

Małgorzata Głoskowska-Sołdatow

## Założenia kształcenia zintegrowanego a praktyka szkolna

W ostatnich latach pojawiło się wiele publikacji dotyczących zmian i procesów zachodzących w polskich szkołach, perspektyw jej rozwoju i kierunków dalszych przemian. Pojawiły się również prace podejmujące próbę diagnozy i oceny stanu oświaty po kilku latach funkcjonowania jej w zmienionych warunkach. Wiele osób wyraża w ten sposób zainteresowanie tym, na ile szkoła realizuje postulat pełnego, wielostronnego rozwoju ucznia i na ile udaje się jej wychodzić naprzeciw potrzebom rozwojowym swych podopiecznych. Uwarunkowania edukacyjne, w jakich przyszło działać nauczycielom i funkcjonować uczniom, mają ogromny wpływ na efekt tych działań. Decydują o relacjach między nauczycielem i uczniami, i nie są to proste zależności między nauczającym a uczącym się, ponieważ nie dzieją się w próżni, odbywają się w różnych kontekstach społecznych, kulturowych i lokalnych. Wiele w związku z tym zależy od nauczycieli, ich wizji wychowawcza, sposobu widzenia roli szkoły jako, instytucji przygotowującej człowieka kreującego siebie i własne otoczenie oraz od ich mądrości, umiejętności zawodowych, przekonania o słuszności i sensowności podejmowania własnych działań.

Coraz częściej pojawia się więc pytanie, czy wprowadzenie reformy spowodowało rzeczywiste zmiany w praktyce szkolnej i czy jej podstawowe założenia i cele jak: podniesienie poziomu edukacji, wyrównanie szans edukacyjnych oraz poprawa jakości edukacji<sup>1</sup> są realizowane. Oznacza to, że istnieje silna potrzeba diagnozowania sądów i opinii, wyrażonych przez środowisko nauczycielskie.

<sup>1</sup> *Ministerstwo Edukacji Narodowej o reformie programowej. I etap edukacyjny – kształcenie zintegrowane*, Biblioteczka Reformy, nr 7, MEN, Warszawa 1999.

Rozważania na ten temat zostaną zawężone do jednego z reformowanych poziomów edukacji – kształcenia zintegrowanego z kilku powodów:

- jest ono pierwszym etapem zmian i od tego, co zostanie zrealizowane w klasach I–III zależy w dużej mierze dalsza kariera uczniów i dalsze wdrażanie reformy;
- zmiany w filozofii pracy z małym dzieckiem, które przybrały postać nie do końca zdefiniowanej koncepcji kształcenia zintegrowanego, są najbardziej znaczące, a od strony realizacyjnej – są najbardziej widoczne i dające się wobec tego obserwować;
- poza tym wzbudzają dużo emocji zarówno wśród nauczycieli, jak i rodziców, chociażby z powodu różnych sposobów urzeczywistniania koncepcji kształcenia zintegrowanego jako całości oraz jej podstawowych założeń.

W przedstawionych dokumentach reformy nie ma dokładnych informacji na temat rozumienia pojęcia edukacji zintegrowanej. Podkreśla się jedynie to, że powinno się stworzyć w świadomości uczniów zintegrowany system wiedzy, umiejętności i postaw, a także podkreśla się swobodę nauczyciela w planowaniu i przeprowadzaniu zajęć. Nauczyciele jednak winni mieć świadomość, że istotą tej koncepcji jest: postrzeganie dziecka jako niepowtarzalnej całości, respektowanie różnic indywidualnych i tempa rozwoju wynikających z indywidualnego „wyposażenia dziecka”, poszanowanie jego indywidualności tzn. potrzeb rozwojowych, zdolności, zainteresowań i indywidualnych doświadczeń dziecka.

Zarówno praktycy jak i teoretycy krytycznie odnoszą się zarówno do wprowadzanych zmian jak i rzeczywistości szkolnej. Zastanawiają się, czy przesłanki, które tak trafnie sformułowała prof. Halina Sowińska<sup>2</sup>, uzasadniają potrzebę wprowadzania integracji kształcenia zintegrowanego:

- po pierwsze, taka jest natura procesów rozwojowych, w tym także poznawczych;
- po drugie, taka jest natura działania człowieka, a także dziecka;
- po trzecie, taka jest natura porządku świata, który jest przedmiotem poznania dziecka,
- są zmianami oczywistymi dla nauczycieli i przez nich aprobowanymi.

Praktycy, podkreślają trudności obiektywne, uniemożliwiające im pełną realizację założeń kształcenia zintegrowanego: kłopoty organizacyjne,

<sup>2</sup> H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Poznań 1996.

przeładowane klasy, ceny podręczników, niechęć części rodziców nierozumiejących istoty zmian, itd. Teoretycy na sprawę patrzą z innej perspektywy, widząc przyczyny niepowodzeń zmian gdzie innej. Podkreślają m.in., że obecnie zaczyna się zwracać większą uwagę na rolę osobistych teorii pedagogicznych nauczycieli i znaczenie ich osobistej refleksji nad własną praktyką. „Kwestionuje się ideę nauczania jako technicznego mistrzostwa i podejmuje się krytykę podejścia technologicznego jako opartego na myśleniu wyizolowanym i instrumentalnym. Refleksja nauczyciela nie ma już polegać na kontroli i samokontroli dokładności wdrażania ustalonych poza nim technik, ale na interpretacji i reinterpretacji własnej teorii pedagogicznej oraz wynikających z niej zachowań na lekcji i ich skutków”<sup>3</sup>.

Edukacja elementarna stała się obszarem, na którym widoczny jest olbrzymie rozdźwięk między teorią a praktyką edukacyjnej. Spowodowane jest to m.in. brakiem zainteresowania nauczycieli nowoczesnymi teoriami pracy z dzieckiem. Nauczyciele praktycy nastawieni są głównie na poszukiwanie w literaturze przedmiotu gotowych, praktycznych rozwiązań – wydawnictwa na taką potrzebę natychmiast zareagowały, wprowadzając na rynek w ramach tzw. obudowy podręcznika pakiet materiałów dla nauczyciela z „przepisami” na udane zajęcia. Konsekwencją takiego podejścia jest m.in. to, że w praktyce stosowane bywają różnorodne, pojedyncze działania, wyrwane z kontekstu i tak naprawdę często nauczyciele nie wiedzą, czemu to ma służyć, gdyż nie rozumieją podstawowych mechanizmów rozwojowych dziecka. Stają się bezrefleksyjnymi wykonawcami „zasłyszanych” propozycji, innowacji czy rozwiązań (...). Wydaje im się, że nauczają według najlepszych wzorów<sup>4</sup>. Już profesor Ryszard Więckowski<sup>5</sup> stwierdził, iż nauczyciel nie powinien nauczać, ale proponować wspólne poznawanie świata. Powinien obserwować, rejestrować zainteresowania oraz potrzeby poznawcze i formować propozycje prowadzące do wspólnego scenariusza aktywności dzieci i nauczyciela.

Mimo licznych strukturalnych zmian oświatowych istnieje nadal ogromna przepaść pomiędzy postulatami a realiami codziennego życia szkoły. Można stwierdzić, że teoretyczne założenia współczesnych koncepcji edukacyjnych, nadal nie znajdują odbicia w działalności praktycznej placówek

<sup>3</sup> D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000.

<sup>4</sup> R. Michalak, E. Misiorna (red.), *Rzeczywistość a założenia edukacji małego dziecka*, [w:] H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, Kraków 2004.

<sup>5</sup> R. Więckowski, *Interpretacja pedagogiczna podstaw programowych*, „Życie Szkoły” 1997, nr 9.

oświatowych. Obserwacja obecnej praktyki edukacyjnej pozwala postawić tezę, że wiele zaistniałych zmian ma charakter pozorny i powierzchowny.

Celem pracy jest przedstawienie opinii nauczycieli na temat zmian wprowadzonych na fali reformy systemu edukacji w klasach I–III. Przedstawione wyniki badań dotyczą wybranych aspektów realizacji założeń koncepcji kształcenia zintegrowanego w praktyce szkolnej. Badania prowadzone były w ramach seminarium magisterskiego, poświęconego ocenie funkcjonowania kształcenia zintegrowanego. Przytaczane dane zostały zgromadzone przy użyciu ankiety.

Badania przeprowadzane były na grupie 90 nauczycieli nauczania początkowego po 30 z Białegostoku (Szkoła Podstawowa nr 19 im. Mieszka I), z Augustowa (Szkoła Podstawowa nr 2 im. Zygmunta Augusta) oraz 30 nauczycieli szkół z gminy Szepietowo i Nowe Piekuty a prezentowane wyniki dotyczą oceny realizacji (akceptacji) założeń kształcenia zintegrowanego.

Prezentowane wyniki, są opiniami nauczycieli na temat realizacji założeń kształcenia zintegrowanego w praktyce szkolnej (uwzględnione w badaniu założenia przedstawione są w tabeli 2). Na podstawie częstotliwości wskazań ustalono dla nich miejsca rankingowe.

Z analizy materiału wynika, że co dziesiąty nauczyciel uważa, iż w rzeczywistości szkolnej najlepiej wypada w realizacji integracja różnych form aktywności dzieci. Ten fakt powinien cieszyć, ponieważ według współczesnej psychologii, rozwój psychiczny jednostki jest to tworzenie się struktur wewnętrznych w wyniku wielorakich kontaktów z otoczeniem. Wynika z tego, że rozwój człowieka dokonuje się w toku jego aktywności. Aktywność jest podstawowym warunkiem rozwoju, bez którego jednostka nie poznawałaby otaczającego ją świata, a co za tym idzie, nie zdobywałaby nowych doświadczeń. Poprzez nabywanie nowych doświadczeń, które jednostka gromadzi i opracowuje, przyswaja sobie w ten sposób kompetencje niezbędne do życia w otaczającym ją świecie. Sprzyja temu zapewne formuła otwartych zajęć konstruowana na zasadzie dni aktywności – jak postulował Ryszard Więckowski. W ten sposób prowadzone zajęcia umożliwiają integrowanie celów nauczania i wychowania – ten postulat w ocenie badanych pod względem realizacji zajął drugie miejsce. Ocena opisowa jako forma oceniania osiągnięć uczniów znalazła się na trzecim miejscu. Nauczyciele do realizacji tego założenia zostali zobligowani Ustawą o Systemie Oświaty, wiadomo jednak, że rozwiązanie to jest w kręgach nauczycielskich mocno krytykowane. Od strony realizacji najgorzej wypada integracja ofert edukacyjnych, która rozumiana tu jest jako łączenie uczenia się w szkole i poza

nią. W dalszym ciągu odległa jest wizja szkoły przenikniętej ideą edukacji wtapiającej się w lokalną społeczność i integracji z nią poprzez codzienne współdziałanie.

**Tabela 1. Realizacja założeń integracji w kształceniu zintegrowanym**

Lp.	Wybrane założenia kształcenia zintegrowanego	Ocena realizacji założeń kształcenia zintegrowanego	
		Pozycja	%
1.	Zastępowanie przyswajania fragmentów wiedzy z różnych przedmiotów nauczania wiedzą zintegrowaną w obrębie całościowych jednostek tematycznych	9	6,4
2.	Ukazywanie dzieciom scalonego obrazu świata	7	6,6
3.	Dostosowanie treści i organizacji procesu kształcenia do właściwości rozwojowych i indywidualnych uczniów ( samoregulacja i elastyczność edukacji)	11	4,6
4.	Stwarzanie warunków do rozwijania różnych rodzajów aktywności uczniów	4	8,4
5.	Postrzeganie ucznia jako niepowtarzalnej całości	13	4,1
6.	Zbliżenie edukacji do rzeczywistego życia, do potrzeb społecznych i indywidualnych (demokratyzacja oświaty)	12	4,2
7.	Integracja celów nauczania ( przenikanie się procesów wychowa)	2	9,4
8.	Integracja ofert edukacyjnych ( uczenie się w szkole i poza nią)	16	3,2
9.	Integracja środowisk życia dziecka (szkoły, domu rodzinnego, grupy rówieśniczej)	10	5,5
10.	Integracja różnych metod nauczania dostosowanych do potrzeb i rozwoju dziecka	5	7,5
11.	Integracja różnych form nauczania dostosowanych do indywidualnego rozwoju dziecka	8	6,6
12.	Integracja funkcji nauczania (diagnostyczno-prognostycznej, kompensacyjno-usprawniającej, poznawczej, kształcącej i wychowawczej)	15	3,3
13.	Integracja różnych form aktywności dzieci (zabawy, nauki i pracy)	1	10,4
14.	Integracja podmiotów (ucznia, nauczyciela i rodzica)	14	3,9
15.	Nauczyciel jako nauczyciel wszystkich przedmiotów oraz jako wychowawca klasy	6	6,7
16.	Ocena opisowa jako forma oceniania uczniów	3	9,2

Źródło: Badania własne.

Bierze się to zapewne z braku tradycji w polskiej szkole podobnych rozwiązań. W tym wypadku zapisy w programach kształcenia, sugerujące wykorzystanie różnych środowisk na rzecz edukacji dziecka, apele o uwzględnianie środowisk lokalnych w działaniach szkoły – nie przynoszą efektu. A szkoda, bo jest to najlepszy sposób zbliżenia szkoły do rzeczywistego życia i potrzeb społecznych (ten postulat znalazł się na trzecim miejscu). Dziwić może niska pozycja realizacji założenia, mówiącego o integracji funkcji nauczania. Może się wydawać, że jest to na tyle stały komponent pracy nauczyciela, że badani nie dostrzegają jego realizacji, jeżeli nie ma pod tym kątem zaplanowanych specjalnych działań. Można jednak inaczej interpretować ten wynik, mianowicie nauczyciele przywiązują mało wagi do indywidualizacji (założenie 3 – pozycja 11), a integracja funkcji nauczania tego wymaga.

Niską pozycję (dziewiątą) zajmuje naczelne założenie integracji – zastępowanie przyswajania fragmentów wiedzy z różnych przedmiotów nauczania wiedzą zintegrowaną w obrębie całościowych jednostek tematycznych. W tym przypadku przyczyny należy doszukiwać się w brakach natury metodycznej. Większość badanych (76%), to nauczyciele ze stażem powyżej 10 lat, przyzwyczajeni do innego sposobu pracy, a edukację w zakresie integracji uzupełniali przede wszystkim w ramach tzw. krótkich form doskonalenia zawodowego. Praca w oparciu o podręcznik zintegrowany, krążenie wokół jednego tematu, brak reżimu czasowego – to pozorna integracja, chociaż nauczyciele deklarowali, że oni „zawsze integrowali i nikt nie robił wokół tego szumu”.

Tu pojawia się pytanie o akceptację proponowanych w ramach reformy systemu nauczania w klasach I–III rozwiązań. Nauczyciele zostali poproszeni o określenie swojego stosunku do różnych przedstawionych im postulatów kształcenia zintegrowanego na skali od -2 do +2 (zdecydowanie akceptuję (+2), akceptuję (+1), nie mam zdania (0), nie akceptuję (-1), zdecydowanie nie akceptuję (-2). Mieli możliwość argumentowania swojego stanowiska, choć warto zaznaczyć, że korzystali z tej formy rzadko (28% wskazań miało dołączoną argumentację).

W tabeli przedstawiono 7 postulatów i uzyskany wskaźnik akceptacji założeń kształcenia zintegrowanego. Pozostałe postulaty (rezygnacja z podziału zajęć na 45-minutowe jednostki metodyczne, wprowadzenie podręczników zintegrowanych, rezygnacja z podziału treści na przedmioty, upodmiotowienie celów nauczania) uzyskały stopień akceptacji oscylujący koło 0 (od -0,2 do +0,2), co oznacza w równych proporcjach obojętny, niebudzący emocji stosunek do proponowanych rozwiązań (przypisywanie

wartości 0 to 47% wskazań) lub w miarę równomierne rozłożenie wyników wyrażających pozytywne (29%) i negatywne (24%) nastawienie.

**Tabela 2. Stosunek do wybranych założeń (postulatów) kształcenia zintegrowanego**

Lp.	Wybrane postulaty kształcenia zintegrowanego	WAZKZ	Pozycja w rankingu
1.	Odejście od nadmiaru wiadomości na rzecz rozwoju umiejętności	- 0,8	IV
2.	Indywidualizacja rozwoju ucznia	- 0,5	V
3.	Rozwijanie kompetencji poznawczych ucznia	+1	IV
4.	Rozwijanie więzi interpersonalnych	+0,8	III
5.	Partnerskie relacje nauczyciel–uczeń	+ 1,1	II
6.	Tworzenie warunków sprzyjających odkrywaniu wiedzy i wzrostowi umiejętności	+ 1,2	I
7.	Ocena opisowa jako forma prezentacji i wartościowania osiągnięć ucznia	-1,2	VII

Źródło: Badania własne.

Najmniej akceptowanym przez badanych postulatem jest ocena opisowa stosowana w klasach I–III. Nauczyciele często podkreślają niekorzystny jej odbiór przez rodziców w, kłopot w doborze właściwego języka – żeby był zrozumiały dla rodziców, nieinfantylny, a jednocześnie precyzyjnie określał osiągnięcia uczniów. Wskazywali również to, że kilkakrotne przepisywanie tej samej oceny jest niezmiernie czasochłonne. Zresztą ogólnie znanym jest fakt, że rady pedagogiczne decydują o stawianiu ocen częściowych i w wielu szkołach ocena opisowa faktycznie utrzymana jest w formie szcztakowej – jedynie jako ocena końcowa. Zaskakującym może się wydać wynik dotyczący postulatu wskazującego konieczność ograniczenia wiadomości na rzecz umiejętności (-0,8). Kwestię tę wyjaśniają komentarze odnośnie tego postulatu. Otóż nauczyciele stwierdzają, że programy kształcenia zintegrowanego wcale nie są przeładowane treściami, wręcz piszą: „Tam już nie ma co odchudzać. Dzieci więcej wiadomości mają w przedszkolu niż w szkole”.

Najbardziej trafiającym postulatem jest tworzenie warunków do odkrywania wiedzy i sprzyjających rozwojowi umiejętności. Nie jest to co prawda postulat kojarzony tylko z kształceniem zintegrowanym, lecz fundamentalny warunek pracy z małym dzieckiem, cieszyć jednak powinno, że nauczyciele klas I–III w proponowanych zmianach dostrzegli możliwość przemyślanych działań w tym kierunku i je aprobują.

Wysoki wskaźnik akceptacji uzyskał również postulat mówiący o partnerskich stosunkach między uczniami a nauczycielem – ta zmiana nastawienia jest reakcją na oczekiwania rodziców i dowodem na demokratyzację stosunków w szkole. Ważne jest zatem podkreślenie, że edukacja zintegrowana może być szansą na zmianę relacji poznawczej i osobistej między nauczycielem a uczniem. Badani nauczyciele klas młodszych są w komfortowej sytuacji, bo przejście na partnerskie stosunki z uczniami nie skutkuje negatywnym zachowaniem uczniów (jak to się często dzieje w klasach starszych).

Dodatkowo z wypowiedzi badanych wynika, że reforma wpłynęła na zmianę stosunku dzieci do szkoły w kierunku pozytywnym i spowodowała, iż dzieci chętniej chodzą do szkoły i biorą czynny udział w zajęciach szkolnych (13% badanych nauczycieli nie zauważyło żadnych zmian w swojej szkole oraz środowisku lokalnym po wprowadzeniu reformy oświaty). Badani nauczyciele podkreślają, że z chwilą wprowadzenia zmian edukacyjnych zmienił się w znacznym stopniu charakter i rodzaj ich relacji z rodzicami uczniów.

Na podstawie zaprezentowanych wyników badań ankietowych nauczycieli można sformułować ostrożny wniosek, że nauczyciele w większości pozytywnie oceniają realizację założeń reformy oświatowej. W nowej, zreformowanej edukacji wczesnoszkolnej dostrzegają liczne pozytywne elementy i potrafią wyrazić swoje zdanie i określić swój stosunek do poszczególnych kwestii zreformowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Jednocześnie z danych empirycznych wynika, że szkoła nadal nie jest przygotowana do kształtowania szans życiowych wychowanka, a nauczyciele mają największe trudności z indywidualizacją procesów edukacyjnych i motywowaniem uczniów do nauki. Do braków i sprzeczności mających odbicie w jakości reformy programowej edukacji początkowej można za Marią Jakowicką zaliczyć to, że:

- funkcje edukacji początkowej nie odzwierciedlają współczesnych założeń edukacji całościowej i kształtowania się samorealizującej i zintegrowanej wewnątrznie osoby;
- projektowane zmiany w uczeniu dotyczą umiejętności szkolnych i określonych zachowań, nie sprzyjają natomiast kształceniu dla rozwoju, gdzie w centrum znajduje się uczący się podmiot;



- przyjęto wprawdzie założenie, że kształcenie na I etapie edukacji ma charakter zintegrowany, nie znajdujemy wyjaśnień o charakterze aplikacyjnym<sup>6</sup>.

Ponad połowa badanych nauczycieli nie czuje się podmiotem obecnych zmian edukacyjnych, część z nich tylko częściowo postrzega siebie jako osoby decydujące o treści, rodzaju i zakresie dokonywanych przeobrażeń, a tylko nieliczni (10%) nauczyciele postrzegają siebie jako współtwórców edukacyjnych zmian. W odpowiedziach pojawiały się głosy o braku konsultacji z nauczycielami – to zaniechanie ma wpływ na nastroje panujące wśród nauczycieli.

Badając opinie nauczycieli dotyczące warunków organizowania edukacji początkowej, duży nacisk położono na uzyskanie ich propozycji dotyczących dalszych niezbędnych zmian. Ponad 50% ankietowanych zwraca uwagę na konieczność dofinansowania oświaty, wzbogacenia bazy dydaktycznej, zwiększenia wynagrodzenia nauczycieli i dofinansowania ich kształcenia, ponadto prawie 20% nauczycieli proponuje także zmiany dotyczące organizacji pracy ucznia i nauczyciela w szkole, poprzez zmniejszenie liczebności grup dziecięcych i zwiększenie wymiaru czasu pracy z dziećmi wymagającymi zindywidualizowanego podejścia.

Podsumowując, realizacja kształcenia zintegrowanego w praktyce odbiega mocno od przyjmowanych założeń. Czy w związku z tym należałoby przejść do reformowania reformy?

<sup>6</sup> M. Jakowicka, *Geneza i rozwój idei integracji ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] K. Kosętka, J. Kuźma (red), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji*, Kraków 2000.