

Ewa Szadzińska

Dokształcanie nauczycieli do realizacji integracji w edukacji

Chowanna 1, 132-142

2006

Artykuł został 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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2006	R. XLIX (LXII)	T. 1 (26)	s. 132–142
------------	--	---------------	-------------------	--------------	------------

Ewa SZADZIŃSKA

Dokształcanie nauczycieli do realizacji integracji w edukacji

Wprowadzenie

Idea integracji – będąca wyzwaniem dla współczesnej edukacji – w praktyce szkolnej jest uznawana za pożądaną cechę jakości kształcenia. Wyniki badań potwierdzają wartość scalania treści kształcenia dla rozwiązywania problemów przez uczniów, zwiększania operatywności ich wiedzy, aktywności twórczej i samodzielności poznawczej oraz zrozumienia otaczającej rzeczywistości.

Te pozytywne wyniki integracji w kształceniu zależą od przekonania nauczyciela o zasadności jej realizacji. Postawa nauczyciela wobec integracji jest zatem podstawowym warunkiem jej urzeczywistnienia. Przeprowadzone przez J. Kossewską badania wyznaczników prointegracyjnych postaw nauczycieli wobec uczestnictwa osób niepełnosprawnych w kształceniu masowym doprowadziły do ustalenia dwóch zasadniczych czynników: miejsce aktywności zawodowej nauczyciela oraz ukierunkowanie kształcenia, w którym uczestniczył nauczyciel.

Wybór miejsca pracy przez nauczyciela jest wskaźnikiem natężenia prointegracyjnej postawy. Nauczyciele pracujący z uczniami niepełnosprawnymi, kontaktujący się z ich rodzicami, przejawiają bardziej pozytywne postawy niż nauczyciele tylko realizujący zajęcia z dziećmi. Pedagodzy pracujący w szkołach masowych jedynie deklarują pozytywne postawy, a nauczający licealistów przejawiają nieprzychylnie postawy wobec integracji niepełnosprawnych

(K o s s e w s k a, 2003, s. 175). Drugim wyznacznikiem postawy jest zdobyta wiedza specjalistyczna. Osoby, które mają taką wiedzę, dostrzegają więcej korzyści edukacji zintegrowanej oraz „identyfikują mniej jej niekorzystnych aspektów” (K o s s e w s k a, 2003, s. 176). Brak wiedzy z tego zakresu hamuje ukształtowanie postaw i uniemożliwia podjęcie działania.

Należy zwrócić uwagę na jeszcze inny aspekt przeprowadzonych badań – poszukiwanie przez nauczycieli wiedzy i podjęcie aktywności z dziećmi niepełnosprawnymi było związane z doświadczeniami osobistymi nauczycieli, dlatego dążyli oni do rozwiązania dostrzeżonych problemów pedagogicznych. Z takimi zainteresowaniami, ukierunkowanymi przez występujące trudności w praktyce edukacyjnej, rozpoczyna swoje doksztalcanie spora grupa nauczycieli na studiach pedagogicznych. Dla nich celem kształcenia jest pogłębienie wiedzy. Studia podejmują także osoby bez takich doświadczeń – w ich przypadku celem kształcenia jest przygotowanie do podjęcia działań w zakresie integracji. Integracja nie dotyczy tylko kształcenia osób niepełnosprawnych i zdrowych, lecz odnosi się także do innych składników edukacji.

Dotychczas tylko na nielicznych kierunkach studiów realizowano zagadnienia dotyczące integracji. Obecnie dynamiczny rozwój doksztalcania w formie studiów uzupełniających magisterskich oraz studiów podyplomowych stwarza szansę na poznanie wielu aspektów integracji w edukacji.

Pożądana wiedza o integracji w programach kształcenia

Należy określić zakres wiedzy związanej z integracją. Umożliwi to rozwinięcie wśród studiujących przekonania o wartości i zasadności realizacji integracji we wszystkich obszarach edukacji. W toku doksztalcania nauczyciele wzbogacają swoją wiedzę i przekształcają jej strukturę. Aby zrozumieć istotę integracji jako „scalania elementów w całość lub włączanie elementu już w istniejącą całość”, trzeba całościowo postrzegać zjawiska w rzeczywistości edukacyjnej. Izolowanie jakiegoś zjawiska uniemożliwia dostrzeżenie powiązań strukturalnych z innymi zjawiskami. Wyróżnienie danego zjawiska z jednoczesnym dostrzeganiem go wśród innych zjawisk ukazuje głębszy obraz sytuacji edukacyjnej, czyli jej strukturalnych, funkcjonalnych powiązań (por. F r o m m, 1994, s. 90). Nauczyciel dopiero po zrozumieniu istoty integracji, jej rodzajów, form przejawiania i uwarunkowań może podjąć świadome decyzje, nadające sens podejmowanym przez niego działaniom (S z a d z i ń s k a, 2002, s. 425).

W edukacji, która oznacza sferę oddziaływań instytucjonalnych, integracja przybiera formę kształcenia zintegrowanego, nauczania blokowego i międzyprzedmiotowego oraz nauczania integralnego, odnoszącego się do uczenia się dzieci niepełnosprawnych w szkole masowej. W formach tych są scalane różne składniki. Dotychczas integrowano treści kształcenia, wiedzę lub czynności w procesie kształcenia. Pożądane jest ponadto scalanie procesu nauczania (kształcenia) i wychowania.

Ze względu na rodzaje scalanych elementów wyróżnić można integrację jako efekt, wynik edukacji lub jako proces.

Pierwszy z wymienionych typów integracji odnosi się do zasadniczego celu edukacji, jakim jest rozwój ucznia. Takie sformułowanie celu zależy od konstytuowanych demokratycznych stosunków społecznych. Każda osoba uczestnicząca w życiu społecznym może współdecydować o warunkach funkcjonowania życia społecznego. Pomyślny rozwój każdej osoby, zgodnie z jej możliwościami i oczekiwaniami, jest zatem warunkiem włączenia się przez nią do aktywnego działania w życiu społecznym. Przekształcanie środowiska, w którym żyją ludzie, ma umożliwić im funkcjonowanie zgodne z uznawanymi wartościami (Bernstein, 1990).

W edukacji zainteresowanie rozwojem człowieka wynika też z rozwijanej filozofii edukacji krytyczno-kreatywnej, która koncentruje się na konieczności stawiania się podmiotem, czyli osobą świadomą możliwości spełniania siebie, co wymaga zachowania integracji siebie jako osoby w zmiennym i różnorodnym świecie współczesnej kultury, gospodarki. K. O b u c h o w s k i (1995) wskazuje na konieczność rozwoju osobowości dla zapewnienia wysokiej jakości funkcji psychicznych.

Uczniowie przejawiając aktywność w formie indywidualnej lub grupowej, rozwijają się. J. K u j a w i ń s k i (2003, s. 73) podkreśla znaczenie wielostronnej aktywności uczniów w scalaniu wiedzy z różnych fragmentów poznawanej rzeczywistości, a także wyników aktywności emocjonalnej, praktycznej. Scalanie przez samo dziecko wyników jego aktywności wymaga tworzenia w umyśle całościowego obrazu, dzięki wszechstronnie poznawanemu fragmentowi rzeczywistości, przeżywaniu pożądanego stosunku emocjonalno-motywacyjnego. Zmusza to dziecko do postępowania zgodnego z poznawanymi i akceptowanymi zasadami, wartościami, regułami. Osoba, w przypadku której istnieje zgodność między jej wiedzą, postawą i postępowaniem, określana jest jako osoba o zintegrowanej osobowości.

Projektowanie celu edukacji – rozwoju ucznia lub rozwoju zintegrowanej osobowości ucznia – wymaga od nauczyciela ujmowania celów szczegółowych jako składników pewnej całości, na którą składają się wszystkie aspekty rozwoju. Koncentracja na celach tworzących całość prowadzi do ujęcia integracji jako wyniku działania pedagogicznego.

Zgodność w uznawaniu głównego celu edukacji nie oznacza jednorodności w wyborze sposobów organizacji procesów edukacyjnych, metodyki kształcenia i wychowania czy środków kształcenia. Decydujące znaczenie dla doboru i wyboru tych elementów ma przyjęte przez danego badacza odniesienie do teoretycznej wiedzy o powiązaniu nauczania (kształcenia) i wychowania. Koncentracja uwagi badacza na scalaniu nauczania / kształcenia i wychowania ukazuje integrację jako proces.

W tradycyjnej dydaktyce nauczanie występowało niezależnie od wychowania. Za najważniejsze uznawano upogładowienie treści nauczania, które powinno rozdzielać się na jednostki tak, aby sprawnie mogły być powiązane z uprzednią wiedzą ucznia. W koncepcji nauczania wychowującego H. Muszyńskiego czynności przyswajania wiedzy przez uczniów są włączone w struktury motywacyjno-działaniowe. Badacz ów uważa, iż działania uczniów powinny wynikać z motywów ważnych dla życia w społeczeństwie. Nauczanie polega na przyswojeniu wzorów podstawowych ról społecznych, do których pełnienia konieczne są wiadomości i umiejętności. E. Piotrowski (2004, s. 173) zwraca uwagę, że we współczesnej dydaktyce istota integracji sprowadza się do rozumienia świata poprzez przyswojenie sobie sposobów jego opanowania, a zarazem doświadczania swojego w nim miejsca i wpływających stąd, ważnych zadań życiowych. W rozwijanej przez M. Śnieżyńskiego (2001, s. 388) koncepcji nauczania wychowującego nauczanie utożsamiane jest z kształceniem wielostronnym, zapewniającym rozwój osobowości. Uczeń podejmuje wielostronną aktywność, a nauczyciel nieustannie jest wyczulony na aspekty moralne, zdrowotne i estetyczne wyników oraz warunków tej aktywności. Prowadzi z uczniem dialog o wartości jego aktywności. Procesy nauczania i wychowania przenikają się i uzupełniają poprzez dialog ucznia i nauczyciela. Przedstawione przez Z. Zimnego (2000, s. 39) założenia kształcenia wychowującego wskazują, iż głównym sensem kształcenia jest przygotowanie osoby do bycia członkiem wspólnoty. Wymaga to ukształtowania postaw prospołecznych na przykładzie różnych przedmiotów kształcenia oraz poznawania funkcjonowania praw natury i kultury etycznie pozytywnej. Kształcenie ma cechy wartościowe ze względów wychowawczych. Podejmowane działania umożliwiają zmianę osobowości wychowanka z takiej, jaka jest, na taką, jaka powinna być, aby żyło mu się dobrze.

W określonej przez R. Łukaszewicza edukacji dialektycznej za najważniejsze uznano maksymalizowanie szans rozwojowych dzieci. Dlatego uznano, iż transmisja dziedzictwa kulturowego i przygotowanie do radzenia sobie w życiu codziennym powinny być rozszerzone o możliwość dokonywania wyboru wartości, wzbogacających codzienną egzystencję. Wspomaganie aktywności dziecka musi odpowiadać jego potrzebom, a także być zgodne ze społecznymi celami i wartościami. W tej koncepcji nie wyróżniono ani kształcenia,

ani wychowania, lecz zastąpiono je terminem „edukacja”, oznaczającym taki tok postępowania nauczyciela wobec uczniów, aby mogli podejmować decyzje w zakresie wizji własnego rozwoju (Zwiernik, 1996, s. 49).

Istotą edukacji zintegrowanej – zdaniem J. Gniteckiego (2003, s. 397) – jest stymulowanie i wspieranie rozwoju uczniów. Należy stwarzać warunki relaksacji, wizualizacji i afirmacji oraz wykorzystywać zintegrowane zadania szkolne. W tym ujęciu edukacja odnosi się do procesu uczenia się – czynności ucznia, których wykonywanie zapewni mu utworzenie nowych (lepiej) struktur poznawczych, emocjonalnych, sprawczych oraz obrazowania językowego. W koncepcji kształcenia wyzwającego W. Puśleckiego (1996) celem jest przygotowanie ucznia do życia w poczuciu podmiotowości i możliwości wyboru. W kształceniu zawiera się zatem wychowanie. Realizacja tego procesu z zapewnieniem warunków istotnych dla wolności pozwala na ujawnienie się potencjalnych cech osobowości każdego dziecka.

Znaczenie idei integrującej w tworzeniu całościowego obrazu edukacji

Poznawanie przez nauczycieli wielu możliwości w zakresie scalania tych procesów nie wystarczy do podjęcia działań w tym zakresie. Poznając zróżnicowane ujęcia integracji w obrębie nauczania i wychowania, trzeba określić konstrukt, wskazujący reguły, zasady łączenia składników. Taką rolę odgrywa idea integrująca. Taki konstrukt teoretyczny został wprowadzony przez B. Bernsteina (1980, s. 30), który wskazał, że idea integrująca w scalaniu treści kształcenia umożliwia ich wiązanie i porządkowanie. Zdaniem tego badacza idea integracyjna to metakoncepcja odwołująca się do bardziej ogólnych zasad, umożliwiających scalanie składników. Odnosi się do sposobów poznawania wiedzy przez uczące się osoby, a nie do powiększania jej zasobów. Ważne stają się spójność i systematyczność w tworzeniu powiązań pomiędzy treściami a ideą integracyjną.

W poszukiwaniu idei integrującej nauczania i wychowania można odwołać się do filozoficznego kontekstu ujmowania idei, opartego na poglądach wyrażonych przez M.A. Krąpca (1995, s. 266). Przyjmując, że idea jest formą poznawczej reprezentacji rzeczywistości, za jej formę uznaje się pojęcie lub wzór. Idea-pojęcie jest reprezentacją treści z rzeczywistości i istnieje w rozumie podmiotu poznającego, natomiast idea-wzór jest planem rzeczy, który ma zostać wykonany, pełni zatem wtedy funkcję czynnika determinującego realne działanie.

Zasadniczą rolą idei jako pojęcia czy wzoru jest powiązanie w umyśle osoby poznającej części w całość. Zwracając uwagę na ten aspekt idei integrującej, należy uwzględnić także psychologiczny kontekst jej ujmowania (w psychologii czynności i relacje również ujmowane są jako pojęcie). Jacendoff wskazuje na różnicę między pojęciem powstałym jako przedstawienie świata takim, jakim jest w rzeczywistości, a pojęciem, które przedstawia rozumienie świata (Chlewiński, 1999, s. 47). To drugie znaczenie pojęcia odwołuje się do subiektywnej, zmiennej reprezentacji rzeczywistości. Spojrzenie na ideę integrującą z perspektywy subiektywnej jest bardziej uzasadnione, dlatego że to nauczyciel wybiera koncepcję nauczania i wychowania. Jego doświadczenie zawodowe (obejmujące także umiejętność czytania tekstów pedagogicznych) będzie miało znaczenie dla sformułowania idei integrującej – czy to przez odczytanie pojęcia, wzoru czynności z koncepcji pedagogicznej, czy też przez samodzielne jej dookreślenie.

W toku doksztalcania nauczyciele, poznając wiele zagadnień dotyczących integracji, stykają się z wiedzą merytoryczną z różnych dziedzin pedagogiki. Wiedza o tak szerokim zakresie charakteryzuje się wysokim poziomem ogólności, który jest osiągany w budowaniu teorii pedagogicznej. Dlatego pojawia się konieczność poszukiwania idei integrującej w wyższych poziomach teoretycznej wiedzy pedagogicznej. Odbywa się to zgodnie z układem konstrukcji teoretycznych opracowanym przez S. Palkę (1989) w teorii pedagogicznej średniego zasięgu. Następnie w odniesieniu do wyróżnionej idei określane są powiązania strukturalne i funkcjonalne między scalanymi elementami.

Odwoływanie się do wiedzy o wysokim poziomie ogólności wymaga od nauczycieli tworzenia syntez interdyscyplinarnych. Zdaniem Z. Matulki tworzenie syntez interdyscyplinarnych wiąże się z dostrzeganiem „wspólnych lub też odpowiadających sobie elementów w różnych obszarach rzeczywistości i wiedzy o niej”. Następnie występuje odtwarzanie ciągów przyczynowo-skutkowych dotyczących zdarzeń, dokonywanie podziałów i scalanie według bardziej ogólnych kryteriów podziału oraz formułowanie praw coraz bardziej ogólnych, dotyczących różnych obszarów rzeczywistości (Karczab, 1995). W tworzeniu syntez oraz w scalaniu treści kształcenia przez nauczycieli niezbędna jest wiedza ogólnometodologiczna oraz z zakresu metodologii badań pedagogicznych.

Uznaje się wysoką wartość integracji w kształceniu. Aby zapewnić jej urzeczywistnienie w edukacji, trzeba odpowiednio przygotować nauczycieli. Wzbogacana powinna być ich wiedza z zakresu celów integracji w kształceniu, uwarunkowań jej realizacji, możliwych płaszczyzn scalania składników edukacji oraz trudności w realizacji. Poznawana wiedza, po włączeniu jej w strukturę wiedzy osobistej nauczycieli, winna być operatywna.

Analiza wyników badań

Takie zamierzenia wymagają dokonania analizy jakości realizacji programu. Jej wynik jest ważny dla wprowadzania zmian w programie kształcenia, w metodyce kształcenia w szkole wyższej oraz w określaniu nowych problemów badawczych dotyczących integracji.

Badania przeprowadzono wśród osób doksztalających się na uzupełniających studiach magisterskich w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz podyplomowych studiach z zakresu wychowania przedszkolnego w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. kard. A. Hłonda w Mysłowicach. Badania przeprowadzono w roku akademickim 2003/2004 oraz 2004/2005. Uczestniczyło w nich 96 studentów z Uniwersytetu i 38 z myśłowickiej uczelni.

Analizowano zadania wykonane przez studentów w toku poznawania wiedzy o integracji, jej przekształcania i wykorzystania w rozwiązywaniu problemów.

Poznanie wiedzy rozpoczyna się od rozpoznania doświadczeń zawodowych nauczycieli, czyli wyników ich kontaktów z zaistniałymi faktami, zjawiskami, zdarzeniami w rzeczywistości pedagogicznej. Częstotliwość wymienianych składników doświadczenia w wypowiedziach pisemnych studiujących przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Liczba wskazań doświadczeń nauczycieli w zakresie integracji [%]

Miejsce pracy	Zakres integracji				
	stosunki społeczne w klasie	funkcjonowanie osoby	stosunki ze środowiskiem społecznym	treści kształcenia	brak doświadczeń
Grupy przedszkolne	22,0	5,0	11,0	16,0	1,5
Klasy I–III	5,0	3,0	5,0	18,0	1,5
Klasy IV–VI	–	–	–	5,0	–
Świetlica szkolna	1,5	–	–	–	4,0
Ośrodki rehabilitacyjne	–	1,5	–	–	–

Źródło: Badania włamc.

Doksztalający się nauczyciele przedszkola najczęściej biorą udział w integrowaniu dzieci zdrowych i niepełnosprawnych. Nauczyciele pracujący w klasach I–III zobowiązani są do realizacji kształcenia zintegrowanego, toteż najczęściej mają do czynienia ze scalaniem treści kształcenia. Także nauczyciele zajmujący się przedszkolakami wskazują na ten zakres integracji, co jest właściwe w działaniu w przedszkolu, gdyż całościowe ujmowanie zjawisk ma

uzasadnienie na gruncie psychologii dziecka w wieku przedszkolnym. Tylko nauczyciele pracujacy w przedszkolach i klasach I–III wskazujacy wszystkie ploszczyzny integracji. Pozostali pedagodzy wymieniajacy doswiadczenia w jednym z zakresow integracji.

Dyskusja nad zakresem doswiadzen jest podstawa do okreslenia przez studiujacych ich zakresu wiedzy o integracji. Studiujace osoby wskazujacy na znajomosc pojecia integracji oraz zintegrowanej grupy, zasad pracy z dziecmi niepełnosprawnymi i zdrowymi, roli nauczyciela wspomagajacego i glownego, znajomosci programu typu zintegrowanego.

Doświadczenie zawodowe stanowi podstawa do tworzenia wiedzy oraz przekształcania jej struktur. W takiej perspektywie poznawczej doświadczenie jest ujęte jako konstrukt kulturowy. J. Kmita i A. Pałubicka wskazujacy, ze w kazdej wspolnocie istniejacy charakterystyczne dla niej przekonania, pragnienia wraz z przekonaniem jednostkowymi, indywidualnymi. Przekonania wspolnoty sankcjonujacy przekonania jednostki. Badacze te indywidualne przekonania sluzace realizacji wskazanych celow w danej kulturze okreslajacy jako doświadczenie (Kmita, Pałubicka, 1992). Studiujacy po uświadomieniu sobie własnego punkt widzenia powinni poznać wiedzę uznawaną we wspolnocie kulturowej, w tym przypadku nauce, która może stac się czynnikiem zmiany ich struktury wiedzy osobistej. Dlatego kolejnym etapem doksztalcania jest poznawanie wspolczesnych koncepcji pedagogicznych integralnie ujmujacych procesy nauczania i wychowania. W programie ujęte przedstawione w niniejszym artykule koncepcje. Studenci na wykladach oraz w toku samodzielnej lektury tekstow poznajacy te koncepcje. Opierajacy się na dwóch wybranych przez siebie koncepcjach poszukujacy sensu powiazania nauczania i wychowania oraz wskazujacy idee integrujacye. Student może także dokonac wyboru innej znanej mu koncepcji.

Badani studenci najczesciej wybierali do analizy koncepcje:

- ksztalcenia wyzwajajacego W. Puśleckiego – 23%,
- ksztalcenia wychowujacego Z. Zimnego – 14%,
- nauczania wychowujacego K. Lecha – 12%,
- ksztalcenia wielostronnego W. Okonia – 12%,
- nauczania wychowujacego H. Muszyńskiego – 9%,
- nauczania wychowujacego M. Śnieżyńskiego – 8%,
- edukacji integralnej J. Gniteckiego – 7%,
- „Wroclawskiej Szkoły Przyszlosci” – 5%.

Pojedyncze osoby zwrócily uwage na koncepcje: C. Fieneta, H. Sowińskiej i E. Misornej, M. Cackowskiej, J. Kujawińskiego.

Humanistyczny aspekt ksztalcenia jest najczesciej wymieniany jako powód wyboru koncepcji.

Waznym aspektem doksztalcania jest rozumienie idei integrujacej w wybranych koncepcjach. W poszukiwaniu idei integrujacej trzeba odwołac się

do idei jako metakoncepcji lub pojęcia, wzoru czynności. Cenną inspiracją są idee zweryfikowane w badaniach empirycznych przez J. Walczyńkę – zagadnienie centralne oraz kategoria centralna opracowana we „Wrocławskiej Szkole Przyszłości”. Strukturę „zagadnień centralnych” tworzą elementy treści z różnych kierunków kształcenia, co umożliwia tworzenie spójności między tymi kierunkami kształcenia. Centralną kategorię – społeczeństwo – uznano za powszechny wymiar ludzkiej egzystencji. Nie występuje ono bezpośrednio w treściach kształcenia, lecz dopiero nabywana stopniowo wiedza w toku kształcenia umożliwia jego rozumienie. Studiujący najczęściej wskazują:

- w kształceniu wyzwalaającym – wzorzec postępowania wobec ucznia, wyzwalamie aktywności ucznia / wolność, podmiotowość, wyzwolenie, humanizację pracy szkoły,
- w kształceniu wychowującym – współdziałanie, współzycie ludzi, jak być tolerancyjnym / miłość, system wartości bezwarunkowych, tolerancję, szacunek w nauczaniu wychowującym – zmierzanie do dobra, ocenę wartości / podmiotowości,
- w kształceniu wielostronnym – rozwój jednostki, sposób poznawania rzeczywistości / wielostronny rozwój,
- w edukacji zintegrowanej – zadania rozwojowe, podmiotowe traktowanie wychowanka / jednostkę tematyczną,
- w ramach „Wrocławskiej Szkoły Przyszłości” – podmiotowe traktowanie ucznia, stymulację aktywności / samoorganizację, samotranscendencję, paradygmat wyobraźni, treści STOPES.

Zebraane wyniki wskazują, iż częściej dostrzegane są warunki wskazywane przez autorów koncepcji niż konstrukt pozwalający tworzyć powiązania między elementami. Zdecydowanie częściej wskazywano na wzór czynności niż pojęcie. Potwierdza to zasadność skoncentrowania się na czynnościowym aspekcie integracji, a nie treściowym. R. Więckowski (2000) szczególnie podkreśla taki właśnie charakter integracji. Kolejna trudność do pokonania przez studentów wiąże się z umieszczeniem zagadnienia rozwoju ucznia jako celu, a nie jako konstruktu nadrzędnego.

W toku dyskusji o znaczeniu i różnicy między celem a ideą integrującą odwołano się do taksonomii celów opracowanych przez W. Andrukowicza (2001). Przedstawiona taksonomia umożliwia nauczycielowi porządkowanie działalności edukacyjnej – według kontinuum od odtwórczego do twórczego działania oraz od działań w świecie zewnętrznym do czynności wykonywanych w świecie wewnętrznym. Nauczyciele sformułowane przez siebie cele w programach pracy lub konspektach porządkują według tej taksonomii i dopełniają je tak, by ująć w miarę możliwości pełny rozwój działania w danym obszarze. Natomiast do idei integrującej odnoszą elementy z programów kształcenia i ustalają powiązania między nimi. Najcenniejszym

efektem tych zadań jest dostrzeżenie przez studentów związku między poziomem ogólności idei a zakresem i liczbą scalanych elementów.

Ostatni z wyróżnionych etapów w doksztalcaniu koncentruje się na sprawdzeniu operatywności wiedzy, decydującej o wykorzystaniu wiedzy do rozwiązywania problemów. W tym celu studenci przygotowują opis idei integrującej do wybranej koncepcji nauczania (kształcenia) i wychowania, a następnie w czasie zajęć opracowują powiązania między składnikami kształcenia, przedstawionymi w zadaniu.

Ocena tych prac obejmuje uzasadnienie wybranej idei integrującej oraz zakres powiązań przedstawionych składników. Wśród studiujących są osoby, które łączą składniki w kilka odrębnych grup, co wskazuje, iż nie osiągnęły poziomu myślenia formalnego. Badane osoby wybierały następujące idee integrujące: zdrowie, ekologia, praca, tożsamość człowieka, miłość, rodzina, sztuka, twórczość. Przedstawiają one uznawane wartości we współczesnej pedagogice. Zdecydowana większość osób (58%) tworzy powiązania funkcjonalne, co wskazuje na akceptację i zrozumienie integracji w jej aspekcie czynnościowym. Jednak 23% badanych tworzy powiązania na poziomie metodycznym, co pozwala na projektowanie jedynie cyklu zajęć.

Przedstawione podstawy programu kształcenia oraz wyniki pracy studentów wskazują, iż do przekształcenia ich wiedzy o integracji nauczania i wychowania potrzeba uwzględnienia dedukcyjnego toku postępowania. W pierwszej kolejności analizowana jest spójność nauczania i wychowania, czego wynikiem staje się uchwycenie sensu powiązań, a dalej – pogłębiona interpretacja. W odniesieniu do idei integrującej tworzone są powiązania. W toku doksztalcania największą trudność sprawia ustalenie idei integrującej, ze względu na ograniczoną liczbę prac badawczych z tego zakresu oraz z uwagi na niski poziom przygotowania ogólnopedagogicznego na studiach licencjackich. W poznawaniu koncepcji ujmujących integralnie nauczanie i wychowanie utrudnieniem są braki w rozumieniu spójności nauczania i wychowania. Do tworzenia powiązań między składnikami konieczne jest posiadanie umiejętności syntezy przedmiotowych, co wymaga od osób studiujących stwarzania spójnego obrazu przedmiotu poznania pedagogiki.

Bibliografia

- Andrukowicz W., 2001: *Edukacja integralna*. Kraków.
Bernstein B., 1990: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa.
Chlewiński Z., 1999: *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa.
Fromm E., 1994: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Warszawa–Wrocław.
Gnitecki J., 1996: *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*. Zielona Góra.

- Kossewska J., 2000: *Uwarunkowanie postaw: Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Kraków.
- Krąpiec M.A., 1995: *Realizm ludzkiego poznania*. Lublin.
- Kujawiński J., 2003: *Metodyka zintegrowanej działalności szkolno-pozaszkolnej uczniów*. Poznań.
- Kurczab H., 1993: *Scalanie treści kształcenia w przygotowaniu zawodowym nauczyciela polonisty*. Rzeszów.
- Łukasiewicz R., Łukaszewski W., Waszkiewicz J., 1980: *Założenia projektu programu „Wrocławska Szkoła Przyszłości”*. W: Suchodolski B., red.: *Model wykształconego Polaka*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Palka S., 1989: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa.
- Piotrowski E., 2004: *Integracja procesów nauczania i wychowania*. W: Denek K., Koszczyk T., Lewandowski M., red.: *Edukacja jutra*. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Wrocław.
- Puślecki W., 1997: *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
- Szadzińska E., 2002: *Integracja jako jakościowy aspekt edukacji*. W: Kojs W., Piotrowski E., Zimny T.M., red.: *Edukacja jutra*. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa.
- Śnieżyński M., 2001: *Nauczanie wychowujące*. Kraków.
- Walczyńska J., 1968: *Integracja nauczania początkowego*. Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Więckowski R., 2000: *Współczesna koncepcja integracji edukacji wczesnoszkolnej*. W: *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*. Warszawa.
- Zimny Z.M., 1999: *Kształcenie wychowujące*. W: Denek K., Zimny T.M., red.: *Edukacja jutra*. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Częstochowa.
- Zwiernik J., 1998: *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wrocław.