

**Realizacja zaleceń do podstawy programowej.
Rekomendacje i przykłady dobrych praktyk
(przedszkole i szkoła podstawowa)**

Marzenna Majchrzak



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści

Wstęp	3
Kompetencje matematyczno-przyrodnicze	4
Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych dzieci na etapie wychowania przedszkolnego.....	4
Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów w szkole podstawowej	7
Technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu	23
Stosowanie TIK w wychowaniu przedszkolnym	23
Stosowanie TIK w nauczaniu w szkole podstawowej	24
Nauczanie języków obcych.....	28
Nauczanie języka obcego nowożytnego w przedszkolu.....	28
Nauczanie języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej	29
Rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej uczniów, w tym stosowanie aktywizujących metod nauczania	32
Rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej dzieci, w tym stosowanie aktywizujących metod nauczania w przedszkolu.....	32
Rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej uczniów, w tym stosowanie aktywizujących metod nauczania w szkole podstawowej	33
Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych	35
Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach w przedszkolu.....	36
Praca z uczniami o specjalnych potrzebach w szkole podstawowej	37
Stosowanie pomocy dydaktycznych w przedszkolu i na I etapie edukacyjnym.....	41
Stosowanie pomocy dydaktycznych w przedszkolu	41
Stosowanie pomocy dydaktycznych na I etapie edukacji	43
Adaptacja dzieci do warunków szkolnych w szkole podstawowej.....	48
Literatura	50



Wstęp

Niniejsze opracowanie stanowi swoiste podsumowanie kilkuletniego procesu wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego na I i II etapie edukacyjnym, biorąc pod uwagę wybrane aspekty działalności przedszkoli i szkół podstawowych. Dokonano go głównie w oparciu o dane uzyskane podczas przeprowadzania - w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach” - monitorowań jej realizacji¹.

Dodatkowo,

dla przedstawienia jak najpełniejszego obrazu uzyskanych przez placówki oświatowe efektów wdrażania podstawy programowej, wykorzystano wyniki innych badań, np. prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych, tj. OBUT, DUMa itp. Tam, gdzie było to możliwe, wzbogacono treść publikacji przykładami dobrych praktyk, by przedstawić sprawdzone

i efektywne rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze, jakie w ramach obowiązujących przepisów prawa oświatowego mogą być wykorzystane w przedszkolach i szkołach podstawowych.

W opracowaniu poruszono następujące zagadnienia:

- rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów;
- stosowanie TIK w nauczaniu;
- nauczanie języków obcych;
- rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej uczniów, w tym stosowanie aktywizujących metod nauczania;
- praca z uczniami o specjalnych potrzebach;
- stosowanie pomocy dydaktycznych w przedszkolu i na I etapie edukacyjnym;
- adaptacja dzieci do warunków szkolnych w szkole podstawowej.

¹ Raport zbiorczy z monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego realizowanego w latach 2010-2012, ORE; Informacja o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2012/2013, ORE; Informacja o wynikach monitorowania realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2013/2014, ORE [dostęp dn. 10.04.2015.] http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=208&Itemid=992



Kompetencje matematyczno-przyrodnicze

Rozwijanie uczniowskich kompetencji w dziedzinie nauk matematyczno-przyrodniczych jest jednym z istotnych elementów zmian, jakim podlega oświata polska w ostatnich latach. Zarówno reforma programowa zapoczątkowana w 2008 roku, jak i realizacja wielu projektów i programów (np. EDUSCIENCE² czy „Z małej szkoły w wielki świat”³) ukierunkowanych jest na: wzbogacanie wiedzy uczniów z zakresu nauk matematyczno-przyrodniczych, doskonalenie ich umiejętności badawczych oraz rozwijanie myślenia naukowego i matematycznego, jak również na kształtowanie postawy obejmującej tak krytyczne rozumienie, ciekawość poznawczą, szacunek do prawdy, dążenie do zakończenia podjętych działań, jak i kwestie etyczne czy związane z bezpieczeństwem w odniesieniu do postępu naukowo-technicznego.⁴

Liniowy układ treści matematycznych i przyrodniczych w poszczególnych podstawach programowych – od podstawy wychowania przedszkolnego aż po podstawę programową dotyczącą IV etapu edukacji – ma, zgodnie z założeniem, umożliwić uczniom kształtowanie ww. kompetencji.

Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych dzieci na etapie wychowania przedszkolnego

Zapisy podstawy programowej wychowania przedszkolnego inicjują systemowy proces wychowawczy ukierunkowany na rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych dzieci. Sprzyjają temu takie obszary oddziaływań, jak:

- wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia,
- wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych,

² Nauki matematyczno-przyrodnicze odkrywane na nowo!, [dostęp dn. 02.05.2015.] http://ine.com.pl/pl/czytaj/270/nauki_matematyczno__przyrodnicze_odkrywane_na_nowo

³ Z małej szkoły w wielki świat, [dostęp 02.05.2015.] <http://malaszkola.pl/projekt>

⁴ Warzecha I., *Europejskie kompetencje kluczowe – teoria, praktyka, narzędzie pracy dyrektora* [dostęp dn. 16.01.2014.] http://www.pws.dsw.edu.pl/artykuly/zarzadzanie-i-nadzor/item/103-art_zsinp_0231



- wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt,
- wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną.

W zalecanych warunkach i sposobach realizacji zawarte są zapisy dotyczące czasu przeznaczonego na zabawę i na zajęcia dydaktyczne oraz czasu spędzanego przez dzieci w ogrodzie, w parku itp. w celu dokonywania obserwacji przyrodniczych lub przeprowadzania np. prac ogrodniczych.

Można założyć, że wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną odbywa się głównie w toku zajęć dydaktycznych, w czasie przeznaczonym na zabawę umożliwia się dzieciom konstruowanie, a zajęcia na świeżym powietrzu – we właściwych proporcjach – przeznaczone są na poznawanie świata przyrody i zdobywanie podstawowych umiejętności z tym poznaniem związanych.

Monitorowanie pracy przedszkoli pod kątem realizacji podstawy programowej, w latach 2010-2014, w części dotyczącej proporcji czasu przebywania dziecka w przedszkolu wskazuje, że czas przeznaczony na:

- zabawę - zwykle jest wykorzystywany zgodnie z zaleceniami podstawy programowej (w 99% badanych przedszkoli w roku 2013 przynajmniej 20% ogólnej puli czasu zagospodarowano na zabawę dzieci);
- zajęcia dydaktyczne - jest w przeważającej mierze wykorzystywany zgodnie z zaleceniami podstawy programowej (w roku 2012 jedynie ok. 7% badanych przedszkoli nie było w stanie całkowicie zrealizować tego zalecenia), ale w niektórych przypadkach bywa wydłużany kosztem np. zajęć na świeżym powietrzu (w 2013 roku w ponad 7% badanych przedszkoli);
- zajęcia na świeżym powietrzu - nie jest w pełni wykorzystywany. Choć od badań w 2010 roku sytuacja radykalnie uległa poprawie, to nadal ponad 15% przedszkoli (wg badań z 2013 roku) odstępuje od zalecanych proporcji czasowych na niekorzyść tej formy organizacyjnej zajęć.

Biorąc pod uwagę wyżej przedstawione wyniki badań, można przyjąć, że z uwagi na prawidłowe gospodarowanie czasem pobytu dzieci w zdecydowanej większości przedszkoli, prawdopodobne jest, iż w toku ww. zajęć dochodzi do rozwijania kompetencji matematyczno-przyrodniczych dzieci. Jednak, by można było stwierdzić to z całą pewnością, należałoby sprawdzić, co jest treścią poszczególnych zajęć i jakie są ich efekty. Badania



monitorujące realizację podstawy wychowania przedszkolnego w placówkach w roku 2013/14, pozwalają jedynie stwierdzić, że obserwacja pedagogiczna dzieci pod kątem poznania ich możliwości i potrzeb rozwojowych, w roku poprzedzającym edukację szkolną, ma miejsce w ponad 94% badanych przedszkoli. Stąd konieczne jest poszukiwanie innych źródeł wiedzy o ewentualnym rozwijaniu kompetencji matematyczno-przyrodniczych w toku zajęć przedszkolnych.

W przypadku kompetencji przyrodniczych, wyznacznikiem ich rozwijania w toku zajęć przedszkolnych może być zaangażowanie przedszkoli w realizację programów przyrodniczo-ekologicznych. Szczególną popularnością w tym względzie cieszą się programy realizowane w ramach dotacji wojewódzkich funduszy ochrony środowiska i gospodarki wodnej, np. WFOŚiGW w Łodzi⁵. Przedszkola województwa łódzkiego mogą rokrocznie przystępować do takich programów, jak: *Utworzenie ogródków dydaktycznych przy przedszkolach*, czy *Edukacja ekologiczna w szkołach i przedszkolach*. Niestety w sprawozdaniach rocznych z działalności WFOŚiGW w Łodzi są podane liczby zawartych umów na dofinansowanie realizacji zadań w ramach wymienionych programów z przedszkolami i szkołami różnych typów łącznie⁶. Dlatego można jedynie stwierdzić, że cieszą się one powodzeniem w placówkach oświatowych województwa łódzkiego, ale nie można jednoznacznie wskazać liczby np. przedszkoli, które w ostatnim roku skorzystały z pomocy WFOŚiGW w celu realizacji dodatkowego programu ekologicznego. Śledzenie stron internetowych przedszkoli publicznych i niepublicznych, realizujących programy przyrodniczo-ekologiczne (poza pomocą WFOŚiGW) również utwierdza w przekonaniu, że takich placówek jest bardzo dużo. Oczywiście badania sondażowe w tym zakresie dałyby bardziej jednoznaczną odpowiedź na pytanie: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób rozwijane są kompetencje przyrodnicze dzieci w wieku przedszkolnym?

Analogiczne pytanie można byłoby skierować do przedszkoli w odniesieniu do rozwijania kompetencji matematycznych. Pytanie tym bardziej zasadne, że dzięki badaniom prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, prowadzonym w ramach projektu *Wspomaganie rozwoju umysłowego wraz z edukacją matematyczną dzieci w klasie zerowej i w pierwszym roku nauczania szkolnego w latach 2006-2009*, wiadomo iż kolejność i sposób wprowadzania

⁵ Konkursy na dotację Funduszu, [dostęp dn. 03.05.2015.] http://www.wfosigw.lodz.pl/konkursy_na_dotacje_funduszu.php

⁶ Sprawozdania, [dostęp dn. 03.05.2015.] <http://www.wfosigw.lodz.pl/sprawozdania.php>



treści matematycznych podczas zajęć przedszkolnych nie jest kwestią dowolności⁷. Od wskazanego okresu badań do chwili obecnej ukazało się kilka publikacji niezwykle cennych dla nauczyciela wspomagającego rozwój intelektualny dzieci wraz z edukacją matematyczną⁸. Wszystkie one są silnie ugruntowane w codziennej praktyce pedagogicznej, pełne gotowych propozycji z obszernymi wyjaśnieniami co, kiedy, w jaki sposób i dlaczego wprowadzić podczas zajęć z dziećmi. Efekty wdrażania zaproponowanych przez E. Gruszczyk-Kolczyńską rozwiązań są bardzo dobre, nie tylko w placówkach będących pod bezpośrednią opieką wymienionej Autorki.

Przykładem dobrej praktyki może być każde przedszkole, które wdraża program E. Gruszczyk-Kolczyńskiej zgodnie z warunkami przez Nią wskazanymi. Jedną z takich placówek jest Przedszkole Miejskie Nr 13 w Pabianicach, które w roku szkolnym 2012/2013, w jednej z grup sześciolatków wdrażało program prof. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (za Jej aprobatą). Ponieważ, zgodnie z ustalonymi warunkami, grupa ta jako klasa pierwsza w kolejnym roku szkolnym podjęła naukę szkolną i nadal wdrażała ww. program – o efektach tych oddziaływań traktować będzie fragment rozdziału dotyczącego szkoły podstawowej.

Kompetencje matematyczno-przyrodnicze noszą w sobie element techniczny, dlatego należy także zwrócić uwagę np. na możliwość rozwijania umiejętności konstrukcyjnych dzieci w toku zabaw. Najlepiej temu służy czas przeznaczony na swobodną zabawę dzieci. Z badań monitorujących wdrażanie podstawy programowej wynika, że czas ten jest odpowiednio wykorzystywany w placówkach, co pozwala przypuszczać, że dzieci korzystają z tych zabaw w potrzebnym im zakresie.

Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów w szkole podstawowej

Monitorowanie realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego w części dotyczącej zalecanych warunków i sposobu realizacji edukacji matematycznej i edukacji

⁷ Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji, Wyd. Edukacja Polska Sp. z o.o., Warszawa 2009, s. 21, 31-32, 40, 43, 46-53, 66-67 oraz następne.

⁸ Zaliczyć do nich należy serię publikacji dla rodziców, jak również dla nauczycieli autorstwa E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, E. Zielińskiej, Dziecięca matematyka. W jej skład wchodzi: książka dla rodziców i nauczycieli, program nauczania, oprawa metodyczna do programu nauczania.



przyrodniczej na poziomie I etapu dostarcza cennych informacji w aspekcie rozwijania kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów klas pierwszych szkół podstawowych.

Edukacja matematyczna – I etap

Według uzyskanych w roku 2011 wyników badań, w ponad 90% szkół poddanych monitorowaniu, edukacja matematyczna realizowana była poprzez ćwiczenia manipulacyjne, sytuacje zadaniowe oraz gry i zabawy dydaktyczne. Dodatkowo, ponad 80% badanych szkół wskazało na wykorzystanie multimediiów podczas zajęć. W kolejnym roku monitorowanie omawianego obszaru działalności badanych szkół potwierdziły wcześniej uzyskane dane. Interesujące wyniki badań otrzymano w roku szkolnym 2013/2014. Wzbogacono wówczas monitorowanie o częstotliwość stosowanych przez nauczyciela sposobów pracy i środków dydaktycznych w toku edukacji matematycznej. Uzyskane wyniki wskazują na stosowanie przynajmniej raz w tygodniu:

- ćwiczeń manipulacyjnych przez niemal 90% badanych nauczycieli;
- sytuacji zadaniowych przez ok. 84%;
- zabaw i gier dydaktycznych nastawionych na rozwój umiejętności kluczowych przez ponad 78% nauczycieli;
- zajęć z wykorzystaniem multimediiów przez niemal 42% badanych.

Natomiast do trzech razy w miesiącu (i rzadziej) - czyli dalece niewystarczająco, biorąc pod uwagę prawidłowości rozwojowe dziecka sześćo-siedmioletniego oraz jego potrzeby edukacyjne - w toku zajęć matematycznych stosowano:

- ćwiczenia manipulacyjne – ponad 10% badanych;
- sytuacje zadaniowe – niemal 17% nauczycieli;
- zabawy i gry dydaktyczne nastawione na rozwój umiejętności kluczowych – ponad 20% monitorowanych.

Uzyskane w ostatnim roku wyniki badań można uznać za zadowalające, ponieważ dane procentowe wskazują na dość powszechne stosowanie przez nauczycieli w toku zajęć matematycznych tak ważnych dla wspomagania rozwoju czynności umysłowych dziecka metod pracy, takich jak: ćwiczenia manipulacyjne na konkretach (specjalnie dobranych przedmiotach), różnorodne sytuacje zadaniowe oraz zabawy i gry dydaktyczne. Jednak w kontekście wyników badań E. Gruszczyk-Kolczyńskiej nad dojrzałością sześcio-



i siedmiolatków do konstruowania pojęć liczbowych, przedstawione wyniki monitorowania raczej niepokoją. Bowiem, według wymienionych badań, 58% 6-latków i 80% 7-latków sprawnie liczy i wie, że ostatni wymieniony liczebnik oznacza liczbę policzonych obiektów. Z wnioskowaniem o stałej liczebności elementów w zbiorze, mimo obserwacji sugerujących zmianę tej liczebności, radzi sobie jedynie 23% 6-latków i ok. 48% 7-latków. Natomiast poprawne rozumowanie, niezbędne do pojmowania aspektu porządkowego liczby naturalnej, zaobserwowano u 13% sześciolatków i 35% siedmiolatków⁹. Zatem każdy z trzech wymienionych sposobów pracy, sprzyjający edukacji matematycznej powinien mieć miejsce codziennie, by można było mówić o warunkach sprzyjających uczeniu się matematyki przez pierwszoklasistów. Dzieci w tym wieku dopiero zaczynają myśleć na poziomie konkretno-obrazowym i jeżeli same nie nabędą wielu różnorodnych doświadczeń matematycznych (zamiast gotowych rozwiązań na obrazkach lub kartach pracy), to w przyszłości umiejętność myślenia matematycznego będzie dostępna jedynie części uczniom.

Przedstawione obawy zdają się potwierdzać wyniki badań umiejętności matematycznych trzecioklasistów z ostatnich czterech lat¹⁰. Mimo wnikliwych analiz wyników tych badań udostępnianych nauczycielom oraz jasno sformułowanych rekomendacji do dalszej pracy z uczniami, sugestie autorów kolejnych raportów rokrocznie się powtarzają¹¹. Rodzi to podejrzenie, że w ciągu pierwszych trzech lat szkolnej edukacji matematycznej, wielu nauczycieli nie stosuje - w wystarczającym stopniu - metod związanych z manipulacją obiektami, ikonicznym rozwiązywaniem zadań tekstowych (co m.in. odnosi się do sytuacji zadaniowych) oraz zabaw i gier nastawionych na rozwój

⁹ Tamże, s. 40.

¹⁰ Karpiński M., i In., Raport z ogólnopolskiego badania umiejętności trzecioklasistów OBUTm 2014, IBE, Warszawa 2014, [dostęp dn. 08.05.2015.] <http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/226/Raport%20OBUT%20lite.pdf>, s. 40; Brożek A., i In., Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2013, IBE, Warszawa 2013, [dostęp dn. 08.05.2015.] http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/209/IBE_raport_srodki_9%20X-1.pdf, s. 50-51; Plegler A., Wiatrak E. (red.), Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2012, IBE, Warszawa 2012, [dostęp dn. 08.05.2015.] http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/135/raport_krajowy_OBUT_2012.pdf, s. 36-64; Plegler A., Wiatrak E. (red.), Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2011, IBE, Warszawa 2011, [dostęp dn. 08.05.2015.] http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/135/raport_ogolnopolski_2011_0.pdf, s. 28-45.

¹¹ Stałymi propozycjami do wykorzystania przez nauczyciela są: kłaść większy nacisk na manualne (enaktywne) i rysunkowe (ikoniczne) metody rozwiązywania problemów matematycznych, z ostrożniejszym wykorzystaniem rozwiązań arytmetycznych (zależnie od dojrzałości dziecka); zachęcać uczniów do posługiwania się różnymi narzędziami przy wykonywaniu obliczeń i rozwiązywaniu zadań; nie ograniczać zakresu liczbowego, którym posługują się dzieci; wykorzystywać zadania nietypowe, gry i zabawy matematyczne; nie podawać gotowych schematów – pozwolić uczniom na samodzielne poszukiwania własnych rozwiązań.

umiejętności kluczowych. Jako przykład niech posłuży OBUTm z 2014 roku, gdzie do rozwiązania trzech zadań tekstowych nieodzowny był rysunek. Na 221 468 uczniów klas trzecich biorących udział w badaniu – od 10% do 12% z nich skorzystało z rysunku rozwiązując owe trzy zadania. Pozostały odsetek trzecioklasistów nie ma nawyku korzystania z różnych sposobów dochodzenia do rozwiązania problemu matematycznego.

Monitorowanie realizacji podstawy programowej ujawniło również duże zróżnicowanie w wykorzystaniu multimediów w toku edukacji matematycznej. Jednak, ponieważ związane jest ono ściśle z wyposażeniem placówki w odpowiedni sprzęt – wyniki tych badań nie będą w tym miejscu analizowane.

Edukacja przyrodnicza – I etap

W ramach badań monitorujących wdrażanie zalecanych warunków i sposobu realizacji treści przyrodniczych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla I etapu edukacji, skoncentrowano się głównie na dwóch sformułowaniach:

- Edukacja przyrodnicza powinna być realizowana przede wszystkim w naturalnym środowisku poza szkołą.
- Jeżeli w szkole nie ma warunków do prowadzenia hodowli roślin i zwierząt, trzeba organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie botanicznym, w gospodarstwie rolnym itp.

Z badań prowadzonych w latach 2010-2012 wynika, że nauczyciele klas pierwszych organizują edukację przyrodniczą na terenie szkoły, w pobliżu szkoły oraz w miejscach oddalonych od szkoły. Dopiero pytanie szczegółowe dotyczące organizowania zajęć przyrodniczych poza salą lekcyjną przynajmniej raz w miesiącu, ujawniło niewielką skalę tej praktyki pedagogicznej. Zajęcia (z podaną częstotliwością) poza pracownią, ale na terenie szkoły lub w jej pobliżu odbywały się w co najwyżej w 58% badanych szkół, a wycieczki w miejsca oddalone od szkoły organizowane były w 13% badanych placówek (dane z roku 2012). Badania z roku szkolnego 2013/2014 potwierdziły bardzo rzadkie, w stosunku do oczekiwań twórców podstawy programowej, organizowanie edukacji przyrodniczej w miejscach oddalonych od szkoły, tj.: ogród zoologiczny, ogród botaniczny, Centrum Nauki Kopernik itp.



W roku szkolnym 2012/2013 monitorowaniem w klasach I objęto metody pracy i wykorzystywane na zajęciach przyrodniczych środki dydaktyczne. Więcej niż 8 razy w roku (ok. raz w miesiącu) pierwszoklasiści:

- Prowadzili obserwacje w terenie, rozpoznawali rośliny i zwierzęta - w ponad 40% badanych szkół;
- Uczyli się z wykorzystaniem narzędzi TIK – w niemal 31% placówek;
- Uczyli się segregować śmieci – w prawie 26% szkół;
- Obserwowali pokaz, doświadczenia – w niemal 25% badanych placówek;
- Oglądali filmy/prezentacje dydaktyczne o tematyce przyrodniczej – w ponad 24% szkół;
- Prowadzili obserwacje pogody i dokumentowali je – w niemal 24% placówek;
- Wykonywali proste doświadczenia i prowadzili proste hodowle – w ponad 22% badanych szkół.

W zdecydowanej większości badanych szkół (od 36% do 77%), wymienione sposoby sprzyjające edukacji przyrodniczej, występują na zajęciach rzadziej niż raz w miesiącu (od 1 do 8 razy w roku). Dane te są bardzo niepokojące. Wskazują na wciąż jeszcze nie do końca wykorzystane możliwości szkół w kwestii stwarzania sprzyjających dla małego dziecka warunków poznawania i rozumienia świata przyrody oraz kształcenia umiejętności myślenia naukowego uczniów.

Trudno jest określić, czy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zaliczają do swoich zadań rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych uczniów. Samo sformułowanie może się wydawać przesadzone i zbyt poważne, jak dla kilkuletniego ucznia. Jednak wyniki z kolejnych lat monitorowania realizacji podstawy programowej wskazują na postęp we właściwym organizowaniu edukacji matematycznej i przyrodniczej w klasach pierwszych. Nie jest wykluczone, że sam fakt monitorowania wpływa na nauczycieli mobilizująco. Jednak mimo postępu, stwierdzenie, że we wszystkich polskich szkołach, na poziomie I etapu edukacji, we właściwy sposób rozwija się kompetencje matematyczno-przyrodnicze uczniów, jest obarczone dużym ryzykiem błędu. Zarówno w kwestii organizowania edukacji matematycznej, jak i przyrodniczej w taki sposób, by sprzyjały one procesowi uczenia się uczniów sześciolletnich i nieco starszych, jest jeszcze wiele do zrobienia. Potencjał zarówno



nauczycieli, jak i samych szkół nie jest w tym względzie wyczerpany. Niewykluczone, że wielu placówkom brakuje wsparcia (zarówno finansowego, jak i merytoryczno-metodycznego).

Edukacja matematyczna – II etap

Na drugim etapie edukacji, w toku lekcji matematyki i lekcji przyrody, nadal rozwijane są kompetencje matematyczno-przyrodnicze uczniów. Kompetencje te, w swojej części matematycznej, mają być rozwijane poprzez zdobywanie coraz większego zasobu wiedzy z dziedziny matematyki oraz doświadczeń i umiejętności matematycznych (ich zakres określają wymagania szczegółowe podstawy programowej dotyczące przedmiotu: matematyka). Istotne jest również kształtowanie odpowiedniej postawy, co zostało już opisane w części wstępnej niniejszego rozdziału. Pomocą dla nauczyciela w osiągnięciu tego perspektywicznego celu mają być wskazówki zawarte w podstawie programowej. Odnoszą się one do: stosowania metod nauczania pozwalających uczniom samodzielnie dochodzić do wiedzy; celowego wykorzystywania algorytmów działań pisemnych i technik rachunkowych; doskonalenia umiejętności szacowania i rachunku pamięciowego; ograniczenia pamięciowej nauki reguł matematycznych na korzyść ich rozumienia, wyjaśniania i stosowania; akceptowania wszelkich poprawnych strategii rozwiązywania zadań tekstowych przez uczniów.

Monitorowanie realizacji podstawy programowej w zakresie edukacji matematycznej klas czwartych szkoły podstawowej odbyło się w roku szkolnym 2012/2013 i dotyczyło stosowanych najczęściej przez nauczycieli sposobów pracy z uczniem oraz wykorzystywanych środków dydaktycznych podczas lekcji matematyki. Zadane wówczas pytania ankietowe tylko pośrednio nawiązywały do wymienionych zaleceń z podstawy programowej. Uzyskane wyniki pokazują, że nauczyciele matematyki doskonaliły umiejętności przedmiotowe swoich uczniów stosując częściej niż raz w miesiącu:

- Sytuacje zadaniowe – w ponad 78% badanych szkół;
- Ćwiczenia manipulacyjne – w ponad 49% placówek;
- Gry dydaktyczne nastawione na rozwój umiejętności kluczowych – w niemal 35% szkół;
- Narzędzia TIK – w około 33% placówek;
- Filmy dydaktyczne – w ponad 6% szkół;



- Konkursy matematyczne z udziałem wszystkich uczniów – w ponad 4% badanych placówek.

Pozostałe dane, świadczące o dużo rzadszym stosowaniu wymienionych metod i środków, pominięto w niniejszym opracowaniu. Mając bowiem na uwadze prawidłowości rozwojowe dziecka 10-12-letniego, stosowanie metod aktywizujących ucznia w toku zajęć jedynie „od czasu do czasu”, nie daje wielkich szans na rozwijanie kompetencji matematycznych.

Zestawiając otrzymane dane z zapisem podstawy programowej, trudno jest jednoznacznie stwierdzić, czy najczęściej stosowane w klasach czwartych z dziesięcioletnimi dziećmi sytuacje zadaniowe faktycznie pozwalają uczniom rozwiązywać problemy matematyczne w twórczy sposób, a ich poprawne strategie są przez nauczycieli akceptowane. Nie wiadomo również, czego dotyczą stosowane ćwiczenia manipulacyjne i czy umożliwiają one dzieciom samodzielne dochodzenie do wiedzy, np. poszukiwania strategii postępowania matematycznego. Podobnie jest z pozostałymi informacjami uzyskanymi w toku badań – albo nie dostarczają pełnej wiedzy o respektowaniu zaleceń podstawy programowej, albo wprost wskazują na znikome wykorzystanie danego sposobu pracy z uczniem.

Zasadne jest przygotowanie i przeprowadzenie wnikliwych badań dotyczących realizacji podstawy programowej w zakresie edukacji matematycznej w klasie IV szkoły podstawowej. Potrzeba jest tym większa, że niebawem uczniem klasy czwartej będzie dziewięciolatek.

Co do matematycznych efektów edukacyjnych w kolejnym roku nauki w szkole podstawowej, Instytut Badań Edukacyjnych dostarcza takich informacji dzięki badaniom DUMA (Diagnoza Umiejętności Matematycznych uczniów klas piątych)¹². Badanie zostało zapoczątkowane w minionym roku szkolnym (2013/2014) i dotyczy uczniów klas piątych. Poprzez specjalnie dobrane zadania testowe sprawdzone zostały umiejętności uczniów w zakresie: sprawności rachunkowej, wykorzystania i tworzenia informacji, modelowania matematycznego, rozumowania i tworzenia strategii. Wyniki uzyskane w ramach pierwszego wymagania ogólnego podstawy programowej, wskazują na niewystarczające jeszcze

¹² Janowicz J. i In., Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów szkół podstawowych DUMa. Raport z badania, IBE, Warszawa 2014, [dostęp dn. 08.05.2015.] <http://duma.edu.pl/>



opanowanie sprawności rachunkowej. „Uczniowie zdobyli w tym obszarze 46% możliwych do uzyskania punktów”¹³. Rozwiązanie zadań wymagało umiejętności rachowania ułamków zwykłych i ułamków dziesiętnych, a uzyskane dane ujawniły, iż:

- Nie wszyscy uczniowie mają we właściwy sposób opanowaną istotę ułamka, co wynika ze zbyt szybkiego odejścia od ułamka jako reprezentanta określonej sytuacji realnej do suchego zapisu liczby wymiernej;
- Nauka dodawania i mnożenia ułamków jest zbyt formalna, bowiem nie „przechodzi drogi” od konkretnego do uogólnienia (przy czym konkretne sytuacje winny być tak długo analizowane, aż uczniowie sami wyabstrahują sobie sprawne i poprawne schematy);
- Sprawność dotycząca działań na ułamkach dziesiętnych wymaga głębokiego zrozumienia zasad działań i dużej liczby ćwiczeń arytmetycznych.¹⁴

Wyniki otrzymane podczas badania poziomu spełnienia drugiego wymagania ogólnego podstawy programowej wskazują na brak różnorodności doświadczeń matematycznych uczniów związanych z wykorzystaniem i tworzeniem informacji. Ogólna rozwiązywalność zadań w tym zakresie wyniosła 49%. Wynik ten uczniowie uzyskali wykazując się umiejętnością odczytywania pojedynczych informacji podanych w tekście oraz posługiwaniem się informacjami w sytuacjach prostych i typowych.

Sprawdzenie umiejętności dotyczących modelowania matematycznego pozwala na stwierdzenie, że od 40% do 45% piątoklasistów się nią wykazuje. Autorzy raportu podkreślają, że „odszukiwanie modeli matematycznych prostych sytuacji jest dla znacznej części uczniów klas IV–VI niezmiernie trudne, gdyż nie do końca jeszcze wyszli oni z fazy myślenia konkretno-obrazowego i posługiwanie się abstrakcyjnymi konstrukcjami stanowiącymi uogólnienia realnych czynności, stanowi dla nich znaczną trudność”¹⁵.

Jednak najtrudniejszą umiejętnością dla piątoklasistów okazało się rozumowanie i tworzenie strategii. Aż 37% uczestników badania nie uzyskało ani jednego punktu w ramach tego wymagania ogólnego podstawy programowej. Ogólne wyniki wskazują, że niemal 70% badanych piątoklasistów nie potrafi zaplanować i wykonać kolejnych kroków w rozwiązaniu wieloetapowego zadania oraz nie radzi sobie z przyswojeniem kilku informacji, które trzeba

¹³ Tamże, s. 9.

¹⁴ Tamże, s. 17.

¹⁵ Tamże, s. 43.

wziąć pod uwagę, by wyciągnąć z nich wnioski. Prawdopodobne jest, że uczniowie ci w toku lekcji matematyki nie mają zbyt wielu okazji rozwiązywania zadań kilkietapowych, kiedy to sami mogą zaproponować sposób rozwiązania. Możliwe również, że uczeń nie ma kiedy doświadczać przyswajania, łączenia i wyciągania wniosków z wielu informacji, często podanych w różnej formie.¹⁶

Kolejnych danych odnośnie rozwijania kompetencji matematycznych uczniów na koniec II etapu edukacji dostarczają wyniki corocznych sprawdzianów zewnętrznych szóstoklasistów. Począwszy od analizy wyników badań z 2011 roku, skończywszy na tej, dokonanej w roku minionym (2014), można dostrzec, iż pewne umiejętności matematyczne uczniowie osiągnęli na poziomie zadowalającym, tj. ok. 70% rozwiązywalności¹⁷ (rzadko – wyższym), a inne rokrocznie wskazywane są jako niewystarczająco wykształcone. Do tych umiejętności matematycznych, które zdają się być efektywnie kształcone w II etapie edukacji, należą:

- Rozwiązywanie zadań niewymagających wieloetapowych rozważań (zadania proste, typu: wyznaczenie wielokrotności liczby, ustalenie sposobu obliczenia pola trójkąta, zadania krótkiej odpowiedzi)¹⁸;
- Przeprowadzanie prostych rozumowań, typu: porządkowanie wydarzeń z wykorzystaniem kategorii czasu i przestrzeni, połączenie daty z odpowiednim wydarzeniem oraz zaznaczenie części (opisanej ułamkiem) narysowanej figury geometrycznej¹⁹;
- Zastosowanie charakterystycznych cech i własności liczb oraz prostych figur geometrycznych, np. wyznaczenie i porównanie pól powierzchni dwóch

¹⁶ Tamże, s. 55-56.

¹⁷ Choć wskazany pułap rozwiązywalności najprostszych zadań matematycznych (do 70%) zwykle w sprawozdaniach CKE jest odnotowywany jako znaczący sukces, to jednak warto zauważyć, iż w związku z powyższym za ów sukces uważa się brak elementarnych umiejętności matematycznych ponad 30% uczniów klas szóstych, którzy z tą niewiedzą rozpoczną III etap edukacji. Jeśli w podobny sposób przeanalizuje się pozostałe, niższe wyniki – to rozmiar niekompetencji matematycznej uczniów kończących szkołę podstawową powinien zmuszać do refleksji.

¹⁸ Czarnotta-Mączyńska J., Daniel J., i In., Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2011. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2011, CKE, Warszawa 2011, [dostęp dn. 08.05.2015.] http://www.cke.edu.pl/images/stories/0001_Sprawdzian_2011/spra_spraw.pdf, s. 15-16.

¹⁹ Czarnotta-Mączyńska J., Daniel J., i In., Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2012, CKE, Warszawa 2012, [dostęp dn. 08.05.2015.] http://www.cke.edu.pl/images/stories/0000000000_sprawdzian2012/2012_Sprawdzian.pdf, s. 17.

prostokątów z jednoczesnym wskazaniem na sposób porównywania (różnicowe czy ilorazowe), wykonanie obliczeń dotyczących wagi²⁰;

- Dobra sprawność rachunkowa, stosowanie algorytmów działań pisemnych, obliczenia pieniężne w sytuacji praktycznej²¹.

Natomiast do umiejętności, którymi - w ostatnich latach - wykazywała mniej niż połowa uczniów kończących II etap edukacji, należą:

- Poprawne rachowanie, szczególnie z wykorzystaniem liczb dziesiętnych;
- Rozpoznawanie charakterystycznych cech i własności figur geometrycznych w kontekście łączenia teorii z praktyką, np. poprzez obliczenia geometryczne (obwodu, powierzchni, objętości) w zadaniach wieloetapowych;
- Wykorzystanie wiedzy w praktyce, np. obliczenia pieniężne i obliczanie masy (brutto, netto, tara) w zadaniach wieloetapowych; wnioskowanie o przebiegu zjawiska dotyczące dostrzegania zależności w opisie jego regularności;
- Poprawne czytanie różnorodnych tekstów matematycznych (wykorzystywanie danych z tekstu gdzie dane liczbowe są zapisane za pomocą wyrazów, z rysunku, z danych tabelarycznych itp.).²²

Z przedstawionych wyżej analiz wyłaniają się prawidłowości dotyczące tego, jakie umiejętności skutecznie kształci szkoła podstawowa na II etapie edukacji, a co nadal (z różnych względów) pozostaje celem nieosiągniętym. Jako efektywną można przyjąć pracę związaną z doskonaleniem techniki rachunkowej. Rachowanie, szczególnie na zbiorach liczb i z wykorzystaniem sposobów, które są kontynuacją nauki z I etapu edukacji, zdaje się nie sprawiać kłopotu zdecydowanej większości uczniów. Wyjątek stanowią działania na zbiorach liczb, które wprowadzone zostały na II etapie edukacji. Również przeprowadzanie prostych rozumowań matematycznych z wykorzystaniem treści jednoznacznych, charakterystycznych i typowych dla danego zjawiska czy sytuacji matematycznej można uznać za umiejętność efektywnie kształconą w szkole podstawowej. Natomiast wśród umiejętności uznawanych za trudne dla uczniów możemy wyróżnić ich dwie grupy: pierwsza – dotyczy tych, które nie

²⁰ Chamczyk R., Daniel J., Miłkowska G., Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2013. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2013, CKE, Warszawa 2013, [dostęp dn. 08.05.2015.] http://www.cke.edu.pl/images/files/spprawdzian/informacje_o_wynikach/Sprawdzian_2013_1.pdf, s. 15-16.

²¹ Bau E., i Inni, Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2014. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2014, CKE, Warszawa 2014, [dostęp dn. 08.05.2015.] http://www.cke.edu.pl/images/files/Sprawozdanie_2014/2014_Sprawdzian.pdf, s. 18-23.

²² Źródło wskazane w przypisach 19-22.

zostały dostatecznie wykształcone w I etapie edukacji i kolejny etap zdaje się być w tym zakresie kontynuacją poprzedniego, a druga – odnosi się do umiejętności związanych z treściami wprowadzonymi dopiero w II etapie edukacji i jeszcze niedostatecznie wyćwiczonymi. Do tych pierwszych zaliczyć można: słabo wykształconą umiejętność wnikliwego czytania zróżnicowanych tekstów z danymi matematycznymi; niewystarczającą zaradność uczniów w ustalaniu poprawnych strategii rozwiązywania zadań (wieloetapowych); brak wprawy w rozwiązywaniu zadań matematycznych tak, jak rozwiązuje się problemy o charakterze praktycznym, czyli empirycznie z wykorzystaniem odpowiednich narzędzi (dotyczy wykorzystania wiedzy w praktyce). Do drugiej grupy umiejętności kształconych na zbyt niskim poziomie należą: sprawność i poprawność rachunkowa na nowo poznanych zbiorach (i zakresach) liczbowych, np. na liczbach dziesiętnych; rozwiązywanie zadań o charakterze praktycznym z wykorzystaniem treści poznanych dopiero w II etapie edukacyjnym.²³

²³ Ponieważ niniejsze opracowanie nie jest poświęcone wnikliwej analizie porównawczej wyników różnych badań edukacyjnych ukierunkowanych na efekty kształcenia, autorka zwróciła uwagę jedynie na te aspekty przytoczonych badań, które są potrzebne do sformułowania rekomendacji dotyczących realizacji zaleceń zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego (I i II etap edukacji).



Edukacja przyrodnicza – II etap

Monitorowanie wdrażania zaleceń i warunków realizacji edukacji przyrodniczej w klasach starszych szkoły podstawowej przeprowadzono w latach 2012-2014. Objęto nim klasy IV szkoły podstawowej i sprawdzono, gdzie i jak często poza salą lekcyjną odbywały się zajęcia przyrodnicze oraz jakie metody i środki dydaktyczne wykorzystywano w toku lekcji przyrody. Z badań wynika, że uczniowie monitorowanych klas IV w roku szkolnym 2012/2013 i 2013/2014 mieli zorganizowane – poza salą lekcyjną – zajęcia edukacji przyrodniczej przynajmniej raz w miesiącu: na terenie szkoły (ponad 25%), w okolicach szkoły (19% i 28%) i w ramach wycieczek w miejsca oddalone od szkoły (niemal 3%). Dane z badań, dotyczące rzadszego niż raz w miesiącu prowadzenia zajęć przyrody w określonych miejscach, przedstawia tabela nr 1.

Tabela nr 1. Zestawienie wybranych wyników badań monitorujących częstotliwość prowadzenia zajęć przyrodniczych (w klasach IV) w określonych miejscach poza salą lekcyjną, z lat szkolnych 2012/2013 i 2013/2014.

Miejsce prowadzenia lekcji przyrody w badanych szkołach	Liczba szkół (w %) wg badań z r. szk. 2012/2013	Liczba szkół (w %) wg badań z r. szk. 2013/2014	
		2-3 razy w semestrze	1-2 razy w roku
Częstotliwość:	1-8 razy w roku		
Naturalne środowisko w okolicach szkoły	ok. 78%	ok. 55%	15%
Wycieczka przyrodnicza w miejsca oddalone od szkoły	74%	21%	60%
Teren szkoły	68%	Brak danych	
Centrum Nauki Kopernik	38% *	-	13%
Ogród zoologiczny	13%	0,3%	15%
Ogród botaniczny	11%	0,7%	14%

* - Wynik dotyczy wycieczek do Centrum Nauki Kopernik, obserwatorium, rezerwatu przyrody itp.

Ponieważ w kolejnych latach monitorowania zmieniono nieco narzędzie badawcze, zestawienie tabelaryczne otrzymanych wyników (patrz tabela nr 1) nie wszędzie pozwala na proste porównanie. Nie jest ono np. możliwe w przypadku liczby zorganizowanych zajęć w Centrum Nauki Kopernik, ponieważ wynik z roku szkolnego 2012/2013 dotyczy również wyjazdów do innych miejsc, tj. obserwatorium, czy rezerwat przyrody. Poza tym porównanie powinno dotyczyć wartości procentowej z roku szkolnego 2012/2013 oraz sumy wartości procentowych przedstawionych w roku szk. 2013/2014, ponieważ w stwierdzeniu „1-8 razy w roku” zawierają się częstotliwości „2-3 razy w semestrze” i „1-2 razy w roku”.

W większości przypadków, różnice uzyskanych - w kolejnych latach monitorowania - wartości procentowych są tak niewielkie, że mieszczą się w granicach błędu statystycznego i nie powinny być brane pod uwagę. Istotną różnicę widać jedynie w rzadszej organizacji lekcji przyrody w okolicach szkoły w roku szkolnym 2013/2014 w stosunku do roku wcześniejszego, na korzyść wycieczek przyrodniczych w miejsca oddalone od szkoły.

Natomiast w ponad 62% (w roku szkolnym 2012/2013) i 87% (w roku szkolnym 2013/2014) badanych szkół w ogóle nie zaplanowano zajęć w Centrum Nauki Kopernik, obserwatorium, rezerwacie przyrody itp., a w 85%-88% placówek nie zorganizowano ani jednych zajęć w ogrodzie zoologicznym lub botanicznym.

Przytoczone wyniki badań są cenną informacją o formach organizacyjnych zajęć szkolnych i pozaszkolnych dotyczących edukacji przyrodniczej, jednak bezpośrednio nie dotyczą realizacji zaleceń podstawy programowej odnoszącej się do II etapu edukacji. Nie ma tam bowiem zapisu wskazującego miejsca, gdzie mają odbywać się lekcje przyrody. Miejsce wyznacza nauczyciel, a jego decyzja jest zależna od profilu aktualnie wdrażanych treści programowych. Te o charakterze biologicznym organizuje się w bliższym lub dalszym otoczeniu szkoły (uwzględniając m.in. warunki pogodowe). Treści natury fizycznej czy chemicznej – najczęściej w pracowni, ponieważ tam są bezpieczniejsze warunki do przeprowadzania doświadczeń i eksperymentów. Treści geograficzne – zależnie od możliwości i potrzeb. Nie wolno również zapominać o rodzicach uczniów, którzy finansując wyjazdowe lekcje przyrody swoich dzieci, mają decydujące zdanie w tej kwestii.

W roku szkolnym 2012/2013 przedmiotem monitorowania były m.in. metody i środki dydaktyczne wykorzystywane przez nauczycieli przyrody w toku zajęć z uczniami klas czwartych. Wyniki pokazują, że przynajmniej raz w miesiącu na lekcjach przyrody:

- Wykorzystywane są narzędzia TIK i filmy dydaktyczne – w około 40% szkół;
- Demonstrowany jest pokaz doświadczenia – w niemal 35% placówek;
- Prowadzone są obserwacje w terenie – w ponad 27% szkół;
- Wykonywane są ćwiczenia w terenie i/lub ćwiczenia laboratoryjne – w 12-17% placówek;
- Prowadzone są obserwacje w szkole z wykorzystaniem mikroskopu – w 7% szkół;
- Organizowane są wycieczki dydaktyczne – w 6% badanych placówek.



Przedstawione dane, dotyczące stosowanych sposobów pracy nauczyciela z uczniami klas IV - stosunkowo często - w ramach zajęć przyrodniczych, pozwalają stwierdzić, że pokaz jest dominującą metodą wykorzystywaną na lekcjach przyrody. Wykonywany jest on głównie z wykorzystaniem TIK, filmu dydaktycznego lub demonstrację doświadczenia. Pozwala zatem na obserwację pośrednią lub bezpośrednią danego procesu czy zjawiska. Pozostałe metody, cenniejsze z uwagi na doświadczanie działalności badawczej przez ucznia, występują (z pożądaną częstotliwością) w znikomej liczbie zbadanych szkół.

W największej liczbie badanych placówek wymienione sposoby pracy stosuje się rzadko – 1-8 razy w roku. Na przykład w 70-90% szkół, w tej częstotliwości, mieści się organizacja obserwacji z wykorzystaniem mikroskopu, wykonywanie ćwiczeń i prowadzenie obserwacji w terenie oraz organizacja wycieczek dydaktycznych. Rozwijanie kompetencji przyrodniczych jest trudne przy stosowaniu metod badawczych, poszukujących, rzadziej niż raz w miesiącu, dlatego uzyskane dane raczej skłaniają do refleksji niż satysfakcji.

Rozwijanie kompetencji matematyczno-przyrodniczych w szkole podstawowej jest trudnym i żmudnym procesem edukacyjnym. Wymaga on bardzo dobrze zaplanowanego i zorganizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego z uwzględnieniem odpowiedniej bazy szkoły. Samodzielne dochodzenie ucznia do wiedzy, zalecane w podstawie programowej, związane jest z działalnością badawczą, co wymaga odpowiedniego wyposażenia pracowni przyrodniczej. Tymczasem, skutkiem reformy oświaty z 1999 roku była m.in. likwidacja specjalistycznych pracowni fizycznych, chemicznych i geograficznych w szkołach podstawowych. Ich miejsce zajęły pracownie przyrodnicze, jednak od kondycji finansowej organów prowadzących szkoły zależy, czy są to pracownie wystarczająco wyposażone. W województwie łódzkim dużą popularnością cieszą się konkursy rokrocznie organizowane przez WFOŚiGW „Moja wymarzona ekopracownia”. Ich laureaci (szkoły podstawowe i gimnazja) otrzymują środki na remont i wyposażenie pracowni przyrodniczej. Dla wielu szkół jest to jedyna szansa na stworzenie uczniom właściwych i bezpiecznych warunków na przeprowadzanie obserwacji (np. z użyciem mikroskopów) i doświadczeń na terenie pracowni oraz poza szkołą.



Przykłady dobrych praktyk

Wyniki badań wskazują, iż ważne zdaje się wsparcie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej²⁴ w wiedzę z zakresu badań nad rozwojem predyspozycji matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz wzbogacenie ich warsztatu pracy o umiejętności zarówno skutecznego diagnozowania uczniów pod kątem możliwości i potrzeb związanych z edukacją matematyczną, jak i świadomego, celowego dobierania ćwiczeń i zadań dydaktycznych ukierunkowanych na „wspomaganie rozwoju czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki oraz budowania podstawowych intuicji matematycznych”. Równie ważną umiejętnością nauczycielską jest w obecnej sytuacji trafny wybór programu nauczania i/lub ewentualna modyfikacja jego treści matematycznych pod kątem możliwości i potrzeb uczniów z uwzględnieniem koncepcji pedagogicznych popartych wiarygodnymi wynikami badań. Ponieważ decyzję w tym względzie podejmuje nauczyciel – powinien posiadać umiejętność doboru programu oraz opracowania całego lub jego części.

Można się w tym miejscu odwołać do przykładów dobrych praktyk. Pierwszy przykład dotyczy oddziału klasowego, utworzonego z grupy przedszkolnej, w której w ostatnim roku wychowania przedszkolnego wdrażany był program prof. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej²⁵. W szkole podstawowej, w klasie pierwszej, czyli w roku szkolnym 2013/2014, (zgodnie z ustaleniami z ww. Autorką) program był nadal wdrażany. Zawiera on wiele nowatorskich i zaskakujących propozycji pracy metodycznej nauczyciela. Każde nauczycielskie działanie jest uzasadnione psychologicznie i pedagogicznie pod kątem wpływu na rozwój dziecka, zatem wdrażanie programu jest pozbawione jakiegokolwiek przypadkowości. Niebywałe osiągnięcia uczniów na koniec klasy pierwszej i radość z jaką każdorazowo podejmowały działalność w ramach edukacji matematycznej, w pełni potwierdzają zasadność zawartych w programie rozwiązań. Obecnie, wskazani uczniowie są drugoklasistami. Kontynuują edukację matematyczną w oparciu o innowację pedagogiczną wg programu opracowanego przez

²⁴ W ciągu ostatnich kilku lat, zgonie z głównymi kierunkami polityki oświatowej państwa, ośrodki doskonalenia nauczycieli przeprowadziły liczne szkolenia przygotowujące nauczycieli I etapu edukacyjnego do pracy z uczniem o rok młodszym. Jednak ich skuteczność – w świetle przytoczonych wyników badań – nie jest satysfakcjonująca.

²⁵ Powszechnie dostępnym odpowiednikiem tego programu jest publikacja: Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, Wyd. Edukacja Polska Sp. z o.o., Warszawa 2009. O grupie tej pisano w rozdz. 1.1.

zespół nauczycieli. Choć tegoroczny proces kształcenia matematycznego tych dzieci pozbawiony jest już perfekcjonizmu i pieczy prof. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, starano się zachować zapoczątkowaną kolejność wprowadzanych treści, koncepcję pracy z dzieckiem i sposób postępowania nauczycielskiego. By nie zaprzepaścić uzyskanych efektów kształcenia matematycznego opisanej grupy uczniów, ruszają prace nad przygotowaniem odpowiedniego programu nauczania matematyki na II etapie edukacji.

Drugi przykład dotyczy uczniów obecnej klasy drugiej, dla której nauczyciel od początku klasy pierwszej zmodyfikował treści edukacji matematycznej wzbogacając je o zagadnienia fakultatywne. Wdrożony został własny, zindywidualizowany sposób pracy z dziećmi (zamiast zaproponowanego przez wydawcę). Mimo, iż zagadnienia matematyczne realizowane były w tym zespole klasowym zgodnie z tradycyjnym, funkcjonującym od lat układem treści, to uzyskane efekty są bardzo dobre. Sposób rozwiązywania problemów matematycznych przez uczniów, ich zaangażowanie oraz osiągnięcia są powodem ogromnej satysfakcji.

W kolejnym roku szkolnym (2015/2016) opisane zespoły klasowe wraz z innymi, równoległymi klasami trzecimi, przystąpią do Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów. Wyniki części matematycznej tych badań pozwolą na ocenę zastosowanych rozwiązań metodyczno-programowych oraz ich ewentualną weryfikację.

Podkreślić należy, iż w obydwu opisanych przypadkach zniwelowano presję czasową, jaką mógłby doświadczać nauczyciel i uczniowie podczas realizacji treści związanych z manipulacją, samodzielnym poszukiwaniem własnych strategii rozwiązań matematycznych, zabawami i grami dydaktycznymi itp. W przypadku opisanych zespołów klasowych, w drugim i trzecim roku nauki, godziny do dyspozycji dyrektora w wymiarze jednej tygodniowo, obligatoryjnie przeznaczono na edukację matematyczną. Natomiast w klasie pierwszej rozwiązanie takie zastosowano z tytułu innych możliwości. Tym samym dano tym uczniom więcej czasu na „zabawę matematyką”. Doświadczenia te skłaniają do przedstawienia jeszcze jednej propozycji. Jest nią (przy obecnych rozwiązaniach ramowych planów nauczania) wprowadzenie raz w tygodniu jednej edukacji matematycznej w klasach I-III z podziałem na grupy. Rozwiązanie takie dodatkowo powoduje większą dostępność nauczyciela dla ucznia, co jest szczególnie ważne podczas rozmów i uzgodnień, udzielania informacji zwrotnej itp.



Technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu

Technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiają korzystanie z ogromnych zasobów sieci globalnej, wymianę informacji i dzielenie się nią na szeroką skalę. Obecnie każdy, kto ma dostęp do urządzenia umożliwiającego przekaz, zapis i przetwarzanie danych, może mieć swój udział w owej globalnej wymianie informacji. Aktywnie z TIK korzystają dzieci i młodzież (szczególnie poza edukacją formalną). Wskazane byłoby, aby placówki oświatowe pod tym względem nie były postrzegane jako skansen.

Stosowanie TIK w wychowaniu przedszkolnym

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie zawiera wskazań dotyczących stosowania w toku zajęć technologii komunikacyjno-informacyjnej. Z uwagi na specyfikę i prawidłowości rozwojowe dzieci w wieku przedszkolnym, umieszczone w niej cele, treści i zalecenia dotyczą obszarów aktywności dziecka w świecie rzeczywistym, a nie w przestrzeni wirtualnej. Jednak wychowankowie przedszkoli nie są odizolowani od technologii komunikacyjno-informacyjnej. Przeciwnie - mają w domach do niej dostęp. Zatem dlaczego z niej nie korzystać w przedszkolu w celach edukacyjnych?

Monitorując w latach 2010-2014 wyposażenie przedszkoli w pomoce dydaktyczne, zwrócono m. in. uwagę na wykorzystanie pomocy multimedialnych oraz sprzętu komputerowego. Stąd wiadomo, że niektóre przedszkola, mimo braku wyraźnych zaleceń w podstawie programowej, wykorzystują TIK w toku niektórych zajęć. Tabela nr 2 zawiera zestawienie otrzymanych danych z monitorowania.

Ponieważ w kolejnych latach badań korzystano z nieco odmiennych narzędzi, zestawienie otrzymanych wyników nie w każdym przypadku pozwala na analizę porównawczą. Należy również pamiętać, że każdorazowo monitorowaniu poddane były inne placówki, jednak ich liczba (co roku ok. 3000 przedszkoli) pozwala na sformułowanie uogólnień.



Tabela nr 2. Wykorzystanie urządzeń TIK takich jak: pomoce multimedialne przez nauczycieli pracujących w monitorowanych przedszkolach w latach 2012-2014.

Urządzenia TIK	Częstotliwość stosowania	2011/2012	2012/2013	2013/2014
Pomoce multimedialne	codziennie	13%	Brak danych	15%
	przynajmniej raz w tygodniu			30%
	2-3 razy w m-cu			22%
	1 raz w m-cu; więcej niż 8 razy w roku		28%	22%
	1-8 razy w roku		52%	Brak danych
	nigdy	87%	20%	11%
Sprzęt komputerowy	codziennie	Brak danych	Brak danych	5%
	przynajmniej raz w tygodniu			22%
	2-3 razy w m-cu			17%
	1 raz w m-cu; więcej niż 8 razy w roku		15%	28%
	1-8 razy w roku		50%	Brak danych
	nigdy		35%	28%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z monitorowania wdrażania podstawy programowej w latach 2012-2014

Znacząco maleje liczba przedszkoli, w których nigdy nie korzysta się z pomocy multimedialnych i/lub sprzętu komputerowego. Częstotliwość ich wykorzystania nie jest kwestią szczególnie istotną, bowiem nauczyciel z pewnością korzysta z tych urządzeń z rozsądnym umiarem, w ściśle określonym celu edukacyjnym. Dane zdają się wskazywać na troskę nauczycieli o uatrakcyjnienie ściśle wybranych zajęć dydaktycznych.

Stosowanie TIK w nauczaniu w szkole podstawowej

W podstawie programowej kształcenia ogólnego znajduje się wiele zapisów odnoszących się do korzystania z TIK. Jako jedną z najważniejszych umiejętności wymieniono „umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji”²⁶. Wśród zadań szkoły również jest wyraźne wskazanie na przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym, co oznacza, że „nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki

²⁶ Rozporządzenie MEN z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U.poz 803), Załącznik nr 2



do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów”²⁷.

Ponieważ podkreśla się, że stosowanie TIK w szkole ma służyć osiągnięciu celów edukacyjnych, czyli poszerzeniu wiedzy i umiejętności uczniów z różnych dziedzin, jak również rozwijaniu zainteresowań – monitorowanie realizacji podstawy programowej w tym zakresie, prowadzone w ostatnich latach, nie obejmowało zajęć komputerowych. Wskaźnikiem było korzystanie z Internetu, tablicy interaktywnej i rzutnika multimedialnego podczas lekcji z zakresu pozostałych edukacji.

Stosowanie TIK w nauczaniu – I etap

W zalecanych warunkach i sposobach realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego w części odnoszącej się do I etapu edukacji, znajduje się wskazówka, by komputery w klasach I-III były wykorzystywane jako urządzenia, które wzbogacają proces nauczania i uczenia się o teksty, rysunki i animacje tworzone przez uczniów, kształtują ich aktywność (gry i zabawy, w tym zabawy logiczne, mogące być wstępem do nauki programowania), utrwalają umiejętności (programy edukacyjne na płytach i w sieci), rozwijają zainteresowania itp. Dodatkowo, umieszczona jest tam również sugestia, by zajęcia z komputerami prowadzone były w korelacji z pozostałymi obszarami edukacji.

W celu zbadania sytuacji dotyczącej wdrażania cytowanych zapisów podstawy programowej na I etapie edukacji przeprowadzono monitorowanie tego obszaru działalności szkół w roku 2012/13. Uzyskane dane procentowe przedstawione zostały w tabeli nr 3.

Tabela nr 3. Wykorzystanie urządzeń TIK takich jak: komputer z dostępem do Internetu, rzutnik multimedialny, tablica interaktywna przez nauczycieli uczących w klasach I badanych szkół podstawowych w roku szkolnym 2012/2013.

Komputer z dostępem do Internetu				Rzutnik multimedialny				Tablica interaktywna			
na każdą lekcję	co najmniej raz w m-cu	rzadziej niż raz w m-cu	nigdy	na każdej lekcji	co najmniej raz w m-cu	rzadziej niż raz w m-cu	nigdy	na każdej lekcji	co najmniej raz w m-cu	rzadziej niż raz w m-cu	nigdy
11%	45%	30%	14%	15%	25%	40%	21%	13%	16%	23%	48%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z monitorowania wdrażania podstawy programowej w roku szkolnym 2012/2013

²⁷ Tamże.

Zakładając, że częstotliwość wykorzystywania w toku zajęć, przez nauczycieli uczniów klas pierwszych, urządzeń zaliczanych do TIK uzależniona jest od wielu czynników (więc nie zawsze musi dotyczyć każdej lekcji), warto zwrócić uwagę na wielkości przypisane kategorii „nigdy”. W roku szkolnym 2012/2013, w niemal połowie badanych szkół nie było lub nauczyciele klas pierwszych nie korzystali z tablicy interaktywnej. W 21% badanych klas pierwszych nie stosowano rzutnika multimedialnego, a w 14% tych klas nie korzystano z zasobów internetowych. Szczególnie w odniesieniu do ostatniej wielkości można przypuszczać, że wdrażanie ww. zapisów podstawy programowej jest w tych oddziałach znacząco utrudnione.

Stosowanie TIK w nauczaniu – II etap

Stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w szkołach podstawowych zgodnie z zapisami podstawy programowej kształcenia ogólnego dla II etapu edukacyjnego poddawano monitorowaniu rokrocznie w latach 2010-2014. W latach 2010-2012 badano bazę szkół pod względem posiadania: pracowni komputerowych, właściwego oprogramowania komputerów, dostępu do Internetu oraz tablic interaktywnych. Choć nie wszystkie uzyskiwane wielkości były w pełni satysfakcjonujące (np. dostęp szkół do Internetu utrzymujący się na poziomie ok. 40%), to w przypadku zaopatrzenia szkół w prawidłowe oprogramowanie i tablice interaktywne – każde kolejne badanie dostarczało wyższych danych. Natomiast wyniki z 2012 roku pokazały, że w niemal każdej badanej szkole podstawowej jest pracownia komputerowa.

W latach szkolnych 2012/2013 i 2013/2014 monitorowanie uszczegółowiono na tyle, że można z uzyskanych wyników odczytać więcej, niż daną wielkość i tendencję. Zapytano nauczycieli wybranych przedmiotów, uczących uczniów klas IV, o wykorzystanie podczas zajęć takich urządzeń, jak: komputer z dostępem do Internetu (wykorzystanie Internetu), rzutnik multimedialny, tablica interaktywna. Otrzymane wyniki, w postaci wielkości procentowych, przedstawiono w tabeli nr 4. Zestawione dane, mimo, iż otrzymane z innych placówek i za pomocą nieco odmiennych narzędzi, pozwalają na sformułowanie uogólnień dotyczących realizacji zaleceń zawartych w podstawie programowej dla II etapu edukacyjnego. Zalecenia te wskazują na konieczność korzystania z różnych źródeł informacji



oraz umiejętności komunikacyjnych w ramach takich przedmiotów, jak: język polski, język obcy, muzyka, historia i społeczeństwo, zajęcia komputerowe.

W roku szkolnym 2012/2013 monitorowaniem objęto stosowanie TIK w ramach edukacji: polonistycznej, historyczno-społecznej, przyrodniczej, matematycznej oraz języka obcego. Natomiast rok później sprawdzono ten sam obszar działalności szkoły w zakresie edukacji: polonistycznej, przyrodniczej i matematycznej. W przypadku tych trzech przedmiotów, porównując dane na poziomie „nigdy”, można zauważyć, iż brak wykorzystania w toku zajęć każdego z wymienionych urządzeń wyraźnie zmalało w ostatnim roku badań w stosunku do roku poprzedniego. Zatem ich wykorzystanie na języku polskim, przyrodzie i matematyce znacząco wzrosło. Częstotliwość stosowania tych urządzeń także się poprawiła.

Tabela nr 4. Wykorzystanie urządzeń TIK takich jak: komputer z dostępem do Internetu, rzutnik multimedialny, tablica interaktywna przez nauczycieli wybranych przedmiotów, uczących w klasach IV badanych szkół podstawowych. Zestawienie danych z lat szkolnych 2012/2013, 2013/2014.

Urządzenia TIK	Częstotliwość stosowania	Edukacja polonistyczna		Eduk. hist.-społ.	Język obcy	Edukacja przyrodnicza		Edukacja matematyczna	
		2012 / 2013	2013 / 2014	2012 / 2013	2012 / 2013	2012 / 2013	2013 / 2014	2012 / 2013	2013 / 2014
Komputer z dostępem do Internetu / Wykorzystanie Internetu	na każdej lekcji		4%				9%		5%
	co najmniej raz w m-cu; więcej niż 8 razy w roku	32%	46%	27%	34%	42%	50%	37%	35%
	rzadziej niż raz w m-cu; 1-8 razy w roku	47%	37%	49%	48%	39%	31%	40%	42%
	nigdy	21%	13%	24%	18%	19%	10%	23%	18%
Rzutnik multimedialny	na każdej lekcji		7%				21%		11%
	co najmniej raz w m-cu; więcej niż 8 razy w roku	21%	25%	24%	28%	40%	32%	26%	27%
	rzadziej niż raz w m-cu; 1-8 razy w roku	47%	41%	46%	38%	35%	30%	36%	32%
	nigdy	32%	27%	30%	34%	25%	17%	38%	30%
Tablica interaktywna	na każdej lekcji		6%				14%		11%
	co najmniej raz w m-cu; więcej niż 8 razy w roku	14%	16%	13%	27%	23%	16%	20%	19%
	rzadziej niż raz w m-cu; 1-8 razy w roku	25%	22%	25%	21%	18%	20%	21%	19%
	nigdy	61%	56%	62%	52%	59%	50%	59%	51%

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z monitorowania wdrażania podstawy programowej w latach 2012-2014.

Mimo optymistycznych tendencji, w roku szkolnym 2013/2014 nadal z zasobów internetowych w toku zajęć nie korzystało 13% badanych nauczycieli języka polskiego, 10% badanych nauczycieli przyrody, 18% badanych nauczycieli matematyki. W przypadku nauczanych przez nich uczniów klas IV trudno twierdzić, że podstawa programowa jest w pełni wdrażana.

Nauczanie języków obcych

Nauczanie języka obcego nowożytnego w przedszkolu

Nauczanie języka nowożytnego w przedszkolach nie jest obligatoryjne. Obowiązkiem takim objęte zostaną stopniowo dzieci w wieku przedszkolnym od roku szkolnego 2015/2016²⁸. Jednak, jak wskazują wyniki przeprowadzonych w dwóch ostatnich latach szkolnych badań, znaczący odsetek przedszkoli poddanych monitorowaniu, prowadzi dla dzieci nauczanie języka obcego nieodpłatnie. Wskaźnik procentowy takich przedszkoli waha się między 36,5% a 74,37% (badania przeprowadzone w latach szkolnych 2012/13, 2013/14).

Wśród nauczanych języków przeważa język angielski (92%), co wobec dominacji tego języka w szkołach podstawowych²⁹, jest tendencją zrozumiałą. Pozostałe, nieodpłatnie nauczane języki obce w przedszkolach, to język: niemiecki, francuski, rosyjski, hiszpański, włoski. W obecnej sytuacji zalecenie, dotyczące uwzględnienia języka obcego nauczanego w szkole podstawowej, do której będzie uczęszczało dziecko, przez przedszkole, zdaje się być w całości respektowane.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, w zalecanych warunkach i sposobach realizacji, wskazuje również na – optymalne dla rozwoju dziecka – tworzenie

²⁸ Rozporządzenie MEN z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U.poz 803), Załącznik nr 1.

²⁹ Opisaną dominację w dużej mierze szkoła zawdzięcza procesowi demokratyzacji i partycypacji rodziców w wybór nauczanego języka obcego w szkole. Odkąd język obcy nieodpłatnie był nauczany od klasy I szkoły podstawowej, niejednokrotnie rodzic mógł dokonać wyboru, np. wśród dwóch języków nauczanych w szkole. Ponieważ zazwyczaj wskazywanym językiem był język angielski – z czasem w szkołach podstawowych pozostał on jedynym nauczany językiem obcym. Z perspektywy organów prowadzących szkoły podstawowe i gimnazja, proces ten zdawał się być korzystnym, ponieważ gwarantował zapewnienie kontynuacji nauki języka obcego na kolejnych etapach edukacji (I, II, III).

sytuacji dydaktycznych, w których treści nauczania języka obcego są naturalnie łączone z realizowanym programem wychowania przedszkolnego.

Przywołany wyżej sposób nauczania języka obcego może być realizowany dwojako:

- Jako zajęcia wyłączone, prowadzone przez innego, niż wychowawca, nauczyciela (nauczyciela języka angielskiego);
- Jako zajęcia zintegrowane z pozostałymi zajęciami, gdzie w toku codziennych działań i aktywności dziecko w sposób naturalny ma włączone treści z zakresu języka obcego, z którym się oswaja i osłuchuje. Wówczas takie zajęcia prowadzi nauczyciel wychowawca legitymujący się dodatkowymi kwalifikacjami do nauczania języka obcego.

Niewątpliwie drugie rozwiązanie jest korzystniejsze z perspektywy rozwoju dziecka, ale wymaga dokonania zmian w systemie kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego i/lub nauczycieli „językowców”. Przykładem dobrej praktyki w tym względzie może być niewielka niepubliczna Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Pabianicach, która od ponad 10 lat kształci studentów na kierunku pedagogicznym o specjalności: Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z językiem angielskim.

Nauczanie języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej

Nauczanie języka obcego nowożytnego w szkołach podstawowych jest obowiązkowe. Na I poziomie edukacji czas jego realizacji nie powinien być niższy niż 190 godz. dydaktycznych, a na II etapie – 290 godz. dydaktycznych³⁰. W przeważającej liczbie badanych szkół zajęcia języka obcego w klasach I-III są wyodrębnione i prowadzone przez nauczyciela-specjalistę. W roku 2012 odsetek szkół, w których lekcje języka obcego zostały wyodrębnione od klasy I, wynosił 77,69%, w 2013 – 96,77%, a w 2014 – 98,18%. Określenie „nauczyciel-specjalista” oznacza w tym przypadku, iż nauczyciel jest specjalistą w nauczonym przedmiocie (języku obcym), a nie specjalistą w zakresie pracy z małym

³⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 29 grudnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych.



dzieckiem. Jest to zagadnienie szczególnie istotne w kontekście obecności dziecka sześciolatniego w szkole.

Wśród języków obcych, nauczanych w badanych szkołach podstawowych, dominuje język angielski. Ubiegłoroczne badania pokazują, że jest on nauczany w ponad 93% klas pierwszych i ponad 84% klas IV szkół poddanych badaniom. Pozostałe wartości procentowe dopełniają: język niemiecki, rosyjski, francuski, hiszpański i włoski. Stan obecny stawia tych, którzy chcieliby uczyć się języka innego niż angielski w niekomfortowej sytuacji. Rodzic chcący zapewnić dziecku kontynuację nauki języka obcego, właściwie nie ma wyboru – w zdecydowanej większości przypadków „skazany” jest na język angielski.

Badania dotyczące zapewnienia ciągłości nauczania języków obcych na kolejnych etapach edukacyjnych wskazują, że w szkołach podstawowych jest ona całkowicie zachowana.

Ostatnimi badanymi kwestiami w zakresie nauczania języka obcego nowożytnego są: liczebność i dobór uczniów w grupach językowych (zróżnicowanie grup pod względem zaawansowania). Obydwa zagadnienia dotyczą jedynie II etapu edukacji.

Według badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2012/13, w ponad 42% szkół podstawowych grupy językowe liczyły od 12 do 16 uczniów. W niemal 28% szkół grupy te były liczniejsze (do 20 uczniów), a ponad 21% stanowiły szkoły z grupami liczącymi poniżej 12 uczniów. Pozostałą wartość procentową (ponad 8%) dopełniają szkoły, w których grupy językowe liczą powyżej 21 uczniów.

Informację na temat szkół, w których tworzone są grupy językowe uwzględniające poziom zaawansowania uczniów, także dostarczają wyniki badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2012/2013. Zgodnie z nimi, w klasach IV badanych placówek najczęściej nie dokonuje się podziału na grupy językowe z uwzględnieniem poziomu zaawansowania uczniów (83,56%). Czynnikiem ten brany był pod uwagę jedynie w ponad 16% szkół. W placówkach tych decyzję o przydziale ucznia do odpowiedniej grupy podejmowano głównie na podstawie wyników testu predyspozycji językowych lub kierując się ocenami i wynikami uzyskanymi w klasie III.

Przykłady dobrych praktyk

Przykładem dobrej praktyki może być innowacja pedagogiczna wdrożona w SP Nr 3 w Pabianicach w latach szkolnych 2011/2012 i 2012/2013 w oddziale klasowym prowadzonym przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z uprawnieniami do nauczania języka angielskiego. Nauczyciel prowadził w swojej klasie wszystkie zajęcia edukacyjne z wyjątkiem religii. Natomiast innowacja „Elementy CLIL w edukacji wczesnoszkolnej” pozwoliła m.in. na włączenie treści języka angielskiego do realizowanego programu edukacji wczesnoszkolnej. Widocznym przejawem wdrażanej innowacji był codzienny, niewymuszony (np. planem lekcji), zależny od naturalnych sytuacji kontakt uczniów z językiem angielskim. Natomiast efekty nauczania tego języka w omawianym oddziale były zaskakująco wysokie.

Prowadzenie zabaw i gier oraz prostych konwersacji w języku obcym wymaga dostępności nauczyciela dla ucznia. Dlatego wskazane byłoby, w ramach obecnie funkcjonujących godzin języka obcego w klasach I-III, chociaż jedną z nich wprowadzić z podziałem na grupy (tak jak jest to praktykowane w licznych oddziałach klas IV-VI).

Ostatnim zagadnieniem wartym uwzględnienia przez nauczyciela jest taka organizacja procesu nauczania języka obcego, by wzięta była pod uwagę możliwość pozostawiania przez dziecko podręcznika w szkole. Stosowny zapis w podstawie programowej nie tylko zapewniłby miejsce w szkole na ten podręcznik (jak to jest obecnie), ale również sprawiłby, że to miejsce byłoby w pełni wykorzystane.

W ciągu ostatnich lat dostrzegalna jest aktywność ośrodków doskonalenia nauczycieli oraz uczelni wyższych na kierunkach lingwistycznych, nastawiona na metodykę pracy nauczyciela języka obcego z małym dzieckiem. Działania te zdają się korzystnie wpływać na jakość edukacji w tym zakresie. Jednak pełniejszy wgląd w omawianą sytuację mogłyby umożliwić badania dotyczące kwalifikacji, przygotowania, doświadczenia zawodowego i sposobu pracy nauczycieli języków obcych nauczających w klasach I-III szkoły podstawowej.

Rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej uczniów, w tym stosowanie aktywizujących metod nauczania

Za autorem publikacji „Trening kreatywności” można przyjąć, że „kreatywność to zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itd.)”³¹. „Innowacyjność natomiast jest (...) wdrażaniem efektów działań kreatywnych w życie”³². Zgodnie z literaturą przedmiotu, rozwijanie kreatywności i umiejętności pracy zespołowej, wymaga wykorzystania przez nauczyciela poszukującego (aktywizującego) modelu zajęć oraz modelu uczenia się we współpracy.³³ Wszystkie wymienione umiejętności i postawy mają istotne znaczenie dla efektywnego i skutecznego funkcjonowania w życiu społecznym, szkolnym i zawodowym obecnego ucznia w przyszłości. Zatem połączenie przytoczonych pojęć w jednym zapisie (tytule) jest w pełni uzasadnione.

Rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej dzieci, w tym stosowanie aktywizujących metod nauczania w przedszkolu

„Wiek przedszkolny to wiek fantazji i zabawy, w którym rodzi się wyobraźnia i zdolność twórczego myślenia. Typowe formy zabaw organizowanych wspólnie z innymi dziećmi pozwalają tworzyć sytuacje dydaktyczne sprzyjające rozwojowi wielu nowych umiejętności dziecka. Bawiąc się wspólnie z rówieśnikami, dzieci uczą się wykonywać to, czego same nie były jeszcze w stanie zrobić z uwagi na zbyt słaby rozwój poznawczy czy emocjonalno-społeczny. Relacje dziecka z rówieśnikami podczas rozwiązywania napotkanych trudności stają się stymulatorem jego rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego”³⁴. Owa aktywność to początki procesu prowadzącego m. in. do umiejętności i postaw przypisanych kreatywności, innowacyjności i współdziałaniu w grupie.

³¹ Szmidt K. J., Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2013, s. 24

³² Czy w szkole jest miejsce na innowacje? EduPress. Czasopisma dla nauczycieli [dostęp dn. 22.06.2015.] <http://www.edupress.pl/warto-przeczytac/art,186,czy-w-szkole-jest-miejsce-na-innowacje.html>

³³ Krzyżewska J., Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Cz. 1., Wyd. AU OMEGA, Suwałki 1998, s. 11-13

³⁴ Lelonek M., Współdziałanie rodziny, przedszkola i szkoły we wspomaganiu rozwoju małego dziecka [w:] M. Lelonek (red.) Dziecko sześciolatnie i jego rozwój, Wyd. WSHE i PODNiDM, Pabianice 2013, s. 60.



Wyniki badań monitorujących realizację podstawy programowej w przedszkolach w roku szkolnym 2012/2013 dostarczyły m.in. informacji dotyczących czynności podejmowanych przez dzieci w toku zajęć. Wskazują one na najczęstsze – więcej niż raz w miesiącu – występowanie aktywności artystycznej dzieci, tj.: rysowanie i malowanie (w niemal 94% badanych placówek), śpiewanie (w ok. 90% przedszkoli), tańczenie (w około 73%), muzykowanie (w prawie 63% badanych przedszkoli) i występowanie w małych formach teatralnych (w 19% placówek). Charakter tych czynności wskazuje zarówno na formę pracy indywidualnej np. podczas tworzenia prac plastycznych, jak i grupowej, np. w przypadku tańca czy występów teatralnych. Przy czym, jedynie w 4-5% badanych przedszkoli dzieci nie występowały w żadnych formach teatralnych. Pozostałe czynności doskonalone były we wszystkich placówkach (1-8 razy w roku).

Dodatkowe informacje o aktywności dzieci podczas zajęć przedszkolnych przedstawiają wyniki badań (z tego samego roku) nad częstotliwością wykorzystywania pomocy dydaktycznych. Wskazują one, iż więcej niż raz w miesiącu dzieci, z ponad 96% monitorowanych przedszkoli, bawią się zabawkami. Natomiast w 74% placówek równie często nauczyciele wykorzystują gry dydaktyczne.

Przytoczone dane pozwalają na twierdzenie, iż nauczyciele pracujący w badanych przedszkolach aktywizują dzieci w toku zajęć stwarzając warunki do wielu różnorodnych działań. Szczególnie bogactwo możliwości wyrazu artystycznego w wymiarze indywidualnym i grupowym pozwalają na rozwijanie tytułowych umiejętności dzieci na miarę ich możliwości i potrzeb.

Rozwijanie kreatywności, innowacyjności i umiejętności pracy zespołowej uczniów, w tym stosowanie aktywizujących metod nauczania w szkole podstawowej

Z badań monitorujących elementy procesu kształcenia, świadczące o wykorzystywaniu w toku pracy z uczniem aktywizującego modelu zajęć oraz modelu uczenia



się we współpracy, wynika, że w roku szkolnym 2012/2013³⁵, częściej niż raz w miesiącu, w ramach edukacji:

- polonistycznej – w 96% klas I i w 87% klas IV, nauczyciele rozmawiali z uczniami na temat przeczytanych utworów (co można wziąć pod uwagę zakładając, że rozmowy te zawierały elementy dyskusji);
- matematycznej – w 92% klas I i w 37% klas IV – nauczyciele wykorzystywali zabawy i gry dydaktyczne nastawione na rozwój umiejętności kluczowych uczniów; w niewystarczającym zakresie nauczyciele stwarzali uczniom warunki do rozwiązywania tekstowych zadań wieloetapowych wiążących teorię z praktyką;
- przyrodniczej – w 22-40% klas I i 7-28% klas IV – nauczyciele organizowali działalność badawczą uczniów (od prowadzenia obserwacji z wykorzystaniem mikroskopu (7%), poprzez obserwację pogody (22%), do prowadzenia obserwacji w terenie 40% i 28%).

Określenie „więcej niż 8 razy w roku”, co w niniejszym opracowaniu przełożono na „częściej niż raz w miesiącu”, nie jest na tyle precyzyjne, by można było twierdzić, iż wymienione działania nauczycieli są wystarczające dla efektywnego rozwijania uczniowskiej kreatywności i innowacyjności. Biorąc pod uwagę przytoczone wcześniej dane ze sprawdzianów zewnętrznych, dotyczące umiejętności matematycznych uczniów – należy przypuszczać, że nie. Jednak, sformułowanie precyzyjnej wypowiedzi w kwestii rozwijania kreatywności i innowacyjności uczniów w szkołach podstawowych wymaga dodatkowych badań.

O kształceniu umiejętności pracy zespołowej uczniów na podstawie przeprowadzonych w latach 2010-2014 badań monitorujących wdrażanie podstawy programowej, można wnosić jedynie pośrednio, wykorzystując np. dane z oceniania uczniowskich projektów edukacyjnych w klasach IV szkoły podstawowej. Wykonanie projektu edukacyjnego zwykle (choć nie zawsze) wymaga współdziałania zespołu uczniów. Dane z lat szkolnych 2012/2013 i 2013/2014 wskazują, że uczniowie klas IV w badanych placówkach wykonywali w ciągu roku od 4 do 6 projektów edukacyjnych z różnych edukacji.

³⁵ Wykorzystano dane z roku szkolnego 2013/2014 z uwagi na jednoczesne badanie monitorujące klas I i klas IV szkoły podstawowej.



Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i podstawa programowa kształcenia ogólnego nie zawierają wyrażenia: „uczeń o specjalnych potrzebach”. Natomiast jest ono kluczowe w Rozporządzeniu MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach³⁶. Zgodnie z nim, pomoc taka udzielana jest uczniom, ich rodzicom i nauczycielom. W przypadku dzieci, polega ona na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych, które wynikają z: niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia takim niedostosowaniem, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych, niepowodzeń edukacyjnych.

Rozpatrując szczegółowo każde z wymienionych kryteriów nietrudno zauważyć, że liczba dzieci w niektórych z wymienionych grup może systematycznie wzrastać. Jako przykład niech służy grupa dzieci, które należy objąć pomocą psychologiczno-pedagogiczną wynikającą z sytuacji kryzysowej i traumatycznej, w jakiej się dziecko znalazło, np. na skutek rozvodu rodziców. Bowiem, według danych GUS „w 2012 roku blisko 50 tys. polskich dzieci w wieku 0-15 lat doświadczyło rozvodu rodziców (wzrost o 23% w stosunku do roku 2000)”³⁷. Podobnie jest z niepełnosprawnością dotyczącą niedosłuchu. Dane zaczerpnięte z Raportu o osobach niepełnosprawnych w Polsce³⁸ wskazują, że szacunkowo co szóste dziecko ma problemy ze słuchem. Stąd, między innymi, można przypuszczać, iż liczba dzieci/uczniów uprawnionych do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach i szkołach będzie rosta.

³⁶ Mowa o Rozporządzeniu MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.)

³⁷ Stańczyk J., Marzec D., Dzieci w Polsce w 2012 r. [dostęp dn. 24.05.2015]
<http://www.egospodarka.pl/95156,Dzieci-w-Polsce-w-2012-r,2,39,1.html>

³⁸ Raport o osobach niepełnosprawnych w Polsce, Biuro Prasowe Kongresu Kobiet, Warszawa, 2011 [dostęp dn. 24.05.2015.]

file:///C:/Documents%20and%20Settings/home/Pulpit/KK_2011_06.06_raport_o_niepelnosprawnych.pdf



Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach w przedszkolu

Zgodnie z zapisem Rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (...) praca z dziećmi o specjalnych potrzebach odbywa się w przedszkolu w toku zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych itp.), porad i konsultacji. Dzieci wymagające pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie przedszkola najczęściej wyłaniane są na skutek badań (obserwacji) nauczycielskich lub na podstawie opinii lub orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz specjalistycznych. Dzieci, oprócz zajęć programowych, mogą uczestniczyć w zajęciach indywidualnych z logopedą, rehabilitantem ruchu, psychologiem itp. W niewielkich zespołach organizować można zajęcia o charakterze terapeutycznym.

Monitorowanie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego, prowadzone w roku szkolnym 2012/2013, oprócz ogólnych informacji o odsetku przeprowadzonych lub planowanych ocen dostosowania dzieci do edukacji szkolnej w badanych placówkach, dostarczyły danych o przeciętnej liczbie podjętych w oddziale działań przez nauczycieli wychowania przedszkolnego po rozpoznaniu stanu gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole. Pokazują one, że niemal 100% badanych przedszkoli przeprowadza diagnozę, a jej wyniki: służą opracowaniu informacji dla rodziców o stanie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole, są podstawą do poinformowania rodziców o potrzebie przeprowadzenia pogłębionej diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, umożliwiają opracowanie i realizację indywidualnych programów wspomaganie i korygowania rozwoju dziecka. Monitorowanie wskazało, iż średnio, w badanych oddziałach przedszkolnych, znajduje się po troje dzieci (przeciętnie: 3,17), które realizują ww. program oraz jedno-dwoje dzieci (przeciętnie: 1,68), które wymagają pogłębionej diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej.

W kontekście pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w przedszkolach, można jedynie odnieść się do przedstawionych danych liczbowych, które i tak nie pokazują pełnego obrazu tego zakresu działalności przedszkola. Jeżeli w każdej badanej grupie przedszkolnej (mowa o grupach z dziećmi najstarszymi) znajduje się 1-2 dzieci, które wymagają badań specjalistycznych oraz 3 dzieci, które realizują indywidualny program (...)



rozwoju, to już można zaryzykować twierdzenie o intensywnej pracy w przedszkolach z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Należy bowiem pamiętać, że działania przedszkoli w tym zakresie mogą być daleko szersze niż te objęte badaniami.

Praca z uczniami o specjalnych potrzebach w szkole podstawowej

Pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole podstawowej obrazują wyniki jej monitorowania od 2010 roku. Badania przeprowadzano w odniesieniu do uczniów uzdolnionych oraz mających problemy w nauce. Obejmowały one zarówno szkołę podstawową jako całość, bez podziału na etapy, jak i wybrane poziomy klas. Poniżej, na podstawie uzyskanych wyników badań, przedstawiono opis pracy zorganizowanej w monitorowanych szkołach podstawowych z uczniami uzdolnionymi i mającymi problemy w nauce.

- Kwalifikowanie uczniów i zakres udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole

Zgodnie z Rozporządzeniu MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, pomoc taka odbywa się z inicjatywy: ucznia, rodziców ucznia, dyrektora, nauczyciela, wychowawcy, pomocy nauczyciela, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz specjalistycznej, asystenta edukacji romskiej, kuratora sądowego. Lista osób i instytucji inicjujących procedurę dotyczącą organizacji i udzielenia wskazanej pomocy dzieciom jest na tyle długa, że może to dwójako niekorzystnie wpłynąć na pracę szkoły w tym zakresie. Po pierwsze szkoła, wychodząc naprzeciw np. rodzicielskim oczekiwaniom związanym z „zapisaniem” swoich dzieci na jak największą liczbę zajęć pozalekcyjnych, organizuje zajęcia rozwijające dla dużo większej liczby dzieci, niż wynika to z faktycznych potrzeb (traktując wszystkich uczniów jako potencjalnie uzdolnionych). Po drugie szkoła, np. zgodnie z diagnozą nauczycielską i/lub wskazaniem poradni psychologiczno-pedagogicznej, organizuje w pierwszej kolejności zajęcia dla uczniów z trudnościami w nauce, a zajęcia dla uczniów zdolnych są tworzone wówczas, gdy zostaną „niewykorzystane” godziny z art. 42 KN.



Pierwsza z opisanych sytuacji ujawniła się w badaniach z roku szkolnego 2013/2014, gdzie wyniki wyraźnie wskazują na znacząco większy zakres udzielonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w postaci zarówno zajęć rozwijających jak i wspierających rozwój ucznia, niż wynikało to z faktycznego zapotrzebowania.

Na drugą sytuację wskazują wyniki monitorowania z roku szkolnego 2012/2013, gdzie liczba uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w postaci zajęć wspierających znacząco przewyższyła liczbę uczniów korzystających z zajęć rozwijających dla uczniów zdolnych. W obydwu grupach uczniów nie wszyscy kwalifikujący się do pomocy rzeczywiście ją uzyskali. Poza tym, o ile w przypadku uczniów z trudnościami w nauce, różnica między kwalifikującymi się do pomocy i tymi, którzy pomocą zostali objęci – nie jest rażąco duża (od 3% do 5% uczniów pozostawionych bez pomocy), to w odniesieniu do uczniów zdolnych jest znacząca, ponieważ dysproporcje te są (w zależności od przedmiotu – ponad lub około) dwukrotnie większe.

Z badań tych również wynika, że o ile w klasie pierwszej dziecko jest zaliczane do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na podstawie nauczycielskiej diagnozy, opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz innych powodów np. z inicjatywy rodzica, o tyle w klasie czwartej podstawą jest przede wszystkim opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej przed wnioskiem nauczyciela.

Kolejna refleksja płynąca z uzyskanych wyników badań w roku szkolnym 2012/2013, dotyczy dysproporcji w kwalifikowaniu uczniów do pomocy w ramach zajęć wspomagających rozwój w zakresie poszczególnych treści przedmiotowych. Zespół dokonujący analizy wyników monitorowania zwrócił uwagę na znacząco większą liczbę uczniów szkoły podstawowej „kierowanych” na zajęcia z języka polskiego niż z matematyki. Tendencja ta radykalnie odwraca się na poziomie szkół ponadgimnazjalnych, co skłoniło analizujących do twierdzenia, iż zjawisko to może być wynikiem wyższego poziomu trudności treści matematycznych realizowanych na poziomie szkoły średniej lub na niższych etapach edukacji nie wszyscy uczniowie, którzy powinni uzyskać wsparcie w zakresie edukacji matematycznej, taką pomoc uzyskują. Badacze zwracają również uwagę na istotne różnice liczbowe wśród uczniów diagnozowanych jako zdolni w szkołach podstawowych i na wyższych etapach edukacyjnych. Z monitorowania wynika, że najwyższy odsetek zdolnych uczniów jest w szkołach podstawowych, a najmniejszy - w liceach (inne typy szkół średnich nie były badane).



- Zakres i forma udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole

Według wymienionego rozporządzenia, pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być udzielana w formie: bieżącej pracy z uczniem (np. w toku zajęć obowiązkowych), klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć specjalistycznych oraz innych o charakterze terapeutycznym, porad i konsultacji. Jednak podstawa programowa, której realizacja w zakresie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach była monitorowana, wskazuje przede wszystkim na konieczność organizowania w szkole zajęć zwiększających szanse edukacyjne uczniów zdolnych oraz uczniów mających trudności w nauce. Na I etapie edukacyjnym nie określa się profilu takich zajęć, natomiast na II etapie edukacyjnym wskazuje się przedmioty, tj.: język polski i matematyka. Realizację tego zapisu monitorowano w kolejnych latach w wybranych szkołach podstawowych.

Według danych uzyskanych dzięki monitorowaniu realizacji podstawy programowej z roku 2010, odsetek badanych uczniów szkół podstawowych uczestniczących w różnorodnych zajęciach rozwijających wyniósł ogółem 33,74%. Poza tymi zajęciami, 4,85% uczniów uczestniczyło w zajęciach sportowych. Natomiast odsetek dzieci uczestniczących w zajęciach zwiększających szanse uczniów mających trudności w nauce równy był 17,64%, a na zajęcia specjalistyczne uczęszczało 10,26%.

W 2011 roku, w szkołach podstawowych, monitorowaniem objęto klasy pierwsze i drugie. Według przedstawionych danych, w zajęciach wyrównujących szanse edukacyjne brało udział po około 16% pierwszoklasistów i drugoklasistów, natomiast w zajęciach dla ucznia zdolnego uczestniczyło ponad 20% pierwszaków i 22% uczniów klas drugich badanych placówek.

Badania z roku szkolnego 2012/2013 pokazały, iż uczniom klas IV monitorowanych szkół podstawowych zapewniono uczestnictwo w zajęciach zwiększających szanse edukacyjne z zakresu następujących edukacji: polonistyczna, historyczna, matematyczna, językowa, przyrodnicza. Jednak, zarówno w przypadku zajęć dla uczniów zdolnych, jak i zajęć dla uczniów z trudnościami w nauce, ich liczba była niewystarczająca w stosunku do potrzeb.

Natomiast wyniki monitorowania realizacji zapisu podstawy programowej odnoszące się do organizacji zajęć zwiększających szanse edukacyjne uczniów zdolnych i uczniów mających trudności z roku szkolnego 2013/2014 dotyczą uczniów klas pierwszych.



W badanych placówkach zorganizowano dla dzieci wymagane zajęcia, ale tym razem zakres niesionej w szkołach pomocy był większy, niż wynikałoby to ze zdiagnozowanych potrzeb.

- Efekty pracy z uczniem o specjalnych potrzebach w szkole podstawowej

Praca nauczyciela z uczniem zawsze ukierunkowana jest m. in. na efekty. Zatem również pracy z uczniem o specjalnych potrzebach przyświecają określone cele. W przypadku ucznia mającego trudności w nauce, zajęcia wyrównujące szanse edukacyjne mają pomóc w pokonaniu tych trudności. Natomiast w odniesieniu do ucznia zdolnego praca taka ma się przyczynić do sukcesu, najlepiej spektakularnego. Sukcesy w wymiarze edukacyjnym zwykle związane są z zajęciem wysokich lokat w konkursach, olimpiadach, zawodach czy turniejach organizowanych dla uczniów.

Monitorowanie realizacji podstawy programowej z roku szkolnego 2012/2013 dostarczyło danych dotyczących prezentowania efektów pracy z uczniem zdolnym w szkole i poza nią. Dokonano również podziału na rodzaj indywidualnie prezentowanej pracy ucznia. Zarówno wśród badanych uczniów klas I, jak i badanych uczniów klas IV, najwyższy odsetek indywidualnie prezentowanych prac na terenie szkoły i poza szkołą, dotyczył prac malarskich (kl. I – ok. 60%; kl. IV – ponad 30%). Statystyka zupełnie zrozumiała, zważywszy na plastyczny charakter zdecydowanej większości konkursów organizowanych dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym oraz znaczącej ilości konkursów dla uczniów klas IV-VI. Dość często prezentują się jeszcze uczniowie szkół podstawowych w imprezach szkolnych i pozaszkolnych o charakterze literackim (kl. I – ponad 23%; kl. IV – ponad 13%) i muzycznym (kl. I – ponad 22%; kl. IV – ok. 13%). Wyłączając konkursy dotyczące grafiki komputerowej (kl. I – ponad 3%; kl. IV – niemal 6%) oraz fotografii (kl. I – ponad 1%; kl. IV – ok. 3%), odsetek indywidualnie prezentowanych prac na wszystkich pozostałych imprezach szkolnych i pozaszkolnych ma wyraźną tendencję spadkową wraz z coraz wyższym wiekiem uczestników. Porównując wielkości przypisane uczniom klas I i uczniom klas IV różnica jest wyraźna. Może to sprawiać wrażenie, jakby z każdym kolejnym etapem edukacji ubywało uczniów zdolnych. W odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnym, wysoki odsetek prezentowanych indywidualnie prac na różnego rodzaju imprezach wynika m.in. ze znaczącej liczby konkursów szkolnych. Udział w nich pozwala odnosić sukcesy nie tylko dzieciom najzdolniejszym. Wpływa na pozytywną samoocenę także innych uczniów, co jest istotne



z punktu widzenia tworzenia właściwych warunków rozwoju wszystkich dzieci uczęszczających do szkoły.

Przykłady dobrych praktyk

Ponieważ Ośrodek Rozwoju Edukacji dostarcza przykłady dobrych praktyk w pracy z uczniem zdolnym³⁹ oraz w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁴⁰, w niniejszym opracowaniu nie są one powielane, tylko polecane.

Stosowanie pomocy dydaktycznych w przedszkolu i na I etapie edukacyjnym

W literaturze pedagogicznej nie ma pełnej jednomyślności, co do zakresu znaczeniowego i wzajemnych zależności pojęć: „pomoc naukowa”, „środki dydaktyczne”, „pomoc dydaktyczna”⁴¹. Jednak w *Nowym słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia pojęcia te traktowane są jak synonimy⁴², zatem wykorzystane w tytule wyrażenie „pomoce dydaktyczne” w niniejszym opracowaniu będzie traktowane tak samo, jak „środki dydaktyczne”.

Stosowanie pomocy dydaktycznych w przedszkolu

W latach 2010-2012 objęto monitorowaniem wykorzystywanie w badanych przedszkolach wybranych kategorii pomocy dydaktycznych. Otrzymane w kolejnych latach wyniki pokazały gwałtowny wzrost wykorzystania literatury dla dzieci podczas zajęć (z 16% w 2010 r. do ok. 97% w 2012 r.). Wzrost – z wyjątkiem pomocy multimedialnych – odnotowano

³⁹ Uczeń zdolny. Dobre praktyki, ORE [dostęp dn. 27.05.2015.] <http://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny/4268-dobre-praktyki>

⁴⁰ Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Bank dobrych praktyk, ORE [dostęp dn. 27.05.2015.] <http://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi/4368-bank-dobrych-praktyk>

⁴¹ Patrz: Kulisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wyd. Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 177-178; Lelonek M., *Środki dydaktyczne* [w:] Lelonek M., Wróbel T. (red.) *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3, WSiP*, Warszawa 1990, s. 116-117.; Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003, s. 275-276.

⁴² Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, s. 318.



we wszystkich kategoriach. Ostatecznie, badania z 2012 r. wskazały na wykorzystanie w toku zajęć w badanych przedszkolach:

- zabawek (98%),
- literatury dla dzieci (97%),
- gier dydaktycznych (56%),
- sprzętu sportowego (ok. 42%),
- zeszytów ćwiczeń (22%),
- pomocy multimedialnych (ok. 13%).

W roku szkolnym 2012/2013 pytania o wykorzystywane pomoce dydaktyczne wzbogacono opcją częstotliwości. Stąd wiadomo, że w miesiącu poprzedzającym badanie więcej niż 8 razy korzystano z:

- zabawek – w ponad 96% placówek,
- przyborów plastycznych – w niemal 94% przedszkoli,
- literatury dla dzieci – w niemal 88% przedszkoli,
- kart pracy i materiałów pokazowych – w ponad 81% placówek,
- gier dydaktycznych i sprzętu sportowego – w ok. 74% przedszkoli,
- pakietów edukacyjnych – w ponad 57% placówek,
- przyborów umuzykalniających – w niemal 53% przedszkoli,
- zeszytów ćwiczeń – w ponad 43% przedszkoli,
- pomocy multimedialnych – w 28% placówek,
- sprzętu komputerowego – w niemal 15% przedszkoli,
- innych pomocy – w 61% placówek.

Natomiast w miesiącu poprzedzającym badania ani razu nie skorzystano z: zeszytów ćwiczeń w niemal 41%; sprzętu komputerowego w ponad 35%; pakietów edukacyjnych i pomocy multimedialnych w ponad 20% badanych przedszkoli.

W kolejnym roku szkolnym, czyli 2013/2014, ankietowani nauczyciele przedszkoli przyznali, że w miesiącu poprzedzającym badanie codziennie korzystali (oprócz zabawek) z literatury dla dzieci (81%), zeszytów ćwiczeń/kart pracy/pakietów edukacyjnych (75%), materiałów pokazowych (73%), gier dydaktycznych (ok. 60%), sprzętu sportowego (41%), przyborów umuzykalniających (ok. 23%). Przynajmniej raz w tygodniu skorzystano z przy-

borów umuzykalniających w niemal 66% przedszkoli, a ze sprzętu sportowego w ok. 56% badanych placówek. Nigdy nie wykorzystano pomocy multimedialnych w 11% przedszkoli, a sprzętu komputerowego w ponad 28% placówek.

Rokroczne monitorowanie wykorzystania pomocy dydaktycznych w przedszkolach pozwala zauważyć znaczną poprawę w badanym zakresie. Dostrzegalna jest ich różnorodność i dość wysoka częstotliwość stosowania. Spada również odsetek przedszkoli, w których nigdy nie wykorzystano sprzętu multimedialnego.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie wskazuje wprost, jakie pomoce dydaktyczne byłyby najwłaściwsze jako środek do osiągnięcia sformułowanych w niej celów. Wyjątek stanowią klocki, które powinny być wykorzystywane przez dzieci do zabaw konstrukcyjnych, albo „obiekty” do przeliczania w ramach wspomagania rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną. O wyposażeniu przedszkola w pomoce dydaktyczne można wnioskować zapoznając się z treścią zapisów o obszarach działalności edukacyjnej. Zatem nauczyciel realizujący podstawę programową, po analizie jej zapisów, sam decyduje, jakie pomoce będą w procesie edukacyjnym najefektywniejsze.

Stosowanie pomocy dydaktycznych na I etapie edukacji

Część podstawy programowej kształcenia ogólnego poświęcona zalecanym warunkom i sposobom jej realizacji w odniesieniu do I etapu edukacyjnego zawiera bogate informacje na temat wyposażenia szkoły w sprzęt i pomoce niezbędne w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Podkreśla się wprawdzie, iż nauczyciel decyduje o ich doborze, jednak dalej znajdują się wyraźne sugestie, tj.:

- Organizacja przestrzeni i wyposażenie sal lekcyjnych (np. sprzęt audiowizualny, komputery, gry i zabawki dydaktyczne, kąski tematyczne)
- Zalecenia odnośnie edukacji polonistycznej (np. dostęp do literatury dla dzieci, tj.: baśnie, bajki, wiersze, opowiadania itp.)
- Zalecenia odnośnie edukacji matematycznej (np. liczmany, klocki, gry dydaktyczne, obiekty do manipulacji, przybory do rysowania)



- Zalecenia odnośnie edukacji przyrodniczej (np. różne źródła informacji, eksponaty do prowadzenia działań o charakterze badawczym, kącik przyrody z prowadzoną hodowlą)
- Zalecenia odnośnie zajęć komputerowych (np. kilka kompletnych zestawów komputerowych z oprogramowaniem odpowiednim do wieku, możliwości i potrzeb uczniów, programy edukacyjne, gry i zabawy – w tym logiczne, dostęp do pracowni komputerowej, komputer do dyspozycji ucznia).

Monitorowanie realizacji powyższych zapisów w latach 2010-2014 dotyczy niektórych z wymienionych zagadnień, które stanowią integralną część badań o szerszej problematyce niż stosowanie pomocy dydaktycznych. Stąd przedstawione niżej dane nie będą w pełni pokrywały się z ww. zaleceniami.

Pomoce dydaktyczne w edukacji polonistycznej

Z wyników badań przeprowadzonych w roku szkolnym 2012/2013 dotyczących dostępności księgozbiorów można uzyskać informacje wskazujące na założenie księgozbiorów klasowych w szkołach podstawowych. Nie badano szkół z podziałem na etapy, co umożliwiłoby zdobycie danych na temat wyposażenia sal edukacji wczesnoszkolnej w biblioteczkę klasową. Uzyskane wyniki wskazują, że nigdy z księgozbioru klasowego nie korzystali uczniowie w ok. 14% badanych placówek. Pozostałe posiadają w księgozbiory klasowe.

Badania z roku szkolnego 2012/2013 dostarczają danych dotyczących klas pierwszych monitorowanych szkół. Wynika z nich, że częściej niż 8 razy w ciągu roku (więcej niż raz w miesiącu) nauczyciele w klasach I korzystają z literatury dziecięcej (w formie papierowej) w celu przeczytania uczniom utworu na lekcji – 91%. Ze wskazaną częstotliwością uczniowie korzystają w ponad 87% szkół z biblioteki szkolnej i w blisko 65% szkół – z księgozbioru klasowego. Systematycznie wykorzystuje się w toku zajęć multimedia w 56% placówek, a e-booki – w ponad 14% badanych szkół. Jednak istotniejsze od przedstawionych informacji zdają się być dane dotyczące całkowitego braku wykorzystania w toku edukacji polonistycznej w klasie I następujących pomocy: e-booków (73%), księgozbioru klasowego (prawie 14%), sprzętu multimedialnego (niemal 12%).

Podobne badania przeprowadzono w roku szkolnym 2013/2014. Potwierdziły one wysoki odsetek klas I badanych szkół, w których przynajmniej raz w tygodniu nauczyciele



korzystają z literatury dziecięcej (w formie papierowej) w celu przeczytania uczniom utworu na lekcji – 94%. Poza tym ok. 80% uczniów klas I korzysta przynajmniej raz w miesiącu z księgozbioru biblioteki szkolnej. Pozostały odsetek uczniów korzysta ze szkolnej biblioteki 2-3 razy w semestrze. Badanie nie uwzględniło wykorzystania biblioteczki klasowej.

Zgodnie z funkcjonującymi od września 2014 roku zapisami w Ustawie o Systemie Oświaty, podstawowe pomoce w postaci (nieodpłatnego) podręcznika i materiałów ćwiczeniowych posiada każdy uczeń klasy pierwszej (a od września 2015 - również drugiej). Od 1 września 2016 roku przywilejem tym będą objęci wszyscy uczniowie klas I-III szkoły podstawowej. Zalecenie podstawy programowej dotyczące dostępu uczniów do literatury dziecięcej w klasowej biblioteczce, mimo iż w realizacji do trudnych nie należy – nadal nie jest we wszystkich szkołach respektowane. Możliwe, że rekompensuje to kontakt uczniów z „żywym słowem” podczas słuchania czytanych przez nauczyciela utworów literackich.

Pomoce dydaktyczne w edukacji matematycznej

Poziom wykorzystania pomocy dydaktycznych w toku edukacji matematycznej w latach 2010-2012 można orientacyjnie ustalić, analizując wyniki badań dotyczących stosowanych form zajęć sprzyjających edukacji matematycznej w klasie I szkoły podstawowej. Wskazują one, iż do 2012 roku niemal 95% badanych szkół posiadało liczmany i obiekty do manipulowania, ponieważ w placówkach tych stosowano ćwiczenia manipulacyjne. Równie wysoki wskaźnik dotyczy zabaw i gier dydaktycznych. Natomiast wykorzystanie multimediiów odnotowano w niemal 86% placówek. Oczywiście nie oznacza to, że 86% szkół ma sale edukacji wczesnoszkolnej wyposażone w sprzęt multimedialny.

Dokładniejszych danych dostarczają wyniki monitorowania wykorzystanych środków dydaktycznych w klasach I badanych szkół podstawowych w roku szkolnym 2012/2013. Wynika z nich, że częściej niż 8 razy w roku dzieci manipulowały obiektami (niemal 94%), korzystały z gier dydaktycznych (73%) oraz w toku zajęć wykorzystano sprzęt multimedialny (49%). Jednocześnie nigdy nie skorzystano ze sprzętu multimedialnego w niemal 15% badanych klas. Badania z roku szkolnego 2013/2014 w większości potwierdziły wcześniej uzyskane dane.

Otrzymane wyniki badań wskazują na wypełnienie w szkołach zaleceń dotyczących stosowania pomocy dydaktycznych w ramach edukacji matematycznej, takich jak liczmany,

obiekty do manipulacji, gry dydaktyczne. Wykorzystanie niektórych z nich może nie jest zbyt częste, ale braku ich wykorzystania nie można badanym szkołom zarzucić.

Pomoce dydaktyczne w edukacji przyrodniczej

Z danych przedstawionych po monitorowaniu wdrażania podstawy programowej w roku szkolnym 2012/2013, wynika, że przynajmniej raz w miesiącu w klasach pierwszych badanych szkół wykorzystano: okazy naturalne prowadząc obserwacje w terenie (ponad 40%), pokazy i doświadczenia (niemal 25%), filmy i prezentacje dydaktyczne (ponad 24%), sprzęt do segregowania śmieci (ok. 26%), sprzęt i materiały do wykonania prostych doświadczeń i prowadzenia hodowli (22%). Jednocześnie w niemal 9% badanych placówek pierwszoklasiści nigdy nie oglądali filmów lub prezentacji dydaktycznych o tematyce przyrodniczej, a w 4% szkół nigdy nie prowadzili obserwacji z jej dokumentowaniem ani nie obserwowali pokazów i doświadczeń. W pozostałym odsetku badanych szkół uczniowie klas pierwszych sporadycznie mają dostęp do pomocy dydaktycznych i sprzętu, które pozwalają na wyżej wymienioną aktywność.

Z przedstawionych danych wynika, że przyrodnicza rzeczywistość nadal zbyt rzadko jest przez dzieci odkrywana i badana, a wykorzystanie zalecanych pomocy dydaktycznych – wciąż niepełne.

Sprzęt komputerowy

Badanie wyposażenia szkół w sprzęt komputerowy nie było ukierunkowane na potrzeby I etapu edukacyjnego, tylko całej placówki, stąd przedstawione wyniki nie w pełni odnoszą się do zaleceń odnośnie zajęć komputerowych. Monitorowanie z roku 2012 wskazało funkcjonowanie pracowni komputerowej w niemal wszystkich badanych placówkach (ponad 99%). W ponad 96% badanych szkół wykorzystywało się właściwe oprogramowanie w tych pracowniach. Jednak w niespełna 37% tych placówek każdy uczeń miał wówczas możliwość korzystania z osobnego komputera z dostępem do Internetu podczas zajęć komputerowych. Tablicę interaktywną posiadało ponad 52% badanych szkół.

Badanie z roku szkolnego 2012/2013 pokazało, że we wszystkich badanych szkołach podstawowych były odpowiednie do wieku, potrzeb i możliwości uczniów oprogramowania komputerowe. Jednak podczas zajęć komputerowych jedynie 41% uczniów szkół podstawowych miało w czasie prowadzenia badań zapewnione osobne stanowisko komputerowe z dostępem do Internetu, przy czym odnotowano znaczne rozbieżności pod



tym względem w różnych regionach Polski: w województwie lubuskim odsetek takich uczniów wynosił 60%, a w województwie warmińsko-mazurskim – ok. 30%. Co prawda wynik ten znacząco się poprawił w badaniach szkół podstawowych w kolejnym roku szkolnym, bo wyniósł niemal 62%, jednak należy pamiętać, że dotyczy on głównie uczniów klas IV-VI, ponieważ Rozporządzenie (...) w sprawie ramowych planów nauczania (...) stwarza ku temu warunki pozwalając na organizowanie zajęć komputerowych na II etapie edukacyjnym z podziałem na grupy⁴³. Natomiast uczniowie klas młodszych wielu szkół, nawet jeśli mają dostęp do pracowni komputerowej podczas swoich zajęć, to i tak nie mogą liczyć na osobny komputer do swojej dyspozycji.

Przedstawione dane, choć nie w pełni obrazują sytuację dotyczącą stosowania odpowiedniego sprzętu i pomocy dydaktycznych w toku zajęć komputerowych w klasach I-III, pozwalają na refleksję. Są to zajęcia, których prawidłowy przebieg w znacznej mierze zależy od wyposażenia szkoły oraz poziomu zaspokojenia potrzeb uczniów klas IV-VI, bo to oni zwykle mają pierwszeństwo w korzystaniu ze sprzętu komputerowego w szkołach podstawowych. Placówki z kolei są tak różnie wyposażone, że trudno mówić o równych szansach edukacyjnych najmłodszych uczniów pod względem realizacji podstawy programowej w zakresie zajęć komputerowych. Pozytywnym zjawiskiem jest ogólna tendencja wskazująca na coraz lepsze (z roku na rok) wyposażenie szkół podstawowych w sprzęt komputerowy przeznaczony dla ucznia.

Zmiana w Ustawie o systemie oświaty zwana „podrecznikową”⁴⁴ skutkuje w szkołach zwiększoną potrzebą korzystania podczas zajęć na I etapie edukacyjnym z szerokiej oferty materiałów audiowizualnych i interaktywnych dostępnych na platformach edukacyjnych, tj. Scholaris czy EduScience itp. Swobodny dostęp do tych materiałów w istotny sposób wzbogaca i uatrakcyjnia proces dydaktyczny ilustrując niejednokrotnie sytuacje i zjawiska, które wskazane są w poradnikach dla nauczycieli⁴⁵ jako istotne uzupełnienie treści podręcznikowych.

⁴³ Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późniejszymi zmianami), §7 ust.1 pkt 1.

⁴⁴ Ustawa z 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2014 r., poz. 811)

⁴⁵ Mowa np. o materiałach proponowanych w Poradniku dla nauczyciela klasy pierwszej szkoły podstawowej, z zasobów platformy Scholaris.



Adaptacja dzieci do warunków szkolnych w szkole podstawowej

Podstawa programowa wskazuje na potrzebę zapewnienia dzieciom rozpoczynającym naukę w szkole okresu adaptacyjnego, by miały czas na poznanie nowego miejsca (szkoły), przyzwyczajenie się do zmienionych warunków, poznanie nauczycieli oraz innych pracowników szkoły, jak również zintegrowanie z grupą rówieśniczą, do której należą. Okres ten ma istotny wpływ na poczucie bezpieczeństwa dziecka w szkole. Czas jego trwania uzależniony został od decyzji nauczyciela, który diagnozuje potrzeby dziecka w tym względzie.

Od początku monitorowania omawianego zakresu działalności szkoły (czyli od 2010 roku), systematycznie wzrasta liczba szkół, w których jest przeprowadzana diagnoza potrzeb dzieci dotyczących okresu adaptacyjnego. W minionym roku szkolnym ponad 94% dyrektorów uczestniczących w badaniach zadeklarowało przeprowadzenie takiej diagnozy. Jej skutkiem było ustalenie okresu adaptacyjnego dla pierwszoklasistów. W ponad 62% badanych szkół trwa on najczęściej do 1 miesiąca (dane z roku szkolnego 2012/2013). Wśród działań podejmowanych zwykle przez szkołę w okresie adaptacyjnym respondenci wymieniają: zapoznanie dzieci z pracownikami szkoły i obiektami szkolnymi, odprowadzanie dzieci do szatni, odprowadzanie dzieci na zajęcia wyodrębnione, zorganizowanie imprezy integracyjnej, umożliwienie rodzicom udziału w lekcji.

Przykłady dobrych praktyk

Ponieważ działania podejmowane w związku z okresem adaptacyjnym pierwszoklasistów mogą być różne, cenna jest wymiana doświadczeń między dyrektorami i nauczycielami szkół. Przykłady dobrych praktyk mogą zainspirować do podjęcia trafnych rozwiązań we własnej placówce.

Jednym z pomysłów wartych rozważenia jest wprowadzenie w szkole (szczególnie dużej) zasady przekazywania dzieci „z ręki do ręki”. Rano nauczyciel odbiera dziecko od rodzica i zaprowadza je do szatni. W szatni dzieci się rozbierają i kiedy już zbiorą się wszystkie, tuż przed pierwszym dzwonkiem są zaprowadzane przez nauczyciela do pracowni. W ciągu dnia uczniowie są pod opieką nauczycieli prowadzących



zajęcia oraz dyżurujących podczas przerwy. Po skończonych zajęciach wszystkie dzieci są przez nauczyciela odprowadzane do świetlicy szkolnej, gdzie zostają przekazane te, które na świetlicę zapisano. Pozostała grupa uczniów zaprowadzana jest przez nauczyciela do szatni, gdzie pod jego opieką się ubiera, po czym zostaje przekazana oczekującym na nie opiekunom. Zasada przekazywania dzieci „z ręki do ręki” podnosi poziom zaufania rodziców do szkoły oraz zwiększa poczucie bezpieczeństwa dzieci.

Innym sprawdzonym rozwiązaniem (szczególnie w dużych placówkach) jest „oznakowanie” zespołów klasowych, np. innym kolorem chusty. Pierwszego dnia roku szkolnego każdy pierwszoklasista otrzymuje chustę (każda klasa otrzymuje inny kolor chust). Ponieważ system oznakowań znają wszyscy pracownicy szkoły oraz danym kolorem oznakowane są drzwi pracowni i wejścia do szatni – to nawet, jeśli jakiegokolwiek dziecko „zagubi się” w szkole, to każdy pracownik oraz uczeń starszej klasy szybko może pierwszoklasiście pomóc wrócić do swoich kolegów i wychowawcy. Inną zaletą „oznakowania” jest łatwa identyfikacja każdego pierwszoklasisty. Uczniowie klas II-VI wiedzą, że uczeń z chustą jest pod „specjalną ochroną”.

Przedstawione przykłady dobrych praktyk funkcjonują w wymienionej już Szkole Podstawowej Nr 3 w Pabianicach od 7 lat i niezmiennie się sprawdzają. Szczególnym rokiem był rok 2014/2015, z uwagi na 238 pierwszoklasistów w okresie adaptacyjnym (10 oddziałów). Zarówno dzieci sześciolatnie, jak i siedmioletnie szybko zaadaptowały się do nowych dla nich warunków szkolnych. Zatem przedstawione rozwiązania można uznać za trafne.



Literatura

Akty prawne

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425 z późniejszymi zmianami)
2. Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
3. Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
4. Rozporządzenie MEN z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U.poz 803).

Publikacje zwarte

1. Cybis N., Drop E., Rowiński T., Ciecuch J., Uczeń zdolny – analiza dostępnych narzędzi diagnostycznych, ORE, Warszawa 2013.
2. Dyrda B., Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2000.
3. Gruszczyk-Kolczyńska E. (red.), Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji, Wyd. Edukacja Polska Sp. z o.o., Warszawa 2009.
4. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Dziecięca matematyka. Edukacja matematyczna w domu, w przedszkolu, w szkole. Pomoce do zajęć, WSiP, Warszawa 1997.
5. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli, WSiP, Warszawa 1997.
6. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych, WSiP, Warszawa 1999.
7. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i placówkach integracyjnych, WSiP, Warszawa 2000.
8. Kulisiewicz Cz., Dydaktyka ogólna, Oficyna Wyd. Graf Punkt, Warszawa 2000.
9. Krzyżewska J., Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Cz. 1., Wyd. AU OMEGA, Suwałki 1998.
10. Lelonek M. (red.), Dziecko sześcioletnie i jego rozwój, Wyd. WSHE i PODNiDM, Pabianice 2013.
11. Lelonek M., Wróbel T. (red.) Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3, WSiP, Warszawa 1990.
12. Mietzel G., Psychologia kształcenia, GWP, Gdańsk 2003.
13. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2004.
14. Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.
15. Szmidt K. J., Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2013.



Publikacje elektroniczne

1. VI Wojewódzka Konferencja Wychowania Przedszkolnego *Wspieranie rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach* edukacyjnych, [dostęp dn. 24.05.2015.]
http://www.kuratorium.lodz.pl/data/other/vi_wojewodzka_konferencja_wychowania_p_rz.pdf
2. Bau E., i Inni, Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2014. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2014, CKE, Warszawa 2014, [dostęp dn. 08.05.2015.]
http://www.cke.edu.pl/images/files/Sprawozdanie_2014/2014_Sprawdzian.pdf
3. Brożek A., i In., Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2013, IBE, Warszawa 2013, [dostęp dn. 08.05.2015.]
http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/209/IBE_raport_srodki_9%20X-1.pdf
4. Chamczyk R., Daniel J., Miłkowska G., Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2013. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2013, CKE, Warszawa 2013, [dostęp dn. 08.05.2015.]
http://www.cke.edu.pl/images/files/spawdzian/informacje_o_wynikach/Sprawdzian_2013_1.pdf
5. Czarnotta-Mączyńska J., Daniel J., i In., Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2011. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2011, CKE, Warszawa 2011, [dostęp dn. 08.05.2015.]
http://www.cke.edu.pl/images/stories/0001_Sprawdzian_2011/spra_spraw.pdf
6. Czarnotta-Mączyńska J., Daniel J., i In., Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2012, CKE, Warszawa 2012, [dostęp dn. 08.05.2015.]
http://www.cke.edu.pl/images/stories/0000000000_sprawdzian2012/2012_Sprawdzian.pdf
7. Czy w szkole jest miejsce na innowacje? EduPress. Czasopisma dla nauczycieli [dostęp dn. 22.06.2015.] <http://www.edupress.pl/warto-przeczytac/art,186,czy-w-szkole-jest-miejsce-na-innowacje.html>
8. Informacja o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2012/2013, ORE [dostęp dn. 10.04.2015.]
http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=208&Itemid=992
9. Informacja o wynikach monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w roku szkolnym 2013/2014, ORE [dostęp dn. 10.04.2015.]
http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=208&Itemid=992
10. Janowicz J. i In., Diagnoza umiejętności matematycznych uczniów szkół podstawowych DUMa. Raport z badania, IBE, Warszawa 2014, [dostęp dn. 08.05.2015.]
<http://duma.edu.pl>
11. Karpiński M., i In., Raport z ogólnopolskiego badania umiejętności trzecioklasistów OBUTm 2014, IBE, Warszawa 2014, [dostęp dn. 08.05.2015.]
<http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/226/Raport%20OBUT%20lite.pdf>
12. Konkursy na dotację Funduszu, [dostęp dn. 03.05.2015.]
http://www.wfosigw.lodz.pl/konkursy_na_dotacje_funduszu.php



13. Nauki matematyczno-przyrodnicze odkrywane na nowo!, [dostęp dn. 02.05.2015.]
[http://ine.com.pl/pl/czytaj/270/nauki_matematyczno__przyrodnicze_odkrywane_na_no
wo](http://ine.com.pl/pl/czytaj/270/nauki_matematyczno__przyrodnicze_odkrywane_na_no
wo)
14. Plegler A., Wiatrak E. (red.), Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2011, IBE, Warszawa 2011, [dostęp dn. 08.05.2015.]
http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/135/raport_ogolnopolski_2011_0.pdf
15. Plegler A., Wiatrak E. (red.), Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badań OBUT 2012, IBE, Warszawa 2012, [dostęp dn. 08.05.2015.]
http://www.obut.edu.pl/artykuly/files/135/raport_krajowy_OBUT_2012.pdf
16. Raport o osobach niepełnosprawnych w Polsce, Biuro Prasowe Kongresu Kobiet, Warszawa, 2011 [dostęp dn. 24.05.2015.]
[file:///C:/Documents%20and%20Settings/home/Pulpit/KK_2011_06.06_raport_o_niepel
nosprawnych.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/home/Pulpit/KK_2011_06.06_raport_o_niepel
nosprawnych.pdf)
17. Raport zbiorczy z monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego realizowanego w latach 2010-2012, ORE [dostęp dn. 10.04.2015.]
[http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=208
&Itemid=992](http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=208
&Itemid=992)
18. Sprawozdania, [dostęp dn. 03.05.2015.] <http://www.wfosigw.lodz.pl/sprawozdania.php>
19. Stańczyk J., Marzec D., Dzieci w Polsce w 2012 r. [dostęp dn. 24.05.2015]
<http://www.egospodarka.pl/95156,Dzieci-w-Polsce-w-2012-r,2,39,1.html>
20. Systemy finansowania zajęć pozalekcyjnych przez jednostki samorządu terytorialnego, ORE, IBwO [dostęp dn. 27.05.2015.] [http://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny/4270-raporty-
z-badan](http://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny/4270-raporty-
z-badan)
21. Uczeń zdolny. Dobre praktyki, ORE [dostęp dn. 27.05.2015.]
<http://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny/4268-dobre-praktyki>
22. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Bank dobrych praktyk, ORE [dostęp dn. 27.05.2015.] [http://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-
edukacyjnymi/4368-bank-dobrych-praktyk](http://www.ore.edu.pl/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-
edukacyjnymi/4368-bank-dobrych-praktyk)
23. Warzecha I., *Europejskie kompetencje kluczowe – teoria, praktyka, narzędzie pracy dyrektora* [dostęp dn. 16.01.2014.] [http://www.pws.dsw.edu.pl/artykuly/zarzadzanie-i-
nadzor/item/103-art_zsinp_0231](http://www.pws.dsw.edu.pl/artykuly/zarzadzanie-i-
nadzor/item/103-art_zsinp_0231)
24. Wybrane definicje zdolności, uzdolnień, talentu, CODN 2009 [dostęp dn. 27.05.2015.]
<http://www.ore.edu.pl/uczen-zdolny>
25. Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2012/2013. Komunikat z badań, CBOS, [dostęp dn. 19.06.2015.] http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_141_12.PDF
26. Z małej szkoły w wielki świat, [dostęp 02.05.2015.] <http://malaszkoła.pl/projekt>

