

**Anna Jakubowicz-Bryx**  
**Uniwersytet Kazimierza Wielkiego**  
**Bydgoszcz**

## **Znajomość idei integracji wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w 10 lat od wprowadzenia reformy oświaty**

### **Kształcenie zintegrowane a idea integracji**

W nowej rzeczywistości edukacyjnej kształceniem zintegrowanym nazwano ten etap, który dotyczy edukacji wczesnoszkolnej. W dostępnej literaturze przedmiotu mamy wiele rozważań na temat kształcenia zintegrowanego. W niniejszym artykule skupiłam się na przedstawieniu idei integracji, która wyraźnie została podkreślana w założeniach reformy edukacyjnej z 1999 roku, jako specyficznej formy kształcenia zintegrowanego (Laska, Piątek 2005: 16).

Integracja to swoiste zespolenie się, tworzenie całości z części. W aspekcie pedagogicznym integracja to sposób nauczania mający na celu pokazywanie związków między wszystkimi kierunkami czy zakresami edukacji oraz ukazywanie nauki jako całości. Integracja to łączenie elementów w całość, ale ta całość nie jest sumą elementów, lecz nową jakością. Zintegrowana edukacja obejmuje z jednej strony łączenie czy scalanie treści, a z drugiej – łączenie form aktywności dzieci. Te dwie odmiany stanowią w istocie rzeczy jednolitą całość (Więckowski 2006: 92).

Realizacja kształcenia zintegrowanego zakłada przekazywanie uczniom spójnej wizji świata, między innymi poprzez rezygnację z podziału materiału nauczania na przedmioty na rzecz zajęć zintegrowanych. Idea ta urzeczywistniana jest w szkole także w innych aspektach. Wiąże się z pojęciem integracji nauczania i wychowania, integracją oddziaływań wychowawczych szkoły, oraz szkoły i rodziny, integracją zespołu klasowego, a także integracją dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. W nauczaniu integracja koncentruje się wokół treści dobieranych i porządkowanych w bardzo różny sposób. Do każdego treści przypisuje się cele, metody, formy organizacyjne, środki dydaktyczne (Laska, Piątek 2005: 16).

Zasadniczym założeniem reformy było przekonanie, iż wychowanie i nauczanie powinny stanowić w pracy szkoły integralną całość. W obliczu nasilających się w świecie aktów przemocy, terroryzmu, wandalizmu, braku stabilności, wobec takich ludzkich postaw, jak pogoń za pieniądzem, alienacja i zrywanie więzi międzyludzkich,

narastającej nieumiejętności porozumiewania się, wychowanie staje się priorytetowym zadaniem szkoły. Nie ulega wątpliwości, iż bezwzględny priorytet w wychowaniu dziecka ma rodzina. Jednak szkoła musi pozostawać w ścisłej współpracy z nią, aby mówić jednym głosem o wychowaniu, przewyżczać wypaczenia, pokonywać trudności, pomagać dziecku w uzyskiwaniu orientacji etycznej i hierarchizacji wartości (Laska, Piątek 2005: 24).

Ogólne założenia programowe zreformowanego systemu edukacji zawierają w sobie jednak wiele potencjalnych niewiadomych, których zarówno identyfikację, jak i rozwiązanie pozostawiono nauczycielom. Różnorodność interpretacji zmian w systemie nauczania zrodziła wiele dylematów teoretycznych, jak i wywołała wiele kontrowersji wokół prób praktycznych realizacji przyjętego programu. Postawieni przed koniecznością nauczyciele gorączkowo poszukują dróg wyjścia z sytuacji, odwołując się bądź to do rozwiązań znanych z historii edukacji, bądź tworząc nowe, często przypadkowe, eklektyczne modele realizacyjne (Wojnowska 2006: 197).

M. Wojnowska w jednej ze swoich prac poświęconych idei integracji edukacji wczesnoszkolnej przyjęła następujące założenia podstawowe:

- istotą integracji jest istnienie mającej samoistną wartość idei scalającej. To ta idea decyduje, że całość to coś więcej niż suma części;

- poszukując idei scalającej, mamy przed sobą wiele możliwości: wybór zależy od tego, jak interpretujemy edukację, jak rozumiemy proces kształcenia, jak postrzegamy uczące się dziecko (Wojnowska 2006: 197).

Zasadnicze typy integracji wywodzą się z dwóch krańcowych modeli edukacji szkolnej:

- ześrodkowanych na materiale nauczania,
- ześrodkowanych na uczącym się dziecku.

Zwolennicy pierwszego z nich dążą do integracji treściowej, skoncentrowanej na materiale, zwolennicy drugiego z nich do integracji funkcjonalnej, skupionej na dziecku. Integracja treściowa, bliższa tradycji szkoły, próbom całościowego ujęcia poddaje wiedzę. Jej kształt powstaje zanim pojawią się uczniowie. Wybierający ten typ integracji nauczyciele podejmują wiele starań, by uporać się z pokawałkowaniem i izolacją treści zawartych w tradycyjnych edukacjach przedmiotowych. Integracja treściowa, próbując służyć rozwojowi dziecka, doprowadza do rozwoju „wyspowego”, rozwija te obszary, które można rozwinąć, wykorzystując możliwości treści przedmiotowych, zwykle dodatkowo ograniczonych przez wybór ośrodka tematycznego (Wojnowska 2006: 198).

Integracja funkcjonalna oparta na doświadczaniu swoim źródłem czyni dziecko. Jej kształt – bazując na wiedzy psychologicznej – powstaje na podstawie analizy doświadczeń dzieci, poszukując możliwości kształcenia i wspierania indywidualnej drogi rozwoju każdego dziecka. Wykorzystanie wewnętrznych zasobów dla rozwoju, ukształtowania tożsamości i wyrobienia postaw decydujących o kierunkach postępowania – to podstawy tego modelu. Zadaniem nauczyciela jest taka organizacja środowiska, by uczeń mógł wyrazić swe wewnętrzne zasoby i wzbogacić je o nowe możliwości, wiedzę i procedury postępowania. Model ten koncentruje się na całej osobie ucznia: integruje myśli, uczucia i działania. Materiał nauczania, treści po-

chodzące z różnych dziedzin stają się narzędziem rozwoju dziecka. Jego wartość jest wartością z punktu widzenia rozwoju dziecka, a jego dobór jest adekwatny do spraw, które dziecko obchodzą i są ważne w jego życiu. W wersji radykalnej tego modelu sytuacje dydaktyczne „stają się” w momencie nauczania, tworzone przez nauczyciela reagującego na to, co robi dziecko. Nie wybierając pozycji tak skrajnej, dokonujemy analizy doświadczeń dzieci, poszukując w nich tego, co wiąże się ze zorganizowaną wiedzą, a więc nie musi to być myślenie w kategoriach albo – albo: albo treść, albo dziecko, ale harmonijne połączenie jednego z drugim, przyznające prymat uczącemu się dziecku (Wojnowska 2006: 199).

Integracja funkcjonalna, w której punktem wyjścia jest dziecko, prowadzi do rozwoju zrównoważonego, poprzez dobór odpowiednich sytuacji, określanych przez potrzeby i możliwości dziecka, z szerokim wykorzystaniem bogactwa treściowego różnych obszarów aktywności dzieci (Wojnowska 2006: 197).

Trzecim typem integracji, będącym w pewnym sensie pomostem między dwoma poprzednimi, jest integracja problemowa. Jej kształt zależy w dużej mierze od charakteru i celu rozwiązywania problemów, które staną się przedmiotem nauki. Ucząc się rozwiązywania problemów, uczymy się: nazw, faktów, pojęć i zasad, które tworzą przestrzeń problemu; tych, które zostały użyte w pracy nad rozwiązaniem problemu i które zostały wytworzone w trakcie rozwiązywania problemu (Wojnowska 2006: 201).

Dzisiejsza szkoła wymusza na nauczyciela ciągle doskonalenie swojego warsztatu pracy. „Indywidualny rozwój nauczyciela, podnoszenie kwalifikacji, doskonalenie zawodowe, a w rezultacie większa efektywność nauczania stanowią ważny cel awansu zawodowego. Poprzez rozwój indywidualny nauczyciel zmienia cały system edukacji” (Kazimierowicz 2007: 10). Zmiana w systemie edukacji jest możliwa, gdy nauczyciel będzie posiadał:

- umiejętność organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, oceniania własnych działań i dokonywania w nich zmian,
- umiejętność uwzględniania w swojej pracy potrzeb rozwojowych uczniów,
- umiejętność wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

Przedstawione powyżej umiejętności są niezbędnym warunkiem uzyskania przez nauczyciela kolejnych stopni awansu zawodowego. Z badań przeprowadzonych nad aktywnością zawodową nauczycieli wynika, że uzyskanie najwyższego stopnia awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego powoduje często zaniechanie doskonalenia zawodowego. Są jednak nauczyciele – pasjonaci, dla których celem nadrzędnym jest jak najlepsza praca z dzieckiem. To nauczyciele, którzy lubią swój zawód, a to, co robią, sprawia im satysfakcję i zadowolenie.

M. Sobieszczyk podkreśla, że do pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym nauczyciele winni być wyjątkowo dobrze przygotowani. Od ich kompetencji zawodowych, osobowościowych i kunsztu dydaktycznego zależy, w jakim stopniu kształcenie elementarne spełni swoją rolę. Zatem w kształceniu nauczycieli istotne wydaje się wyuczenie repertuaru technik edukacyjnych o charakterze terapeutycznym,



kompensacyjnym, ale także zwrócenie uwagi na szeroko rozumiane doświadczenie społeczne w kontaktach z innymi ludźmi (Sobieszczyk 2005: 164).

## **Kształt integralnego nauczania w oczach nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – badania własne**

Dobra znajomość teoretycznych zagadnień edukacji zintegrowanej jest podstawą do prawidłowej praktyki pedagogicznej. Nauczyciel, który zna problematykę i zasady pracy z najmłodszymi uczniami poradzi sobie z właściwym planowaniem i organizowaniem pracy tak, aby skutecznie pomagać uczniom w nabywaniu wiedzy i umiejętności oraz w przygotowaniu ich do nauki na dalszych szczeblach nauczania. Drugim, ważnym elementem tego zagadnienia jest proces ciągłego kształcenia się nauczycieli, korzystania z pomysłów i propozycji innych oraz wymienianie się doświadczeniami. Stąd też interesujące jest zagadnienie, w jakim stopniu nauczyciele po 10 latach od wprowadzenia reformy oświaty rozumieją złożone idee integracji. Celem przeprowadzonych badań była próba ukazania, jak współcześni nauczyciele rozumieją i radzą sobie z dylematami integracji w edukacji wczesnoszkolnej.

Badania zostały przeprowadzone wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w szkołach podstawowych w Bydgoszczy i województwie kujawsko-pomorskim. W pomiarach wzięło udział 219 nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy. Zakres populacji badanych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Staż pracy ankietowanych nauczycieli

| Staż pracy w latach | Badani nauczyciele |      |
|---------------------|--------------------|------|
|                     | l                  | %    |
| 1–10                | 47                 | 21,5 |
| 10–20               | 75                 | 34,2 |
| 20–30               | 96                 | 43,8 |
| powyżej 30 lat      | 1                  | 0,5  |
| Razem               | 219                | 100  |

Nauczyciele odpowiadali na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety. Pytania ankiety zaopatrzone były w „kafeterię typu Likerta” – oznacza to, że jest możliwych pięć odpowiedzi do wyboru, którym przyporządkowano odpowiednie „wagi” dla obliczenia zbiorczych wskaźników aprobaty. Sposób klasyfikowania odpowiedzi przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Schemat odpowiedzi na pytania ankiety

| Odpowiedzi | Postać słowna    | Symbol | Waga |
|------------|------------------|--------|------|
| a          | zdecydowanie nie | --     | -2   |
| b          | raczej nie       | -      | -1   |
| c          | nie mam zdania   | 0      | 0    |
| d          | raczej tak       | +      | +1   |
| e          | zdecydowanie tak | ++     | +2   |

Wskaźnik aprobaty (L) dla każdego pytania oblicza się według wzoru:

$$L = \frac{2n_e + n_d - n_b - 2n_a}{n}$$

gdzie: L oznacza wskaźnik aprobaty,

$n_a \dots n_e$  liczebność odpowiedzi,

n liczbę badanych.

Nauczyciele, odpowiadając na pytania, określali swoje poglądy w stosunku do ogółu pedagogów pracujących w klasach I-III. Uzyskane rezultaty badań ankietowych prowadzonych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Wyniki badań ankietowych

| Pytania | Czy Pani zdaniem współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej rozumie złożone idee integracji?   | Wskaźnik aprobaty (L) |
|---------|---|-----------------------|
| 1.      | Zna poglądy, tradycje i współczesne refleksje na temat koncepcji integracji w klasach I-III   | 1,1                   |
| 2.      | Zna i rozumie problemy w strategii edukacyjnej przedstawione w pracach np. M. Cackowskiej, M. Jakowickiej, Ł. Muszyńskiej, H. Sowińskiej, R. Więckowskiego, A. Brzezińskiej | 0,7                   |
| 3.      | Rozumie, że istotą nauczania integralnego jest postrzeganie (sytuowanie) dziecka jako:  |                       |
|         | - podmiotu działań edukacyjnych   | 1,5                   |
|         | - indywidualności i niepowtarzalnej osobowości  | 1,6                   |
|         | - konkretnej osoby o odmiennej drodze i możliwościach rozwoju   | 1,4                   |
|         | - partnera, którego musi poznać, stymulować i wspierać  | 1,6                   |
|         | - partnera, z którym musi poznać, działać i przeżywać rzeczywistość w wielu wymiarach   | 1,5                   |
| 4.      | Potrafi wskazać i objaśnić, które koncepcje dydaktyczne efektywnie integrują i stymulują rozwój osobowości ucznia w klasach I-III, czyli:                                   |                       |
|         | - problemowe nauczanie - uczenie się  | 1,2                   |
|         | - nauczanie programowe  | 1,1                   |
|         | - wielostronne kształcenie  | 1,3                   |
|         | - nauczanie czynnościowe  | 1,3                   |

|    |   |     |
|----|---|-----|
| 5. | Potrafi zaprojektować organizację procesu edukacyjnego w postaci zintegrowanego:                        |     |
|    | – bloku edukacyjnego  | 1,5 |
|    | – projektu edukacyjnego   | 1,2 |
|    | – jednostki tematycznej   | 1,6 |
|    | – sytuacji edukacyjnych w różnych obszarach aktywności  | 1,4 |
| 6. | Potrafi do każdej integralnej jednostki tematycznej sformułować:  |     |
|    | – cele nauczania i wychowania   | 1,6 |
|    | – temat nadrzędny (zagadnienie – problem ogólny)  | 1,7 |
|    | – cele operacyjne   | 1,6 |
|    | – przewidywane kompetencje uczniów  | 1,5 |
|    | – tok realizacji danej jednostki tematycznej  | 1,6 |
|    | – metody właściwe dla wszechstronnej aktywności uczniów   | 1,5 |
|    | – formy organizacyjne dla działań i przeżyć dzieci  | 1,5 |
|    | – ocenić wartość zintegrowanych zajęć według zasad nauczania  | 1,7 |
| 7. | Potrafi dokonać transferu posiadanej wiedzy na temat integralnego nauczania na język praktyki szkolnej? | 1,3 |

Z zestawienia odpowiedzi respondentów jednoznacznie wynika, że poglądy na znajomość idei integracji wśród nauczycieli oscylują w granicach średniego wskaźnika aprobaty 1,4, czyli wyraża się w odpowiedziach pomiędzy „raczej tak” a „zdecydowanie tak”. Umiarkowanie przychylną aprobatę wykazały odpowiedzi ankietowanych w przypadku dwóch pierwszych pytań – o znajomość poglądów, tradycji i współczesnych refleksji na temat koncepcji integracji w klasach I–III ( $L=1,1$ ) oraz znajomości i rozumienia problemów w strategii edukacyjnej przedstawione w pracach współczesnych propagatorów kształcenia zintegrowanego ( $L=0,7$ ). Nauczyciele wyrazili pogląd, że rozumieją istotę nauczania integralnego, którą jest postrzeganie (sytuowanie) dziecka w procesie dydaktycznym w roli podmiotu nauczania i wielowymiarowego partnera (średni wskaźnik aprobaty wynosi  $L=1,5$ ). Kolejne pytanie stwarzało możliwość określenia czy nauczyciele potrafią wskazać i objaśnić, które koncepcje dydaktyczne efektywnie integrują i stymulują rozwój osobowości ucznia w klasach I–III. Wskaźnik aprobaty oscylował tu wokół średniej  $L=1,2$ , co oznacza umiarkowaną aprobatę dla wiedzy nauczycieli w tym zakresie. Najslabiej znaną – jak wskazują wyniki – jest koncepcja nauczania programowego. Opinie ankietowanych co do umiejętności zaprojektowania organizacji procesu edukacyjnego w postaci zintegrowanej są jednoznacznie pozytywne, wyraża się to w średnim wskaźniku aprobaty wynoszącym  $L=1,4$ . Przedstawione oceny wskazują, że najmniej radzą sobie nauczyciele klas początkowych z opracowaniem projektów edukacyjnych. Kolejne pytanie stwarzało możliwość określenia przez respondentów, w jakim stopniu nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej potrafią do każdej integralnej jednostki tematycznej sformułować podstawowe elementy toku zajęć zintegrowanych. W tym zakresie zdecydowanie wskaźnik aprobaty wynosi średnio  $L=1,6$ , a więc zbliża się do oceny „zdecydowanie tak”. Dominują tu dwie umiejętności nauczycieli – w za-



kresie formułowania tematu nadrzędnego oraz oceniania wartości zintegrowanych zajęć według zasad nauczania. Ostatnie pytanie dotyczyło kwestii, czy nauczyciele potrafią dokonać transferu posiadanej wiedzy na temat integralnego nauczania na język praktyki szkolnej. Odpowiedzi ankietowanych określają tę umiejętność jako „raczej tak”, wyrażając umiarkowaną aprobatę dla tej czynności (wskaźnik aprobaty  $L=1,3$ ).

Analizując otrzymane wyniki badań ankietowych, można wysnuć pogląd, że dominują wśród nauczycieli umiejętności związane typowo z praktyką szkolną. Zdecydowanie bowiem wskaźniki aprobaty w pytaniach 3–6, określających umiejętności wybitnie praktyczne, mają wyższy poziom – średnio  $L=1,5$  niż problemy dotyczące pewnych teoretycznych zagadnień związanych z ideą kształcenia zintegrowanego w pytaniach 1, 2, 7, gdzie wskaźnik aprobaty określony został na średnim poziomie  $L=1,0$ . Omawiana zależność staje się bardziej wyraźna, gdy weźmie się pod uwagę, iż 78% badanej populacji to nauczyciele z długim stażem pracy, co najmniej 10-letnim, a więc już z ugruntowaną wiedzą praktyczną dotyczącą procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach początkowych. Może to być wskaźnikiem potwierdzającym poglądy spotykane w literaturze, iż

nauczyciel – czy chce tego, czy nie – stosuje teorię jako źródło inspiracji dla swoich działań oraz jako filtr interpretacyjny, pozwalający mu zrozumieć to, co dzieje się na lekcji, choć stosowanie to znajduje się z reguły poza jego decyzją i wyborem. Działa w duchu określonej teorii, choć sobie tego nie uświadamia, pozwalając teorii żyć własnym życiem, bez możliwości jej krytycznej analizy, polemiki z jej założeniami, modyfikacji czy wreszcie odrzucenia (Klus-Stańska 2006: 16).

Poruszając kwestię integracji w edukacji wczesnoszkolnej i mając na uwadze funkcję jaką powinien spełniać nauczyciel, musimy pamiętać, że nauczyciel, integrując treści nauczania, porządkuje niejako rzeczywistość, przyczyniając się do powstawania w umyśle dziecka wizji świata logicznego, przejrzystego i w związku z tym bezpiecznego. Integracja dzieje się nie tylko przez scalanie treści. Łączone są również cele, metody, formy pracy, a także wykorzystywane są różne środki dydaktyczne i techniki uczenia odwołujące się do wszystkich zmysłów dziecka (Laska, Piątek 2005: 23).

Nauczyciel musi dostrzec wielkie zróżnicowanie doświadczeń, możliwości i oczekiwań dzieci stojących u progu szkoły. Praca nauczyciela klas początkowych wymaga znajomości psychiki dziecka oraz orientacji w zakresie czynników zapewniających prawidłowy rozwój osobowości lub zakłócających go. Dla uniknięcia porażek, konieczne jest wczesne rozpoznanie zaburzeń rozwojowych, szukanie przyczyny, a zarazem metod zapobiegawczych (Jakowicka 1994: 31; Sobieszczyk 2005: 158). Dlatego tak istotne wydaje się wieloaspektowe przygotowanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien posługiwać się metodami nauczania jako metodami wspierania edukacyjnego zorientowanymi głównie na ucznia oraz jego potrzeby, zainteresowania oraz oczekiwania poznawcze i działaniowe (Kujawiński 1994: 130; Sobieszczyk 2005: 158).

Nauczyciel tworzy swoisty klimat w pracy z dziećmi, dlatego jego wewnętrzne przeżycia, konflikty, rozterki, filozofia życia zawsze uczestniczą w procesie edukacyjnym. Wszystko to pozwala nauczycielowi wskazać i ułatwić dziecku jego własny rozwój. Szacunek dla ucznia, radość z jego sukcesów, obmyślanie skutecznych metod wychowawczych, zadziwianie światem, budzenie wrażliwości, przywiązanie do tradycji, rozwijanie twórczego myślenia, ułatwianie porozumiewania się to pomaganie dziecku w jego stawaniu się sobą.

Wspieranie i organizowanie optymalnych warunków do rozwoju dziecka to jednocześnie stymulowanie własnego rozwoju, wypełnienie życiowego powołania, samorealizacji i dojrzałości zawodowej (Laska, Piątek 2005: 181).

## Literatura

- Jakowicka M., 1994, *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, (red.) S. Palka, Katowice
- Kazmierowicz M., 2007, *Nauczyciel współczesnej szkoły*, „Nowa Szkoła”, nr 6
- Klus-Stańska D., 2006, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, (red.) D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk
- Kujawiński J., 1994, *Wspieranie aktywności edukacyjnej 7–9-letnich uczniów w szkole typu klasowo-lekcyjnego*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, (red.) S. Palka, Katowice
- Laska E., Piątek T., 2005, *Wokół zintegrowanego kształcenia uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Rzeszów
- Sobieszczyk M., 2005, *Przygotowanie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do pracy z uczniem leworęcznym i jego rodzicami*, [w:] *Edukacja „Głębszego Poziomu” w dialogu i perspektywie*, (red.) A. Karpińska, Białystok
- Więckowski R., 2006, *Reforma edukacji wczesnoszkolnej w kontekście integracji*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, (red.) H. Moroz, Kraków
- Wojnowska M., 2006, *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – typy możliwe?* [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, (red.) H. Moroz, Kraków