

# Krystyna Duraj-Nowakowa

---

## Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej : przez całościowo-systemowy dobór i układ treści

---

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (12-13), 41-58

---

2001

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Krystyna Duraj-Nowakowa

## Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej przez całościowo-systemowy dobór i układ treści

Zastrzeżenia wymaga procesualne tu pojmowane zjawiska integracji, tj. scalania treści edukacji wczesnoszkolnej. Moim bowiem zdaniem tymczasem mamy do czynienia z realizacją czynności dopiero zmierzających do tego efektu. Zintegrowanie zaś edukacji wczesnoszkolnej nie dokonuje się wystarczająco pod względem jakości, zakresu, poziomu (stopnia).

Jeśli przez integrowanie pojmować proces scalania, to na podkreślenie zasługuje, iż może ono dotyczyć w edukacji tematyki oraz składników metodyki opracowywania treści a także osób, uczestników tego procesu. Celowo tu pomijam nawet tylko wymienianie komponentów integrowania, a tym bardziej ich charakterystykę, aby nie zaciemniać charakterystyki tytułowego problemu, a i nie powiększać zakresu problematyki i objętości jej opisu.

W tekście zajmę się nie jakimkolwiek, lecz takim doбором i układem treści integrowania edukacji wczesnoszkolnej, który nosi znamiona systemowego w kontekście nauki o systemach, tj. systemologii. Zaznaczę tylko — dla zwięzłości wykładu — iż przez system rozumie się taki szczególny układ elementów całości, tu treści, które nie są ich prostą sumą, lecz składa się nań coś więcej. To coś więcej to związki między składnikami tegoż systemu. Czyli kompozycja systemowo dobranych i ułożonych treści cyklu zajęć jest powiększona o owe więzi między elementami składowymi. Ponieważ zaś dobór i układ treści integrowania edukacji zależy od nauczyciela, to z jednej strony oznacza wzrost jego odpowiedzialności za ten dobór i układ, a z drugiej niesie określone następstwa jakiejś formy tego integrowania. Reforma oświaty zakłada, że będzie to integrowanie w sensie co najmniej „wewnątrzedukacyjnym” — jeśli przez edukację pojmuje się te 9 grup już przedmiotowo scalonych haseł w podstawach programowych nauczania początkowego (1998a) — lub/i „zewnątrzedukacyjnym”, tj. między owymi 9 edukacjami na tym szczeblu.

Przyjmując zatem te 2 odmiany integrowania jako naczelne (tzn. nadrzędne) dla omawianego procesu, dalej zajmiemy się kwestiami następującymi:

- 1) przesłanki całości systemowych w dydaktyce
- 2) konkretyzacja sposobów doboru i układu treści na podstawach przykładach z trzech różnych typów — dwu wewnątrzedukacyjnych (polonistycznym i matematycznym) oraz jednego międzyedukacyjnego zagadnienia<sup>1</sup>.

Całościowo-systemowa edukacja wczesnoszkolna nawiązuje do starszych nurtów pedagogicznych. Na dwa spośród nich, tj. nauczanie globalne i zintegrowane, zwrócić tu uwagę ze względu na znaczną zbieżność w traktowaniu treści edukacji. I tak, całościowe nauczanie w odmianie nauczania globalnego to system dydaktyczny stanowiący antytezę nauczania przedmiotowego. Wyrósł na gruncie biopsychologizmu w pedagogice I połowy XX w. i był próbą dostosowania procesu nauczania do naturalnego sposobu postrzegania świata przez dziecko, które ujmując rzeczywistość całościowo, zgodnie z własnym doświadczeniem i z punktu widzenia własnych zainteresowań.

System nauczania całościowego, znosząc podział materiału nauczania na przedmioty, koncentruje cały proces dydaktyczno-wychowawczy wokół pewnych tematów-zagadnień lub sytuacji występujących w życiu dziecka, w otaczającym dziecko środowisku przyrodniczym i społecznym. Odpowiadają one jego spontanicznym zainteresowaniom, potrzebom i możliwościom poznawczym na danym etapie rozwojowym, o czym dalej będzie mowa.

Ponadto zamysł nauczania całościowego systemowo nawiązuje również do współczesnej idei tzw. nauczania zintegrowanego. Aby lepiej rozumieć ideę całościowości doboru i układu treści edukacji początkowej warto przemyśleć pojęcie całości, które definiowane jest następująco: „wszystkie części, fragmenty, szczegóły wzięte razem, połączone ze sobą w samodzielną jednostkę” (S. Skorupka, 1968, s. 67)<sup>2</sup>.

Wiedzę traktują jako dynamiczny system podlegający przetwarzaniu przez nowe informacje i wytwarzający nowe informacje (K. Duraj-Nowakowa, 1986). Wiedza w dydaktyce występuje w kilku odmianach. Jeśli za kryterium przyjmujemy stopień twórczości uczącego się podmiotu, wyróżnia się wiedzę reprodukcyjną, produktywną i generatywną. Przy czym ten pierwszy typ jest wynikiem tylko prostego

---

<sup>1</sup> Dla lepszego rozumienia się warto zaznaczyć, iż układ problematyki oznacza sieć problemów, na sieć problemów składają się zaś ich podproblemy, czyli zagadnienia (zwane też kwestiami, a nawet sprawami). Problematyce odpowiada pojęcie tematyki szczególnie często używanej w edukacji w ogólności, np. tematyka cyklu lekcji/zajęć.

<sup>2</sup> Obok tego pojęcia „całość” znajduje się pojęcie bliskoznaczne „całka”, które jest, jak wiadomo, jednym z podstawowych pojęć matematyki. Albowiem „całkowanie” to „matematyczne postępowanie prowadzące do obliczenia całki; operacja odwrotna do różniczkowania”, por. też „Zbiór funkcji spełniających równość” (*Nowa Encyklopedia Powszechna PWN 1995*, t. I, s. 634).

odtworzenia na życzenie, drugi zaś typ wiedzy jest wytwarzany samodzielnie w wyniku aktów myślenia, typ trzeci zaś to wynik nie tylko czynności myślenia w ogólności, lecz wytwarzania przez organizowanie nowych, własnych wiadomości w ich układach oryginalnych. Jeśli człowiek potrafi umieszczać aktualne dane w jakimś ogólniejszym kategorialnym systemie kodującym, co ustalił J. Bruner (1979, s. 388), i umie odczytać z tego systemu kodującego dodatkowe informacje na podstawie albo wyuczonych prawdopodobieństw warunkowych lub też wyuczonych zasad określania relacji między danym materiałem a innymi, to wychodzi poza dostarczone informacje. Wychodzenie to przyjmuje różne formy spośród trzech wymienionych wiadomości-substratów, będąc selekcją (dobór i wybór), zmianą pozycji w sieci układu, zmianą w hierarchii, zmianą znaczeń, kontekstów lub (i) konsytuacji, innym przegrupowaniem materiałów celem pozyskania nowych danych lub nowego wglądu w dane, wglądu w ich funkcje w całości wiedzy (por. R.I. Arends, 1994).

Wiadomości pochodzą z informacji środowiskowych za pośrednictwem środków ich przekazów i własnego doświadczenia człowieka. Są wynikiem doświadczania rzeczywistości i oddziaływania na tę rzeczywistość (por. całościową systemowo psychologię: T. Tomaszewski, 1984, s. 23). Ale i same wiadomości występują w trzech odmianach odpowiednio do substratów materialnych, które są nośnikami treści wiedzy, będąc albo „surowym” materiałem lub (i) sygnałami i komunikatami albo wiedzą właściwą, czyli już spójnym systemem wiadomości. Wiadomości typu „materiał” istnieją w samej rzeczywistości (przedmioty, zdarzenia, ludzie, ich działalność, wytwory ludzi, ich język). Jeśli rzeczywistość podlega celowej organizacji (dobór, strukturyzacja itp.) wówczas mamy materiał opracowany dydaktycznie w postaci tekstów, zawierających materiał językowy lub inne modele rzeczywistości (szerzej na ten temat w ujęciu całościowym systemowo, por. K. Duraj-Nowakowa 1997). To przetwarzanie wiadomości podczas ich wyboru i doczytywania, wydobywania treści i formy oraz przetwarzania właściwego, tj. interpretacji, jest procesem nie tylko konsolidacji pamięciowej, lecz także regulacji czynności nauczania-uczenia się.

Dydaktycy od czasów J.A. Komeńskiego eksponują, iż zjawisko treści kształcenia jako składnika wiedzy występuje w dwu odmianach procesów: w toku konkretnego, jednostkowego procesu dydaktycznego i — nadrzędnie — w całości kształcenia planowanego i realizowanego (por. tegoż, 1956).

Dydaktycy są zgodni, iż treści kształcenia mają strukturę trzech następujących elementów: 1) wiadomości w postaci materiału nauczania (hasła programowe) i zmian psychicznych, 2) zmiany, która ma nastąpić w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości podmiotu, czyli w strukturze (kompozycji) tych wiado-

mości oraz 3) samych czynności podmiotu, które sprawiają, iż zachodzą zmiany w działalności człowieka. Te ostatnie właśnie, tj. czynności (akty) podmiotu uczenia się organizują dwa pierwsze elementy (W. Okoń, 1987).

Treści kształcenia są traktowane nadal jako decydujący składnik i czynnik nauczania–uczenia się, indywidualizacji tego procesu i jego intensyfikacji. Oznacza to stopniowanie trudności związane z indywidualnymi możliwościami percepcji tkwiącymi w różnicach poziomów wiedzy, zdolności, zainteresowań i motywacji oraz innych właściwości osób.

To dlatego współcześnie poszukuje się sposobów doboru i układu treści kształcenia w różnych zakresach, aby nie wszyscy musieli, lecz mogli uczyć się wszystkiego o wszystkim, przy czym za kryterium doboru postuluje się właśnie możliwości i potrzeby samego podmiotu uczenia się.

Odpowiadając na wyzwania współczesności, w nowej koncepcji kształcenia ogólnego przyjęto, iż edukacja szkolna powinna wspomagać i ukierunkowywać wielostronny rozwój człowieka, a nie jedynie koncentrować się na transmisji gotowej wiedzy encyklopedycznej. Ta wielostronność podejścia do rozwoju człowieka wyznacza nowe zadania edukacji szkolnej. Oznacza też nową organizację tej pracy (por. P. Kowolik, 1992).

W tej części tekstu nieco dalej nastąpi prezentacja własnych koncepcji doboru i układu treści edukacji początkowej, w ścisłym związku z którym powstawały przykłady konspektów opracowanych pod moim kierunkiem naukowym i metodycznym przez ówczesnych magistrantów z lat akademickich 1995/6–1996/7 (por. K. Duraj-Nowakowa, 1998, s. 328–396).

Przypatrzmy się zatem krótkim charakterystykom teoretycznych i metodycznych założeń, z których wynika dobór i układ treści programowych; adekwatność ich doboru jest właściwością, którą pragnę wyeksponować jako dowód dbałości o związku teorii pedagogicznych z praktyką edukacyjną.

Prześledźmy tu przesłanki teoretyczne 3 wybranych problemów metodycznych: 1) treści kształtowania umiejętności czytania uczniów kl. I, 2) zastosowania znaku graficznego jako środka poglądowego w nauczaniu matematyki uczniów kl. II i 3) treści pracy z uczniami zdolnymi kl. III. Zatem zagadnienia metodyczne zostaną pokazane na wybranych przykładach treści edukacji każdej z 3 klas początkowych.

Najpierw zatrzymajmy uwagę na kwestiach I. metodyki kształtowania umiejętności czytania uczniów klasy I. Istotą edukacji polonistycznej w nauczaniu początkowym w ogólności jest „proces poznawania znaków języka mówionego i pisanego” (R. Więckowski 1993, s. 112). Swoistą inicjacją rozwojową jest początkowa nauka czytania. Nabycie przez dzieci tej umiejętności należy do szczególnie istotnych zagadnień pedagogiki wczesnoszkolnej. Zatem

zasadne jest wyjaśnienie jej istoty i treści. Czytanie to kojarzenie znaków pisma (druku) jakiegoś języka z treścią danego tekstu, czyli jego rozumienie. Czytanie więc wiąże się z obserwacją i myśleniem. Jest ono procesem „w którym czytający na podstawie analizy i syntezy początkowo wzrokowo-słuchowej, następnie analizy i syntezy wzrokowej łączy znane sobie znaki graficzne-literary w pewną całość o określonej logicznej treści, wywołującej w umyśle odpowiednie wyobrażenia, skojarzenia itp.” (I. Dudzińska, 1991, s. 59). Polega ono na pojmowaniu znaków graficznych-symboli wzrokowych tworzących tekst. Zatem „istotą czytania jest odkrycie sensu przeczytanego tekstu” (H. Baczyńska, 1985, s. 68). Natomiast tekst to „każdy zespół słów ujętych w związki syntaktyczne dla wyrażenia pewnych myśli, pewnych treści” (K. Lenartowska, W. Świętek, 1982, s. 9). Czytanie jest ponadto procesem twórczym, gdyż obejmuje wszystkie operacje umysłowe, które wyrażają się w interpretacji pojęć i znaczeń. Proces czytania jest działalnością wieloczynnościową obejmującą wszystko, co dzieje się od chwili, gdy zaczynamy reagować na bodźce wizualne wywołane napisanym szeregiem znaków graficznych tworzących tekst, aż do odpowiedzi na nie w postaci myśli i reakcji uczuciowych mówionych lub napisanych słów.

Jeszcze szerzej tłumaczy się czytanie jako „podstawowy środek komunikacji społecznej” (M. Cackowska, 1984, s. 9). Czytanie bowiem jest przeciw uniwersalnym środkiem rozpowszechniania kultury, nauki i oświaty. Ułatwia ono proces porozumiewania się ludzi ze sobą w życiu bieżącym, a nawet między całymi pokoleniami. Wskazuje się na jeszcze jeden ważny czynnik czytania – „czynnik interesomotoryczny” (A. Jurkowski, 1986, 149). Z tych względów ważny jest przede wszystkim czas przyswojenia tej umiejętności.

Powszechną tendencją spotykaną w literaturze specjalistycznej jest pogląd, aby kształtowanie umiejętności czytania rozpoczęło się jak najwcześniej (por. stanowisko np. I. Majchrzak, 1995). Dojrzałość do rozpoczęcia nauki czytania przypada jednak na okres wczesnoszkolny, gdyż osiągnięty poziom rozwoju zapewnia prawidłowy przebieg tego procesu (por. A. Brzezińska, 1987).

Czytanie składa się z szeregu takich czynności psychofizycznych, jak mechanizmy słuchowe, artykulacyjne i wzrokowo-przestrzenne, które, działając wspólnie, zapewniają prawidłowy jego przebieg. Aby dziecko mogło odczytać tekst, powinno: znać symbole i ich funkcje, umieć odbierać symbole w postaci określonych mniejszych lub większych układów zwanych tekstami, czyli dokonywać syntezy znaków tworzących odczytany tekst, umieć dokonywać właściwej interpretacji sensu przeczytanego tekstu, czyli go rozumieć, umieć zastosować zrozumianą treść tekstu do aktualnych celów i potrzeb.

W czytanie zaangażowane są komponenty intelektualne: pamięć, uwaga, mowa, myślenie itd., dlatego jest ono traktowane jako wyższa czynność psychiczna, która charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- są to czynności celowe i świadome, które wymagają od uczącego się rozumienia ich celu, struktury i treści
- są to czynności społeczne, ukształtowane w procesie społeczno-historycznego rozwoju ludzkości, które mogą być opanowane jedynie w toku celowego zorganizowanego nauczania, uświadamiającego uczącym się sens kodu graficznego służącego — z kolei — do utrwalania doświadczeń społecznych
- są to czynności wysoce złożone, realizowane jednocześnie na poziomie sensomotorycznym i semantycznym, przy czym każdy z tych poziomów angażuje cały zespół funkcji psychofizycznych, ale głównie procesów intelektualnych
- czynności te mają charakter dynamiczny, gdyż w trakcie ich opanowywania zmieniają się w układ funkcjonalny, co przejawia się tym, że w różnych fazach na plan pierwszy wysuwają się coraz to inne elementy tego układu
- są to czynności rozwojowe, gdyż możliwości ich opanowywania oraz poziom jest zależny od stopnia dojrzałości psychofizycznej uczniów, na co zwracają uwagę K. Lenartowska, W. Świętek (1982, s. 16).

Przedstawione treści i istota umiejętności czytania prowadzą do stwierdzenia, że jest to proces skomplikowany „ze względu na złożone stosunki zachodzące między percypowanymi wzrokowo literami, percypowanymi słuchowo dźwiękami mowy i ruchami narządów mowy” (M. Cackowska, tamże, s. 13). „Kształtowanie umiejętności wymaga przede wszystkim powiązania teorii z praktyką. Powiązanie pierwsze to reguły działania, wykonania umiejętności, drugie to doskonalenie działania” — podkreśla H. Wichura (w: M. Lelonek, T. Wróbel P (red.), 1990, s. 68).

W słowniku specjalistycznym czytamy, że „kształcenie to ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznych i umysłowych zdolności i uzdolnień zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw, oraz zdobycie pożądanych kwalifikacji zawodowych. W ostatnich latach coraz częściej przez kształcenie rozumie się łącznie nauczanie i uczenie się” (W. Okoń, 1987, s. 54).

O kształceniu pisze się też, że „jest to proces nauczania-uczenia się, który może prowadzić przede wszystkim, a niekiedy nawet wyłącznie, do opanowania przez uczniów tylko określonych wiadomości i umiejętności, ale może też wpływać w sposób istotny na ich wszechstronny rozwój” (C. Kupisiewicz, 1984, s. 61).

W procesie nauczania kształtuje się u uczniów podstawowe umiejętności, między innymi teraz nas interesująca umiejętność pracy z lekturą. Pierwszą z umiejętności, którą kształtuje się w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jest umiejętność pracy z konkretną lekturą szkolną.

W wieku szkolnym dziecko poznaje już świat w znacznej mierze umysłem, a nie tylko spostrzeżeniem naocznym. Pośrednikiem w zdobywaniu doświadczenia

i w wytworzeniu obrazu rzeczywistości staje się szkoła i nauczyciel, a potem coraz bardziej książka (S. Szuman, 1985, s. 334–335). W tej samej publikacji psychologa jako główny element budowana rzeczywistość podkreślona została potrzeba poznawania. Owa postawa poznawcza odnosi się nie tylko do rzeczywistości zewnętrznej dziecka, ale również do jego świata wewnętrznego. Książka, a dokładnie bohater literacki, jest obiektem poznania w tych dwu układach. Takie poznanie zakłada jednak wytworzenie obrazu rzeczywistości pozaliterackiej. Książka staje się więc swoistym pasmem transmisyjnym, instrumentem czyli narzędziem lub środkiem dydaktycznym poznania rzeczywistości.

Przyjętym terminem w procesie dydaktyczno-wychowawczym, obejmującym czytanie książek są terminy „lektura” i „literatura”. Lektura to „zestaw dzieł literatury pięknej lub naukowej, które młodzież szkolna lub akademicka ma obowiązek przeczytać lub przestudiować” (W. Okoń, 1987, s. 151). Pod terminem „lektura szkolna” rozumieć należy „wszystkie pozycje czytelnicze, z wyjątkiem podręczników, stosowane w procesie nauczania danego przedmiotu” (tamże, s. 152).

Poprzez wyodrębnienie w programie nauczania języka polskiego zestawu książek pod wspólną nazwą „lektura” zwraca się uwagę na szczególne utwory literackie. Ową szczególność rozumie się w następujący sposób: „za utwory w pełni, bezpośrednio literackie uważa się te, w których tworzywo językowe jest zorganizowane odmiennie niż w mowie potocznej czy wypowiedzi naukowej, przedstawiając świat rzeczy i zjawisk za pomocą fikcji (pośrednio i niejednoznacznie) i w kategoriach obrazowania artystycznego (poetyckość stylu, plastyczność”)), jak podaje W. Słodkowski (1972, s. 13).

Istotą więc lektury czytelnika są wszystkie pozycje literackie poza podręcznikami, które są przedmiotem omawiania podczas pracy nauczyciela i uczniów.

Dzieło literackie mimo swej fikcyjności i abstrakcyjności jest swoistym odbiciem rzeczywistości i osobliwą drogą jej poznania. Przy odbiorze zaś dzieła literackiego odbiorca rekonstruuje porządek: w obrębie składników językowych, w świecie przedstawionym, w sferze zawartości ideowej utworu. Czytelnik w określony sposób ustosunkowuje przedstawione dzieła literackie do świata realnego, ustala „podobieństwa” i „niepodobieństwa”. Owo odnoszenie obejmuje właściwie wszystkie elementy świata przedstawionego: wygląd bohaterów, opisane sytuacje, zjawiska natury psychologicznej, zdarzenia, elementy statyczne, elementy rozwijające się w czasie.

Do pozycji czytelniczych zaliczane są następujące typy dzieł: utwory poetyckie (czyli poezja), opowiadania, łatwe powieści. Lektura dla kl. I posiada szeroki zakres tematyki. Dotyczy on przede wszystkim zdarzeń z życia dzieci, np. w książkach A. Jaworzczakowej *Jacek, Wacek i Pankracek*, C. Janczarskiego *Jak*



*Wojtek został strażakiem*, A. Bahdaja *Pilot i ja*, M. Kownackiej *Plastusiowy pamiętnik* (M. Patzerowa 1973, s. 10–27).

Książka jest bardzo pomocna w kształtowaniu norm społeczno-moralnych dzieci i budzeniu ich przeżyć estetycznych. Lektury klasy I obejmują pozycje bibliograficzne takiej klasy autorów, jak J. Brzechwa, H. Januszewska, E. Szemberg-Zarembina i inni.

W wykazach zalecanych lektur znajdują się również utwory ukazujące wydarzenia z życia ludzi i zwierząt oraz ich wzajemne powiązania. Dziecko należy nauczyć „sposstrzegać, przeżywać, odróżniać prawdę od fałszu, dobro od zła (...). Dzięki wielu książkom budzi się w dziecku uczucie koleżeństwa, czynności, miłości rodzinnej, opiekuńczości, które stanowią czasem pierwsze przełamanie postawy egocentrycznej” (tamże, s. 38).

W kształtowaniu umiejętności pracy z lekturą i trwałych zainteresowań czytaniem niezbędne jest wyrabianie potrzeby i nawyku gromadzenia własnego księgozbioru. W tym celu możemy zorganizować wycieczkę do biblioteki i księgarni. Zapoznać z książkami dla dzieci, które są aktualnie w sprzedaży, przeprowadzić rozmowę ze sprzedawcą na temat zakupu książek. Wycieczka do księgarni jest też okazją poznania uczniów z procesem powstawania książki, poczynając od jej napisania przez autora aż do ukazania się książki na półkach księgarskich. Poznanie trudu wielu ludzi, dzięki którym książka powstaje, wzmacnia potrzebę szanowania książki, stanowiącej własność osobistą, cudzą lub społeczną.

Najstarszą częścią pracy z tekstem literackim jest „wysunięcie i omówienie zagadnień w nim zawartych”. W każdym utworze jest wiele zagadnień do opracowania, nauczyciel powinien jednak umieć wybrać zagadnienia najważniejsze, które jego zdaniem zostały świadomie uwypuklone przez autora oraz te, którymi zainteresowanie wyrazili uczniowie w czasie omawiania treści. Najczęściej należą do nich:

- opisy głównych postaci, połączone z oceną ich postępowania, zagadnienia wychowawcze bezpośrednio związane z własnymi doświadczeniami i przeżyciami dzieci
- ustalenie myśli przewodniej
- walory stylistyczne i językowe” (R. Laskowska, M.A. Szymańska 1996, s. 9).

Doskonałym sposobem utrwalania treści utworu literackiego jest rozwiązywanie zagadek, krzyżówek, rebusów itp., a zwłaszcza inscenizowanie wybranych fragmentów utworu. „Pogłębia ono znajomość tekstu i daje okazję do wielu przeżyć. Dziecko przygotowując inscenizację ogromnie wczuwa się w swoją rolę. Podczas opracowania fragmentów do inscenizacji dzieci uczą się wyodrębniania zdarzeń, porządkowania ich w odpowiedniej kolejności, (...) porównywania postaci i oceny ich postępowania (J. Długosz, E. Orzech, 1995, s. 16).

Inscenizacja jako forma pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej z dziećmi w młodszym wieku szkolnym „wywodzi się z gier i zabaw, stąd też ta właśnie forma jest dzieciom bliska i chętnie w niej uczestniczą” (J. Awgulowa, W. Świętek, 1985, s. 6; P. Kowolik, 1995, 2000).

W kształtowaniu umiejętności pracy z lekturą trzeba nie tylko umiejętnie dobrać lekturę i prowadzić dyskusję o książkach, lecz przede wszystkim zacieśniać systematycznie codzienny z nimi kontakt. Albowiem potrzeba kontaktu z książką nie powstaje u dzieci samorzutnie, musimy ją sami obudzić w procesie wychowania dziecka. Kierowanie rozwojem dzieci powinno więc opierać się na ich naturalnych skłonnościach do dynamiki, samodzielności i aktywności poznawczej. Należy jednocześnie zapewnić im równowagę intelektu, uczuć i przeżyć w doświadczaniu świata. W procesie doboru treści programowych celem ukształtowania umiejętności czytania uczniów klasy I wskażemy istotę ich planowania przez całościowe systemowo tematy zajęć.

Rozpatrzymy dalej przez kontrast inny 2. przykład merytorycznego zastosowania znaku graficznego jako środka poglądowego w nauczaniu matematyki uczniów klasy II, u których często obserwuje się rozumowanie poprawne o rzeczach konkretnych. Jednak ci sami uczniowie mają istotne kłopoty z chwilą, gdy przyjdzie im operować pojęciami abstrakcyjnymi. Ich tok rozumowania zmienia się wówczas, a ilość błędów istotnie wzrasta.

Reprezentacja graficzna jest pewnym uogólnieniem konkretnej sytuacji i krokiem naprzód w kierunku formalnej matematyzacji. Dodatkową zaletą takiego schematu jest to, że pozwala on uprościć sytuację, zapomnieć o informacjach nieistotnych dla danego problemu, a skoncentrować się na tym, co akurat jest istotne [Z. Semadeni (red.), 1985, s. 72, 74].

Reprezentacje graficzne są przydatne także wówczas, gdy jakaś sytuacja opisana werbalnie (np. zadanie tekstowe) okaże się zbyt trudna dla dziecka; rysowanie schematu będzie wówczas poglądowym przedstawieniem tej sytuacji. Już sama czynność rysowania schematu (np. rysowanie strzałek, otaczanie pętlami itp.) stanowi upogładowienie sytuacji, ułatwia dziecku rozumowanie i może zastąpić wykonanie analogicznych czynności na prawdziwych przedmiotach (tamże, s. 173).

Stosowanie reprezentacji graficznych ma ogromne znaczenie w nauczaniu początkowym matematyki. Nie bez znaczenia jest też fakt, że uczniowie, których nauczy się stosować schematy graficzne w rozumowaniach na lekcji matematyki, będą je stosować z powodzeniem później i nie tylko na innych lekcjach, lecz w ogóle w życiu.

Do najczęściej stosowanych reprezentacji graficznych należą tabele. Jest to — jak wiadomo — szeroko rozpowszechniony sposób przedstawiania rozmaitych danych. Tabele pozwalają niejednokrotnie uprościć znacznie sytuację i przedsta-

wić w sposób bardziej przejrzysty akurat to, co jest istotne. Tabele mogą służyć do różnych klasyfikacji, np. wykorzystane będą do klasyfikowania klocków logicznych.

„Drzewa” to również bardzo ważny typ schematu graficznego. Nazwa wywodzi się od skojarzenia z rozgałęzionymi konarami prawdziwych drzew. Drzewa mogą służyć do klasyfikacji elementów dowolnego zbioru oraz — w matematyce — przy ustaleniu wykonywanych działań.

Zadania tekstowe można rozwiązać na osi liczbowej lub na grafach. Oś liczbowa jest bardziej pogładowa i w początkowym okresie wygodniejsza: dziecko może na niej porównać liczby, widzi, jaka jest odległość między nimi itp. Czasami jednak graf jest wygodniejszy (przykładowo w sytuacji, gdy liczba, np. 5 pojawia się w dwóch kółkach).

Stosowanie osi liczbowej jest szczególnie niewygodne w następujących przypadkach:

- a) gdy są duże różnice między liczbami i nie można dobrać jednostki na osi, np. dla działania  $1 + 4 + 25 + 60$
- b) gdy przedstawienie danych działań na osi jest zbyt zagmatwane z powodu nazbyt dużej liczby strzałek, np. w przypadku obliczenia  $9 - 2 + 1 - 4 + 6 - 4$ ; na grafie można przedstawić to działanie w sposób bardziej zrozumiały.

Ilustracje graficzne pełnią następujące trzy istotne funkcje:

- graficznego przedstawienia problemów matematycznych — problemy zastępujące tekst
- pomocy dydaktycznej w opracowaniu nowego materiału
- podpory dla rozumowania uczniów przy rozwiązywaniu zadań tekstowych (Z. Cydzik, 1985, s. 5).

Szerokie zastosowanie środków graficznych w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń do nauczania matematyki w klasach początkowych ułatwia uczniowi rozumienie tekstu podręcznika, a szczególnie rozumienie sensu pewnych sformułowań ogólnych. Dzięki pogładowemu przedstawieniu pewnych pojęć lub zależności uczeń sam może pracować z tekstem podręcznika i dochodzić do pewnych wniosków. Tekst czysto werbalny byłby dla ucznia w tym wieku zbyt trudny i niezrozumiały. Samodzielna praca ucznia z takim tekstem przynosiłaby znikome efekty (por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, 1994).

Odpowiedzi w związku z powyższymi przesłankami teoretycznymi wymaga pytanie o istotę i dobór treści metodyki zastosowania znaku graficznego jako środka pogładowego w nauczaniu matematyki uczniów kl. II przez tematy systemowe lekcji.

Nauczanie matematyki ma między innymi na celu kształtowanie umiejętności posługiwania się metodami matematycznymi przy rozwiązywaniu problemów

dotyczących zarówno treści programu matematyki, jak i treści innych przedmiotów oraz w ogólności sytuacji życiowych. Są to więc wyraźne funkcje scalania wiedzy o świecie, co wynika z matematyki zwanej przecież królową nauk. Metody te już uczeń klas początkowych powinien nie tyle poznać w gotowej postaci, co nawet samodzielnie stwarzać i stale doskonalić [por. J. Kujawiński (red.), 1990, s. 114].

W celu opanowania podstawowych pojęć uczeń winien swobodnie operować pojęciami zbioru, stosunku (relacji) oraz czynności wyobraźniowej i — zwłaszcza — myślowej. To dlatego w początkowym nauczaniu matematyki należy preferować czynnościowe koncepcje metodyczne, których istota polega na uczeniu się matematyki poprzez konstruowanie i (lub) rozwiązywanie zadań (najlepiej problemowych), wymagających wykonywania przez uczących się odpowiednich operacji (czynności) efektywnych na konkretach, interioryzacji (uwewnętrzniania) tych operacji w formie właściwych modeli wyobraźniowych oraz przeprowadzenia operacji myślowych (tamże, s. 115). Ponadto te podstawowe pojęcia stają się fundamentem i narzędziami poznania scalonego obrazu świata.

Uczeń klas początkowych powinien wiedzieć, że istnieją zadania matematyczne mające wiele rozwiązań (wyników), a każde z nich można osiągnąć różnymi metodami, z których jedne są bardziej użyteczne (np. bardziej ekonomiczne, ujęte w jednym zapisie, przejrzyste, itp.), a drugie mniej (np. zawierają zbędne działania, mają chaotyczny zapis warunków itp.). Ponadto ważne są informacje o tym, że są takie zadania matematyczne, które mają tylko jedno trafne rozwiązanie (wynik), które można osiągnąć różnymi metodami (J. Kujawiński, tamże).

W procesie uczenia się matematyki, gdzie znaczącą rolę spełniają symbole (cyfry, litery, znaki działania itp.) oraz różnorodne rysunki, wykresy i pomiary — uczniowie muszą być wdrażani od klasy pierwszej do dokładności w wykonywaniu i rejestrowaniu swoich matematycznych czynności i rezultatów. Brak dokładności w czynnościach matematycznych (w owych obliczeniach, pomiarach itp.) oraz staranności w zapisie ich efektów może udaremnić osiągnięcie oczekiwanego wyniku, pomimo stworzenia trafnego pomysłu (hipotezy, metody) rozwiązania zadania.

W planowaniu lekcji nauczania początkowego matematyki (w rozkładzie programowego materiału nauczania, konspekcie lekcji) należy przewidywać odpowiednio zróżnicowane zadania, najlepiej o treściach międzyprzedmiotowych, czyli w korelacji międzyprzedmiotowej. Tematy tych lekcji należy uporządkować w pewien system. Niezbędne byłoby, ale bardziej niż dotąd, spójne zastosowanie sugestii zawartych w programie, a dotyczących założeń, całości programu i treści poszczególnych działów oraz wskazówek metodycznych do realizacji haseł programowych.

Zatrzymajmy uwagę na jeszcze innym, 3. problemie metodycznym — treściach przykładowej tu metodyki pracy z uczniami zdolnymi klasy III.

Zdolności to specyficzne składniki i czynniki tkwiące w naturze ludzkiej, wcześniejsze od samego działania, a jedynie ujawniające się w działaniu i uwidocznione w szybkim i łatwym przyswajaniu wiadomości i nawyków. Głównymi wskaźnikami zdolności są tempo uczenia się i osiągnięte wyniki. Rozwój zdolności uczniów zależy od czynników wrodzonych, ich własnej aktywności oraz całokształtu wpływów otoczenia. Zdolności uczniów pełnią bardzo ważną funkcję w ich edukacji początkowej, ponieważ ułatwiają im uczenie się, a ich efekty uczenia się są o wiele większe niż u uczniów średniozdolnych (T. Lewowicki, 1977).

Zdolności zaś rozwijają zamiłowania, które wykazują też oddziaływanie na zdolności. Rozróżnia się cztery typy działań, które rozwijają zdolności ucznia. Są to działania nastawione na szybszy rozwój uczniów zdolnych, wyposażenie ich w większy zakres wiedzy, umożliwienie im uzyskania wiedzy o wyższym poziomie trudności zgodnie z poziomem ich rozwoju intelektualnego i poziomem zdolności oraz kształtowanie u uczniów zdolnych myślenia twórczego, rozwijania oryginalności. Upraszczając można powiedzieć, iż są to działania, których naczelną myślą jest szybciej, więcej, na wyższym poziomie, oryginalniej, jak to podkreśla T. Lewowicki (1980).

Uczniowie zdolni mają odmienne od swoich rówieśników potrzeby rozwojowe. Zaspokajanie tych potrzeb wymaga też odpowiedniego zastosowania do ich właściwości procesów nauczania-uczenia się. Próbowano więc takich różnych form grupowania zdolnych w systemie szkolnym, jak umieszczanie takich uczniów w klasach wyższych niż odpowiednie dla ich wieku (co spowodowało i powoduje zakłócenia procesów przystosowania i rozwoju społecznego) oraz tworzeniu klas uczniów wyselekcjonowanych według kryterium zdolności. To z kolei budzi zastrzeżenia, iż dokonuje się w szkole segregacji na lepszych i gorszych. Nie ma więc rozwiązań, które odpowiadałyby wszystkim kryteriom i wymogom, zarówno ze względu na dobro jednostki, jak i społeczeństwa.

Z drugiej jednak strony nie wolno pozostawiać jednostek zdolnych własnemu losowi, gdyż wiąże się ze stratą dla nich i zbiorowości. Intellektualnie uzdolnieni uczniowie wymagają organizowania indywidualnych zajęć stymulujących rozwój. W pewnym stopniu ułatwia to także sfera rozbudowanych zajęć pozalekcyjnych [M. Tyszkowa w: W. Pomykało (red.), 1993, s. 867].

W obrębie szkoły ważne znaczenie ma różnicowanie wymagań w zależności od uzdolnień i ich kierunku. Nawet przy zachowaniu wspólnego programu nauczania istnieją możliwości mobilizowania uczniów zdolnych do działalności wykra-

czającej poza wymagania przeciętne. Trzeba pamiętać, że zdolności rosną dzięki badaniom [por. B. Suchodolski (red.), 1982, s. 166].

Tak więc zdolności są z jednej strony warunkiem realizowania zadań, z drugiej natomiast kształtują się i doskonalą w trakcie ich rozwiązywania [H. Muszyński w: M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), 1978, s. 267].

Wiek dziecka-ucznia w klasach I–III to okres wymagający stosunkowo wielu elementów zabawowych, fantazyjnych. Umysł dziecka ogarnia przede wszystkim konkrety i rzeczy dostępne naturalnemu doświadczeniu. Można jednak zauważyć, że już w tym okresie dokonuje się wstępna systematyzacja pojęć (M. Żebrowska, 1986, s. 157). Albowiem każde pojęcie zaczyna mieć określone miejsce w systemie innych pojęć przez to, że jest z nimi w określony sposób — odzwierciedlając związki realnej rzeczywistości — powiązane (taż, s. 157; por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, 1995).

Istota metodyki pracy z uczniami zdolnymi klasy III polega na szczególnie starannym doborze nade wszystko treści, ale także form i metod pracy — tak dydaktycznej, jak i wychowawczej — oraz środków dydaktycznych. Ciekawie zorganizowany tok lekcji lepiej umożliwia rozwój ogólnych zdolności poznawczych i zainteresowań uczniów.

Uogólniając tu prowadzone wątki, istota nauczania początkowego tkwi w systemowym doborze i układzie treści dydaktyczno-wychowawczych. Tak teoretycznie, jak i praktycznie ważne jest to, aby oprócz dostarczenia uczniom wiedzy oraz rozwijania ich sprawności intelektualnych i fizycznych kształtować także ich postawy społeczne.

Ustrój edukacji początkowej stanowi całość kształtu treści, tj. przedmiotu metodyki pracy, które w spójnej całości systemowej powinny zapewnić właściwą proporcję form działań między samorzutną działalnością dziecka, a działalnością organizowaną przez nauczyciela, np. rozwiązywanie przez dzieci zadań-problemów, podejmowanie ćwiczeń. Obecnie w szkolnictwie dominują raczej kierowane prace uczniów.

Przygotowanie cyklu tematów systemowych lekcji zajęć powinno uwzględniać wszechstronność problemowo spójnego doboru treści nauczania. Relacje zaś między składnikami tych treści winny być zróżnicowane w formach, np. gwiazdy, drzewa, treści itp., o czym szerzej piszę w książce (K. Duraj-Nowakowa, 1998, s. 179–186 i 224–395).

Reasumując, systemowy dobór treści wychowawczo-dydaktycznych w nauczaniu początkowym wymaga wielostronności, tj. dbałości o stosowne relacje poszczególnych składników treści ze względu na zamierzony cel oraz kierowania się w toku doboru tych treści ideą całości specyficznie systemowej, a jednocześnie wymaga kierowania się możliwościami i potrzebami dziecka, wskazaniem pedagogiki i warunkami środowiskowymi oraz podstawami programowymi

nauczania. Treści tematu systemowo całościowego lekcji oddziaływują na treści podtematów, korygując ich zawartość, czyli pojemność oraz źródło i poziom treści, a także uwzględniając relacje, czyli związki między tymi dobranymi treściami. Dobrane treści ułożone w całość spójną systemowo stanowią istotę tematyki integrowanej edukacji.

Nauczaniu całościowo systemowemu pomoże uwzględnianie kilku rozmaitych podstaw doboru i układu treści, czyli materiału edukacji początkowej. Jedną z nich wynika z potrzeby opracowania możliwie tak „pełnego” tematu w sensie trzech aspektów systemów (genetycznego, strukturalnego i funkcjonalnego), żeby uwzględnić całość wycinka rzeczywistości wyodrębnionego z życia środowiska i ludzi (systemu z nadsystemu), których specyfikę opisują osobno (K. Duraj-Nowakowa, 1998, s. 7–54).

Drugą podstawą doboru i układu treści tematu systemowego lekcji wynika z zasady stopniowania trudności. Tematyka lekcji i jej systemowe właściwości całościowe wymagają systematycznego i stopniowo coraz to większego komplikowania doboru i układu treści, prowadzenia dzieci stopniowo od jednej trudności do drugiej, od zakresu węższego do szerszego. W tym celu od nauczyciela wymagamy przede wszystkim, aby w swoim planie edukacji uwzględnił dobór urozmaiconego materiału, logiczny, merytoryczny i systemowy jego układ oraz powtarzanie.

Następna — trzecia — podstawa doboru treści całościowej edukacji początkowej wynika z kolejnych zasad nauczania i wychowania, co jest rozważane osobno i wyraziściej (K. Duraj-Nowakowa, 1998, s. 224–243).

Trzeba pozwolić nauczycielowi rozeznaczyć potrzeby małego odbiorcy całościowych tematów systemowych lekcji — czego on oczekuje, co lubi — i dopuszczającą spontaniczność działań brać je pod uwagę<sup>3</sup>.

Starania nauczycieli o coraz lepsze podstawy i proces integrowania edukacji wczesnoszkolnej dużo skuteczniejsze mogłyby się okazać, gdyby w tym procesie uwzględnić istotę i prawidłowości znanej od dawna, ale głównie z samej nazwy, mniej z rzeczywistej pracy, tzw. korelacji (por. J. Kulpa, 1993). Korelacja jest bowiem — a raczej powinna być — właśnie relacją wzajemną między treściami. Ponieważ z definicji systemu (która legła u podstaw nauk kilka dziesiątków lat liczących prac — studyjnych i badawczych) wynika, iż w systemie treści najważniejsze są nie tylko jej komponenty, ale także relacje, czyli związki i korelacje — związki wzajemne, temu to problemowi poświęcę uwagę osobno.

---

<sup>3</sup> Pewnych sugestii dostarczał już A. Maćkowiak (1970), pisząc, iż wielostronny ośrodek zajęć może zawierać treści, np. z sześciu przedmiotów, ośrodki zaś mogą być realizowane równoległe, np. trzy podtematy z sześciu przedmiotów (por. także: A. Maćkowiak, S. Wołoszyn (red.), 1959).

## Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Awgulowa I., Świętek W., *Inscenizacja w klasach początkowych*, Warszawa 1985.
- Baczyńska H., *Metodyka nauczania języka polskiego w kl. 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa 1985.
- Berge M., Lewowicki T., *Optymalizacja treści i procesu kształcenia*, Warszawa 1992.
- Bertalanffy L. von, *Ogólna teoria systemów*, Warszawa 1984.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja — elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Bruner J., *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1979.
- Brzezińska A., *Czytanie i pisanie — nowy język dziecka*, Warszawa 1987.
- Cackowska M., *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, Warszawa 1984.
- Cackowska M., *Rozwiązywanie zadań tekstowych w kl. I–III*, Warszawa 1993.
- Cydzik Z., *Nauczanie matematyki w kl. I–III*, Warszawa 1993.
- Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., *Konstruowanie systemu kształcenia: jak doskonalić nauczanie?*, Warszawa 1983.
- Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań 1993.
- Długosz J., Orzech E., *Materiały do pracy z tekstem literackim w klasach początkowych*, Rzeszów 1995.
- Długosz J., Orzech E., *Praca z lekturą na lekcjach języka polskiego w kl. I–III*, Rzeszów 1992.
- Dudzińska I., *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*, Warszawa 1991.
- Duraj-Nowakowa K., *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków 1986.
- Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Kraków 1998a.
- Duraj-Nowakowa K., *Kształtowanie pojęć społeczno-moralnych uczniów klas początkowych*, Kraków 1991 i wyd. II 1998b.
- Duraj-Nowakowa K., *Metodologia poznawania językowego obrazu świata dzieci i młodzieży* [w:] *Językowy obraz świata dzieci i młodzieży*, Kraków 1995a.
- Duraj-Nowakowa K., *Metodologiczne przesłanki badań nad kształtowaniem języka dziecka młodszego* [w:] *Kształcenie języka dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Rzeszów 1997.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków 1997.



- Duraj-Nowakowa K., *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Kraków 1996.
- Duraj-Nowakowa K., *Systemowa interpretacja kategorii celu*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1993, nr 2.
- Duraj-Nowakowa K., *Systemowe poznawanie istoty procesu dydaktycznego* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, Toruń 1995b.
- Duraj-Nowakowa K., *Tematy systemowe w przedszkolu, geneza i założenia, planowanie i przykłady*, Kraków 1995, II wyd. 1997, III wyd. 1998, IV wyd. 1999.
- Duraj-Nowakowa K., *Teoria systemów a pedagogika*, Kraków 1992.
- Duraj-Nowakowa K. (red.), *Tematy kompleksowe w przedszkolu*, Kraków 1990 i dodruk: 1991.
- Duraj-Nowakowa K., Gnitecki J. (red.), *Epistemologiczne wyzwania współczesnej pedagogiki*, Kraków 1997.
- Frycie S., *Integracja w nauczaniu* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.
- Frycie W. i S., *Literatura dla dzieci i młodzieży, t. 2: Bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, krytyka literacka*, Warszawa 1990.
- Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W., *Zasady projektowania dydaktycznego*, Warszawa 1992.
- Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 1978.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki*, Warszawa 1989.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa 1994.
- Józefowicz Z., *Blokowo-kompleksowa koncepcja programowania dydaktycznego*, Gdańsk 1980.
- Jurkowski A., *Rozwój umysłowy i aktywność poznawcza uczniów*, Warszawa 1986.
- Komeński J.A., *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956.
- Kowolik P., *Organizacja i planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych*, Katowice 1992.
- Kowolik P., *Gry i zabawy czytelnicze w klasach I–III — jedną z form pracy z książką*, „Poradnik Bibliotekarza” 1995, nr 6.
- Kowolik P., *Wdrażanie uczniów klas I–III do czytelnictwa poprzez gry i zabawy*, „Z Doświadczeń Pedagoga”, red. A. Wiercińska, W. Goriszowski, Warszawa 2000, nr 1.
- Kujawiński J. (red.), *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych: zarys metodyki*, Warszawa 1990.

- Kulpa J., *Korelacja w nauczaniu* [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* Warszawa 1993.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1984.
- Laszlo E., *Systemowy obraz świata*, Warszawa 1978.
- Lech K., *System nauczania*, Warszawa 1964.
- Laskowska R., Szymańska M.A., *Lektura szkolna w klasach I–III*, Łódź 1996.
- Lelonek M., Wróbel T. (red.), *Praca nauczyciela i uczniów w klasach 1–3*, Warszawa 1990.
- Lenartowska K., Świętek W., *Lektura w klasach I–III*, Warszawa 1987.
- Lenartowska K., Świętek W., *Praca z tekstem w klasach I–III*, Warszawa 1982.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa 1980.
- Lewowicki T., *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1977.
- Maćkowiak A., *Nauczanie łączne dawniej i dziś*, Poznań 1970.
- Maćkowiak A., Wołoszyn S. (red.), *Metodyka pierwszych lat nauczania*, Warszawa 1959.
- Majchrzak I., *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, Warszawa 1995.
- Meyer G., *Cybernetyka a proces nauczania*, Warszawa 1969.
- Muszyńska Ł., *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I–III*, Warszawa 1974.
- Nakoneczna D., *Kształcenie wielostronne stymulujące rozwój uzdolnień*, Warszawa 1980.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Warszawa 1987.
- Parafiniuk-Soińska J., *Zarys pedagogiki wczesnoszkolnej*, Szczecin 1996.
- Parafiniuk-Soińska J. (red.), *Kształtowanie samodzielności uczniów klas początkowych*, Szczecin 1990.
- Patzerowa M., *Lektura uczy, bawi, wychowuje*, Warszawa 1973.
- Perrot E., *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995.
- Poplucz J., *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, Warszawa 1984.
- Program nauczania klasy 1–3: edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa 1998a.
- Program nauczania 1–3: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa 1998b.
- Program nauczania początkowego klasy I–III*, MEN, Warszawa 1992.
- Pszczołowski T., *Zasady sprawnego działania*, Warszawa 1982.
- Sawicki T., Reclik R., Nowik J., *Matematyka — książka pomocnicza dla nauczycieli nauczania początkowego*, Opole 1997.
- Semadeni Z., *Nauczanie początkowe matematyki*, Warszawa 1985.
- Semedeni Z. (red.), *Nauczanie początkowe matematyki. T. I–IV*, Warszawa 1981–1988.

- Semedeni Z. (red.), *Reprezentacje enaktywne i reprezentacje ikoniczne w sensie Brunera na przykładzie prezentacji pojęć mnogościowych*, „Dydaktyka Matematyki”, Warszawa 1982, t. II.
- Słodkowski W., *Dzieło literackie w szkole*, Wrocław 1972.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959.
- Sowińska H. (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 1996.
- Suchodolski B. (red.), *Dzień powszedni szkoły podstawowej w klasach I–IV*, Wrocław 1967.
- Suchodolski B. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 1982.
- Szuman S., *Dzieła wybrane*, Warszawa 1985.
- Szymańska M., *Lektura szkolna w klasach I–III*, Warszawa 1992.
- Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.
- Treliński G., *Kształcenie matematyczne w klasach początkowych*, Kielce 1995.
- Walczyńska J., *Integracja nauczania początkowego*, Wrocław 1968.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1995.
- Wilgocka-Okon B. (red.), *Edukacja wczesnoszkolna*, Warszawa 1985.
- Wołoszynowa L., *Młodszy wiek szkolny* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1975.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka: podejście systemowe*, Warszawa 1995.
- Zborowski J., *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa 1986.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986.