się losy tytułowego Pikotka. Fenomenem jest złożenie książki w leporello, czyli wachlarz, harmonijkę.

P. Spier, *Ludzie*, wyd. Muchomor, 2017, Warszawa.

Obrazkowa opowieść o tym, jak pięknie i kolorowo różnimy się od siebie, jakie zwyczaje, zabawy, rytuały panują w różnych kulturach. O tym, jak wiele mamy wspólnego, oraz co najważniejsze, o tym, że wszyscy razem tworzymy ludzkość. Gdy się nie znamy, możemy wydawać się sobie dziwni, ale jeśli się choć trochę poznamy, to możemy się tolerować, akceptować a nawet przyjaźnić.

Najlepsza nawet książka jest jedynie przedmiotem. Stanie się ona drzwiami do świata literackiego, za sprawą świadomego nauczyciela, który nie tylko chce zapoznać dzieci z jej treścią, ale przede wszystkim uwrażliwić ich na oddziaływanie słowa, współbrzmiające z budowaniem ich osobowości. Jest to tym bardziej możliwe, im głębsze, trwalsze i rzeczywiste są relacje między nauczycielem a dziećmi.

## 1. Nawiązanie życzliwych<sup>537</sup> relacji z nauczyciela z dziećmi i z dziećmi między sobą

Budowanie relacji nauczyciela z dziećmi rozpoczyna się od pierwszego dnia szkoły, od pierwszego spojrzenia i spotkania. W klimacie zaufania, bezpieczeństwa emocjonalnego dzieci z większą ochotą wypowiadają swoje zdanie, potrafią kulturalnie dyskutować, bronić swoich racji, wysłuchiwać odmiennych poglądów drugiej osoby.

Przed spotkaniem z książką warto o tym dzieciom głośno przypomnieć: Będziemy słuchać jednej opowieści, oglądać jedną książkę, ale każdy z nas może mieć inne spojrzenie na niektóre treści w niej zawarte. Po przeczytaniu tekstu porozmawiamy o tym, co zostało w naszej pamięci, co najbardziej utkwiło nam w głowie? I każda wypowiedź będzie ważna, tak jak każdy z nas jest ważny potrzebny, nie do zastąpienia...

Tuż przed otwarciem książki można doświadczyć radości ze wspólnie przeżytej zabawy, która w naturalny sposób zniweluje napięcia, zrelaksuje dzieci i wyzwoli pogodę ducha, wprawi w dobrostan<sup>538</sup>. Najbardziej sprawdzają się w tym miejscu integracyjne tańce w kręgu<sup>539</sup> lub na siedząco albo proste zabawy z pokazywaniem, odmiany znanych dzieciom zabaw, w których znajdują się słowa zapraszające do kontaktu z książką. Np. znana dzieciom z przedszkola „Głowa, ramiona, kolana, pięty” nabiera charakteru inicjacji literackiej, gdy uwzględnimy takie słowa: Głowa ramiona, kolana pięty(a), jestem dzisiaj uśmiechnięty(a). Głowa, ramiona, kolana nos – oddajemy książkom głos!”.

Dzieci lubią uczyć się w przyjaznym środowisku<sup>540</sup>, doświadczać przyjemności i zadowolenia. Nauczyciel powinien pamiętać o tym, przed kolejnymi zadaniami, jakie stawia uczniom do wykonania. Słuchanie i czytanie może być dla niejednego dziecka trudnością, a więc przed otwarciem książki należy zadbać o pozytywne nastawienie naszych wychowanków (i oczywiście nas samych też).

---

<sup>537</sup> Wasyl Suchomliński, pedagog, nauczyciel, dyrektor szkoły w Pawłyszach, twórca ponad 1500 bajek dla dzieci, twórcą idei pedagogiki serca na Ukrainie, pozostawał pod ogromnym wpływem Janusza Korczaka, В.А. Сухомлинский. *Сердце отдаю детям*, Издательство "Радянська школа", Киев 1985, с. 29.

<sup>538</sup> B. Jankowiak, S. Jaskulska, *Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 1.

<sup>539</sup> *Tańce i zabawy dla grupy*, Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA, Lublin 2010; .D. Żołędz-Strzelczyk, K. Kabacińska-Luczak, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do końca XVIII wieku*, Warszawa 2011.

<sup>540</sup> A. Jaroszewska, *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Publikacja przygotowana w ramach projektu „Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych”, Warszawa 2014.

## 2. Wytworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego

Zadbanie o dziecięce emocje<sup>541</sup> wiąże się z nawiązywaniem relacji. Umieściłam to działanie w osobnym punkcie, by tym bardziej podkreślić doniosłą rolę emocjonalnego wsparcia, jakie nauczyciel wysyła w kierunku swoich uczniów, a potem oni sami sobie nawzajem. Grupa rówieśnicza, w której nikt nie boi się opowiadać o swoich przeżyciach, bo wie, że nie będzie wyśmiany, ale wysłuchany, to grupa nie tylko empatyczna, ale taka, w której wszyscy jej członkowie wykazują się syntonią, czyli zarówno umiejętnością wczucia się w położenie drugiej osoby, jak i sprawczością, by tworzyć przyjazny klimat do rozmowy, działania i dzielenia się swoimi myślami i odczuciami.

## 3. Tworzenie wspólnoty uczniów i nauczyciela

Uczniowie spędzają w klasie tysiące godzin, a więc powinna to być dla nich przestrzeń rozwoju wolności<sup>542</sup> poprzez wzmocnienie poczucia własnej wartości i sprawczości nawiązywanie życzliwych relacji i przeżywanie innych pozytywnych doświadczeń społecznych: współodczuwanie, akceptację własnych braków, liczenie na wsparcie w trudnych chwilach, budowanie przyjaźni, nabieranie szczerego przekonania, że współdziałanie przynosi relatywnie więcej odkryć, dbanie o szacunek i zaufanie.

Podczas wspólnego, wraźniowego czytania tekstów, wszyscy uczniowie mogą doświadczyć radości<sup>543</sup> i dumy z wykonywanego zadania, bo nie liczy się tu jedynie pojedyncza odpowiedź, ale ten konkretny głos jest częścią całości i każdy może dołożyć swoje zdanie. Czasami uczniowie odpowiadają pozornie nie na temat przeczytanego tekstu, to znaczy ich wypowiedź nie zawiera się w treści utworu, ale skojarzeniami wykracza poza format literackiej opowieści<sup>544</sup>. Setki spotkań z dziećmi nauczyły mnie, że gdy mały człowiek wypowiada się nie na temat, to wtedy mówi na „swoją temat” i bardzo często przekazuje w ten sposób informacje, o tym co przeżywa, co wspomina, co je boli, co mu dolega, jakie jest szczęśliwe lub nieszczęśliwe. Zatem jeśli na pytanie związane z treścią np. baśni o Calineczce: „Co utkwiło ci w pamięci, odpowiedź ucznia brzmi „babcia”, nauczyciel nie powinien od razu przekreślić tej wypowiedzi, choć w utworze o żadnej postaci babci nie ma mowy, ale zadać kolejne pytanie

---

<sup>541</sup> P. Harris, *Zrozumieć emocje*, w: *Psychologia emocji*, M. Lewis, M.J. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.

<sup>542</sup> A. Więcko, *Klasa. Wspólnota dociekająca*, Konferencja „Wspólnota. Wyjątkowa przestrzeń” w ramach VIII Szczecińskiego Zalewu Myśli, na Zamku Książąt Pomorskich 19 – 21 listopada 2015, <http://fundacja-domrodziny.org.pl/klasa-wspolnota-dociekajaca/> [dostęp: 2.02.2023].

<sup>543</sup> A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009; B.L. Fredrickson, *Pozytywność*, Poznań 2011.

<sup>544</sup> A. Krawczyk-Bocian, R. Leppert, *Narracja jako temporalna podróż po świecie sensów i znaczeń*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika” 2020, nr 40 (2), s.13-55.

„O, to jest zaskakujące! A skąd takie skojarzenie?” Wtedy może usłyszeć dywagację: „Moja babcia mi często czytała baśnie Andersena i mówiła, że Calineczka jest jej ulubioną, dlatego gdy dzisiaj czytaliśmy tę baśń, przypomniała mi się babcia”.

Drugi przykład dotyczy sytuacji trudniejszej, gdy podczas skupienia na słuchaniu, dziecko głośno komentuje treść utworu, odwraca uwagę innych, wypowiada się nie na temat, a nawet używa niewyszukanych słów. Przyczyn takiego zachowania może być wiele, np. sama treść utworu może wyzwać w dziecku społecznie nieakceptowane zachowania, bo uczeń słyszy opowiadanie o mamie i tacie, a właśnie w tym momencie jego życia, rodzice się rozwodzą i dziecko znajduje się w sytuacji destabilizacji rozwojowej. Zatem jego zachowanie nie jest wynikiem braku skupienia czy chęci współpracy z nauczycielem, ale wołaniem o pomoc. Dzieci zawsze mówią na swój temat, nie zawsze werbalnie, najczęściej poprzez swoje zachowanie i wyrażanie emocji<sup>545</sup>. W klasie, w której zbudowana jest wspólnota i dodatkowo również podczas grupowego czytania, istnieje duża szansa na właściwe odczytywanie komunikatów, jakie wysyłają uczniowie. Wszak w programie szkolnym, ponad realizacją konkretnych zadań, zawsze powinna stać osoba ucznia, z całym zasobem jego przeżyć, zdarzeń, i wrażeń.

#### 4. Przygotowanie przestrzeni do czytania

Oprócz doskonałej książki i zadbania o przestrzeń emocjonalną dzieci, warto zwrócić uwagę na otoczenie<sup>546</sup> materialne i przy pomocy niewielkich inspiratorów, ożywić to miejsce, by poprzez stworzenie optymalnych warunków do czytania, spotęgować ciekawość uczniów i rozbudzić ich wyobraźnię. Pisałam o tym szerzej w podrozdziale 3.3. s. 83.

Z moich obserwacji i doświadczeń bazową czynnością jest po prostu wywietrzenie sali, a następnie zaaranżowanie miejsca do czytania w myśl zasady, że im mniej scenografii, tym więcej impulsów do otworzenia wyobraźni uczniów. Tak więc, na dywanie w sali może być położony list od głównego bohatera książki, zapraszający do jej otwarcia. Albo do tablicy można przykleić kartkę z charakterystycznym dla tekstu literackiego krajobrazem, przedmiotem, czy nawet kolorem, który najczęściej pojawia się w ilustracjach. Czy też sufitu mogą zwisać piórka, płatki śniegu, liście, kolorowe skrawki bibuły, w zależności od tego, czy tekst dotyczyć będzie

---

<sup>545</sup> A. Błaszczak, *Od szczęścia do nienawiści. Leksykon emocjonalny u dzieci w młodszym wieku szkolnym i młodzieży kończącej szkołę podstawową*, „Logopedia” 2021, nr 50/1, s. 253-270.

<sup>546</sup> A. Pacewicz, *Przestrzeń, w której dobrze się uczy. Jak to osiągnąć w naszej szkole?*, Projekt Szkoła dla innowatora współfinansowany jest ze środków Unii Europejskiej, w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Program Operacyjny Inteligentny Rozwój 2014-2020.

historii ptaków, opowieści o zimie, opisu jesieni, czy wiersza o karnawale. Do sali mogą też prowadzić tajemnicze drzwi – kawałek lekkiej tkaniny przyczepiony do ościeżnicy w kolorach czy kształtach współgrających z treścią utworu, który wspólnie czytany będzie na zajęciach.

Podsumowując, do znanej uczniom z codziennych doświadczeń sali lekcyjnej, warto wnieść element nowości<sup>547</sup>, pozostawione na dywanie kolorowe piórka, naklejka na oknie, czy przyczepiona do lampy wstęga. Jednak im przedmiot będzie prostszy, tym bardziej zaintryguje i rozbudzi zaciekawienie i wewnętrzną motywację do dalszych działań, jakimi są słuchanie i wspólne czytanie.

## 5. Umiejscowienie dzieci

Sala szkolna ma swoje ograniczenia metrażowe, ale zawsze można ją tak zaaranżować, by stała się przestrzenią przyjazną wspólnemu czytaniu. Najbardziej sprawdza się umiejscowienie dzieci na poduszkach bądź dywanie. Dzieci siedzą w półokręgach, przodem do nauczyciela, który stoi i trzyma otwartą w ich kierunku książkę. W takim układzie dorosły potrafi nawiązać kontakt wzrokowy z każdym swoim uczniem, co wiąże się z ich podmiotowym traktowaniem i indywidualnym podejściem. Wszystko zaczyna się od porozumiewawczego spojrzenia. Dzieci wypełnione pełnym akceptacji i otwartości spojrzeniem swego wychowawcy, odczuwają, że są zauważone, a co za tym idzie nie anonimowe, nieobojętne dorosłemu. Mają poczucie własnej wartości również poprzez sygnały, jakie wysyła w jego kierunku osoba znacząca, jaką jest nauczyciel.

Czasami zasadne wydaje się umiejscowienie dzieci w ławkach. To dobry pomysł, gdy dzieci słuchają tekst literacki i równocześnie rysują, malują lub wykonują notatki wizualne<sup>548</sup>. Ważne, by nauczyciel pamiętał, że przestrzeń klasy może być sprzymierzeńcem lub konkurentem w budowaniu skupienia uwagi i skoncentrowaniu dzieci na przeżyciach wypływających z kontaktu z książką. A sposób umiejscowienia dzieci, inny niż na co dzień, może w naturalny sposób pozytywnie nastroić dziecko na czytanie, zanim jeszcze ono się faktycznie rozpocznie.

---

<sup>547</sup> W. Jamrożek, *Edukacja i myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej. W stuletnią rocznicę odzyskania niepodległości*, „Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2020, nr 2 (11), s. 96-105; K. Kabacińska-Łuczak, *Ewaryst Estkowski (1820-1856) i Józef Chociszewski (1837-1914) twórcami elementarzyków dla dzieci wiejskich*, w: *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji. Księga Jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak (red.), Poznań 2017.

<sup>548</sup> M. Sieńczewska, D. Sobierańska, M. Radwańska, *Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej*, Warszawa 2015; L. Maciejewska-Suchanek, „Korespondencje – Wystawa Pasteli” w korespondencji z rzeźbami *Anny Krzymańskiej, Anny Rodzińskiej, Jerzego Sobocińskiego, Roberta Sobocińskiego*, Galeria Brossa 31, Poznań 2016/2017, Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej, A. Mazur, R. Tarasiuka (red.), Lublin 2014.

## 6. Kształtowanie wyobraźni i myślenia dywergencyjnego. Czas wolny

W programie nauczania, w którym wykorzystane jest czytanie wrażeńiowe, naczelnym miejscem zajmuje własna twórcza aktywność. Ważne, by nauczyciel, w wielu momentach zajęć sam inspirował albo pozostawiał uczniom przestrzeń do rozwijania ich wyobraźni i myślenia dywergencyjnego. Dzieje się to, gdy dzieci dociekają, co robi na ich dywanie niecodzienny przedmiot, np. ptasie piórko (o roli rekwizytów piszę w przygotowaniu przestrzeni do czytania s. 217 oraz w podrozdziale 3.3 s. 83), albo gdy dzieci zadają pytania, dlaczego nauczyciel właśnie dzisiaj, w środku zimy przeszedł do klasy w sandałach i okularach słonecznych.

Poza tym uczniowie pielęgnują wrodzone zdolności twórcze<sup>549</sup> w rozmowach otwartych, jakie podczas zajęć rozpoczynających czytanie wrażeńiowe, nauczyciel przeprowadza z dziećmi. Sam akt czytania wrażeńiowego, poprzez założenie aktywnego uczestnictwa dzieci w dopowiadanie słów, wyrażanie emocji, budzenie skojarzeń, zakłada bazowanie na twórczym myśleniu. Po przeczytaniu książki, rozmowa kierowana pytaniami otwartymi i zestaw zintegrowanych zadań są kolejnym wyzwaniem dziecięcej twórczości i swobodnej aktywności.

## 7. Moment startowy czytania wrażeńiowego – hasło otwierające książkę

Czytanie wrażeńiowe konkretnego tekstu literackiego poprzedzone jest wieloma zabiegami o charakterze zewnętrznym, organizacyjnym, jak i wewnętrznym związanym z przygotowaniem dzieci do odbioru książki. Wspólne otworzenie książki za pomocą razem wypowiedzianych słów rymowanki, daje dzieciom wyraźny znak, że oto od tej chwili zaczyna się koncentrowanie na opowieści. Proste słowa okraszone ruchem są kluczem, za pomocą którego otwiera się brama świata literackiego<sup>550</sup>. „Baju-baju, dziwi-dziwy, to nie dzieje się na niby, drzwi się w książce otwierają w świat niezwykle zapraszają”<sup>551</sup>. (Więcej konkretnych przykładów znajduje się w rozdziale 3.3, s. 100).

## 8. Czytania wrażeńiowego tekstu literackiego

Tyle ile tekstów, tyle możliwości na ich ożywianie. Szczegółowe podpowiedzi na czytanie z dziećmi wierszy i opowiadań zawarłam w rozdziale 3.3. Spośród wielu propozycji,

---

<sup>549</sup> M. Kaczmarzyk, *Jak neurodydaktyka może odmienić uczenie (się)* <https://www.youtube.com/watch?v=dUYt-v9MX1g> [dostęp: 2.02.2023].

<sup>550</sup> A. Ungeheuer-Gołąb, *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów 2009.

<sup>551</sup> Słowa M. Swędrowska.

jakie można zaoferować dzieciom, najwięcej zaangażowania przejawiają one, gdy mogą zobrazować emocje, które pojawiają się w nich pod wpływem czytanego wspólnie tekstu. Dzieci lubią też dopowiadać słowa, wymyślać, jak historia potoczyła się dalej.

W przeprowadzonych badaniach, czytaliśmy wspólnie „Pamiętnik Blumki”. Ta obrazkowa książka Iwony Chmielewskiej jest tak misternie przemyślana, a słowa i ilustracje tak drobiazgowo i celowo dobrane, że skłaniają czytelnika do podążania za treścią, pozostawiając po przeczytaniu przestrzeń w umyśle, która wypełnia się refleksjami, pytaniami i wnioskami. Tego typu książki, wielowymiarowe i wielowarstwowe są odpowiednimi środkami dydaktycznymi w programie edukacji wczesnoszkolnej, w której nauczyciel wykorzystuje czytanie wrażeńowe.

## **9. Zintegrowane zadania szkolne i inne sposoby przedłużające kontakt uczniów z książką**

W przygotowaniu zajęć z wykorzystaniem czytania wrażeńowego, istotne jest właściwe przeprowadzenie rozmowy z dziećmi po przeczytaniu określonego tekstu. Najlepiej zacząć od pytań otwartych, w których dzieci mogą odnaleźć swoje przeżycia, i w odpowiedziach sformułować swoje opinie, wyrazić własne zdanie, odwołać się do osobistych doświadczeń. Warto wykorzystać tutaj teorię zintegrowanych zadań szkolnych prof. J. Gniteckiego, a szczególnie zastosować zadania częściowo otwarte i częściowo zamknięte.

Po dokonaniu analizy ilościowej i obliczeniach analizy procentu wariancji w zintegrowanych zadaniach szkolnych ustaliłam, że znaczenie dla twórczego rozwiązywania proponowanych przez nauczyciela poleceń, ma we wszystkich szkołach Zadanie 2 o symbolu Zooz, a wartość wariancji wynosi odpowiednio w Komornikach 78,61%, w Ostrowie Wlkp. 77,5% i w Poznaniu 97,96%. Dodatkowo w Ostrowie Wlkp. i w Poznaniu zadanie czwarte o symbolu Z zoo jest istotne w najbardziej oryginalnym i niepowtarzalnym rozwiązywaniu zdań szkolnych i wynosi odpowiednia dla badanych uczniów z Ostrowa 78,65% i dla dzieci z Poznania 96,25%.

Poniżej przedstawiam przykładowe, szczegółowe opisy wykonanych zadań.

W Komornikach w zadaniu nr 2 o symbolu Zooz (operacje formalne, materiał otwarty, sposób algorytmiczny) Kalina tak oryginalnie opisała dziewczynkę, o wiele mówiącym imieniu, które mogłoby według jej pomysłu, znaleźć się w Domu Sierot Korczaka: „Jest jeszcze Nadzieja. Ona pięknie rysuje ale nie mówi dużo. Woli obserwować. Jest nieśmiała i pomocna. Zawsze ma wiele pomysłów. Raczej chodzi własnymi drogami”. Kalina utrzymała rytm wypowiedzi tak, jak w książce, użyła krótki zdań, opisała to, co w jej bohaterce jest widoczne

na pierwszy rzut oka – „pięknie rysuje”, ale i te bardziej ukryte cechy – „woli obserwować”, „chodzi własnymi drogami”.

Z kolei jej kolega Mikołaj zachował rytm zawarty w opowieści I. Chmielewskiej, napisał lakonicznie: „To jest Julek. Lubi gry planszowe i komputerowe”. W tej krótkiej wypowiedzi kryje się coś, co w uznaniu chłopca będzie odebrane przeze mnie, osobę dorosłą jako pozytywne (gry planszowe – bo tak mówią dorośli) i mniej pożądane (gry komputerowe – bo tak twierdzą dorośli). Zaznaczę, że tych informacji udzielił mi Mikołaj w rozmowie po oddaniu wykonanych zadań. To jest kolejny dowód, by uczniowie mogli opowiadać o swoich wytworach, że dopowiadanie czyni zadanie pełniejszym.

W kolejnej badanej szkole, w Ostrowie Wlkp, zadanie drugie o symbolu Zooz (operacje formalne, materiał otwarty, sposób algorytmiczny) Lena N. rozwiązała w taki sposób „Marcelina ma 10 lat. Lubi być w centrum uwagi. Przeżywa dzieci. Nie lubi bawić się z innymi dziećmi. Jest samolubna”. Uczennica zachowała rytm nadany przez I. Chmielewską pisząc krótkie zdania, w których zawarte są i cechy charakteru i stosunek do innych. Przede wszystkim skupiła się na wadach swojej bohaterki. Natomiast w zadaniu czwartym o symbolu Zzoo uczennica prawidłowo wpisała brakujące wyrazy:

„Dzieci mieszkały w domu. Było ich tam dużo. Każde dziecko miało swoje sprawy. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same sprawy oraz że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci najlepszy.” Wpisane wyrazy zachowują logikę i celność wypowiedzi, ale nie są wyszukane ani zaskakujące.

Jej kolega Nikolas, wymyślił taką postać: „Do Korczak team dołączył Tomek. Tomek lubi grać w piłkę. Tomek założył w domu sierot klub piłkarski”. Nikolas skupił się na talentach i mocnych stronach opisywanego chłopca. Z kolei czwartym zadaniu z dopisywaniem wybranych przez siebie wyrazów do przygotowanego już tekstu z lukami, Nikolas wypisał poprawnie wszystkie słowa. Miał podobne ponad przeciętne skojarzenia (dom z miłości, Korczak był jak ojciec), w porównaniu z innymi uczniami.

„Dzieci mieszkały w domu z miłości. Było ich tam z dwieście. Każde dziecko miało swoje tajemnice. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same pomysły oraz, że od kar ważniejsze są nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci jak ojciec.”

W Poznaniu, przy rozwiązywaniu zadania drugiego Zooz (operacje formalne, materiał otwarty, sposób algorytmiczny) Martyna w oryginalny sposób opisała nową osobę w Domu Sierot, która mogłaby być bohaterką książki „Pamiętnik Blumki”: „To już! Właśnie do naszego

domu przyjechała nowa dziewczyna o imieniu Lika. Ma bardzo bladą twarzyczkę i złą minę. Dużo kłamała. Dosłownie codziennie. Lubiła i chciała pobawić się z innymi dziećmi, ale nikt jej nie lubił, bo miała okropny charakter. Pewnego dnia pan profesor wziął ją na słówko. Po rozmowie kłamała mniej. Wszyscy chcieli się z nią bawić, a Lilka była szczęśliwa”. Uczennica zachowała rytm pisania, w którym dziecko ma jakąś trudność, potem wydarza się coś pozytywnego (rozmowa z Korczakiem) i dziecko się zmienia, co więcej, inne dzieci dostrzegają tę zmianę (wszyscy chcieli się z nią bawić). Natomiast w czwartym zadaniu uczennica wypisała brakujące wyrazy, tworząc wyróżniającą się wypowiedź: „Dzieci mieszkały w domu dziecka. Było ich tam dwieście. Każde dziecko miało swoje myśli. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno do niczego zmuszać. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same sprawy oraz, że od kar ważniejsze są wybaczenie i zrozumienie. Doktor Korczak był dla dzieci autorytetem”.

Jej kolega Szymon Opisując kolejną postać w książce, Szymon wykonał drugie zadanie w lapidarny sposób: „To jest Kuba i ma bardzo wielki umysł. Często chodzi smutny, bo nie ma z kim porozmawiać”. Odwołał się do osobistych doświadczeń. Z kolei czwarte zadanie o symbolu Zzoo zostało wykonane prawidłowo: „Dzieci mieszkały w Domu sierot. Było ich tam dużo. Każde dziecko miało swoje 5 groszy. W domu panowały zasady. Jedna z nich była o tym, że dzieci nie wolno bić. Pan Doktor uczył dzieci, że dziewczynki i chłopcy mają takie same marzenia oraz że od kar ważniejsze są  nagrody. Doktor Korczak był dla dzieci dobry.”

Przejdę teraz do pokazania, jakie zadania mają znaczenie podczas odtwórczego rozwiązywania zintegrowanych zdań szkolnych. Z moich badań wynika, że tylko w Komornikach zadanie 7 o symbolu Zzzo było istotne., gdyż w Ostrowie Wlkp. i Poznaniu znaczenie miało zadanie czwarte, co opisałam powyżej.

W zadaniu 7 o symbolu Zzzo (postformalne operacje, materiał zamknięty, heurystyczny sposób) Kalina odsłoniła swe dziecięce przeżycia, pisząc : „Nie zapomnieć znaczy, że trzeba pamiętać ważne dni z życia. Jak mam dużo dobrych wspomnień, to jestem szczęśliwa. A jak mam nieszczęśliwy dzień to przypominam sobie szczęśliwy.” Dziewczynka nie odniosła się bezpośrednio do pamiętnika, jak sugerowałoby pytanie, ale skupiła na słowach „nie zapomnieć”. Podczas rozwiązywania zintegrowanych zdań, uczennica nie skupiła się na treści książki, ale przekroczyła szkolne zadania i zaczęła snuć opowieść o sobie.

W zadaniu siódmym, Mikołaj też zwrócił uwagę nie na pamiętnik, ale na czynność „niezapominania”. Napisał tak: „Nie zapomnieć. Trzeba ćwiczyć pamięć. Pamięć pomaga w nauce. Gdy trzymasz coś w głowie to jesteś mądry. Czy nie zapomnieć to to samo, co pamiętać?” W ostatnim zdaniu jego wypowiedzi, ponownie ujawniły się treści świadczące

o filozoficznym podejściu do życia. Zakończył niezwykle pojemnym pytaniem o znaczenie słów pamiętać i nie zapomnieć, które oczywiście nie są tożsame. Taki sposób formułowania myśli może świadczyć o ponadprzeciętnej dla swojego wieku, odbierania rzeczywistości zamkniętej w języku pisanym.

Z kolei wartość analizy wariancji dla czynników ubocznych wskazuje na najwyższe wartości w wszystkich trzech szkołach w zadaniu nr 1, o symbolu Zooo, w jakim w najwyższym stopniu uczniowie korzystali z myślenia dywergencyjnego i wyobraźni i wynosi odpowiednio: 68,5% w Komornikach, 70,5% w Ostrowie Wlkp. i 85,7% w Poznaniu. Uzyskane wartości w eksperymencie pozwalają wysnuć mi wniosek, iż dzieci musiały dobrze skupić by uzyskać takie wartości liczbowe – widać stąd, że w edukacji raczej stosowany jest schemat w zadaniach w programie kształcenia i wszelkich zadaniach niż możliwość stosowania zadań bardziej otwartych w różnych konfiguracjach obejmujących operacje, materiał, sposób.

Natomiast w diagnozie – uzyskano następujące wartości

Komorniki – myślenie dywergencyjne – 37,64%

Wyobraźnia – 25,86%

Ostrów – myślenie dywergencyjne – 53,33%

Wyobraźnia – 25,42%

Poznań – myślenie dywergencyjne – 53,33%

Wyobraźnia – 25,42%

Wyniki z rozwiązyanych przez uczniów zadań zintegrowanych jako czynnika głównego w eksperymencie oraz czynniki uboczne, czyli myślenie dywergencyjne i wyobraźnia – które wystąpiły również w diagnozie, były potrzebne do opracowania do modelu czytania wraźniowego, do którego dołączam też przykładowe scenariusze zajęć wpisujące się w program nauczania edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszy jest scenariuszem, który wykorzystalam podczas moich badań. Kolejne mogą być eksploatowane przez cały rok, w ramach rozmaitych uroczystości i wydarzeń związanych z językiem polskim i książkami dla dzieci. Ułożone są według kalendarza nietypowych dni, związanych z językiem i literaturą, czyli mogą być użyte podczas Dnia Języka Ojczystego, Światowego Dnia Książki, Międzynarodowego Dnia Książki dla Dzieci, itp.

## **Scenariusz nr 1**

**Temat: Do czego służy pamiętnik?**

Grupa wiekowa: klasa III

Czas trwania 45 minut

### **Cel ogólny:**

- Wyzwolenie w dzieciach swobodnej ekspresji w wyniku kontaktu z książką obrazową
- Rozbudzenie ciekawości książką w oparciu o czytanie wrażeń

### **Cele szczegółowe**

#### Uczeń:

- Układa dowolny oryginalny tekst nt. Co Blumka napisałaby dalej w pamiętniku.
- Z pomocą zgromadzonego słownictwa układa tekst – dalszy ciąg pamiętnika Blumki.
- Przygotowuje wypowiedź pisemną o swoich mocnych i słabych stronach.
- Układa fragment opowiadania z rozsypanki zdaniowej.
- Rozwija zdania w dowolny sposób.
- Opisuje kolejnego bohatera w Pamiętniku Blumki.
- Uzupełnia tekst z lukami dowolnymi wyrazami.
- Rozwiązuje zagadki związane z treścią książki.

**Metody:** aktywizujące: słowne, twórcze, wspierające do kreatywnego i odtwórczego działania, zadania zintegrowane.

#### **Środki dydaktyczne:**

- Książka obrazowa Iwony Chmielewskiej „Pamiętnik Blumki” wyd. Media Rodzina.
- Pamiętnik, ewentualnie zdjęcie pamiętnika, np. :  
<https://www.facebook.com/355132721320449/posts/1240581309442248/>  
<https://etnomuzeum.eu/zbiory/pamietnik-zofii-sulikowskiej> [dostęp: 03.01.2022]
- Przybory do pisania: ołówki, pióra, długopisy – do wyboru przez każdego ucznia.

### **Przebieg zajęć**

#### Przygotowanie

1. Przed wejściem dzieci do sali, nauczyciel zostawia w niej pamiętnik – może to być jego pamiętnik z dzieciństwa, albo zeszyt owinięty w okładkę z napisem „Pamiętnik”. (*rola rekwizytu w czytaniu wrażeń*)
2. Dzieci wchodząc do klasy dziwią się, dlaczego taki przedmiot leży na dywanie/ na ziemi? Odczytują tytuł „Pamiętnik”, zapewne pytają nauczyciela, czy wie, dlaczego

ten przedmiot się tutaj znajduje. *(rozwijanie twórczego myślenia i motywacji wewnętrznej poprzez rozniecanie zaciekawienia)*

### **Projektowanie**

3. Nauczyciel z tajemniczą miną zaprasza dzieci do koła na dywanie i inicjuje rozmowę nt. co to jest pamięć, do czego jest potrzebna i czy można ją ćwiczyć? Dzieci wypowiadają się swobodnie, na koniec nauczyciel podsumowuje rozmowę: „Pamięć odgrywa ważną rolę w życiu każdego człowieka. Np. w szkole pomaga ona w nauce, np. w życiu pozwala na wspomnienia. Jednym ze sposobów ćwiczenia pamięci jest pisanie pamiętnika”. *(rozmowa daje przestrzeń w mózgu dziecka na uruchomienie wyobraźni)*
4. Nauczyciel pokazuje swój pamiętnik z dzieciństwa, jeśli takowego nie posiada, może posłużyć się zdjęciami z Internetu. Następnie wyjmuje książkę obrazową „Pamiętnik Blumki” i zaciekawia dzieci stwierdzeniem, że książka, będzie miała dziś do spełnienia ważną rolę. Zadaje dzieciom taką wierszowaną zagadkę: *(rym wzmacnia koncentrację)*

*Popatrz na okładkę i rozwiąż mą zagadkę,*

*Niech pomyśli Twoja głowa, co się w mojej książce chowa?*

Dzieci patrząc na okładkę wysuwają swoje skojarzenia. Wszystkie odpowiedzi są dobre, bo każdy może mieć inne skojarzenia z tym, co zawiera okładka. Ktoś spojrzy na postaci, inny na tekst, a jeszcze kogoś innego zaciekawi kolor, rozmieszczenie obiektów na stronie. Jedni będą mieli bezpośrednie skojarzenia „to opowieść o dzieciach” a inni pośrednie „to opowieść o niebie”, „dlaczego o niebie”, „bo niebo jest niebieskie tak, jak kolor tej okładki...” *(stworzenie warunków do wypowiedzania się w atmosferze podmiotowości i życzliwości, bo wszystkie skojarzenia są dobre).*

### **Realizacja**

5. Nauczyciel zaprasza do wysłuchania opowieści o Blumce i innych dzieciach w domu Korczaka. Wszyscy powtarzają za nauczycielem słowa rymowanki, która rozpoczyna czytanie: *Baju, baju, dziwy, dziwy, to nie dzieje się na niby, karta książki się otwiera, w świat historii nas zabiera. (moment startowy czytania wrażeńiowego).*
6. Podczas czytania nauczyciel wplata elementy mimiki, gestykulacji, ekspresji.
7. Po przeczytaniu – wysłuchaniu pięknej opowieści o metodach wychowawczych i pedagogice serca Janusz Korczaka oraz o szacunku i prawach dzieci, chętni uczniowie dzielą się swoimi przemyśleniami, tym co najbardziej pozostało w ich

pamięci. Pytania stawiane przez nauczyciela mają charakter otwarty: Co Cię w tej historii najbardziej zaskoczyło? Czy jesteś podobna/podobny do kogoś z bohaterów? Co chcesz opowiedzieć po wysłuchaniu opowieści? (*otwarte pytania pozostają uczniom wybór na podzielenie się wrażeniami związanymi z treścią książki jak i ze swoimi odczuciami, wspomnieniami, doświadczeniami, skojarzeniami*).

8. Dzieci przystępują do rozwiązania zintegrowanych zadań szkolnych (*z wykorzystaniem metody stacji zadaniowych, uczniowie przeplatają wysiłek umysłowy z zaspokojeniem potrzeby ruchu, przemieszczając się po sali w poszukiwaniu kolejnych zadań, które mają zapisane na wylosowanych kartkach, w kolejności przygotowanej przez nauczyciela*).

### **Podsumowanie**

9. Dzieci siadają w kręgu. Takie ustawienie sprzyja rozmowie, słuchaniu w klimacie akceptacji i bezpieczeństwa.
10. Dzieci dzielą się swoimi sukcesami i porażkami, wypowiadają, co było dla nich łatwe, a co trudne. Nie boją się przyznać do błędów, wiedzą, że porażki są nieodłączną częścią procesu uczenia się<sup>552</sup>. (*atmosferze akceptacji własnych braków jako ogniwa procesu uczenia się*).
11. Uczniowie mają czas, by przedstawić swe dokonania. Są wspierani przez grupę, która wyraża swe zainteresowanie, przez uważne słuchanie, a potem nagradza oklaskami każdą wypowiedź.

### **Planowanie**

12. Dzieci mogą podjąć decyzję o pisaniu swojego pamiętnika, by przechowywać wspomnienia i w ten sposób ćwiczyć swą pamięć.

### **Scenariusz nr 2**

Zajęcia można przeprowadzić 21 lutego w Międzynarodowym Dniu Języka Ojczystego.

**Temat zajęć:** „Figielek” – gimnastyka buzi i języka z wierszem Juliana Tuwima.

#### **Cele ogólne:**

- Kształtowanie umiejętności wyrazistego wypowiedzenia się.
- Rozwijanie umiejętności wyrażania swoich potrzeb i odczuć.

---

<sup>552</sup> P. Fortuna, *Pozytywna psychologia porażki. Jak z cytryny zrobić lemoniadę*, Sopot 2012.

- Używanie w mowie czynnej określonego zasobu słów zgodnie z regułami gramatyki.
- Uwrażliwianie na piękno języka ojczystego poprzez kontakt z tekstem literackim

### **Cele operacyjne:**

Dziecko:

- Słucha uważnie wiersza.
- Poznaje fakty z życia Juliana Tuwima
- Wymyśla swoje rymowanki.
- Doskonali prawidłową wymowę poprzez powtarzanie strof utworu literackiego.

### **Formy pracy:**

- indywidualna jednolita
- zespołowa jednolita

### **Metody:**

- żywego słowa
- czynne – zadań stawianych dziecku

### **Środki dydaktyczne:**

- wiersz Juliana Tuwima „Figielek”

### **Przebieg zajęć:**

#### **Przygotowanie**

1. Usiądź z dziećmi w kole na dywanie. Zaczynij mówić do dzieci bardzo niewyraźnie, ze ściśniętymi zębami. „Dzisiaj na zajęciach będziemy czytać wiersz jednego z najbardziej znanych poetów. Kiedy był małym chłopcem, to miał różne bziki ...np. bzika chemicznego i lingwistycznego i nieuleczalnego bzika na punkcie książek... Przerwij swoją opowieść, jeśli dzieci nie zaoponują wcześniej. Spytaj, jak im się słuchało początku tej historii, co rozumiały, co zapamiętały, czy łatwo było wszystko zrozumieć.

#### **Projektowanie**

2. Podsumuj rozmowę, podkreśl fakt, że to bardzo ważne, by pięknie, wyraźnie i donośnie mówić. Wyjaśnij, że dzisiaj będziemy robić gimnastykę buzi i języka.

#### **Realizacja**

3. Opowiedz jeszcze raz o Julianie Tuwimie – kiedy Julek był małym chłopcem, to interesował się wyrazami, można powiedzieć, że je kolekcjonował. Zapisywał wyrazy, które wg niego ładnie brzmiały, albo takie, których znaczenia nie znał

i potem szukał w słownikach wytłumaczenia. Miał bzika na punkcie książek, ale i inne zainteresowani, pewnego dnia zdarzyło mu się zrobić wybuch we własnym domu! (inne ciekawostki znajdują się w książce „Rany Julek! O tym, jak Julian Tuwim został poetą”). Zakończ opowieść recytacją wiersza „Figielek”.

4. Zapytaj dzieci, czy chciałyby tak jak Tuwim kolekcjonować słowa i zajmować się językiem polskim, pisać wiersze? Może kiedyś ktoś z ich zostanie wielkim poetą, wielką poetką?
5. Zaproś dzieci do gimnastyki buzi. Zróbcie wspólnie masaż twarzy:

*Żeby było nam wesoło, pomasujmy swoje czoło*

*Trzy i cztery, raz i dwa, każdy ładne czoło ma!*

*Potem oczy, pod oczami i pod nosem pod wargami*

*Trzy i cztery, raz i dwa, każdy ładną buzię ma!*

*Otwórz buzię tak szeroko i językiem zatańcz wokół*

*Trzy i cztery, raz i dwa, każdy gimnastykę zna!*

6. Przeczytajcie wspólnie wiersz „Figielek” Ty rozpoczynasz czytanie, a dzieci powtarzają ostatnie słowo każdego wersu.
7. Wyjaśnijcie niezrozumiałe słowa. Poproś, by wszystkie dzieci głośno i wyraźnie wypowiedziały: przekomarzać, osowiała, zasępił, zacierzewił, rozindyczył
8. Po raz trzeci doświadczcie spotkania z utworem literackim, deklamuj poszczególne wersy powoli, daj szansę pamięci dzieci na dopowiadanie wyrazów.
9. Zaproponuj zabawę w łamaniec językowy, poproś, by dzieci jak echo powtarzały za tobą słowa:

*Fli*

*Fli, flaj flo,*

*Amula, kumula wista,*

*O nona, nona la wista,*

*Egzamini salamini uła ułamani o!*

Róbcie to coraz szybciej, ale zawsze z szeroko otwartą buzią i wyrazistą dykcją.

### **Podsumowanie**

10. Zachęć dzieci do wymyślania własnych łamańców, spisz wszystkie pomysły na kartce, bawcie się codziennie w językowe echo. Takie krótkie zabawy są doskonałym wypełniaczem czasu w sytuacjach, gdy dzieci kończą o różnym czasie jedną aktywność i rozpoczynają następną.

11. Podsumuj zajęcia, pochwal za aktywność, wyraż nadzieję, że jeszcze nie raz pobawicie się językiem polskim.

### Planowanie

12. Wykonajcie przedstawienie kukielkowe wiersza „Figielek”

*Raz się komar z komarem przekomarzać zaczął,  
Mówiąc, że widział raki, co się winkiem raczą.  
Cietrzew się zaciętrzewił, słysząc takie słowa,  
Sęp zasępił się strasznie, osowiła sowa,  
Kura dała drapaka, że aż się kurzyło,  
Zając zajęczał smętnie, kurczę się skurczyło,  
Kozioł fiknął koziołka, słoń się cały śłaniał,  
Baran się rozindyczył, a indyk zbaraniał.*

13. J. Tuwim powiedział „Dzieci bzdurzą i – że tak powiem – chcą być bzdurzone. Potem im to przechodzi. Któremu nie przejdzie – zostaje poetą”<sup>553</sup>. Wykorzystywanie w codziennej nauce rymowanek, łamańców językowych oraz zachęcanie dzieci do tworzenia własnych najdziwniejszych rymowanek wspomaga motywację do nauki czytania i pisania. Wymyślajcie okazjonalnie, spontanicznie, oryginalne łamańce językowe, które mogą wspomóc zapamiętywanie reguł gramatycznych, zasad ortograficznych, itp.

### Scenariusz nr 3

Temat zajęć: Zabawy z wierszem J. Tuwima „Kotek”<sup>554</sup>.

#### Cele ogólne:

- Kształtowanie umiejętności wyrazistego wypowiedzania się.
- Rozwijanie umiejętności wyrażania swoich potrzeb i odczuć.
- Używanie w mowie czynnej określonego zasobu słów zgodnie z regułami gramatyki.
- Uwrażliwianie na piękno języka ojczystego zawartego w tekście literackim.

#### Cele operacyjne:

Dziecko:

---

<sup>553</sup> J. Tuwim, W oparach absurdu, za: A. Frączek, *Rany Julek! O tym jak Julian Tuwim został poetą*, Łódź 2013, s. 3.

<sup>554</sup> K. Kuszak, *Poeta – Nauczyciel(ka) – Dziecko. Twórczość dla dzieci Juliana Tuwima i Jana Brzechwy w zmieniającej się rzeczywistości przedszkolnej*, Poznań 2021.

- Słucha uważnie wiersza.
- Intuicyjnie wie, czym różni się wiersz od opowiadania i co to są rymy.
- Reaguje na polecenia nauczyciela.
- Doskonali prawidłową wymowę głosek poprzez recytację strof wiersza.

#### **Formy pracy:**

- indywidualna jednolita
- zespołowa jednolita

#### **Metody:**

- żywego słowa
- czynne – zadań stawianych dziecku

#### **Środki dydaktyczne:**

- wiersz J. Tuwima „Kotek”
- nagranie utworu „Duet Kotów” G. Rossiniego
- wizytówki z imionami dzieci

#### **Przebieg zajęć:**

##### **Przygotowanie**

1. Zgromadźcie się na dywanie, rozpocznij zajęcia od wypowiedzenia rymowanki:

*Zanim książkę otworzymy,*

*zanim wiersze usłyszemy.*

*Pobawimy się rymami,*

*od imienia zaczynamy!*

2. Zaproponuj, by chętne dzieci wypowiedziały swe imię i znalazły wyraz, który ma takie samo zakończenie jak imię, np. Małgosia-gosposia. Można używać przedziwnych form swego imienia np. Kachna-wielgachna oraz tworzyć neologizmy. Pochwał wszystkie pomysły. Dbaj o to, by dzieci mówiły z wyraźną artykulacją.

##### **Projektowanie**

3. Wy tłumacz, dlaczego zaczęliście dzisiejsze spotkanie na dywanie od rymowanki – będziecie wspólnie czytać wiersz o pewnym kocie. A wiersz tym różni się od opowiadania, że ma rymy, czyli takie zakończenia wyrazów, które się powtarzają.

##### **Realizacja**

4. Włącz nagranie Gioachino Rossini „Duet Kotów” i poinstruuuj, by dzieci uważnie posłuchały muzyki, zamieniły się w kota i przez chwilę przechadzały się po całej

sali tak, jak im podpowiadają dźwięki. Dobrze, by przed prezentacją utworu literackiego dzieci wykonały jakąś aktywność fizyczną – to wzmocni koncentrację i uważność słuchania.

5. Zachęć dzieci do uważnego słuchania wiersza J. Tuwima „Kotek”<sup>555</sup>. Powiedz, że wspólnie przeczytacie ten wiersz. Podaj instrukcję: za każdym razem, gdy będziesz patrzeć w tekst wiersza – zadaniem dzieci jest uważnie słuchać, ale gdy spojrzysz na nie, dzieci natychmiast reagują i wypowiadają wyraz dźwiękonaśladowczy „miau”.
6. Zapytaj dzieci o odczucia po wspólnym, wraźliwym czytaniu. Zadaj pytania otwarte. Jak czuł się kotek? Dlaczego tak mógł się czuć? Co mogło wydarzyć się wcześniej? Co mogło wydarzyć się później?

### Podsumowanie

7. Zaprosz dzieci do ponownego przeżycia utworu „Kotek”, tym razem utrzyjmy kontakt wzrokowy z dziećmi i przerywaj czytanie w momencie, gdy zapraszasz je do powtarzania onomatopei „miau”. Stosuj przesadną artykulację, bardzo szeroko otwieraj usta. Dzieci przez osobisty przykład nauczyciela będą wykonywały to samo.
8. Na koniec zajęć zapytaj dzieci czy pamiętają, czym rozpoczynały się zajęcia? (zabawą z rymowaniem imion). Rozdaj dzieciom losowo wybrane wizytówki z ich imionami i poproś, by odczytały wyraźnie słowa oraz wymyśliły, albo przypomniały sobie z początku zajęć, wyrazy, które się z tymi słowami-imionami rymują.

### Planowanie

9. Podejmijcie decyzję o ponownym przeczytaniu wiersza, np. z podziałem na role. I od tego działania rozpocznijcie kolejne zajęcia w następnym dniu.

## Scenariusz nr 4

Temat zajęć: Jesteśmy retorykami<sup>556</sup>

### Cele ogólne:

- Kształtowanie umiejętności wyrazistego wypowiedzania się.
- Rozwijanie umiejętności wyrażania swoich potrzeb i odczuć.
- Używanie w mowie czynnej określonego zasobu słów zgodnie z regułami gramatyki.

---

<sup>555</sup> J. Tuwim, *Wiersze dla dzieci. Julian Tuwim*, Warszawa 2021.

<sup>556</sup> Arystoteles, *Retoryka*, w: *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny* M. Korolko, Warszawa 1990.

### **Cele operacyjne:**

Dziecko:

- Wie, kim jest retoryk i co to jest dykcja.
- Zna ćwiczenia ułatwiające wyraziste mówienie.
- Doskonali poprawną wymowę poprzez deklamację łamańców językowych

### **Formy pracy:**

- indywidualna jednolita
- zespołowa jednolita

### **Metody:**

- żywego słowa
- czynne – zadań stawianych dziecku

### **Środki dydaktyczne:**

- wiersz Jana Brzechwy Entliczek pentliczek
- orzechy włoskie i laskowe w łupinach, uprzednio wyparzone, dla każdego dziecka
- jednorazowe kubeczki do przechowywania orzechów

### **Przebieg zajęć:**

#### **Przygotowanie**

1. Usiądź z dziećmi na dywanie włóż do buzi orzecha włoskiego i zacznij mówić. „Czasami ludzie wykonują rozmaite ćwiczenia, jednym z nich jest przemawianie z małym przedmiotem w buzi. Jak myślicie po co to robią i kto to robi?”.
2. Wysłuchaj wszystkich pomysłów. Powiedz, że takie przedziwne ćwiczenia wykonują mówcy, którzy chcą pięknie i wyraźnie porozumiewać się z innymi i mieć pewność, że są rozumiani, nazywamy ich retorykami.

#### **Projektowanie**

3. Zapytaj czy dzieci też powinny uczyć się starannej wymowy i czy chcą poćwiczyć mięśnie buzi języka?
4. Rozdaj najpierw orzechy laskowe, potem włoskie. Zaprosz dzieci do treningu wymowy<sup>557</sup>.

---

<sup>557</sup> K. Kuszak, *Pojęcie: „komunikacja dorosłego z dzieckiem” w perspektywie przyszłych pedagożek i nauczycielek*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, vol. 604, nr 9, s. 61-72.

## Realizacja

5. Swobodna rozmowa – poproś dzieci, by każde wymyśliło jedno zdanie składające się z sześciu słów i wypowiedziało je z orzechem w buzi. Zadaniem grupy będzie powtórzyć to zdanie.
6. Zabawa ruchowa – dzieci poruszają się po całej sali bez słowa, na hasło nauczyciela retorycy rozmawiają o... (zwierzętach, zabawkach, wakacjach, książkach...) dobierają się w pary i po kolei wyraźnie, z rozbudowaną artykulacją wymieniają swe poglądy tak długo, aż nauczyciel da umówiony znak, np. klaśnie w dłonie. W tym czasie orzechy leżą w jednorazowych, podpisanych kubeczkach.
7. Przeczytaj wiersz „Entliczek pentliczek” (z orzechem w buzi), poinstruj, by dzieci wybrały sobie jeden rodzaj orzecha i powtarzały za Tobą każdy wers.
8. Zapytaj o odczucia po doświadczeniu całego utworu.
9. Pobawcie się jeszcze raz, tym razem bez orzechów w buzi.
10. Ponownie zapytaj o odczucia dzieci. Czy coś się zmieniło w sposobie mówienia? Czy dzieci mówią teraz mniej czy bardziej wyraźnie?
11. Uświadom, że na dzisiejszych zajęciach, dzięki wyjątkowej gimnastyce z orzechami, poprawiła się dykcja – czyli wyraźne mówienie każdego dziecka i nauczyciela też.

## Podsumowanie

12. Poproś, by dzieci wymyśliły w grupach ciekawe zabawy z orzechami.
13. Po dokonaniu prezentacji zapewnij, że jeszcze nie raz będziemy doświadczać tego typu zabaw.

## Planowanie

14. Zapanujcie kolejne zabawy doskonalące piękną wymowę, np. :  
Zabawa w powtarzanie dwóch głosek „t” i „d” – liczy się jak najszybsze tempo.  
Łamaniec językowy: *Tedu, tede, tedo, mówię oto to, bdu bde bdy, teraz ty!* Dzieci siedzą w kole, trzymają w ręce zabawkę-traktor, rower, bądź inny przedmiot, który w swej nazwie zawiera głoskę r. pierwsze dziecko, z zabawką w ręce wypowiada słowa łamańca, na koniec wybiera inne dziecko i przekazuje zabawkę, która pełni rolę narzędzia głosu. Tylko ta osoba mówi, która trzyma narzędzie głosu.

## Scenariusz nr 5

Temat zajęć: Mówimy po przekręcalsku<sup>558</sup>

### Cele ogólne:

- Doskonalenie umiejętności uważnego słuchania.
- Kształtowanie słuchu fonematycznego.
- Rozwijanie umiejętności logicznego myślenia i cierpliwości

### Cele operacyjne:

Dziecko:

- Współpracuje w grupie
- Tworzy wyrazy przez przestawianie sylab w swoim imieniu, nazwisku, przedmiotach którymi się otacza
- Dzieli wyrazy na sylaby i w mowie dodaje do wyrazów zbędne znaczeniowo sylaby

### Formy pracy:

- indywidualna zróżnicowana
- zespołowa zróżnicowana

### Metody:

- czynne – zadań stawianych dziecku
- słowne – sposoby społecznego porozumiewania się

### Środki dydaktyczne:

- kartki papieru, farby, pędzle, kubki z wodą, ołówki

### Przebieg zajęć:

#### Przygotowanie

1. Przywitaj się z dziećmi w nietypowy sposób: Kaja kawi katam kawas. Kadzi kasiaj kabę kadzie kamy kaba kawić kasię w kaza kaba kawy kasy kala kaba kami. Kaktó kazro kazu kamiał kaco kapo kawie kadzia kałam?
2. Wyjaśnij na czym polega Twoja dziwna mowa – dodajesz przed każdą sylabę „Ka”.
3. Zaproś dzieci by przedstawiły się tym dziwnym języku – dodając do każdej sylaby swego imienia sylabę „ka”

---

<sup>558</sup> Język przekręcalski wymyśliła prof. Joanna Papuzińska. Jest to zabawa, w której zamienia się pierwsze sylaby w dwóch pierwszych słowach w wierszu lub w innym tekście.

## Projektowanie

4. Podsumuj, że była to rozgrzewka do innych zadań z językiem, jakie dzisiaj przygotowałeś, by nabierać coraz większej sprawności w uczeniu się czytania, a potem pisania.

## Realizacja

5. Podziel dzieci na pary w losowo wybrany sposób, np. gdy siedzą w kole, dwie najbliższej sobie osoby zwracają się do siebie twarzami. Pobawcie się w zagadki: jaki wyraz powiedziałam (powiedziałem)? Stopniujcie trudności:
  - Najpierw dodawajcie sylabę „ka” przed cały wyraz, np. kaklocki – klocki, kalipa – lipa
  - Potem sylaba „ka” dodawana jest przed każdą sylabę, np. kalalkaka – lalka, kakwiakatek – kwiatek.
  - Potem dokładajcie dowolną sylabę przed cały wyraz np. gadywan – ga, fookno – fo, zadanie polega na usłyszeniu sylaby, która jest niepotrzebna w wyrazie, bo dodatkowo wypowiedziana.
  - Najtrudniejsze zadanie polega na dodawaniu nieumówionych wcześniej w parze sylab, przed kolejne sylaby które składają się na wypowiedziany wyraz, np. waiwagła – sylaba wa i wyraz igła
6. Zaproponuj dzieciom zabawę ruchową: Kto tak jak ja...? ale czynności wypowiedzaj z użyciem tajemniczego szyfru, który dzieci poznały dzisiaj, czyli z dopowiadaniem sylab, np. Kto tak jak ja, umie catańcaczyć? (tańczyć) Kto tak jak ja, umie baskabakać? (skakać)
7. Zaprosz dzieci na dywan i opowiedz o prof. Joannie Papuzińskiej, która bardzo lubi pisać wiersze i książki dla dzieci, a nade wszystko uwielbia wykorzystywać to, że umie czytać i pisać do zabawy! Wymyśl np. nowe słowa zamieniając miejscami sylaby w wyrazach. Teraz spróbujemy zrobić to samo.
8. Zabawa: Imię moje czy nie moje? Zamień pierwszą sylabę twego imienia z drugą np. Małgosia to Gomałsia, Agnieszka to Nieszagka, Marcin to Cinmar.
9. Zabawa: Nowe imię i nazwisko. Zamieńcie pierwsze sylaby w swym imieniu i nazwisku, np. Zosia Kowalska to Kosia Zowalska
10. Zabawa: Odszyfruj o czym mówię? Dzieci w parze wymyślają jeden wyraz, wypowiadają go równocześnie, a następnie po kolei i zamieniają pierwsze sylaby w tych wyrazach, np. woda i ogień to oda i ogień, drzewo i liście to liśwo i drzecie.

11. Namalujcie wybrane, najciekawsze neologizmy, które powstały poprzez przekręcanie sylab.

### **Podsumowanie**

12. Poproś dzieci by zastanowiły się i wspólnie wymieniły wszystkie aktywności zabawy, jakich dzisiaj doświadczyły. Czy potraficie odtworzyć chronologicznie przebieg zajęć? Które zabawy były najatrakcyjniejsze, bo zostały przez dzieci zapamiętane.

### **Planowanie**

13. Wykorzystajcie zdobyte na zajęciach umiejętności do przeprowadzenia ciekawego pokazu waszych sprawności językowych.

Tworzenie zajęć z wykorzystaniem elementów bądź całej ścieżki czytania wraźniowego jawi się uczniom jako zabawa, co przekłada się bezpośrednio na ilość zapamiętanych treści a nade wszystko na jakość ich przeżyć i doświadczeń poznawczych oraz sprawczych.

Czytanie wraźniowe jako spotkanie człowieka z człowiekiem dotyka wszystkich najważniejszych ludzkich potrzeb, od zaspokojenia fizjologii, np. potrzeby ruchu, poprzez bezpieczeństwo, przynależność, akceptację i miłość, do potrzeby uznania, rozwoju i samorozwoju<sup>559</sup>.

## **5.5 Sformułowanie dyrektyw pod adresem nauczycieli pracujących metodą czytania wraźniowego**

Na podstawie przeprowadzonych badań, przedstawię teraz dyrektywy pedagogiczne kierowane pod adresem nauczyciela chcącego aktywnie pracować i konstruować program zajęć oparty na modelu czytania wraźniowego w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Dyrektywa pedagogiczna zwana przez J. Gniteckiego twierdzeniem dyrektywnym, to pewnego rodzaju zalecenie lub wskazówka kierowana pod adresem nauczyciela, który chciałby realizować skutecznie założone cele edukacyjne jako projektowane zmiany w uczniach. Twierdzenia te nie są twierdzeniami logicznymi, lecz wskazówkami kierowanymi pod adresem praktyki szkolnej.

Odpowiadając na praktyczny problem mojej pracy oraz biorąc pod uwagę rezultaty przeprowadzonych badań zajęć uczniów w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

---

<sup>559</sup> Piramida potrzeb Maslowa mieści się m.in. w tekście A. Miler-Zawodniak, Teorie potrzeb jako współczesne teorie motywacji, „Obronność. Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej” 2012, nr 4, s. 101-116.

sformułowałam dyrektywy pedagogiczne, ułatwiające pracy nauczycielowi z wykorzystaniem modelu czytania wraźeniowego. A oto one:

1. Uczniów wczesnej edukacji należy stymulować i wspierać ich rozwój, by w sprzyjających warunkach następowało skupianie i utrzymywanie ich uwagi, które pozwoli na stosowanie zintegrowanych zadań szkolnych obejmujących czytanie wraźeniowe, które jest aktywną metodą nauczania.
2. Uczniów wczesnej edukacji należy inspirować i wspierać ich rozwój w warunkach szeroko pojętej rozmowy (konwersacji, negocjacji, dialogu) umożliwiając stosowanie zintegrowanych zadań szkolnych obejmujących czytanie wraźeniowe jako aktywnej metody nauczania.
3. Aby stymulować oraz wspierać aktywność twórczą i odtwórczą uczniów, należy zaplanować w przestrzeni uczenia się, odpoczynek, czas wolny, przerwę w rozwiązywaniu zadań szkolnych, umożliwiając w ten sposób uczniom rozwijanie kreatywności i namysł nad wyborem zadania.
4. Należy zachęcać młodych ludzi do rozwijania aktywności twórczej i odtwórczej w nauczaniu integralnym poprzez opracowanie odpowiednich konspektów zajęć dydaktyczno-wychowawczych, dostosowanych do potrzeb i zainteresowań dzieci, obejmując następujące ogniwa: przygotowanie, projektowanie, realizację, podsumowanie i planowanie<sup>560</sup> dalszej pracy na zajęciach i poza nimi, które zawierałoby czytanie wraźeniowe będące aktywną metodą nauczania.
5. Należy mobilizować uczniów do aktywności twórczej i odtwórczej poprzez zintegrowane zadania szkolne nastawione na czytanie wraźeniowe w celu rozwijania oryginalności, pomysłowości i twórczości dziecięcej oraz często organizować wystawę prac uczniów, wspólnie je omawiać i oceniać.
6. Aby wyzwolić w uczniach aktywność twórczą, nauczyciele powinni w miarę możliwości zaspokajać indywidualne potrzeby dzieci oraz wzmacniać poczucie podmiotowości, poprzez aprobatę dla zachowań twórczych i odtwórczych.

---

<sup>560</sup> Celowo zaznaczam istotność konstruowania konspektu przy pomocy pięciu ogniw: przygotowania, projektowania, realizacji, podsumowania i planowania, gdyż we współcześnie tworzonych scenariuszach zajęć, zbudowanych z trzech części: wprowadzenie, część główna i część końcowa, niestety zwraca się mniejszą uwagę na formułowanie jasnych i konkretnych celów osiągniętych przez uczniów każdego dnia nauki szkolnej oraz na planowanie dalszej nauki., por. R. Leppert, *Potoczne pojmowanie praktyczności pedagogiki*, w: *Pedagogiczne peregrynacje: studia i szkice o pedagogice ogólnej i kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.

7. Nauczyciele winni wyzwaląć w uczniach aktywność twórczą i odtwórczą przez to, że są wrażliwi na problemy dnia codziennego i w razie potrzeby wspólnie z dziećmi je rozwiązywać.
8. Stosowanie czytania wraźeniowego jako aktywnej metody w edukacji wczesnoszkolnej, związane jest z wyborem odpowiedniej książki do grupowego czytania, która nie tylko będzie dostosowana do potrzeb i zainteresowań uczniów, ale będzie miała w sobie coś intrygujące i zaskakujące, rozniecającego ich ciekawość poznawczą.
9. Wykorzystanie metody czytania wraźeniowego jako aktywnej metody w edukacji wczesnoszkolnej wiąże się ze zwróceniem uwagi nauczyciela na nawiązanie bliskich relacji z uczniami, w duchu podmiotowości i traktowania ich jako partnerów w edukacji.
10. Posługiwaniem się czytaniem wraźeniowym jako aktywną metodą w edukacji wczesnoszkolnej wyznacza dbałość o przygotowanie przestrzeni do czytania, poprzez wytworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego i ciekawą aranżację sali.
11. Należy włączyć w akt czytania tekstu ruch, rym, rytm, wyrażanie emocji i zabaw językowych oraz opcjonalnie można wykorzystać proste rekwizyty rozwijające aktywność twórczą i odtwórczą.
12. Aby stosować czytanie wraźeniowe jako aktywną metodę w edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciele powinni stworzyć warunki do przedłużania kontaktu uczniów z książką, w formie gier planszowych, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, jakie zostaną zaprojektowane przez dzieci w ich swobodnej twórczości.
13. Nauczyciel, który chce stosować czytanie wraźeniowe jako aktywną metodę w edukacji wczesnoszkolnej powinien interesować się kampaniami społecznymi promującymi czytelnictwo wśród dzieci, prowadzonymi przez Instytut Książki (który patronuje projektowi pt.: Mała książka – wielki człowiek), Fundację ABCXXI Cała Polska czyta dzieciom oraz Fundację Powszechnego Czytania i inne, czerpiąc nowe pomysły na ożywianie tekstów literackich.
14. Nauczyciel, który zamierza wykorzystać metodę czytania wraźeniowego, powinien współpracować z biblioteką szkolną, w celu wzbogacania wiedzy o nowościach wydawniczych oraz by organizować spotkania autorskie z twórcami książek dla dzieci i inne aktywizujące warsztaty, które mogą odbyć się w murach szkolnych bibliotek.

15. Czytanie wrazeniowe jest metodą, którą nauczyciel może wykorzystać nie tylko w sali szkolnej, ale podczas Zielonej Szkoły, na wycieczce, a nawet na trawie na boisku szkolnym, podczas zajęć poza murami klasy.

Pragnę dodać, że doskonalenie rozwoju wszystkich osób w procesie edukacji wiąże się z partycypacją, czyli naszym udziałem jako nauczycieli w rozwoju innych jednostek. Jest to zgodne z zasadą, iż ten, kto posiada nadwyżkę sensu wiedzy i doświadczenia<sup>561</sup>, może się udzielać i uczestniczyć w rozwoju tych jednostek, które wykazują nawet deficyty rozwojowe.

Z pewnością lista dyrektyw<sup>562</sup> i jej umieszczenie w tej części pracy ma wymiar alternatywny i nie jest zamknięta, a te, które sformułowałam wynikają z przeprowadzonych badań empirycznych i wykonanej analizy. Stanowią one dla nauczyciela wskazówki, jakie należy brać pod uwagę w organizowaniu procesu nauczania i wychowania oraz w sytuacjach dydaktycznych i zadaniowych. Dopiero bowiem w nich wyraża się sprawcza moc dyrektyw pedagogicznych. Zaś szczególną rolę w tych wskazówkach w postaci dyrektyw kierowanych pod adresem nauczycieli, w pełni oddał model czytania wrazeniowego w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, który zaprezentowałam w poprzednim rozdziale.

---

<sup>561</sup> Wykorzystałam określenie pojawiające się w tekstach J. Gniteckiego.

<sup>562</sup> Używam zamiennie ze słowem wskazówka – Patrz: Słownik PWN.

## VI. PODSUMOWANIE I POSTULATY Z BADAŃ

### 6.1. Przesłania wynikające z założeń teoretycznych

Nauka czytania na pierwszym etapie edukacji prowadzi do nabycia przez uczniów umiejętności czytania ze zrozumieniem, czytania krytyczno-twórczego oraz do rozwijania świadomości czytelniczej, która może dokonywać się w trzech przestrzeniach:

- kształcenia umiejętności obcowania z książką,
- poszerzania zainteresowań czytelniczych,
- budzenia upodobań czytelniczych<sup>563</sup>.

Dzieci potrzebują doświadczyć w sobie spotęgowania wrażeń i czerpać przyjemność z obcowania z tekstem literackim, by z motywacją wewnętrzną wkraczać do krainy literackiej i z entuzjazmem odkrywać czym jest świat wyobrażony i przedstawiony na kartach książek. Żeby tak się stało, nauczyciel powinien zwrócić uwagę na nowoczesny sposób konstruowania programu nauczania i zgodnie z badaniami nad funkcjonowaniem mózgu, uwzględnić to, że uczniowie mogą odbierać przygotowane dla nich zajęcia w odmienny sposób.

Na co więc zwrócić uwagę, by zajęcia były przez uczniów niezapomniane a równocześnie, by zoptymalizować ich możliwości poznawcze? Najpierw należy zadbać o bezpieczeństwo społeczne uczniów, relacje między nimi oraz między dziećmi a nauczycielem. Następnie wpleść momenty zaskoczenia i zwrócić uwagę na podsumowywanie działań uczniów w kategoriach znajdowania powodów do dumy ze swoich sukcesów, które nie wyrażają się w kategoriach efektu, ale drogi dojścia do tego efektu<sup>564</sup>.

Warto rozpoczynać zajęcia od zadań refleksyjnych, podczas których uruchamia się w umyśle dzieci kojarzenie, skupienie, zogniskowanie na tematyce, a w mózgu wytwarzają się wtedy haczyki neuronalne<sup>565</sup>, na których będzie rozpięte ich myślenie. Można więc zacząć zajęcia od rozmowy, burzy mózgów, wolnych skojarzeń z tematem<sup>566</sup>. W przypadku czytania wrazeniowego lektury, może to być refleksja związana z różnymi elementami, np. okładką książki „Popatrz na okładkę jak na zagadkę-wymyśl jaka jest treść książki”<sup>567</sup>. Przed czytaniem

---

<sup>563</sup> J. Papuzińska, *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów z książką*, Warszawa 1988, s. 13-14.

<sup>564</sup> M. Błaszak, *Jak motywować uczniów do nauki*, [https://www.youtube.com/watch?v=0tR2\\_HyBMPY](https://www.youtube.com/watch?v=0tR2_HyBMPY) [dostęp: 23.01.2023].

<sup>565</sup> Ibidem.

<sup>566</sup> Z. Chrościcki, *Zarządzanie projektem – zespołami zadaniowymi*, Warszawa 2001; T. Buzan B. Buzan, *Rusz głowę*, Łódź 2003; H. James, *Ćwicz swój umysł*, Ożarów Mazowiecki, 2008.

<sup>567</sup> Rymowanki związane z otwieraniem książek zaprezentowałam w podrozdziale 3.3, s. 83.

wiersza można wprowadzić uczniów w stan relaksu spokojną muzyką, która będzie miała związek z treścią utworu, np. czytanie wiersza o ptakach przylatujących na wiosnę z ciepłych krajów będzie poprzedzone wysłuchaniem utworu instrumentalnego z odgłosami ptaków.

Sieć naszego mózgu nieustannie się zmienia, szczególnie w trakcie doświadczania<sup>568</sup> urozmaiconych rzeczy. Uczniowie powinni więc jak najwięcej eksplorować, szukać, badać, dociekać, podsumowywać, i co najważniejsze, rozmawiać ze sobą. Podczas rozmowy dzieje się znacznie więcej niż tylko przekazywanie instrukcji<sup>569</sup>. Rozmowa uruchamia wyobraźnię, które są niezbędne, by odkrywać złożoności świata społecznego i świata nauki<sup>570</sup>.

W projektowanych zajęciach z wykorzystaniem czytania wrażliwego nie może zabraknąć przestrzeni na odpoczynek, czas wolny, kiedy to uczniowie nie wykonują żadnych zadań szkolnych, również zintegrowanych. Wtedy uaktywnia się w mózgu sieć domyślna, odpowiedzialna za kreatywność oraz odczytywanie umysłów innych, a także uruchamia się aksjologiczna ocena obserwowanych na zajęciach zachowań<sup>571</sup>. Sieć domyślna umożliwia też selekcję niepotrzebnych informacji<sup>572</sup>, podczas której dochodzi do ignorowania niepotrzebnych bodźców i do szybszego, bardziej efektywnego wszelkich rozwiązywania zadań szkolnych.

Z kolei w samym akcie czytania wrażliwego, powinna dominować aktywność uczniów. Nauczyciel tylko inicjuje spotkanie z tekstem literackim i zaprasza do wspólnego odkrywania sensów i znaczeń tam zawartych. Czytanie wrażliwe, choć przebiega zgodnie z pewnymi wytycznymi, zawsze wygląda inaczej, bowiem dostosowane jest do konkretnej, niepowtarzalnej grupy uczniów, w konkretnej, charakterystycznej klasie, przy wykorzystaniu konkretnej, indywidualnie dobranej do danych uczniów książki.

Przygotowaniu scenariuszy zajęć uwzględniających zintegrowane zadania szkolne powinna towarzyszyć refleksja nauczyciela, jak optymalizować stan umysłów uczniów, by osiągnęli stan przepływu<sup>573</sup>, czyli sukcesywnie podnosić wyzwania, by wraz z działaniem w granicach swoich górnych możliwości, przekraczać je i uzyskiwać kolejne poziomy

---

<sup>568</sup> K. Finc, *Wiele problemów psychicznych wynika z braku zrozumienia, jak działają nasze umysły*, <https://biotechnologia.pl/biotechnologia/karolina-finc-wiele-problemow-psychicznych-wynika-z-braku-zrozumienia-jak-dzialaja-nasze-umysly,21037> [dostęp 23.04.2023].

<sup>569</sup> M. Błaszak, *Dlaczego należy z dziećmi rozmawiać na naukowe tematy*, [https://www.youtube.com/watch?v=GQppvC\\_DXfg&t=180s](https://www.youtube.com/watch?v=GQppvC_DXfg&t=180s) [dostęp: 3.01.2023] oraz M. Duszczyk, M. Klichowski, *Hakowanie mózgu. Innowacja pedagogiczna rodem z „Czarnego lustra”, „Refleksje”*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy 2021, nr 1, s.32-37.

<sup>570</sup> M. Błaszak, *Fitness mózgu*, <https://www.youtube.com/watch?v=t4d6jPdORFo> [dostęp: 3.01.2023].

<sup>571</sup> M. Błaszak, *Innowacyjne techniki rozwiązywania problemów*, op.cit.

<sup>572</sup> <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C382409%2Csiec-domyslna-mozgu-umozliwia-ignorowanie-niepotrzebnych-informacji.html> [dostęp:24.04.2023].

<sup>573</sup> M. Błaszak, [https://www.youtube.com/watch?v=0tR2\\_HyBMPY](https://www.youtube.com/watch?v=0tR2_HyBMPY) [dostęp: 23.04.2023], M. Klichowski, W. Rochatka, *Trening mózgu. Potrzeba indywidualizacji w terapii opartej na neurofeedbacku*, „Refleksje” Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy 2021, nr 5, s. 32-37.

umiejętności. Dobrze przygotowany scenariusz zajęć zintegrowanych wykorzystujących metodę czytania wrażliwego, przypomina scenariusz filmu fabularnego albo przedstawienia teatralnego, a nauczyciel jest tu reżyserem chwili, który podąża za wcześniej założonymi wytycznymi, ale zawsze w konfrontacji z aktywnością swoich uczniów, którzy mogą wprowadzać własne modyfikacje, jakie widnieją w zaproponowanych wyżej scenariuszach.

## 6.2. Enuncjacje z badań empirycznych

Za profesorem J. Gniteckim podkreślam, że fakt empiryczny powinien być „(...)sygnałem działającym na zmysły. Sygnałom tym trzeba nadać treść (znaczenie) a następnie sens (wartość)”<sup>574</sup>. Podążając tym tropem, przedstawię najważniejsze wartości procentowe z moich badań, dla szkół z Komornik, Ostrowa Wlkp. i Poznania, dotyczące myślenia dywergencyjnego, wyobraźni i zainteresowań czytelniczych, a potem pokaże które zadania zintegrowane uzyskały najwyższą wartość eta kwadrat i miały największe znaczenie w twórczym i schematycznym rozwiązywaniu tych zadań.

Po pierwsze, w badaniu poziom myślenia dywergencyjnego, uczniowie ze szkoły w Komornikach osiągnęli wysoki poziom: dziewczynki 28,6%, chłopcy 23,8%. Podobnie w Poznaniu, największą wartość procentową dla myślenia twórczego osiągnęły dzieci na poziomie wysokim: dziewczynki 17,4% a chłopcy 8,7%. Natomiast w Ostrowie Wlkp. myślenie dywergencyjne na bardzo wysokim poziomie było udziałem 9% dziewczynek i 4,5% chłopców.

Analogicznie, poziom myślenia konwergencyjnego rozkładał się w badanych szkołach w następujący sposób: Komorniki dziewczynki osiągnęły średni poziom myślenia odtwórczego w 9,5%, chłopcy bardzo niski w 9,5%; Ostrow Wlkp. niski poziom 18 2% dziewczynek i 22,7% chłopców; oraz w Poznaniu: średni poziom myślenia schematycznego przejawiało 17,4% dziewczynek i b niski 21,7% chłopców.

Po drugie, w badaniu wyobraźni, najwyższe wyniki procentowe dotyczyły dzieci, które osiągnęły średnio oryginalny i oryginalny poziom wyobraźni. Przedstawia się to następująco: w szkole w Komornikach poziom średnio oryginalny przejawiały dziewczynki 23,8% oraz chłopcy 14,3%. W Ostrowie Wlkp. wyobraźnią oryginalną odznaczało się 27,3% dziewczynek oraz 22,7% chłopców. Natomiast w Poznaniu, dziewczynki uzyskały 17, 4% w poziomie oryginalnej wyobraźni a chłopcy 34,8% w średnio oryginalnej wyobraźni.

Po trzecie, w badaniu zainteresowań czytelniczych okazało się, że dzieci ze wszystkich trzech szkół najczęściej czytają lektury, które wypożyczają z biblioteki szkolnej. Rzadko

---

<sup>574</sup> J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993, s. 8.

umiały wskazać ulubione tytuły książek. Przywołanie najnudniejszych tytułów nie było dla nich zadaniem łatwym. Tylko 3% dzieci z każdej szkoły zaznaczyło w kwestionariuszu ankiety, że wybrałoby czytanie książek jako sposób na spędzanie wolnego czasu. Niestety książki nie są preferowanymi prezentami, w Komornikach nikt nie zaznaczył takiego wyboru, w Ostrowie Wlkp. 1,5% a w Poznaniu 3,0%. Uczniowie informowali w kwestionariuszu, że czytają bo muszą (Poznań, 18,2%), bo to jest przydatne (Komorniki 13,6%), ale też udzielały odpowiedzi „dla przyjemności” (w każdej ze szkół po 10,6%), co oznacza że odczuwały satysfakcję z samego czytania, bo książka im się podobała, albo z faktu dokonania tej aktywności – były dumne z siebie, że przeczytały lekturę. Uczniowie czytają przede wszystkie lektury w Poznaniu 27,7%, oraz różne książki w Komornikach 27,3% i Ostrowie Wlkp. 15,2%.

W analizowanych czynnikach głównych i ubocznych, ciekawie przedstawiały się wartości liczbowe wariancji w zadaniach zamkniętych i częściowo zamkniętych. Ma to swoje przełożenie na codzienną praktykę szkolną, bowiem właśnie te zadania najczęściej wykorzystywane są w edukacji wczesnoszkolnej.

Analiza wariancji czynników głównych przedstawia się następująco:

Komorniki – zadanie nr 5 o symbolu Zozz (operacje formalne, zamknięty materiał, algorytmiczny sposób) – 94%. Zadanie nr 6 o symbolu Zzoz (operacje postformalne, otwarty materiał, algorytmicznych sposób) – 93,48%.

Ostrów Wlkp. – zadanie nr 7 o symbolu Zzzo (operacje postformalne, zamknięty materiał, heurystyczny sposób), 50,1%

Poznań – zadanie nr 5 o symbolu Zozz (formalne operacje, zamknięty materiał, heurystyczny sposób) – 73,8%.

W każdym zdaniu w trzech zaprezentowanych szkołach widzimy znaczny udział procentu analizy wariancji dla odtwórczych i znanych czynności podczas rozwiązywanych zadań. Dobrze został przyswojony przez badanych uczniów szablon, od którego trudno jest im się oderwać. Potwierdzają to przypuszczenie wartości procentowe analizy wariancji czynników ubocznych, która przynosi takie obliczenia.

- Komorniki – zadanie nr 4 o Symbolu Zzoo (operacje postformalne, materiał otwarty i heurystyczny sposób) – 51,6%,

- Ostrów Wlkp. zadanie nr 2 o symbolu Zooz (operacje formalne, materiał otwarty, Sposób algorytmiczny) – 56,8% oraz zadanie nr 3 o symbolu Zozo (operacje formalne, Materiał zamknięty, sposób heurystyczny) również 56,8%.

- Poznań – zadanie nr 2 o symbolu Zozz (operacje formalne, materiał zamknięty, sposób algorytmiczny) – 62,7% oraz zadanie nr 4 o symbolu Zoo (operacje postformalne, materiał otwarty, sposób heurystyczny) – 61%.

Przedstawione wartości liczbowe wskazują na pewną lukę w wyuczonym postępowaniu, a mianowicie taką, że wyróżnione zadania, zawierają materiał otwarty i heurystyczny sposób (szkoła w Komornikach), natomiast w Ostrowie Wlkp. dotyczyło to stosowania przez nauczyciela materiału otwartego, w Poznaniu wykorzystania operacji formalnych. Tak więc w każdej ze szkół potrzeba odmiennych zaleceń, aby w pełni mogły w szkolnej edukacji urzeczywistnić potencjał swoich uczniów.

### **6.3. Wnioski kierowane pod adresem praktyki szkolnej**

Jak czytamy na łamach fachowego piśmiennictwa, że „wyprowadzona z badań empirycznych teoria pedagogiczna służy przekształcaniu rzeczywistości pedagogicznej w kierunku pożądanym staje się więc narzędziem zmieniania rzeczywistości i tworzenia nowych jej stanów”<sup>575</sup>. Celem moich badań było wyjaśnienie, że czytanie wrażeń jest metodą, dzięki której uczniowie osiągają optymalne wyniki w szkolnej nauce czytania, gdyż zwiększa się ich poziom zainteresowania tekstem literackim, wzrasta aktywność uczniów w twórczym odkrywaniu znaczeń, kontekstów i narracji zawartych w książkach.

Żeby uczniowie mogli wykorzystać najwyższe ze swoich możliwości poznawczych, a nawet je przekraczać, należy wpleść do codziennego nauczania ćwiczenia rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze. Takie przerwy śródzajęciowe między wykonywanymi zadaniami szkolnymi, mogą przyjmować rozmaite formy, m.in. zabawy w skojarzenia, zabawy w projektowanie: „Co by było gdyby...”, zabawy w wymyślanie neologizmów, łączenie dwóch tytułów książek w jeden, wymyślanie dalszego ciągu zakończenia historii, przekształcanie znanych opowieści i dodawanie własnych, oryginalnych zakończeń.

Z kolei rozwijanie nawyków czytelniczych wiąże się z omawianiem w szkole nie tylko lektur, w których znajduje się przewaga treści nad ilustracjami, ale włączanie do kanonu książek obrazkowych/obrazowych, w których wyraz i obraz tworzą jedną opowieść przeplatając się w opowieściach werbalnych i ikonicznych.

---

<sup>575</sup> Ibidem, s. 158.

Aby dzieci uczyły się efektywnie, czyli korzystnie wpływały na własny rozwój i na rozwój innych<sup>576</sup>, konieczne jest przygotowywanie dla nich zadań nie tylko zamkniętych uczących schematu i powielających wzory. Kluczowe są tutaj zadania otwarto-zamknięte i otwarte, rozwijające twórczość, oryginalności i heurystyczny sposób ich rozwiązania.

Jak dotrzeć do nauczyciela, chcącego konstruować programy kształcenia z wykorzystaniem czytania wraźniowego jako aktywnej metody? Przede mną zadanie upowszechnić wiedzę, którą uzyskałam z moich badań. Współpraca z ośrodkami doskonalenia nauczyciela, organizowanie szkoleń w formie warsztatów, jak i samodoskonalenie<sup>577</sup>, to kolejna droga, która jawi się w mojej niedalekiej przyszłości. Wkroczę na nią z entuzjazmem, wykorzystując elementy wizualnej teorii ugruntowanej<sup>578</sup>. Metodologia teorii ugruntowanej (MTU) jako strategia badawczo-analityczna, wyprowadza pojęcia, hipotezy i teorie z danych empirycznych. Po analizie danych stawiane są kolejne pytania i badacz wraca do dalszego zbierania danych<sup>579</sup>. Teoria ugruntowana może używać danych wizualnych jako dodatkową perspektywę analizy procesów psychospołecznych i dydaktycznych podjętych przez nauczyciela.

Pozyskany materiał wizualny może dostarczyć takich wymiarów, które są niedostępne przy użyciu danych tekstowych i werbalnych<sup>580</sup>. Podczas moich badań, oprócz rozwiązań zintegrowanych zadań oraz rozwiązanych testów na wyobraźnię i myślenie dywergencyjne, widziałam zaangażowanie uczniów, skupienie, głębokie pytania, chęć odpowiadania najbardziej szczegółowo i wyczerpująco, słyszałam komentarze, widziałam wypieki na twarzach dzieci, poważne oblicza, spektrum emocji, czego nie oddają słowa zapisane na kartkach czy w liczbach. Dlatego upowszechniając czytanie wraźniowe i rekomendując je wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, będę posługiwać się zdjęciami, nagraniami, a przede wszystkim tak skonstruowanym programem nauczania zawartym w moim warsztacie nauczyciela, by dorośli doświadczyli na sobie fenomen spotkania człowieka z człowiekiem podczas wspólnotowego czytania tekstów literackich.

---

<sup>576</sup> T. Przybyła, M. Bronikowski, B. Bzdęga [i in.], *Dziecięca matematyka*, w: *Pedagogika dziecka*. Podręcznik akademicki, H.M. Krauze-Sikorska, M. Klichowski Michał (red.), 2020, Poznań, s. 119-137; A. Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2012; A. Mirski, *Zarządzanie kreatywnością, twórczością oraz innowacyjnością w instytucji edukacyjnej*, w: *Twórczość codzienna w kształceniu i wychowaniu*. Teoria i praktyka edukacyjna, M. Kołodziejcki (red.), Pułtusk 2014 i inne.

<sup>577</sup> A. Baracz, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji*. *Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach*, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2021, t. IX, s. 103-129.

<sup>578</sup> K.T. Konecki, *Wizualna teoria ugruntowana: podstawowe zasady i procedury*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012, nr 8/1, s. 12-45.

<sup>579</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>580</sup> Ibidem, s. 19.

Na koniec przedstawię wybraną relację fotograficzną ze spotkań na których odbywało się czytanie wrażeń. Wędrowkę rozpoczniemy od gimnastyki, która stanowi przygotowanie do podjęcia czytania wrażeń.



Źródło: Archiwum Biblioteki Publicznej w Słupcy.

Przed czytaniem warto wykonać gimnastykę na dywanie. Na powyższym zdjęciu widoczne są warsztaty z dziećmi i rodzicami w bibliotece w Słupcy. W szkolnej rzeczywistości takie zajęcia można przeprowadzić podczas zajęć otwartych z rodzicami, albo czytanie wrażeń może być punktem w programie uroczystości dla Mamy i Taty z okazji ich święta. P. Natalia, uczestnicząca w spotkaniu napisała na stronie mediów społecznościowych biblioteki: „Wspaniałe spotkanie. Otwierające oczy jak czytać dziecku, by czynnie brało w tym udział”.

Czytanie wrażeń jako rozmowa z dziećmi



Źródło: Archiwum Ewy Nogi.

W trakcie wspólnego czytania, dzieci obrazują gestem treść książki. Jest czas na to by podejść bliżej i przypatrzeć się intrygującym ilustracjom.

Gimnastyka w trakcie czytania ogniskuje dzieci na nauczycielu i przygotowuje do skupienia na tekście literackim w książce.



Źródło: Archiwum Szkoły Podstawowej w Młodojewie.

Dzieci wykonują prostą gimnastykę na siedząco „Głowa, ramiona, kolana, pięty...” (szczegółowy opis podrozdział 3.2, s. 76), podążają wzrokiem za nauczycielem. Taki przerwany wykonuje się w momencie słabnącej uwagi uczniów. Nauczyciel przerywa czytanie, następuje minutowa zabawa ruchowa na siedząco, a potem powrót do czytania książki.

Czytanie wrażeń jako przerwa na szkolnej spartakiadzie w Zabrze.

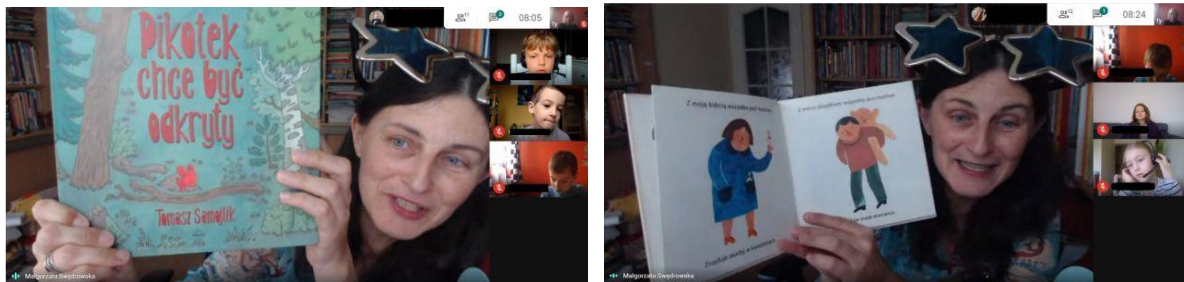


Źródło: Archiwum biblioteki w Zabrze.

Czytanie wrażeń może być przerwą podczas zawodów sportowych. Do czytania wybrałam książkę nawiązującą tematem do sportowych rozgrywek. Organizatorzy umiejscowili dzieci w sali, a ja miałam tylko 7 minut na czytanie, więc zdecydowałam się, by z oddalenia wysłuchały opowieści, której nie czytałam, ale przewracając kolejne kartki z książki – opowiadałam. Zaczęłam

od wspólnego otwarcia książki za pomocą hasła. Potem dzieci podążały za mną „oczami wyobraźni”. Ich zadaniem było dopowiadać wyrazy, które usłyszały jako ostatnie, gdy robiłam krótkie przerwy w czytaniu. To wspólne skandowanie słów, wszystkim się podobało. Zadanie, choć ekstremalne (zła akustyka, brak możliwości nawiązania bliskich relacji z dziećmi) i nadzwyczajne (czytanie na sali gimnastycznej, podczas spartakiady) udało się! Podczas czytania panowała twórcza cisza, a dzieci współpracowały w grupowym wypowiedzeniu określonych słów.

Czytanie wrażeń z klasą 1 w nauczaniu zdalnym



Źródło: Archiwum Szkoły Podstawowej nr 32 w Bydgoszcz.

Spotkanie z pierwszoklasistami w Szkole Podstawowej nr 32 w Bydgoszczy przed ekranem komputera to prawdziwe wyzwanie. Na szczęście świetne książki obrazowe rozbudziły ciekawość. Wspólne czytanie przebiegło w atmosferze skupienia i rozniesienia zainteresowania światem literackim.

Czytanie podczas Jarocin Festival 2022.



Źródło: Archiwum Biblioteki Miasta i Gminy Jarocin.

Na zdjęciach reprezentanci zespołu Hańba oraz Michał Wiraszko z zespołu Muchy, którzy w drugiej połowie dnia grają muzykę rockową na Scenie Głównej w Jarocinie, a przed południem w Strefie Dziecka czytają wrażeńowo. Czytaniu książek przez muzyków, towarzyszy wokalizacja tekstu, wspólne śpiewanie z dziećmi wybranych fragmentów utworów, czytanie w rytmie i wiele innych muzycznych wrażeń.

Konferencja z okazji 5-lecia kampanii Mała książka – wielki Człowiek. Biblioteka Narodowa w Warszawie



Źródło: Archiwum Instytutu Książki.

Wystąpienie w Bibliotece Narodowej w Warszawie, przed szerokim audytorium dwustu bibliotekarek i bibliotekarzy miało charakter interaktywny. Wygłoszenie wykładu przeplatało się z zabawami ruchowymi<sup>581</sup> na siedząco, by dorośli mogli doświadczyć na sobie, czym jest radość ze wspólnotowego czytania.

Warsztaty dla dorosłych – rozkręcanie wyobraźni przed wspólnym czytaniem.



Źródło: Oranżeria Kultury w Lidzbarku Warmińskim.

<sup>581</sup> M. Cieślicka, B. Stankiewicz, R. Muszkieta, *Wybrane zabawy i gry ruchowe, Selected movement games*, Poznań 2017.

Spotkanie z pedagogami, bibliotekarzami, rodzicami, dziadkami w gmachu Biblioteki w Lidzbarku Warmińskim niosło ze sobą wiele wrażeń, które wywołała niezwykła, zabytkowa przestrzeń byłej oranżerii biskupa Krasickiego. Podczas takich warsztatów, dorośli doświadczają na sobie czytania wraźniowego, bawiąc się w rozkręcanie wyobraźni, gimnastykę na siedząco i aktywne uczestnictwo we wspólnym czytaniu.

Podsumowując, podczas moich licznych spotkań autorskich, warsztatów, konferencji dostrzegam potrzebę dzielenia się ideą czytania wraźniowego poprzez bezpośrednie doświadczanie i przeżywanie wrażeń, emocji i stanów przez uczestników. Nagrania filmowe, zdjęcia z przeprowadzonych zajęć, interpretacje utworów, pomysły na zaktywizowanie uczniów do wspólnotowego czytania powinny być uzupełnione osobistym przeżyciem nauczyciela, który chciałby w swoim programie edukacji wczesnoszkolnej realizować czytanie wraźniowe.

W poszukiwaniach najlepszych dróg dotarcia do nauczycieli, podążam za K. Koneckim i inspiruję się analizą wizualną teorii ugruntowanej, która prowadzona jest na czterech poziomach: tworzenia obrazu, jego prezentacji, treści i struktury oraz recepcji<sup>582</sup> uwzględniłam: **Tworzenie obrazu czytania wraźniowego** to przede wszystkim możliwość doświadczenia na sobie skutków takiego prowadzenia zajęć z książką, by uczestnik mógł przeżyć zachwyt, zdziwienie, zaskoczenie, czyli doświadczyć fenomenu oddziaływania tekstu literackiego w warunkach bezpieczeństwa, życzliwości i możliwości wypowiedzenia swoich odczuć.

**Prezentacji obrazu czytania wraźniowego**, który zawsze rozpoczyna się od rozmowy z uczestnikami spotkania warsztatowego, od poznania ich uprzednich doświadczeń związanych z przygotowaniem zajęć dla dzieci, z ich wiedzą na temat zaangażowania uczniów w proces czytania i odbierania wrażeń płynących z tekstów literackich.

**Treści i struktury czytania wraźniowego**, jaka opiera się o konkretne warunki, jakie przedstawiłam w modelu czytania wraźniowego, wśród których nie może zabraknąć odwołania się do wspólnoty i życzliwych relacji, jakie na co dzień tworzy zespół klasowy wraz z nauczycielem oraz tworzenia zewnętrznych i wewnętrznych możliwości zwiększających percepcję tekstu literackiego, takich, jak wytworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego czy przygotowanie materialnej przestrzeni do czytania. Dopiero po spełnieniu tych fundamentalnych warunków możliwe jest czytanie wraźniowe, rozumiane jako odkrywanie światów literackich, którego efekty widoczne są podczas rozwiązywania zintegrowanych zadań

---

<sup>582</sup> K.T. Konecki, *Wizualna teoria ugruntowana. Podstawowe zasady i procedury*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012, t. 8, nr 1, s. 12-45.

szkolnych, będących przydłużeniem kontaktu dzieci z książką, treścią, obrazem, znaczeniem, kontekstem, itp.

**Recepcji czytania wraźniowego** zawierających się we wskazówkach, jakie rekomendują nauczycielom, by mogli zastosować je w codziennym procesie nauczania i uczenia w edukacji wczesnoszkolnej. Wśród najważniejszych jest bezwarunkowa akceptacja dzieci, wiara w ich twórcze możliwości oraz stwarzanie jak najwięcej okazji, by uczniowie mogli swobodnie doświadczać błędzić, wracać na właściwe ścieżki, by mieli poczucie sprawstwa oraz mogli przeżywać radość z eksplorowania światów literackich.

Czytanie z dziećmi może być przygodą, radością i niespodzianką nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczyciela. Czytanie wraźniowe wzmacnia motywację wewnętrzną uczniów, a sam proces percepcji dzieła literackiego roznieca ciekawość poznawczą wobec innych książek. Dla nauczyciela natomiast jest to doskonała przestrzeń do odkrywania pokładów geniuszu, w jaki wyposażony jest każdy z uczniów z tej racji, że po prostu jest pięknym, prawdziwym, dobrym człowiekiem. Uwidocznic się w nim może całe spectrum różnych rodzajów myślenia i działania pedagogicznego. Scali się tam ludzka praxis przekraczająca wyuczone znawstwo, które zostanie nastawione na krytyczne i refleksyjne sięganie do retorycznego pytania, które zaproponowała K. Ablewicz. Dotyczy ono tego, „czy warto w ogóle uczyć takich nieprofesjonalnych rzeczy, jakimi posługują się pedagodzy w ich codziennej praktyce(...)”<sup>583</sup>? Jest to niezwykle trudny problem do rozstrzygnięcia. Próbował na niego odpowiedzieć już J.F. Herbart, który tak pisał, że „lepiej [...], aby pedagogika i nauczyciel uświadomił sobie jakie najdokładniej zawiera swoje rodzime p o j ę c i a i wypielęgnował s a m o d z i e l n ą myśl; (...) a przez to uniknął niebezpieczeństwa podlegania badaniom czy zwierzchnikom(...)” oraz innym wyznaczając fundament swojej profesjonalnej i merytoryczno-metodologicznej aktywności na danym etapie kształcenia. W to mogą nauczyciele włączyć realizację transcendentalnej triady, w której znaczenie zyskuje dobro obejmujące wzajemne funkcjonowanie partnerów kształcenia, którzy mogą być pięknym bytem oddania się realizowanej aktywności, będąc jednocześnie świadomymi istnienia walki o prawdę, jaka jest konfrontowana z otaczającą i oświatową rzeczywistością. Dyskusja, w tym zakresie może być inspiracją do stworzenia relacji człowiek – przedmiot, jakim będzie książka, która stanie się bazą do nauczenia dzieci czytania wraźniowego, które jest nowym aktywnym podejściem.

---

<sup>583</sup> K. Ablewicz, *Kilka metodologicznych problemów tworzenia i przekazu fenomenologicznej wiedzy o wychowaniu*, w: *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki*, J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajęc, K.J. Szmidt (red.), Kraków 2010, s. 108.

W taki sposób nauka czytania i odkrywania świata literackiego wykraczać będzie poza mury budynku, stając się częścią życia uczniów, niezbędnym oddechem, książkołykiem<sup>584</sup>, potrzebnym by dążyć do życia w pełni, w harmonii i w spełnieniu.

...

Na zakończenie

Czytanie jest odkrywaniem fascynującego wymiaru rzeczywistości, jakim jest świat literacki. Szkolna nauka czytania powinna więc obfitować w metody, które nie tylko pomogą uczniom w zdobyciu umiejętności twórczego i krytycznego czytania, ale przede wszystkim będą kluczem, otwierających „furtkę” do wykreowanego przez nich i uchwytnego oczami wyobraźni świata, przedstawionego w książkach. Takie postrzeganie czytania uruchomiło we mnie pomysły na potęgowanie dziecięcych wrażeń i zaowocowało tym doktoratem.

---

<sup>584</sup> Neologizm M. Swędrowskiej.

## ZAKOŃCZENIE

„Ostatecznym celem nauki jest nieskończona miłość do ludzi”  
L. Pasteur

Moją dysertację utkałam z kilku splotów. Kanwą stanowi teoria zintegrowanych zadań szkolnych Profesora Janusza Gniteckiego. Pierwotnie moje badania miały dotyczyć programu kształcenia, w którym wykorzystane będą właśnie zadania otwarte i zamknięte osadzone na ośmiokrotnej ścieżce przekształceń. Odejście Profesora nie pozwoliło mi na dokończenie pracy w tym nurcie. Jednak, gdy gdzieś zamykają się drzwi, tam otwiera się okno. Tym „oknem” stała się dla mnie wybitna badaczka i niezwykle człowiek, moja promotorka, Profesor Małgorzata Kabat. Nasze losy splotły się ponownie po kilkunastu latach, by stworzyć pracę, która składa się z teoretycznych rozważań obejmujących usytuowanie edukacji wczesnoszkolnej w różnych koncepcjach kształcenia nastawionych na twórczą i odtwórczą aktywność, by przejść do innowacyjnego podejścia i omówienia czytania wraźniowego wraz z podaniem kolejnych kroków opracowanej autorskiej metodycznej strategii, którą wykorzystano w badaniach, z jakich uzyskano konkretne wnioski wynikające z doświadczenia ponad dwudziestu lat pracy z dziećmi, w tym szesnastu lat intensywnego czytania dzieciom i z dziećmi, oraz z fascynacji poszukiwań podstaw teoretycznych koncepcji czytania wraźniowego, z których zbudowałam model programu kształcenia z wykorzystaniem czytania wraźniowego, jako aktywnej metody w edukacji wczesnoszkolnej.

W części teoretycznej zawarłam definicję programu kształcenia który zapewnia zrównoważenie struktur poznawczych uczniów, stymuluje aktywność twórczą i odtwórczą w nauce czytania wraźniowego oraz wspiera ich rozwój. Potem opisałam edukację wczesnoszkolną w perspektywie nauczania zintegrowanego i roli twórczości uczniów oraz nauczyciela, jako osoby, który staje się transformatywnym intelektualistą<sup>585</sup>. Podążałam przetartymi przez prof. J. Gniteckiego szlakami, by w efekcie modyfikować otrzymane wnioski, adaptując je do nowych wyzwań trzeciej dekady XXI wieku. Następnie dodałam swoją część – koncepcję czytania wraźniowego jako sposobu na rozwijanie motywacji, zwiększanie poczucia sprawstwa i odczuwania przyjemności z czytanego tekstu w grupie będącej wspólnotą.

---

<sup>585</sup> Za R. Leppert, *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego)* w: *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Łukasik J. M., Nowosad I., Szymański M. J., (red.), Kraków 2021, s. 223-232.

Moje plany badawcze musiałam dostosować do dynamicznie zmieniających się obostrzeń podczas trwającej pandemii COVID-19. W trakcie prowadzonych badań musiałam zmienić grupę wiekową, bo umiejętności wypowiedzenia się w formie pisemnej były niewystarczające, nie oddające faktycznego potencjału dzieci, a na rozmowę, spisywanie wypowiedzi po prostu nie było możliwości organizacyjnych. Nauczycielki w tym okresie niepewności chciały zrealizować jak najwięcej swoich celów, wobec tego nie mogłam przebywać w szkołach dłużej niż to konieczne.

Jako metodologię wybrałam procedurę łączącą diagnozę z eksperymentem randomizowanym, by pokazać w jaki sposób zmienia się nastawienie do czytania i przekraczanie przez uczniów ich górnych możliwości podczas losowo wybranych zadań zintegrowanych przy użyciu czytania wrażliwego.

Dzieci ze wszystkich szkół wykazywały ogromne zainteresowanie wybraną przeze mnie książką Iwony Chmielewskiej „Pamiętnik Blumki”. Wyrażało się to pełnią skupienia, twórczą ciszą, przerywaną konkretnymi pytaniami (Co to jest tran?), albo osobistymi uwagami („fajny ten Doktor”) A potem miały dużą radość w wykonywaniu zintegrowanych zadań szkolnych, które przygotowałam dla każdej z grup w formie stacji zadaniowych. Wy tłumaczyłam dzieciom, że każde zadanie należy wykonać samodzielnie i każda odpowiedź będzie dla mnie coś oznaczać, każdy znak zapytania, każde zdanie będzie dla mnie ważne, bo będzie mnie informować, jaka jest ich pamięć, sposób myślenia, umiejętność zawierania myśli w granicach zdania, itp. Znamienne było pytanie Julii z Poznania „Nie będziemy tego robić razem? Każdy może sam, po swojemu? A na moje pytanie „Czy to dobrze, czy to źle? Odpowiedziała: „Dobrze, ale trochę dziwnie” (dzieci były przyzwyczajone w czasie zdalnej nauki do wykonywania tych samych zadań razem w tym samym czasie ucząc konkretnego schematu).

Aby optymalnie realizować czytanie wrażliwe nauczyciel powinien zaprojektować takie zadania zintegrowane, w których jeden z elementów zadania: operacja, sposób albo materiał są już podane. W tym względzie najefektywniej pracowali uczniowie we wszystkich szkołach rozwiązując zadania z podanym materiałem albo sposobem wykonania zadania.

Z dużym wzruszeniem słuchałam wypowiedzi dzieci, które w rozmowach między sobą a potem w kręgu w rozmowie podsumowującej, komentowały swoje uczucia, odczucia i stosunek do zajęć, a także wyrażały swoją sympatię do mojej osoby. „Pani słucha tak jak ten Doktor” powiedział Mateusz z Poznania. I tak może wydarzyć się w każdej klasie, w której mądry nauczyciel, towarzysząc dzieciom stwarza warunki do rozwijania potencjału swych uczniów.

Wierzę w takiego nauczyciela<sup>586</sup>, który chce towarzyszyć swoim uczniom w ich rozwoju, szuka sposobów na efektywną naukę, która wyrażona będzie w kategoriach osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych na miarę możliwości dzieci, z tendencją ustawicznego przekraczania swoich aktualnych granic.

Dzieci są geniuszami, na co mają dowody współcześni neurobiolodzy, m.in. jeden z największych światowych ekspertów S. Dehaene pisze, że „psychologia poznawcza i obrazowanie mózgu wskazują, że dzieci są małymi naukowcami, którzy nieustannie wysuwają nowe hipotezy, a mózg jest nader czujnym narządem, który uczy się metodą testowania modeli nakładanych na świat zewnętrzny”<sup>587</sup>. Jednak nie tylko od dzieci zależy, jak wykorzystają tkwiące w nich zasoby. Wiele może i musi tu zrobić nauczyciel, by odpowiednio dobranymi metodami, umożliwić dzieciom transfer i partycypację aktualnego doświadczenia w programie edukacji wczesnoszkolnej w warunkach czytania wraźliwego.

Proponuję wsłuchiwać się w dzieci<sup>588</sup> i przygotowywać każdy edukacyjny dzień, by było w nim miejsce tak dużo miejsca na rozwiązywanie zadań, jak i na odpoczynek, w którym trwają rozmowy, swobodne dyskusje, spontaniczne dziecięce negocjacje, a w tym czasie mózg, a dokładniej jego sieć domyślna odpowiedzialna za kreatywność i czytanie umysłów innych, wprowadza do modelu świata dziecka te elementy, których z obserwacji i eksperymentu wyprowadzić się nie da<sup>589</sup>. Rozwijanie wyobraźni, myślenia dywergencyjnego, podsumowywanie zajęć w kategoriach dumy ze swoich jednostkowych osiągnięć, tych na miarę swoich indywidualnych możliwości to kolejne postulaty, które mam nadzieję wybrzmiały w mojej pracy.

W mojej praktyce nauczycielskiej i w poszukiwaniach badawczych kierowałam się myślą J. Korczaka, która tym bardziej we mnie rezonuje i staje się moim mottem w pracy z dziećmi: „Dobry wychowawca, który nie wtlacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil”<sup>590</sup>. Takie chwile były i wierzę, że nadal będą moim udziałem. Takich

---

<sup>586</sup> K. J. Wawrzynów, *Nauczyciel partycypującym liderem. TZI jako model nauczania i wychowania według Ruth C. Cohn*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2/30, s. 111-131; A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Bydgoszcz 2014.

<sup>587</sup> S. Dehaene, Jak się uczymy, op. cit., s. 336; I. Cichy, M. Klichowski, A. Kruszwicka, T. Przybyła [i in.], *Edunall based brain traing: From schools to neurolabs and back again*, „Acta Neurobiologiae Experimentalis” 2022, vol. 82, s. LX-LXI.

<sup>588</sup> O potrzebie wsłuchiwania się w to, co mówią dzieci, w aspekcie nie tyle ich edukacyjnych preferencji, co wyrażania zdani o świecie mówi K. Stoparczyk, rozmawiając z dziećmi w projekcie „Dajcie nam głos!!! Kasia Stoparczyk i Dzieci” <https://www.youtube.com/channel/UCDFfs-OLTZkAXgKZlaYq1eA> [dostęp: 1.05.2023], R. Michalak, *Funkcjonalność modelu szkoły ćwiczeń. Raport z badania*, Warszawa 2022.

<sup>589</sup> Za M. Błaszakiem, *Fitness mózgu*, op. cit.

<sup>590</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 1992.

chwil życzę wszystkim nauczycielom, którzy zechcą wpleść czytanie wrażeńiowe w swoje programy nauczania, by rozkochać dzieci w czytaniu, pokazując im jaką moc ma w sobie słowo i jaką siłę niesie ze sobą świat wyobrażony w dziele literackim.

## Streszczenie

Dzieci otoczone są szybko zmieniającym się światem wielu bodźców i wielu wrażeń, z których bardzo atrakcyjne wydają się być nowinki technologiczne. Czy w takich warunkach książka i teksty literackie mogą być atrakcyjne dla młodych czytelników? Na szczęście tak, pod warunkiem, że dzieci doświadczą, iż przebywanie w świecie literackim jest odkrywaniem jednego z wymiarów świata, a także, że posiadają niezwykłą „moc” czyli dar uruchamiania wyobraźni, za sprawą której wszystko zdarzyć się może.

W prezentowanej dysertacji podjęłam próbę przedstawienia modelu czytania wraźniowego jako aktywnej metody, którą można zastosować w programie edukacji wczesnoszkolnej postulując, by w proces nauczania-uczenia się uczniów pierwszego etapu edukacji wpleść zintegrowane zadania szkolne, które w efektywny sposób wywołą w dzieciach pokłady twórczej aktywności.

Zanim doszłam do opracowania i zbudowania tego modelu, szukałam różnych koncepcji programowo-metodycznych, które zapewniałyby uczniom przekroczenie granicy ich górnych możliwości. Tylko taki program, w którym dzieci wykazują motywację i rozwijają swoją aktywność twórczą, doświadczają różnych dróg osiągania sukcesów w zdobywaniu kompetencji społecznych, emocjonalnych, poznawczych ma sens. Zwróciłam uwagę na szczególną rolę nauczyciela, który sam będąc osobą twórczą, nieustannie przekracza swoje górne możliwości, zapalając w uczniach chęci do prezentowania podobnych postaw.

Swoj model czytania wraźniowego oparłam o szesnastoletnie doświadczenia w czytaniu z dziećmi i dzieciom, w ramach upowszechniania czytelnictwa jako animatorka i autorka książek dla dzieci. Jednak kanwą mojej koncepcji uczyniłam teorię zintegrowanych zdań szkolnych, profesora Janusza Gniteckiego, mego pierwszego mentora i promotora pracy.

W zastosowanej metodologii w tej pracy posłużyłam się eksperymentem randomizowanym, do którego w sposób celowo-losowy dobrałam grupy uczniów z trzech wielkopolskich szkół, by najpierw w diagnozie zbadać poziom ich wyobraźni i myślenia dywergencyjnego, a następnie w eksperymencie zastosować zintegrowane zadania szkolne i przeprowadzić zajęcia zintegrowane w oparciu o książkę I. Chmielewskiej „Pamiętnik Blumki” wykorzystując elementy czytania wraźniowego. Uzyskane wyniki pozwoliły mi na dookreślenie wszystkich warunków, jakie powinny zaistnieć w modelu czytania wraźniowego, by uczniowie edukacji wczesnoszkolnej osiągnęli optymalne rezultaty w nauce czytania i nabyli naturalną potrzebę obcowania na co dzień z książkami. Opracowany model czytania wraźniowego zawiera więc następujące składowe: Zaangażowanie nauczyciela i wybór

książki do grupowego, wspólnotowego czytania; Nawiązanie życzliwych relacji nauczyciela z dziećmi i z dziećmi między sobą; Wytworzenie klimatu bezpieczeństwa emocjonalnego; Tworzenie wspólnoty uczniów i nauczyciela, Przygotowanie przestrzeni do czytania; Umiejscowienie dzieci; Kształtowanie wyobraźni i myślenia dywergencyjnego, rola czasu wolnego; Moment startowy czytania wraźniowego – hasło otwierające książkę; Czytanie wraźniowe tekstu literackiego; Zintegrowane zadania szkolne i inne sposoby przedłużenia kontaktu uczniów z książką.

Wierzę w moc książek i siłę słowa, które budują mosty między ludźmi i czynią ten świat lepszym. Marzę, by w każdej szkole uczniowie doświadczali radości z obcowania z książkami oraz byli dumni i szczęśliwi, że mają rozbudzoną wyobraźnię, motywację wewnętrzną oraz aktywność twórczą, które pomagają im osiągać rozwój w granicach swoich górnych możliwości i je przekraczać. Mam nadzieję, że moja praca wzbudzi zainteresowanie nauczycieli i wszystkich ludzi, którzy widzą w dzieciach człowieka, osobę, która ma w sobie wiarę i ufność w dobry świat, by mieć siły mierzyć się z wyzwaniem edukacji i codziennego życia, aby poznawać życie pełną piersią we wszystkich jego wymiarach. A w jednym z tych wymiarów możemy odnaleźć pełen wrażeń świat literacki i doświadczyć wizualnej podmiotowości umożliwiając budowanie nowych wrażeń i działań dzieci w edukacji i poza nią.

## Summary

Children are surrounded by a rapidly changing world of many stimuli and many impressions, among which technological innovations seem to be very attractive. In such a situation, can books and literary texts be interesting to young readers? Fortunately, yes, provided that children experience that being in the literary world means discovering one of the dimensions of the world, and that they have an extraordinary "power", or the gift of activating the imagination, thanks to which anything can happen.

In the submitted dissertation, I made an attempt to present the model of what I call impression reading (*czytanie wraźniowe*) as an active method that can be used in the early childhood education curriculum. I propose that the teaching-learning process of pupils in the first stage of education should include integrated school tasks that will effectively trigger creative activity in children.

Before I came to develop and build this model, I was looking for various curriculum-related and methodological concepts that would ensure that students exceed the upper limit of their ability. Children should be motivated, develop their creative activity, and experience

various ways of achieving success in gaining social, emotional and cognitive competences – only such a program makes sense. I drew attention to the special role of teachers, who, being creative themselves, constantly exceed their own upper limits, igniting in students the desire to present similar attitudes.

I based my model of impression reading on sixteen years of experience in reading with children and to children, as part of the promotion of reading as an animator and author of children's books. However, the basis of my concept was the theory of integrated school sentences, developed by Professor Janusz Gnitecki, my first mentor and supervisor of my PhD dissertation.

In the methodology used in this work, I conducted a randomised experiment, in which I used a combination of random sampling and purposive sampling to select groups of students from three schools in Wielkopolska. First I examined the level of their imagination and lateral thinking in the diagnosis, and then I used integrated school tasks, conducting integrated classes based on the book by I. Chmielewska "Blumka's Diary", incorporating elements of impression reading. The results I obtained allowed me to identify all the conditions that should exist in the model of impression reading to ensure that early school students achieve optimal results in learning to read and acquire a natural need to interact with books on a daily basis. Thus, the developed model of impression reading includes the following components: Teacher's involvement and selection of a book for group, community reading; Establishing friendly relations between the teacher and children and among the children themselves; Creating a climate of emotional security; Creating a community of students and the teacher; Preparing a space for reading; Placement of children; Developing imagination and lateral thinking, the role of free time; The starting moment of impression reading - the lateral to open the book; Impressive reading of a literary text; Integrated school tasks and other ways to keep students engaged with the book.

I believe in the power of books and the power of words that build bridges among people and make this world a better place. I dream that in every school students would experience the joy of contact with books and be proud and happy that they have an awakened imagination, internal motivation and creative activity that help them develop, reaching the upper limit of their ability and exceeding it. I hope that my work will be of interest to teachers and to all people who see the child as a human being and as a person who has faith and trust in the goodness of the world which provide the strength to face the challenges of everyday life and education, as well as to explore life to the fullest in all its dimensions. And in one of these dimensions can we find an exciting literary world and experience visual subjectivity, enabling the building of new impressions and activities for children in education and beyond.

## Bibliografia

- Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XL/2/2020, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Zeszyt 452.
- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2000.
- Alferink L. A., Farmer-Dougan V., *Brain-(not) Based education: dangers of misunderstanding and misapplication of neuroscience Research*, *Exceptionality* 2010, 18(1).
- Argyle M., *Umiejętności społeczne*, w: *Zdolności a procesy uczenia się*, Mackintosh N. J., Colman A. M. (red.), Poznań 2002.
- Arystoteles, *Retoryka*, w: *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Korolko M., Warszawa 1990.
- Atroszko B., Atroszko P., *Innowacje edukacyjne w polskiej szkole – szanse i zagrożenia*, Warszawa 2014.
- Atroszko B., Atroszko P., *Sytuacja materialna studentów, zaangażowanie i samoskuteczność w zakresie nauki a kompulsja uczenia się*, „Przegląd Pedagogiczny” 2014.
- Babicka Wirkus A., *(Nie)normatywność rytuałów oporu w szkole*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” T. 19, nr 1 (73).
- Badora A., *Twórczość jako zadanie osoby*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, Tom 13(49), nr 2.
- Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987.
- Baluch A., *Ilustracja, która prowadzi*, w: *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zajac M. (red.), Warszawa 2006.
- Baluch A., *Od prostych form do arcydzieła*, w: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Baluch A., Warszawa 1983.
- Baluch A., *Rola czytelnika*, w: *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Baluch A., Kraków 2005.
- Baluch A., *Samodzielna lektura – własne odkrycia świata*, w: *Baluch A., Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Warszawa 1987.
- Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Bałachowicz J., Korwin-Szymanowska A., Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., Warszawa 2017.
- Banach C., *Cechy Osobowościowe nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1995, nr 3.
- Banach C., *Cechy-właściwości osobowościowe nauczycieli*, w: *Edukacja i rozwój – jaka szkoła, jaki nauczyciel, jakie wychowanie?*, Jopkiewicz A. (red.), Kielce 1997.
- Bania A., *Transmisja kultury w rodzinach wielopokoleniowych jako czynnik sprzyjający powstawaniu konfliktów*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. XI.
- Baracz A., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli jako odpowiedź na wyzwania współczesnej edukacji. Z doświadczeń Powiatowego Centrum Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w Puławach*, „Kultura – Przemiany – Edukacja” 2021, t. IX.
- Baranowicz K., *Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy*, Łódź 1995.
- Barska A., *Szkoła twórcza: transformacje i formy jej istnienia we współczesnej praktyce pedagogicznej*, „Colloquium” 2012, nr 3, 51-62.
- Bauman Z., *Ponowoczesne wzory osobowe*, „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2 (29).
- Becielewska D., *Repetytorium z rozwoju człowieka*, Jelenia Góra 2006.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków 2011.

- Bereźnicki F., *Hasła „nowej szkoły” w dydaktyce Drugiej Rzeczypospolitej*, Toruń 1998.
- Bereźnicki F., *Zarys Dydaktyki szkolnej*, Szczecin 2011.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Warszawa 1990.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniu i wartościach baśni*, Warszawa 1985.
- Białek E. D., *Jakość nauczania a odpowiedzialność za stan świata*, „Społeczeństwo i Edukacja, Society and Education” 2014 nr 13.
- Biedrzycki K. i in., *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, Warszawa 2015.
- Błaszczak A., *Od szczęścia do nienawiści. Leksykon emocjonalny u dzieci w młodszym wieku szkolnym i młodzieży kończącej szkołę podstawową*, „Logopedia” 2021, nr 50/ 1.
- Bogdanowicz E., Durlow G., *Rytmika w terapii dziecka*, w: *Muzyka w środowisku społecznym*, Uchyla-Zroski J., (red.), Katowice 2012.
- Bogdanowicz M., *W co się bawić z dziećmi? Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*, Gdańsk 2005.
- Borecka-Biernat D., Cywińska M., (red.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej. Wybrane kwestie*, Warszawa 2015.
- Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2008.
- Bronk A., *Rozumienie, dzieje, język. Filozoficzna hermeneutyka H-G Gadamera*, Lublin 1982.
- Bruner J. S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, Warszawa 1978.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2016.
- Brzezińska A., Burtowy M., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1985.
- Brzezińska A., *Czytanie i pisanie nowy język dziecka*, Warszawa 1987.
- Brzezińska A., *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Poznań 1987.
- Brzezińska A., *Szkoła twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 37 (2).
- Brzezińska A., *W obronie indywidualizacji w wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1990, nr 4.
- Brzezińska, A. I., Matejczuk J., Nowotnik A., *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniem szkoły*, „Edukacja” 2012 nr 1.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa 2019.
- Budajczak M. E., *Choć można o „niebie”, to słuszniej bodaj o „chlebie” – między wartościami a potrzebami z perspektywy pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna Nova” 2022, vol. 2, nr 3.
- Budajczak M. E., *Podstawowe pojęcia namysłu nad moralnością*, „Wychowanie w rodzinie” 2021, vol. 25, nr 2.
- Burtowy M., *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, Poznań 1992.
- Cackowska M., (red.) *Integralny system nauczania początkowego*, Kielce 1992.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, Poznań 2017.
- Cackowska M., *Koncepcja Integracji w nauczaniu początkowym*, „Życie Szkoły” 1995, nr 5.
- Cackowska M., *Koncepcja integralnego systemu nauczania początkowego*, w: *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*, Jakowicka M., (red.), Zielona Góra 1995.
- Cackowska M., *Nauczanie początkowe w polskim systemie szkolnym: 1967-1990*, Lublin 1991.

- Cackowska M., *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, „Życie Szkoły” 1984, nr 2.
- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009.
- Çecelek G., *Twórczość nauczyciela-wychowawcy jako istotny warunek procesu równania szans w dostępie do kształcenia dziecka z rodziny ubogiej*, „EETP” 2018, Vol. 13, No 2(48).
- Chamorro-Premuzic T., Furnham A., *Personality, intelligence, and approaches to learning as predictors of academic performance. Personality and Individual Differences*, 2008, no 44.
- Chojnowski Z., *Czytanie czytania. Szkice i noty metaforyczne*, Olsztyn 2020.
- Chrobak M., Ungeheuer-Gołąb A., (red.), *Noosfera literacka. Problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci*, Rzeszów 2012.
- Chrobak S., *Współczesna edukacja: nowe zadania i wyzwania*, Seminare, „Poszukiwania Naukowe” 2005, nr 21.
- Chruszczewski M. H., *Nuda. Ujęcie psychologiczne i humanistyczne*, Warszawa 2020.
- Chymuk M., *Janusz Korczak. Dziecko i wychowawca*, Kraków 1995.
- Cichy I., Klichowski M., Kruszwicka A., Przybyła T., [i in.], *Edunall based brain training: From schools to neirolabs and back again*, „Acta Neurobiologiae Experimentalis” 2022, vol. 82.
- Cieszynska J., *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków 2006.
- Cieślicka M., Stankiewicz B., Muszkieta R., *Wybrane zabawy i gry ruchowe, Selected movement games*, Poznań 2017.
- Cieślicka M., Stankiewicz B., Muszkieta R., *Wybrane zabawy i gry ruchowe*, Poznań 2017.
- Cieślowski J., *Słowo-obraz-gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, w: Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci, Cieślowski J., Wrocław 1985.
- Cisek S., *Jakościowa analiza danych wizualnych w badaniach zachowań informacyjnych*, Kraków 2019.
- Cohen L., Maniow L., Morrison L. K., *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań 1999.
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.
- Cywińska M., *Konflikty interpersonalne dzieci w późnej fazie wieku przedszkolnego*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 3-4 (20-21),
- Cywińska M., *Twórczy wymiar aktywności językowej dziecka*, w: Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty, Cywińska M. (red.), Poznań 2016.
- Czapla M., *Zarządzanie wiedzą w szkole przyszłości*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35.
- Czarnecki M., *Profesjologia. Nauka o rozwoju człowieka*, Sosnowiec 2016.
- Czechowska Z., Mankiewicz L., *Indywidualizacja w nauczaniu hybrydowym*, „Dydaktyka Edukacji Hybrydowej”, SuperBelfrzy RP 2020.
- Dawid J.W., *O duszy nauczycielstwa*, Warszawa 1948.
- Dąbmska I., *Pojęcie modelu i jego rola w naukach*, *Filozofia Nauki*, Rok XXIII, 2015, Nr 2(90).
- Dehaene S., *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery...jak dotąd*, Kraków 2021.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
- Dorozińska A., *Indywidualizacja drogą do sukcesu każdego dziecka*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 9 (120).
- Dottrens R., *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1970.
- Drabina-Różewicz A., Momot A. (red.), *Język, kultura w komunikacji społecznej. Tradycja – Terazniejszość – Perspektywy*, Wrocław 2018.

- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu się*, Poznań 2003.
- Dryjas K., Wróbel A., *Plan daltoński odpowiedzią na indywidualizację w nauczaniu*, w: Międzynarodowa Konferencja „Edukacja według planu daltońskiego – wiedza i praktyka”, Łódź 2012.
- Duszczak M., Klichowski M., *Hakowanie mózgu. Innowacja pedagogiczna rodem z „Czarnego lustra”*, „Refleksje” Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy 2021, nr 1.
- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.
- Dziwiątkowska-Kozłowska K., *Problematyka zabawy w rozwoju dzieci przedszkolnych w świetle literatury przedmiotu*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2022, Vol. 10, nr 1 (19).
- Dziurzyńska-Pyrz B., Korabik M., Łubocka J., Sroka W., Tarka R., *Specyfika metod prowadzenia zajęć do programu „Trzy żywioły”*, Wrocław 2011.
- Ekmann P., *Emocje ujawnione. Odkryj, co ludzie chcą przed tobą zataić i dowiedz się czegoś więcej o sobie*, Gliwice 2012.
- Eliot L., *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, Poznań 2021.
- Encyklopedia PWN, T.3*, Warszawa 1995.
- Falewicz A., *Prężność osobowości i jej rola w procesach radzenia sobie ze stresem*, „Studia Koszalińsko-Koło-brzeskie” 2016 nr 23.
- Filipiak E. (red.), *Nauczanie rozwijające we współczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Bydgoszcz 2015.
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz 2002.
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H., *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym, jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, Bydgoszcz 2000.
- Filipiak E., *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, w: Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy, Filipiak E. (red.), Bydgoszcz 2008.
- Fredrickson B.L., *Pozytywność*, Poznań 2011.
- Gabler J., *Socjologia dla bystrzaków*, Gliwice 2017.
- Gałkowski T., Szelań E., Jastrzębowska G., *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole 2005.
- Gasiul H., *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006.
- Gelb M. J., *Mysleć jak geniusz*, Poznań 2000.
- Gerlach R., *Badania jakościowe w pedagogice pracy*, „Problemy Profesjologii” 2015, nr 2.
- Gębuś D., *Struktura osobowości nauczycieli i uczniów – analiza funkcjonowania w stanach Ja na podstawie wybranych sytuacji szkolnych*, XXI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Bydgoszcz 2015.
- Giza T., *Źródła i inspiracje alternatyw edukacyjnych*, w: Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku, (red.) Śliwerski B., Kraków 2001.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985.
- Głąb A., *Skrypt dydaktyczny z historii filozofii*, Lublin 2013.
- Głowacka – Sobiech E., *Historia szkolna. Historia kobiet?* w: Gender w podręcznikach. Projekt badawczy, Chmura-Rutkowska I., Duda M., Mazurek M., Sołtysiak-Łuczak I.A. (red.), t. 1, Warszawa 2016.

- Gnitecki J. (red.), *Konstruowanie programów autorskich stymulujących i wspierających rozwój uczniów*, Poznań 2003.
- Gnitecki J. *Pomiar efektywności programów kształcenia w szkole wyższej*, Poznań 1998.
- Gnitecki J., *Doskonalenie kształcenia nauczycieli w specjalności ogólnej*, w: *Optymalizacja kształcenia nauczycieli klas początkowych*, Katowice 1990.
- Gnitecki J., *Elementy metodologii badań w pedagogice hermeneutycznej*, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Kontrowersje i dylematy wokół reformy oświatowej w Polsce oraz ich wpływ na konstruowanie autorskich programów kształcenia*, w: *Konstruowanie Autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów w kształceniu szkolnym i pozaszkolnym*, Gnitecki J.(red.), Poznań 2006.
- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Obrazowanie językowe w przestrzeni edukacyjnej*, „Dydaktyka Literatury” 1996, T.16.
- Gnitecki J., Pasterniak W., Szyszko-Bohusz A., *Świat, edukacja, wszechświat*, Poznań 1997.
- Gnitecki J., *Teoria i praktyka konstruowania zintegrowanych zadań szkolnych dostosowanych do odmiennych funkcji mózgu męskiego i żeńskiego*, „Dydaktyka Literatury” 1998, t. 18.
- Gnitecki J., *Teoria zintegrowanych zadań szkolnych*, Poznań 1996.
- Gnitecki J., *Zarys pedagogiki ogólnej*, Poznań 1994.
- Gnitecki J., *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Zielona Góra 1991.
- Gnitecki J., *Zasada ambiwalencji zrównoważonej i zasada spójności w filozofii, nauce i edukacji*, Poznań 1998.
- Godlewska M., *Pedagogika*, Warszawa 1995.
- Gołębnik B. D., *Zmiany Edukacji Nauczycieli Wiedza — biegłość — refleksyjność*, Toruń – Poznań 1998.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 1993.
- Gozdek-Michaelis K., *Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa 1994.
- Górska T. i inni (red.), *Mózg a zachowanie*, Warszawa 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2002.
- Guilford J., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Harwas-Napierała B., Trempala J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia*, Warszawa 2002.
- Hejnicka-Bezwińska T., (red.), *Problemy, antymonie, dylematy i kontrowersje w myśleniu o pedagogice i edukacji*, Bydgoszcz 2003.
- Heskiej-Kwaśniewicz K., *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, Katowice 2008.
- Holewińska-Łapińska E., *Kontakty z dziećmi innych osób niż ich rodzice*, Warszawa 2007.
- Holler J. R., *Jak zwiększyć potencjał umysłu*, Warszawa 1998.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Warszawa 1980.
- J. Borgensztajn, A. Karczewska-Gzik, M. Milewska, E. Witkowska, M. Brewczyńska, *Wytyczne wraz z aneksem do tworzenia programów nauczania i scenariuszy zajęć*, Warszawa 2018.
- Jabłoński M., *Rozwój kompetencji pracowniczych w organizacji uczącej się*, Warszawa 2009.
- Jabłoński S., Wojciechowska J., *Wizja szkoły XXI wieku. Kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 27.

- Jakubiak K., Leppert R., *Ewolucja koncepcji pedagogiki ogólnej w polskiej myśli wychowawczej XIX i XX wieku*, „Prace pedagogiczne” UWR w druku i inne.
- Jamrożek W., *Edukacja i myśl pedagogiczna w Drugiej Rzeczypospolitej. W stuletnią rocznicę odzyskania niepodległości*, „Nauki O Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne” 2020/ nr 2(11).
- Janik B., Bukowczan W. (red.), *Czytelnictwo – nowa jakość*, Kraków 2017.
- Jankowiak B., Jaskulska S., *Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 1.
- Janus-Sitarz A. (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2012.
- Janus-Sitarz A., *Czytanie nie gryzie, ale... Postawy gimnazjalistów wobec literatury*, „Edukacja” 2015, nr 1.
- Janus-Sitarz A., *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Kraków 2004.
- Jaskulska S., *Spotkanie dramowe zamiast szkolnej akademii. Nowe wymiary kreowanie doświadczeń rytualnych w szkole a wspieranie rozwoju adolescentów*, w: *Młodzi między ochroną a ryzykiem. Wspieranie oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Jankowiak B., Matysiak-Błaszczak A. (red.), Poznań 2017.
- Jaskulska S., *Współczesne oblicza pedagogiki liminalnej. W stronę wspierania rozwoju młodzieży szkolnej poprzez zabawę*, w: *Społeczne i podmiotowe uwarunkowania rozwoju młodzieży*, A. Cybał-Michalska, M. Orłowska, W. Segiet (red.), Dąbrowa Górnicza 2018.
- Jazukiewicz I., *Autorytet nauczyciela*, Kraków 1999.
- Jemieliński D., Latusek D., *Zarządzanie: teoria i praktyka od podstaw. Ćwiczenia*, Warszawa 2005.
- Jędruska U., *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. Studia i Materiały, Warszawa 2006.
- Just M., *Nauka twórczego rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia we wczesnej edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, Vol. 5 1 (9).
- Kabacińska-Łuczak K., *Ewaryst Estkowski (1820-1856) i Józef Chociszewski (1837-1914) twórcami elementarzyków dla dzieci wiejskich*, w: *Wielkopolska i Wielkopole w dziejach polskiej edukacji. Księga Jubileuszowa z okazji 50-lecia Zakładu Historii Wychowania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*, E. Głowacka-Sobiech, K. Kabacińska-Łuczak (red.), Poznań 2017.
- Kabacińska-Łuczak K., *Kulturotwórcza rola szkoły wiejskiej na przykładzie działalności Szkoły Powszechnej w Łopienniu w latach 1918-1939 (wybrane problemy)*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne” 2020, nr 2.
- Kabat M., *Budowanie tożsamości przez nauczyciela*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 50.
- Kabat M., *Czytanie – nauczyciel – e-podręcznik*, w: *Książka w życiu człowieka – w poszukiwaniu (u)traconej wartości*, (red.) Segiet K., Słupska K., Poznań 2017.
- Kabat M., *Hope and communication skills as important aspects of the teacher’s profession in the changing world*, w: *Teacher Development: Perspectives, Opportunities and Challenges*, (red.) Mollers Thea, Nova Publishers, New York 2019.
- Kabat M., *Kreatywność w edukacji nauczyciela*, Poznań 2013.
- Kabat M., *Nauczyciel i uczeń – uczestnicy ewaluacji programu kształcenia*, w: *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających uczniów we współczesnej edukacji*, Gnitecki J., (red.), Poznań 2005.
- Kabat M., *Stalość i zmienność warsztatu pracy nauczyciela*, „Rocznik Lubuski” 2017, T. 43, cz.1.
- Kabat M., *Twórcza refleksyjna aktywność nauczycieli*, Poznań 2001.
- Kabat M., *Umiejętności i wartości w zawodzie nauczyciela*, „Prima Educatione” 2018, nr 2.

- Kałuszyńska E., *Teorie i modele*, Filozofia Nauki, Rok II, 1994, Nr 2 (6).
- Kamińska A., *Dialog w polskich placówkach szkolnych – istotny problem edukacji pedagogiki (na podstawie badań własnych)*, „SPi” 2019, Vol. 22.
- Kapica G., *Reforma edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście rewolucji informacyjnej*, w: *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce*, Puślecki W. (red.), Opole 2004.
- Karpińska A., *Nurty myślenia o dydaktyce*, Białystok 2021.
- Karwowski M., *Inteligencja „akademicka”, emocjonalna i zdolności twórcze uczniów o różnych osiągnięciach szkolnych*, „Studia Psychologica UKSW” 2004, nr, 5.
- Kaszubska P., *Autorytet nauczyciela w percepcji licealistów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2013, nr 9.
- Keltner D., Oatley K., Jenkins J. M., *Zrozumieć emocje*, wydanie nowe, Warszawa 2021.
- Klichowski M., Rochatka W., *Trening mózgu. Potrzeba indywidualizacji w terapii opartej na neurofeedbacku*, „Refleksje” Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy 2021, nr 5.
- Klim-Klimaszewska A., *Adaptacja przez rozwiązanie kryzysów rozwojowych*, w: *Adaptacja w przebiegu życia jednostki*, Michalak R. (red.), Poznań 2010.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty pedagogiki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2019.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M., *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa 2009.
- Kobyliński W., *ABC organizacji pracy nauczyciela*, Warszawa 1984.
- Kokoszka K., *Wpływ klimatu w organizacji na kreatywność jej pracowników*, w: *Kreatywność. Nowe aspekty poznawcze i praktyczne*, Dobrołowicz W., Gralewski J. (red.) Warszawa 2005.
- Komeński, J. A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Kominarec I., *Pedagogika ogólna. Podstawowe zagadnienia*, Częstochowa 2009.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Myśli*, Warszawa 1987.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Wybór pism, t. III*, Warszawa 1957-58.
- Korczak J., *Zdolność w: Prawidła życia. Publicystyka dla dzieci*, Korczak J., Warszawa 2003.
- Kot S., *Historia wychowania. Od Starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII.*, T.1, Warszawa 1996.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław 1975.
- Kozielecki J., *Zagadnienia psychologii myślenia*, Warszawa 1968.
- Kozioł-Nadolna K., *Osobowość człowieka a skłonność do wprowadzania*, „Studia i prace wydziału nauk ekonomicznych i zarządzania” 2015, nr 39, T. 1.
- Kozubska A., Koc R., Ziółkowski P., *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Bydgoszcz 2014.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2000.
- Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007.
- Kożuh A., *Kreatywność w pracy nauczyciela i jego uczniów*, Kraków 2021.
- Kożuh A., *Metody aktywizujące w pracy z uczniem*, Split 2013.
- Krause-Sikorska H., Klichowski M., *Pedagogika dziecka – podręcznik akademicki*, Poznań 2020.
- Krawczyk-Bocian A., Leppert R., *Narracja jako temporalna podróż po świecie sensów i znaczeń*, Kruszewski K., *Program szkolny*, w: *Sztuka nauczania*. Szkoła, Kruszewski K. (red.), Warszawa 2002.
- Krygowska Z., *Zarys dydaktyki matematyki*, Warszawa 1978.

- Krzywoń D., *Kraina Kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Sosnowiec 2007.
- Kujawiński J., (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych: zarys metodyki*, Warszawa 1990.
- Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010.
- Kujawska M., *Model współczesnego nauczyciela*, „Cieszyński Almanach Pedagogiczny” 2013, nr 2.
- Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak zmotywować ucznia do nauki*, Poznań 2016.
- Kuszak K., Dziecko samodzielne w szkole: empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym
- Kuszak K., *Językowy obraz świata zwierząt w literaturze dla dzieci*, w: *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dzieci. Wybrane aspekty*, Cywińska M. (red.), Poznań 2016.
- Kuszak K., Michalak R. (red.), *Nauczyciel w refleksjach...i z refleksji*, Poznań 2019.
- Kuszak K., Poeta – Nauczyciel(ka) – Dziecko. Twórczość dla dzieci Juliana Tuwima i Jana Brzechwy w zmieniającej się rzeczywistości przedszkolnej, Poznań 2021
- Kuszak K., Pojęcie: „komunikacja dorosłego z dzieckiem” w perspektywie przyszłych pedagożek i nauczycielek, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, vol. 604, nr 9.
- Kuśpit M., Postawa twórcza a style radzenia sobie ze stresem młodzieży uzdolnionej artystycznie, „Rocznik Lubuski” 2019, nr 45 (1).
- Kuśpit M., Tychmanowicz A., Zdybel J., *Twórczość. Kreatywność. Innowacyjność*, Lublin 2015.
- Kwiatkowski S. T., Walczak D., *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa 2017.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., (red.) *Pedagogika*, Warszawa 2006.
- Kwieciński Z., *Tekstualizacja nieobecności. Wprowadzenie*, w: *Nieobecne dyskursy*, Kwieciński Z. (red.), T. 1, Toruń 1991.
- Legniak M., *Autorytet nauczyciela – trudne wyzwania współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 2008, nr 10.
- Leitner S., *Naucz się uczyć*, Gdańsk 2011.
- Leksykon złotych myśli*, wyboru dokonał Nowak K., Warszawa 1998.
- Leppert R., *Dialog jako dyskurs*, Bydgoszcz 2008.
- Leppert R., *Metapedagogika czy pedagogika krytyczna*, w: *Pytanie o status naukowy pedagogiki ogólnej*, w: *Ewolucja "ogólności" w dyskursach pedagogicznych*, Hejnicka-Bezwińska T., Leppert R., Bydgoszcz 2005.
- Leppert R., *Nauczyciel jako adaptacyjny technik, refleksyjny praktyk, transformatywny intelektualista (próba zarysowania pola problemowego)* w: *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Łukasik J. M., Nowosad I., Szymański M. J. (red.), Kraków 2021.
- Leppert R., *Pedagogiczne peregrynacje. Studia i szkice o pedagogice ogólnej w kształceniu pedagogów*, Bydgoszcz 2002.
- Leppert R., *Pedagogika*, T.2. Materiały dodatkowe, Warszawa 2001.
- Leppert R., *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością. Młodzież jako obiekt badań naukowych w Polsce w ostatniej dekadzie XX wieku*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2000, nr spec.,
- Leszczyński G. *Język dziecka a obszar kultury*, w: *Literatura i książka dziecięca. Słowo-obraz-konteksty*, Leszczyński G. (red.), Warszawa 2003.
- Leszczyński G., *Wielkie książki. Lektury dzieci. I nie tylko*, Poznań 2015.

- Lewowicki T., *Edukacja wczesnoszkolna – dotychczasowe paradygmaty, dylematy i pytania o nowy paradygmat*, w: Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce Puślecki W. (red.), Opole 2004.
- Lewowicki T., *O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemożliwe*, „Ruch Pedagogiczny” 2010, nr 5-6.
- Lędzińska M., *Człowiek współczesny wobec nadprodukcji informacji czyli o informacyjnym stresie w: Różnice indywidualne. Wybrane zagadnienia inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Jana Strejlaua*, Ciarkowska W., Matczak A. (red.), Warszawa 2001.
- Linke K., *Unowocześnianie metod nauczania*, Warszawa 1966.
- Litak S., *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, Kraków 2010.
- Luba M., *Głowa pełna pomysłów – jak ćwiczyć kreatywność?*, „Życie Szkoły”, 2015, nr 2.
- Ławecki T., Pasterniak-Kobyłecka E., *Rola nauczyciela w aktywizowaniu dzieci na zajęciach plastyczno-technicznych w przedszkolu. Zarys problemu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, nr 37(4).
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006.
- Maciejewska-Suchanek L., *„Korespondencje – Wystawa Pasteli” w korespondencji z rzeźbami Anny Krzymańskiej, Anny Rodzińskiej, Jerzego Sobocińskiego, Roberta Sobocińskiego*, Galeria Brossa 31, Poznań 2016/2017, Interpretacje i inspiracje dla edukacji artystycznej, A. Mazur, R. Tarasiuka (red.), Lublin 2014.
- Mainzer K., *Poznanie złożoności. Obliczeniowa dynamika materii, umysłu i ludzkości*, Lublin 2007.
- Malendowicz J., *Proces czytania i pisanie i trudności w jego opanowaniu*, Warszawa 1984.
- Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010.
- Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne współczesnego nauczyciela – moda czy konieczność*, w: Nauczyciele w zmieniającej się rzeczywistości społecznej, Jabłońska M. (red.), Wrocław 2000.
- Marks K., *Krytyka Programu Gotajskiego (Fragmenty)*, w: Pisma wybrane. Człowiek i socjalizm, Marks K., Warszawa 1979.
- Maroń A., *Nowe formy książki na polskim rynku wydawniczym i księgarskim*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży*, T.5, Tałuż K., (red.), Warszawa 2007.
- Maruszewski T., *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk 2011.
- Masłow A., *Postawa twórcza*, „Literatura na świecie” 1982, nr 3-4.
- Mazur J., *Szkoła i jej otoczenie jako siedlisko i obszar oddziaływania profilaktycznych*, w: *Edukacja dla bezpieczeństwa – w rodzinie, szkole i pracy*, Zduniak A., Kryłowicz M., (red.), Warszawa-Poznań 2004.
- McKenzie R. J., *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w klasie*, Gdańsk 2008.
- Mechło P. Karpińska M., *Trening superkoncentracji dla dzieci*, Gliwice 2021.
- Mendeck G. (red.), *Oblicza twórczości*, Katowice 2010.
- Michalak R. *The Training School as a Community of Mutual Learning between Teachers and Students. A Research Perspective*, „Prima Educatione” 2021, vol. 5.
- Michalak R., *Funkcjonalność modelu szkoły ćwiczeń. Raport z badania*, Warszawa 2022.
- Michalak R., *Konstruktywistyczna perspektywa wczesnej edukacji przyrodniczej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, nr 51(4).
- Michejda-Kowalska K. (red.), *Czy kolor różowy może być smutny?*, Warszawa 1978.
- Milewski S., *Mowa dorosłych kierowana do dzieci*, Gdańsk 2011.

- Mirski A., *Zarządzanie kreatywnością, twórczością oraz innowacyjnością w instytucji edukacyjnej*, w: *Twórczość codzienna w kształceniu i wychowaniu. Teoria i praktyka edukacyjna*, Kołodziejcki M., (red.), Pułtusk 2014.
- Misiorna E., *Klasa szkolna jako środowisko życia dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Życie szkoły” 1993, nr 8.
- Misiorna E., Michalak R., *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Poznań 2011.
- Miszczak A., Walasek J., *Wybrane czynniki motywujące pracowników do pracy w organizacji*, „Obronność – Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej 2015, nr 1 (13).
- Muchacka B., *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2014, nr 1(3).
- Muchacka B., *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Kraków 2002.
- Murawska B., *Edukacja wczesnoszkolna*, T.3, Seria III Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania, w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, A. I. Brzezińska (red.), Warszawa 2014.
- Muszyńska Ł., *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Warszawa-Poznań 1987.
- Muszyński H., *Komeńskiego koncepcja szkoły*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, Seria: Pedagogika, tom II / 2015.
- Mystkowska H., *Uczymy się czytać w przedszkolu*, Warszawa 1977.
- Nachmias Ch., F. Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001.
- Nalaskowski A., *Niepokój o szkołę*, Kraków 1995.
- Nawroczyński B., *Dziela wybrane*, Warszawa 1987.
- Nęcka E. Twórczość, W: Strelau J., (red.) *Psychologia, Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., Wichary S., *Psychologia Poznawcza*, Warszawa 2020.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2012.
- Niesporek-Klankowska K., *Poezja, wyobraźnia*, Katowice 2022.
- Nikitorowicz J., *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Warszawa 2020.
- Nowicka M., *O klimacie szkolnym – garść uwag i refleksji z pozytywnym przykładem w tle*, w: *Światy dziecięcych znaczeń*, Klus-Stańska D. (red.), Warszawa 2004.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Warszawa 1985.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993.
- Odlanicka-Poczobut M., *Prakseologia a klasyczne kryteria oceny sprawności systemów logistycznych*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2014.
- Ogińska-Bulik N., Jurczyński Z., *Osobowość, stres a zdrowie*, Warszawa 2008.
- Okoń W. *Nowy słownik pedagogiczny, wydanie trzecie poprawione*, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Kształcenie wielostronne*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 7-8.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.
- Olejnik M., *Program autorski edukacji czytelnicznej*, „Książka dobra jest na wszystko”, przeznaczony dla uczniów edukacji wczesnoszkolnej, Piła, brak roku wydania.
- Ostręga W., *Aktywność fizyczna jako kluczowy element zdrowego stylu życia*, Warszawa 2017.

- Pacewicz A., *Przestrzeń, w której dobrze się uczy. Jak to osiągnąć w naszej szkole?*, Warszawa 2021.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006.
- Papuzińska J., *Darowane kreski*, Łódź 2019.
- Papuzińska J., *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007.
- Papuzińska J., *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1988.
- Papuzińska J., *Misja biblioteki dziecięcej*, w: *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje-doświadczenia-postulaty*, Papuzińska, J., Walczewska-Klimczak G. (red.), Płock 2004.
- Parafiniuk-Soińska J., *Zarys pedagogiki wczesnoszkolnej*, Szczecin 1996.
- Pasterniak-Kobyłecka E., Kabat M. (red.), *Nauczyciel. Czas. Przestrzeń. Szkoła. Otoczenie i jego (nie)znany wymiar* Toruń 2022.
- Paszkiwicz A., *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniami*, Warszawa 2014.
- Pawlak B., *Praca grupowa w edukacji wczesnoszkolnej. Problemy – Badania – Rozwiązania Praktyczne*, Kraków 2009.
- Pawłowski T., *Pojęcie współczesnej humanistyki*, Gdańsk 1977.
- Pawłowski T., *Tworzenie pojęć i definiowanie w naukach humanistycznych*, Warszawa 1978.
- Perkowska-Klejman A., Górka-Strzałkowska A., *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, 2016.
- Perlmutter D., Villoldo A., *Aktywuj pełną moc mózgu. Cuda i neurobiologia*, Białystok 2012.
- Piątkowska B., *Pedagogika Wybrane zagadnienia Skrypt dla studentów*, Wałbrzych 2004.
- Piekarski M., *Polska „szkoła twórcza” Henryka Rowida: implikacje dla rozwoju zawodowego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2016, t. XXXV, z. 1.
- Pieter J., *Psychologia nauki*, Warszawa 1971.
- Platon, *Menon*, Warszawa 1959.
- Płaczkiwicz B., *Istota kształcenia integracyjnego w polskim systemie oświaty*, „Zeszyty Naukowe WSHE” 2014.
- Poczobutt R., *Między redukcją a emergencją. Spór o miejsce umysłu w świecie fizycznym*, Wrocław 2009.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*, 2017.
- Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013,
- Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001.
- Porębska M., *Pozycja zajmowana w rodzinie a rozwój indywidualny człowieka*, w: *Rodzina a rozwój jednostki*, Tyszkowa M. (red.), Poznań 1990.
- poziomie samodzielności, Poznań 2008.
- Póltawski A., *Fenomenologia a zrozumienie Kim jesteśmy?*, „Kwartalnik Filozoficzny” 2013, T. XLI, z. 3.
- Proust M., *O czytaniu*, w: Proust M., *Pamięć i styl*, Kraków 2000.
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Toruń 2013.
- Przybyła T., Bronikowski M., Bzdęga B., [i in.], *Dziecięca matematyka*, w: *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, Krauze-Sikorska H., Klichowski M. (red.), 2020, Poznań.

- Pujer K., *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Wybrane problemy*, Wrocław 2016.
- Pułturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2014.
- Pułturzycki J., *Niepokój o dydaktykę*, Warszawa-Radom 2014.
- Puzynina J., *Wartości*, Kraków 2013.
- Pytka L., *Nerwicogenne składniki klimatu społecznego szkoły*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 2015, nr 2-3.
- Pyżalski J., *Tęsknota za dyscypliną*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 2 (26).
- Radlińska H., *Książka wśród ludzi*, Warszawa 1929.
- Ratajka Z., *Szkoła w perspektywie XXI wieku. Teraźniejszość-przyszłość*, Kielce 2009.
- Regulska A., *Rola wartości moralnych w procesie wychowania*, „Studia nad Rodziną” 2013, nr 17/1 (32).
- Ręklewski M., *Statystyka opisowa. Teoria i przykłady*, Włocławek 2020.
- Rogers C., *Tworzenie klimatu wolności*, w: *Edukacja i wyzwolenie*, Blusz K. (red.), Kraków 1992.
- Röhner R., *Czy Dalton jest aktualny w obecnych czasach*, w: Międzynarodowa Konferencja „Edukacja według planu daltońskiego”, Łódź 2012.
- Rokitnicki J., *Szkoła jako instytucja totalna*, w: *Manipulacja, pedagogiczno-społeczne akcenty*, Aksman J. [i in.], Kraków 2010.
- Rutka W., *Wartości baśni w pracy z dziećmi przedszkolnymi*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce, Kwartalnik dla nauczycieli” 2012, nr 2.
- Rybicka E., *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*, Kraków 2014.
- Rylke H., *Drugi program w szkole. Raport z badań pilotażowych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 1.
- Rzadkowolska M., *Upodobania czytelnicze Polaków w świetle wybranych badań w okresie II Rzeczypospolitej*, *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Librorum*” 2002, nr 11.
- Sarad-Dec K. oprac., *Wspomaganie przedszkoli w rozwijaniu kompetencji kluczowych dzieci*, Warszawa 2017.
- Sawiński J. P., *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji*, Warszawa 2015.
- Sawisz A., *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1989.
- Schaffer H. R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, w: *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Brzezińska A., Lutomski G. (red.), Poznań 1994.
- Schultz R., *Studia z innowatyki społecznej*, Toruń 1996.
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce. Próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Gniezno 2009.
- Sieńczewska M., Sobierańska D., Radwańska M., *Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej*, Warszawa 2015.
- Skałbiana B., *Rola wyobraźni we wczesnej edukacji – wychowanie do transgresji i innowacji*, „Scientific Bulletin of Chełm – Section of Pedagogy” 2017, nr 2.
- Skałbiana B., *Rozwijanie Kompetencji Kluczowych W Świetle Teorii Uczenia Się – Perspektywa Nauczyciela I Ucznia Edukacji Wczesnoszkolnej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2020, T. XXXIX, z. 3.
- Skarbek W., *Wybrane zagadnienia metodologii nauk społecznych*, Piotrków Trybunalski 2013.
- Skibska J., Wojciechowska J. (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni kreatywnych działań*, Warszawa 2015.

- Skirmuntt G., *Nauczanie przez eksperymentowanie – eksperymentowanie w praktyce szkolnej*, Warszawa 2018.
- Skoczyła-Krotka E., *Radość w procesie wychowania*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2013, nr 22.
- Sławski F., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, T. 1, Kraków 1952.
- Słobodzian Z., *Twórcza praca dziecka*, Warszawa 1961.
- Słowiński B., *Podstawy sprawnego działania*, Koszalin 2008.
- Sobierańska D., *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, Warszawa 2011.
- Sobieszczyk M., *Jakość praktyk pedagogicznych – diagnoza, modele i strategie rozwoju*. w: Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia, Grzesiak J. (red.), Kalisz-Konin 2009.
- Socha I., *Dziecko w świecie lektury*, w: Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1989), T. 2, (red.) Heska-Kwaśniewicz K., Katowice 2009.
- Sowińska A., Plan daltoński w Szkole Podstawowej, w: Międzynarodowa Konferencja „Edukacja według planu daltońskiego”, Łódź 2012.
- Sowińska H. (red.) *Integracja w pracy z dziećmi w wieku szkolnym*, Poznań 1996.
- Sowińska H. (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 1996.
- Spitzer M., *Jak się uczy mózg*, Warszawa 2008.
- Stawiak-Ososińska M., *Formy współpracy ze szkołą w wybranych krajach świata*, „Nauczania Początkowe” 2004, nr 2.
- Stążka-Gawrysiak A., *Self-Reg. Opowieści dla dzieci o tym, jak działać, gdy emocje biorą górę*, Kraków 2019.
- Sterna D., *W szkole jest OK*, Warszawa 2018.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28.
- Suchomliński W.A., *Sto rad dla nauczyciela*, Warszawa 1987.
- Śwędrowska M., *777 pomysłów na zabawy z książką. Dla rodziców, bibliotekarzy i edukatorów, którzy chcą rozkochać dzieci w książkach*, Warszawa 2021.
- Śwędrowska M., *Elementarz w podskokach*, Poznań 2017.
- Śwędrowska M., *Fenomen baśniowych spotkań z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Praktyczne wskazówki, pomysły i inspiracje*, w: Baśń we współczesnej kulturze, T.2, Królestwo człowiecze: edukacja-psychoanaliza-arteterapia, Ćwiklak K. (red.), Poznań, 2015.
- Śwędrowska M., *Fenomen zintegrowanych zadań szkolnych wobec aspektów czytania wraźniowego*, w: Prawda. Dobro. Piękno. Pamięci Profesora Janusza Gniteckiego, Kabat M. (red.), Poznań 2020.
- Śwędrowska M., Jak zachwyć dzieci lekturami. Cz. 2. Opowieści, „Biblioteka w Szkole” 2021, nr 12.
- Śwędrowska M., *Nauka czytania i pisanie przez ćwiczenia i zabawy grafomotoryczne*, Poznań 2017.
- Śwędrowska M., *Nauka czytania i pisanie przez gry i zabawy aktywizujące*, Poznań 2018.
- Szafrańska-Gajdzica A., *Integracja w polskiej szkole: O pułapkach idei wdrażanej do praktyki edukacyjnej na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej*, w: Edukacja, kultura, sztuka – spistość a integracja, Rzymelka-Frąckiewicz A., Wilk T. (red.), Katowice 2016.

- Szczygieł M., Cipora K., *Falszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji*, Edukacja 2014, 2 (127).
- Szewczyk D., *Rodzice w procesie wspierania twórczej aktywności dziecka*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2012, nr 21.
- Szkoła dobrze zaprojektowana. Standardy architektoniczne i funkcjonalne dla szkół podstawowych i zespołów szkolno-przedszkolnych m. st. Warszawy*, Warszawa 2020.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2013.
- Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Sztumska B., Sztumski J., *Człowiek w świecie wartości*, Katowice 2002.
- Szurowska B., *Umiejętności społeczne dzieci. Kształtowanie rozwoju emocjonalno-społecznego dzieci w normie rozwojowej i dzieci ze specjalnymi potrzebami*, Warszawa 2017.
- Szwarc A., *Treści kształcenia w perspektywie przemian edukacyjnych*, Białystok 2021.
- Szymański M., *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa 1987.
- Szyborska W., *Lektury nadobowiązkowe*, Kraków 1996.
- Szysko-Bohusz A., *Funkcje ćwiczeń odprężających w nowoczesnym systemie kształcenia*, Wrocław 1979.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badania polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako nauka*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Warszawa 2019.
- Śliwerski B., *Recepcja planu daltońskiego Helen Parkhurst w Polsce*, w: *Pedagogika planu daltońskiego*, Röhner R., Wenke H. (red.), Łódź 2011.
- Taboń S., *Istota czytania*, Kraków 2005.
- Tarczyński A. (red.), *Człowiek w świecie wartości. Wartość jako korelat zachowań zbiorowych*, Bydgoszcz 2021.
- Terebus E., *Program autorski, Bajkowa dolina*, Warszawa 2013.
- Theiss W., *Radlińska: powrót do źródeł i tradycji w ponowoczesnym świecie*, wyd. 2 poszerzone, Warszawa 1997.
- Tinker M. A., *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980.
- Tokarz A., *Stymulowanie motywacji sprzyjającej aktywności twórczej w szkole*, w: *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Limont W (red.), Kraków 2004.
- Trocki M., Wyrozębski W., *Planowanie przebiegu projektów*, Warszawa 2015.
- Trzynadłowski J., *Autor dzieło wydawca*, Wrocław 1998.
- Tuwim J., Brzechwa J., *Klasyka dla smyka*, Poznań 2018.
- Twórczość*, opracowanie zbiorowe nr 12, Kraków 2020.
- Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Przetacznik-Gierowska M. (red.), Warszawa 2002.
- Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*, Warszawa 1988.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Literatura dla dzieci jako narzędzie pedagogiki (ujęcie teoretyczne)*, w: *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*, Guz S. (red.), Lublin 2015.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Małe dziecko i literatura, czyli o tym jak cała Polska czyta dzieciom nie wiadomo co*, w: *(Przed)szkolne spotkania z lekturą*, Niesporek-Szamburskiej B. Wójcik-Dudek M. (red.), Katowice 2015.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*, Rzeszów 1999.

- Ungeheuer-Gołąb A., *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa 2011.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Tekst poetycki w edukacji estetycznej dziecka*, Rzeszów 2007.
- Ungeheuer-Gołąb A., *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*, Rzeszów 2009.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007.
- Vedel, A., Poropat, A. E. *Personality and academic performance*. w: V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford (ed.), *Encyclopedia of personality and individual differences*, Springer. 2017.
- Waksmund R., *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy-gatunki-konteksty)*, Wrocław 2000.
- Walczyna J., *Główne problemy wychowawczo-dydaktyczne*, w: Dzień powszechny szkoły podstawowej w klasach I-III, Suchodolski B. (red.), Wrocław-Warszawa-Kraków 1967.
- Walczyna J., *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968.
- Walker D. F., Soltis J. F., *Program i cele kształcenia*, Warszawa 2000.
- Waloszek D., *Czy szkoła może być miejscem wzajemności porozumienia się nauczycieli-rodziców-uczniów?*, w: Współprzestrzenie edukacji: szkoła – Case reports Raporty z badań rodzina – społeczeństwo – kultura, Nyczaj-Drag M., Głazewski M. (red.), Kraków 2005.
- Wawrzyniak M., *Edukacja dla przedszkolaków. Eksperymenty*, Gniezno 2014.
- Wawrzynów K. J., *Nauczyciel partycypującym liderem. TZI jako model nauczania i wychowania według Ruth C. Cohn*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2/30.
- Wendreńska I., *Projekt nowoczesny nauczyciel zawodu. Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2011.
- Więckowski R., *Elementy systemu nauczania początkowego*, Warszawa 1976.
- Więckowski R., *Kontrowersje wokół edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1995, nr 4.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.
- Więckowski R., *Przewodnik metodyczny do nauczania języka polskiego w klasie I*, Warszawa 1978.
- Wilski M., *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*, w: Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki, Kowalik S., (red. ), Warszawa 2011.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania*, Warszawa 1964.
- Wójcik M., *W poszukiwaniu modelu praktyk nauczycielskich – z doświadczeń i refleksji nauczyciela akademickiego (pedagoga praktyk)*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2014, nr 2(25).
- Wójcik W., *Dwie drogi krytyki neopozytywizmu*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2015, nr 10.
- Wróbel A., *W trosce o tożsamość teorii wychowania. Ciągłość i zmiana w wieloparadygmatycznej przestrzeni badań pedagogicznych*, „Studia z teorii wychowania”, TOM XII: 2021 NR 1(34).
- Wygotki L., *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.
- Zabawa K., *Rozpoczęta opowieść: polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków 2013.
- Zahorodna K., *Problem reprezentacji umysłowych w rozszerzonych systemach poznawczych*, Wrocław 2015.
- Zając D., Rosiński J., *Spotkania integracyjne jako narzędzia kształtowania kompetencji społecznych w zbiorowości pracowników sektora ICT*, „Przedsiębiorczość i zarządzanie”, 2018, Tom XIX, Zeszyt 8.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania*, Jelenia Góra 2012.

- Zasacka Z., *Czytanie dla przyjemności-podobieństwo i dystanse wśród nastolatków*, w: Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy, Mroczkowska D. (red.), Warszawa 2011.
- Zasacka Z., *Dlaczego czytamy powieści – kilka implikacji dla badaczy czytania dla przyjemności*, „Przegląd Humanistyczny” 2009, nr 3.
- Zieliński P., *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa 2011.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy wychowania. Skrypt dla studentów*, Bydgoszcz 2015.
- Żeromska-Charlińska J., *Psychopedagogiczne uwarunkowania twórczej aktywności plastycznej dzieci klas I–III – perspektywa teoretyczna*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2021, Nr 44.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002.
- Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska-Łuczak K., *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do końca XVIII wieku*, Warszawa 2011.
- Żukrowska A., *Powrót do źródeł wiedzy. W sprawie tradycji filozoficznej kognitywistyki*, Warszawa 2002.
- Сухомлинський В.А., *Сердце отдаю детям*, Киев 1985.

### Netografia

- <https://www.youtube.com/c/AkademickieZacisze> [dostęp: 6.01.2023].
- <http://apelsino.school/ru/home> [dostęp: 04. 09.2022].
- <https://brpd.gov.pl/2014/01/07/rok-janusza-korzaka-2012/> [dostęp: 10.10. 2021].
- <https://cytatybaza.pl/cydat/wiedza-jest-drugim-sluncem-dla-ludzi.html> [dostęp: 10.10.2021].
- <http://fundacja-dom-rodzinny.org.pl/klasa-wspolnota-dociekajaca/> [dostęp: 2.02.2023].
- <https://www.nature.com/articles/s41467-020-15631-z> [dostęp: 1.05.2023].
- <https://omep.org.pl/konferencja-koncepcja-edukacji-daltoskiej> [dostęp: 12.12.2022].
- <https://pap-mediroom.pl/nauka-i-technologie/badaczka-mozgu-wiele-problemow-psychicznych-wynika-z-braku-zrozumienia-jak> [dostęp: 1.05.2023].
- <https://pieknoumyslu.com/cytaty-arystotelesa-filozofia/> [dostęp: 7.12.2021].
- <https://pl.reoveme.com/jean-piaget-cytaty/> [dostęp: 27.12.2022].
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Panie\\_Janie](https://pl.wikipedia.org/wiki/Panie_Janie) [dostęp: 3.01.2023].
- <https://projektujemyprzyszlosc.pl/nauczyciel-jako-adaptacyjny-technik-refleksyjny-praktyk-transformacyjny-intelektualista-proba-zarysowania-pola-problemowego/> [dostęp: 3.11.2022].
- <http://www.podstawowa6.pl/Historia.html> [dostęp: 12.12.2022].
- <https://spkomorniki.edupage.org/a/o-nas> [dostęp: 2.02.2023].
- <https://sp74.pl/> [dostęp: 12.12.2022].
- <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/prawidla-zycia.pdf>, [dostęp: 21.12.2022].
- <https://www.columbiapsychiatry.org/profile/maura-boldrini-md> [dostęp: 28.01.2023].

<https://www.youtube.com/channel/UCDFfs-OLTZkAXgKZlaYq1eA> [dostęp: 1.05.2023].  
<https://www.youtube.com/watch?v=F0HDKA3IaKs> [dostęp: 10.11.2021].  
<https://www.youtube.com/watch?v=RYbnCC-FKL8> [dostęp: 18.11.2021].  
<https://www.youtube.com/watch?v=ZYFAIupyHhM> [dostęp: 15.12. 2022].  
<https://www.youtube.com/watch?v=t4d6jPdORFo> [dostęp: 1.03.2023].  
<https://www.youtube.com/watch?v=1nM3By0YaCk> [dostęp: 12.04.2022].  
<https://www.youtube.com/watch?v=pk1m7UcniHM> [dostęp: 3.11.2022].  
<https://www.ibby.org/> [dostęp: 20.12.2022].  
[https://www.ibby.org/fileadmin/user\\_upload/icbd/icbd\\_2023/ICBD\\_2023\\_v2.0.pdf](https://www.ibby.org/fileadmin/user_upload/icbd/icbd_2023/ICBD_2023_v2.0.pdf) [dostęp:  
2.04.2023].

## Aneksy

### Test do badania myślenia dywergencyjnego

Posłużyłam się testem J.P. Guilforda, który do badania składowych twórczości użył zadań mierzących zdolności wytwarzania dywergencyjnych jednostek, klas, relacji i przekształceń na semantycznych<sup>591</sup>. W Teście Niezwykłych Zastosowań należy znaleźć niezwykle funkcje pudełka, książki. Test Konsekwencji ma zadanie uruchomić w respondencie przewidywania realnych skutków braku umiejętności czytania przez ludzi.

W pytaniach testowych należy wykroczyć poza schematyczne skojarzenia. Pudełko służy do przechowywania czegoś, ale w niezwykłym zastosowaniu może być statkiem dla mrówek (trzeba je odpowiednio zabezpieczyć przed wodą Aga, Poznań), albo zabezpieczeniem przed porywistym wiatrem obrusu w ogrodzie (wystarczy do pudełka wsypać ziemię, zrobi się ciężkie jak cegła i spełni swoją funkcję, Nikolas, Ostrów Wlkp.). Z kolei jeśli w szkole dzieci przestaną uczyć się czytać, nie będą czytały książek oraz nie będą umiały też pisać, a w życiu dorosłym trzeba umieć i czytać, i pisać (Michalina, Komorniki).

1. Co kojarzy ci się z wyrazami?

- Okładka.....
- Litera.....
- Czytanie.....

2. Jakie zastosowanie ma

- Pudełko.....
- Książka.....

Wymyśl do czego innego oryginalnego może służyć:

- Pudełko.....
- Książka.....

3. Jak powinna wyglądać książka, która byłaby dla ciebie ciekawa?

.....

4. Wyobraź sobie, że w szkole nie trzeba uczyć się czytać. Jakie mogą pojawić się w związku z tym trudności?

.....

---

<sup>591</sup> D. Kubicka, *Strategie i techniki badania twórczości*, w: *W poszukiwaniu zastosowań psychologii twórczości* (red.) A. Tokarz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 126.

## Test do badania wyobraźni

Przyjęłam założenie za D. Kubacką<sup>592</sup>, że test twórczości nie bada twórczości per se, a co najwyżej pewien jej fragment, załączek tego, co dopiero się wydarzy. Respondent generuje nowe pomysły, które mogą zależeć od jego umysłowej mobilności i do doświadczeń percepcyjnych. Wymienione umiejętności „sprzyjają twórczości, ale nią nie są bo rozgrywa się ona w zupełnie innej płaszczyźnie, a mianowicie w płaszczyźnie znaków, znaczeń i ich interpretacji, w obszarze relacji między znakami a znaczeniami w różnych systemach symbolicznych (słów, obrazów, dźwięków, gestów, zachowań)”<sup>593</sup>.

W Teście Szkiców należy stworzyć rozpoznawalny rysunek na bazie liter swego imienia. Test Odległych Konsekwencji inspirowane do sformułować wnioski z niezwykle przesłanek, jak będzie wyglądać nauka za sto lat...

W zadaniach testowych należy wykazać się oryginalnością, giętkością i płynnością myślenia. Z narysowanych liter imienia może powstać ulubiony przedmiot, miejsce, osoba. Zakończenie baśni może zawierać niesamowite wydarzenie, pojawienie się dodatkowych postaci, nadzwyczajne sytuacje, np. „w lesie wybuchł pożar i wilk babci nie pożarł tylko wszyscy rzucili się do ugaszenia żywiołu” (Wiktoria, Poznań). Z kolei nauka czytania za sto lat może odbywać się „na latających fotelach, co człowiek zobaczy to od razu będzie umiał przeczytać”. (Adrian, Komorniki)

1. Napisz na kartce wszystkie litery swego imienia. Co można narysować z tych liter.
2. Znasz baśń o „Czerwonym Kapturku”? Jak można by zmienić jej zakończenie, by było inne, ciekawsze, oryginalne?
3. Wymyśl, jak będzie wyglądała nauka czytania za 100 lat?

---

<sup>592</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>593</sup> Ibidem, s. 131.

## Kwestionariusz ankiety

### Zainteresowania czytelnicze uczniów

Zadaniem uczniów jest wskazanie jednej odpowiedzi, w każdym z pięciu pierwszym zadań. Chodzi w niej o najbardziej typowe zachowania. Dodatkowo każdy z uczniów może dopisać swoje odpowiedzi w trzech pierwszych punktach. Ostatnie dwa zadania polegają na wypisaniu tytułów i podaniu autora odpowiednio najciekawszej i najbardziej nudnej książki.

- Uprawiam sport
- Czytam książki
- Nudzę się
- W inny sposób (jaki?).....

1. Jakie prezenty lubisz dostawać?

- Słodycze
- Zabawki
- Książki
- Inne (jakie?).....

2. Dlaczego czytasz książki?

- Dla przyjemności
- Bo to jest przydatne w życiu
- Bo muszę, bo ktoś mi każe
- Z innego powodu (jakiego?).....

3. Co czytasz?

- Różne książki z biblioteki
- Tylko lektury
- Tylko czytanki w podręczniku
- Wszystko: książki, lektury, czasopisma...

4. Ile książek przeczytasz w ciągu miesiąca?

- Jedną
- Dwie – cztery
- Ponad 5
- Żadnej

5. Podaj autora i tytuł ulubionej książki.....

6. Podaj autora i tytuł najbardziej nudnej książki, jaką przeczytałeś/łaś.....

## **Autorska propozycja układu zintegrowanych zadań szkolnych**

### **Przykład 1**

#### **Zadanie Zooo**

*Wyobraź sobie, że poproszono Cię o napisanie dalszego ciągu książki „Pamiętnik Blumki”. Użyj swojej wyobraźni i talentu pisarskiego i wymyśl własny, oryginalny tekst.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał przypomnienia sobie historii zawartej w książce „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał odwołania się do indywidualnych, uprzednich doświadczeń każdego z uczniów w związku z przeczytanym tekstem i stworzenia własnego tekstu.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał obrania określonej i poznanej formy literackiej dla tekstu o swoich przeżyciach związanych z dziełem literackim.

#### **Zadanie Zooo**

*Wyobraź sobie, że jesteś wspaniałym pisarzem. Wymyśl własny, pomysłowy i oryginalny tekst na temat: Co „powiedziała” do mnie książka pt. Pamiętnik Blumki?*

Operator postformalnego typu operacji wymagał przypomnienia sobie przeżyć związanych z czytaniem książki obrazkowej Iwony Chmielewskiej pt. „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał odwołania się do indywidualnych, uprzednich doświadczeń każdego z uczniów w związku z przeczytanym tekstem i stworzenia własnego tekstu.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał obrania określonej i poznanej formy literackiej dla tekstu o swoich przeżyciach związanych z dziełem literackim.

### **Przykład 2**

#### **Zadanie Zooz**

*Wyobraź sobie, że jesteś wspaniałą pisarką/ wspaniałym pisarzem. Mając do dyspozycji słowa zapisane na tablicy, opisz kolejnego bohatera, który mógłby pojawić się w książce.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał wyobrażenia sobie, że jest się wspaniałym pisarzem, który opisuje kolejną postać z książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał stworzenia ciekawego tekstu na temat książki „Pamiętnik Blumki”, odwołując się do osobistych uprzednich doświadczeń.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji wymagał zastosowania w zdaniach wyrazów zgromadzonych na tablicy.

### **Zadanie Zooz**

*Wyobraź sobie, że jesteś wspaniałym pisarzem. Mając do dyspozycji słownictwo zgromadzone na zajęciach i wymyśl ciekawy tekst na temat: Co robiły dzieci w książce „Pamiętnik Blumki”?*

Operator postformalnego typu operacji wymagał wyobrażenia sobie, że jest się wspaniałym pisarzem, chcącym skomponować interesującą wypowiedź na temat książki „Pamiętnik Blumki”

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał stworzenia ciekawego tekstu na temat książki „Pamiętnik Blumki”, odwołując się do osobistych uprzednich doświadczeń.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji wymagał zastosowania w zdaniach wyrazów zgromadzonych na zajęciach i wypisanych na tablicy.

### **Przykład 3**

#### **Zadanie Zozo**

*Pokaż nie używając słów, co robiły dzieci w Domu Sierot prowadzonego przez Janusza Korczaka. Wykorzystaj do tego tekst w książce „Pamiętnik Blumki”. Wykonaj to w dowolny sposób.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał tu wymyślenia oryginalnego przedstawienia czynności, jakie wykonywały dzieci-bohaterowie książki.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał jedynie odczytania z podanego tekstu i obrazów-ilustracji, jakie czynności wykonywały dzieci.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji wymagał obmyślenia, jak za pomocą pantomimy przedstawić czynności, jakie wykonywały dzieci w Domu Sierot.

#### **Zadanie Zozo**

*Mając do dyspozycji słowa: szacunek, dom, współpraca, wychowawcy, prawa dziecka, ułóż cztery zdania i przedstaw je w dowolny sposób.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał ułożenia dowolnych zdań .

Operator zamkniętego materiału wymagał wykorzystania jedynie wyrazów podanych w zadaniu.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał przedstawienia w dowolny sposób ułożonych zdań, np. w formie rymowanki, opisu, wiersza

#### **Przykład 4**

##### **Zadanie Zzoo**

*Wyobraź sobie, że pisarz pozostawił dla Ciebie wolne miejsce na swoim opowiadaniu. Wykorzystaj dowolne słowa i uzupełnij opowiadanie w wybrany przez siebie sposób.*

Operator formalnego typu operacji wymagał uzupełnienia opowiadania.

Operator otwartego materiału wymagał wykorzystania dowolnych słów i opisanie kolejnego bohatera, który mógłby mieszkać w Domu Sierot i być bohaterem książki „Pamiętnik Blumki”, odwołując się do uprzednich doświadczeń.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji wymagał zastosowania w zdaniach wyrazów zgromadzonych i wypisanych na tablicy.

##### **Zadanie Zzoo**

*Na podstawie tekstu w książce „Pamiętnik Blumki” ułóż własne trzy zdania. Wybierz sam, czy będą to zdania pojedyncze czy złożone.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego ułożenia zdania.

Operator otwartego materiału pozostawiał swobodę w przygotowaniu własnego zestawu wyrazów potrzebnych do zredagowania zdań.

Operator heurystycznego sposobu wykonywania czynności pozostawiał swobodę w wyborze jednego z typów zdań: pojedynczego lub złożonego.

#### **Przykład 5**

##### **Zadanie Zozz**

*Wyobraź sobie, że pisarka pocięła napisane przez siebie zdania z książki na fragmenty. Pomóż ułożyć te zdania z powrotem.*

Operator postformalnego typu operacji wymagał poprawnego ułożenia tekstu.

Operator zamkniętego materiału wymagał wykorzystania przygotowanych już zdań.

Operator heurystycznego sposobu wykonywania czynności pozostawiał swobodę w wyborze kolejności tych zdań tak, by powstał spójny, logiczny tekst.

### **Zadanie Zo3z**

*Jakie myśli przychodzą Ci do głowy po wysłuchaniu książki „Pamiętnik Blumki”? Odpowiedz na pytania: Kim byli mieszkańcy Domu Sierot? W jaki sposób Doktor opiekował się dziećmi? Jak dzieci spędzały czas w sierocińcu? Jakie miały prawa?*

Operator postformalnego typu operacji zachęcał do zaprojektowania wniosków na podstawie usłyszanego tekstu.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał wykorzystania konkretnych fragmentów tekstu.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na materiale wymagał sformułowania własnych wniosków ale zgodnie z podanym ogólnym pytaniem.

### **Przykład 6**

#### **Zadanie Zo3z**

*Uzupełnij zdania dowolnymi słowami według podanego schematu.*

Operator formalnego typu operacji wymagał wypełnienia zdań dowolnymi słowami.

Operator otwartego rodzaju materiału wymagał wstawienia w zdaniach wybranych przez uczniów słów.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał jedynie wstawienia słów według podanego wzoru.

#### **Zadanie Zo3z**

*Na podstawie usłyszanego tekstu oraz korzystając z własnych przemyśleń, wypisz po kilka cech dwóch bohaterów z książki „Pamiętnik Blumki”, którzy na początku pobytu w sierocińcu zachowywali się niewłaściwie. W jaki sposób się zmienili?*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego rozpoznania dwóch bohaterów książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator otwartego rodzaju materiału pozostawiał swobodę w samodzielnym przygotowaniu oryginalnych dań na temat tych bohaterów.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na materiale wymagał podążania za postawionym w zadaniu pytaniem: „W jaki sposób się zmienili?”

## **Przykład 7**

### **Zadanie Zzzo**

*Wyobraź sobie, że autorka książki „Pamiętnik Blumki” poprzestawiała wszystkie zdania w swoim tekście. Uporządkuj zdania w dowolny sposób, aby powstała piękna opowieść.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego przepisania zdań o książce „Pamiętnik Blumki”.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał wykorzystania wyrazów podanych przez nauczyciela.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale pozostawiał swobodę w obmyśleniu kolejności ułożenia zdań.

### **Zadanie Zzzo**

*Blumka pisała pamiętnik, żeby nie zapomnieć. Co dla Ciebie znaczą te słowa? Odpowiedź możesz dowolnie narysować lub napisać.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego wyjaśnienia znaczenia słów: „pisać pamiętnik, żeby nie zapomnieć”

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał przypomnienia sobie tekstu z książki „Pamiętnik Blumki”.

Operator heurystycznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale pozostawiał swobodę w przedstawieniu odpowiedzi w formie tekstowej lub malarskiej.

## **Przykład 8**

### **Zadanie Zzzz**

*Wyobraź sobie, że otrzymałeś zadanie, aby poprawnie dobrać wyrazy do napisanego już opowiadania. Przepisz podane zdania o dzieciach z książki „Pamiętnik Blumki”, uzupełniając je wyrazami podanymi poniżej.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego przepisania zdań o książce „Pamiętnik Blumki”.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał wykorzystania wyrazów podanych przez nauczyciela.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał doboru odpowiednich wyrazów i wpisania je w odpowiadające im miejsca w tekście.

**Zadanie Zzzz**

*Rozwiż zagadki związane z tekstem. Wykorzystaj książkę, jeśli zapomniałeś treści.*

Operator formalnego typu operacji wymagał poprawnego rozwiązania zagadek.

Operator zamkniętego rodzaju materiału wymagał wykorzystania treści książki.

Operator algorytmicznego sposobu wykonania operacji na zebranych materiale wymagał doboru odpowiednich wyrazów odpowiadających rozwiązaniu zagadek.

Tabela nr 17. Dane surowe do analizy statystycznej – szkoła w Komornikach.

Uczeń	1			2			3			4			5			6			7			8			SUMA										
	X1	X2	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R												
1	8	4	2	2	3	7	2	2	1	5	3	1	3	7	1	4	3	8	3	1	1	5	1	5	1	7	1	1	4	6	1	1	1	3	48
2	4	4	2	1	2	5	2	1	1	4	4	1	4	9	1	4	3	8	5	1	1	7	1	4	1	6	1	1	1	3	1	1	1	3	45
3	19	6	6	7	1	14	6	7	1	14	6	1	6	13	1	5	6	12	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	4	6	1	1	1	3	80
4	16	6	5	5	6	16	5	4	1	10	4	1	4	9	1	6	4	11	6	1	1	8	1	6	1	8	1	1	6	8	1	1	1	3	73
5	20	7	6	6	3	15	6	6	1	13	6	1	6	13	1	4	4	9	7	1	1	9	1	4	1	6	1	1	6	8	1	1	1	3	76
6	4	4	1	1	1	3	3	3	1	7	4	1	3	8	1	3	3	7	4	1	1	6	1	3	1	5	1	1	1	3	1	1	1	3	42
7	21	8	7	7	7	21	5	7	1	13	5	1	5	11	1	4	5	10	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	7	9	1	1	1	3	85
8	12	5	4	6	4	14	4	4	1	9	4	1	4	9	1	4	4	9	5	1	1	7	1	4	1	6	1	1	4	6	1	1	1	3	63
9	18	5	4	6	4	14	4	6	1	11	4	1	5	10	1	6	4	11	4	1	1	6	1	7	1	9	1	1	4	6	1	1	1	3	70
10	18	5	4	6	4	14	4	6	1	11	3	1	3	7	1	6	6	13	5	1	1	7	1	6	1	8	1	1	4	6	1	1	1	3	69
11	19	7	6	7	6	19	5	6	1	12	4	1	4	9	1	7	7	15	7	1	1	9	1	6	1	8	1	1	6	8	1	1	1	3	83
12	15	5	4	4	3	11	5	5	1	11	4	1	4	9	1	5	5	11	4	1	1	6	1	4	1	6	1	1	7	9	1	1	1	3	66
13	11	5	7	4	6	17	5	4	1	10	6	1	6	13	1	4	5	10	4	1	1	6	1	3	1	5	1	1	7	9	1	1	1	3	73
14	22	9	6	6	7	19	5	6	1	12	5	1	7	13	1	4	5	10	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	6	8	1	1	1	3	83
15	15	5	4	4	5	13	5	4	1	10	6	1	6	13	1	4	5	10	6	1	1	8	1	4	1	6	1	1	4	6	1	1	1	3	69
16	18	6	5	5	6	16	5	5	1	11	6	1	7	14	1	4	4	9	6	1	1	8	1	5	1	7	1	1	6	8	1	1	1	3	76
17	18	6	6	6	5	17	5	6	1	12	6	1	4	11	1	7	7	15	6	1	1	8	1	7	1	9	1	1	6	8	1	1	1	3	83
18	16	7	6	7	6	19	6	7	1	14	6	1	6	13	1	6	6	13	4	1	1	6	1	5	1	7	1	1	5	7	1	1	1	3	82
19	17	8	7	5	7	19	3	3	1	7	7	1	7	15	1	4	5	10	4	1	1	6	1	7	1	9	1	1	7	9	1	1	1	3	78
20	16	6	5	4	5	14	5	4	1	10	4	1	4	9	1	5	6	12	6	1	1	8	1	5	1	7	1	1	5	7	1	1	1	3	70
21	4	3	3	3	3	9	4	4	1	9	2	1	2	5	1	5	4	10	4	1	1	6	1	3	1	5	1	1	2	4	1	1	1	3	51

Tabela nr 18. Dane surowe do analizy statystycznej – szkoła w Ostrowie Wlkp.

Uczeń	1			2			3			4			5			6			7			8			SUMA											
	X1	X2	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O		M	S	R	O	M	S					
1	10	7	4	3	3	10	5	5	1	11	4	1	5	10	1	4	4	9	4	1	1	6	1	4	1	6	1	4	1	6	1	1	1	3	61	
2	10	5	3	3	4	10	4	3	1	8	5	1	5	11	1	4	3	8	3	1	1	5	1	3	1	5	1	1	3	5	1	1	1	3	55	
3	21	7	6	7	7	20	7	7	1	15	7	1	6	14	1	6	7	14	6	1	1	8	1	7	1	9	1	1	1	7	9	1	1	1	3	92
4	9	6	2	3	2	7	5	2	1	8	4	1	3	8	1	4	5	10	4	1	1	6	1	3	1	5	1	1	4	6	1	1	1	3	53	
5	10	6	4	4	3	11	4	3	1	8	4	1	4	9	1	4	4	9	4	1	1	6	1	3	1	5	1	1	4	6	1	1	1	3	57	
6	22	8	7	7	7	21	7	7	1	15	7	1	7	15	1	7	7	15	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	7	9	1	1	1	3	96	
7	15	7	5	4	4	13	4	5	1	10	4	1	4	9	1	5	4	10	6	1	1	8	1	5	1	7	1	1	4	6	1	1	1	3	66	
8	10	5	3	4	3	10	4	5	1	10	3	1	3	7	1	4	3	8	5	1	1	7	1	4	1	6	1	1	3	5	1	1	1	3	56	
9	22	9	7	7	7	21	7	7	1	15	7	1	6	14	1	7	7	15	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	7	9	1	1	1	3	95	
10	4	7	1	1	2	4	3	4	1	8	3	1	5	9	1	2	2	5	3	1	1	5	1	4	1	5	1	4	1	5	1	1	1	3	45	
11	10	4	2	2	2	6	4	3	1	8	4	1	5	10	1	3	2	6	5	1	1	7	1	3	1	5	1	1	6	8	1	1	1	3	53	
12	10	4	2	1	2	5	5	5	1	11	3	1	4	8	1	3	4	8	5	1	1	7	1	4	1	6	1	1	5	7	1	1	1	3	55	
13	9	6	3	3	3	9	3	2	1	6	4	1	3	8	1	4	4	9	4	1	1	6	1	4	1	6	1	1	4	6	1	1	1	3	53	
14	4	5	3	4	3	10	4	2	1	7	4	1	2	7	1	4	3	8	3	1	1	5	1	3	1	5	1	1	3	5	1	1	1	3	50	
15	10	6	5	5	4	14	3	2	1	6	4	1	3	8	1	4	4	9	4	1	1	6	1	5	1	7	1	1	4	6	1	1	1	3	59	
16	4	6	2	5	5	12	2	3	1	6	3	1	3	7	1	2	3	6	4	1	1	6	1	4	1	6	1	1	4	1	1	1	1	3	51	
17	11	5	4	4	4	12	4	4	1	9	3	1	5	9	1	3	4	8	5	1	1	7	1	4	1	6	1	1	6	8	1	1	1	3	62	
18	5	5	3	2	5	10	4	3	1	8	4	1	5	10	1	1	3	5	3	1	1	5	1	3	1	5	1	1	4	6	1	1	1	3	52	
19	15	7	6	3	4	13	4	4	1	9	5	1	4	10	1	4	4	9	6	1	1	8	1	6	1	8	1	1	6	8	1	1	1	3	68	
20	4	3	2	4	4	10	5	2	1	8	4	1	3	8	1	2	1	4	3	1	1	5	1	3	1	5	1	1	3	5	1	1	1	3	48	
21	4	4	4	4	2	10	3	4	1	8	4	1	1	6	1	1	1	3	2	1	1	4	1	3	1	5	1	1	3	5	1	1	1	3	44	
22	11	7	6	5	4	15	5	4	1	10	3	1	3	7	1	4	3	8	5	1	1	7	1	5	1	7	1	1	5	7	1	1	1	3	64	

Tabela nr 19. Dane surowe do analizy statystycznej – szkoła w Poznaniu.

Uczeń	1			2			3			4			5			6			7			8			SUMA										
	X1	X2	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O	M	S	R	O		M	S	R							
1	20	7	7	5	7	19	7	6	1	14	5	1	7	13	1	5	5	11	4	1	1	6	1	4	1	6	1	1	4	6	1	1	1	3	78
2	15	5	5	4	5	14	5	5	1	11	4	1	4	9	1	5	5	11	5	1	1	7	1	4	1	7	1	4	6	1	1	1	3	67	
3	4	3	3	2	4	9	3	4	1	8	3	1	3	7	1	4	5	10	4	1	1	6	1	2	1	4	1	1	1	3	1	1	1	3	50
4	3	2	4	2	4	10	2	1	1	4	4	1	4	9	1	4	3	8	5	1	1	7	1	4	1	7	1	1	1	3	1	1	1	3	50
5	6	5	4	5	5	14	4	3	1	8	3	1	3	7	1	6	5	12	5	1	1	7	1	4	1	6	1	1	4	6	1	1	1	3	63
6	6	4	4	4	4	12	4	3	1	8	2	1	3	6	1	5	6	12	5	1	1	7	1	5	1	7	1	1	4	6	1	1	1	3	61
7	5	4	4	4	3	11	4	3	1	8	4	1	4	9	1	3	3	7	5	1	1	7	1	3	1	5	1	1	3	5	1	1	1	3	55
8	10	5	4	5	5	14	5	3	1	9	6	1	5	12	1	4	5	10	6	1	1	8	1	6	1	8	1	1	6	8	1	1	1	3	72
9	11	5	5	5	6	16	6	6	1	13	6	1	6	13	1	4	5	10	7	1	1	9	1	6	1	8	1	1	5	7	1	1	1	3	79
10	22	9	7	7	7	21	7	7	1	15	7	1	7	15	1	7	7	15	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	7	9	1	1	1	3	96
11	21	8	7	7	7	21	7	7	1	15	6	1	6	13	1	7	7	15	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	7	9	1	1	1	3	94
12	16	5	6	6	7	19	6	7	1	14	5	1	5	11	1	6	5	12	6	1	1	8	1	7	1	9	1	1	5	7	1	1	1	3	83
13	15	6	5	7	5	17	7	7	1	15	5	1	5	11	1	6	6	13	5	1	1	7	1	6	1	7	1	1	7	9	1	1	1	3	83
14	14	5	6	6	5	17	6	7	1	14	5	1	5	11	1	7	6	14	5	1	1	7	1	5	1	7	1	1	7	9	1	1	1	3	82
15	20	7	7	7	7	21	7	7	1	15	7	1	6	14	1	5	1	7	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	7	9	1	1	1	3	87
16	17	6	7	6	7	20	6	7	1	14	7	1	5	13	1	7	7	15	7	1	1	9	1	6	1	8	1	1	7	9	1	1	1	3	91
17	20	8	7	7	7	21	7	7	1	15	7	1	5	13	1	7	7	15	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	7	9	1	1	1	3	94
18	15	5	5	7	6	18	5	6	1	12	7	1	5	13	1	5	5	11	6	1	1	8	1	5	1	7	1	1	5	7	1	1	1	3	79
19	19	7	7	6	7	20	7	6	1	14	7	1	7	15	1	7	7	15	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	6	8	1	1	1	3	93
20	11	5	6	5	6	17	4	5	1	10	5	1	6	12	1	5	5	11	7	1	1	9	1	5	1	7	1	1	3	5	1	1	1	3	74
21	15	5	6	5	6	17	7	6	1	14	7	1	6	14	1	6	5	12	5	1	1	7	1	7	1	9	1	1	6	8	1	1	1	3	84
22	8	5	5	4	4	13	6	5	1	12	4	1	4	9	1	5	6	12	6	1	1	8	1	6	1	8	1	1	3	5	1	1	1	3	70
23	21	7	5	7	6	18	7	7	1	15	6	1	6	13	1	7	7	15	7	1	1	9	1	7	1	9	1	1	6	8	1	1	1	3	90