

Diagnozy, doświadczenia, praktyki

DOI: 10.5604/01.3001.0013.5754

EWOLUCJA PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO W POLSCE

ELŻBIETA MAREK

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6849-7039>

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wprowadzenie

Program nauczania budzi emocje wielu osób, nie tylko teoretyków edukacji. Jest on źródłem dyskusji całego społeczeństwa – uczniów, rodziców, nauczycieli. Już sama różnorodność definicji programu wprowadza zamęt i banalizuje rozważania. Spory o definicje pochłaniają czas i energię, odciągając od kwestii podstawowych. Brakuje zgody wśród specjalistów, czym jest program, brakuje wspólnego języka, a porozumiewanie się jest utrudnione (Ornstein, Hunkins, 1998). Program nauczania najczęściej obwinia się o to, że jest „przeładowany”, mało elastyczny, zbyt absorbujący nasze dzieci. Często staje się przyczyną niepowodzeń szkolnych uczniów. Dlatego też większość zmian w systemie edukacyjnym rozpoczyna się od przekształcania programów.

Rok 1999 zapoczątkował reformowanie oświaty trwające do dziś. Istotnym elementem reformy edukacji była reforma programowa. Po raz pierwszy w naszym kraju pojawiła się podstawa programowa, która jest najważniejszym i zasadniczym aktem prawnym regulującym działania edukacyjne, wyznaczającym kierunki przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej na kolejnych etapach kształcenia, stanowi punkt wyjścia do konstruowania autorskich programów dla poszczególnych etapów i szczebli edukacyjnych, opartych na różnych koncepcjach człowieka – filozoficznych, psychologicznych i programów wychowawczych (Karbowniczek, 2014, s. 208).

Ponieważ od 1999 r. mieliśmy do czynienia z wieloma zmianami programowymi, celem moich poszukiwań badawczych było pokazanie zmian, jakie zaszły w pro-

gramach kształcenia zintegrowanego w latach 1999–2017. Zakładam, że programy te przeszły ewolucję, czyli „proces przeobrażeń, zmian, przechodzenia do stanów bardziej złożonych lub doskonalszych” (Szymczak, 1988, s. 563). W badaniach wykorzystano analizę treściową dokumentów, tj. podstaw programowych i programów nauczania. Prezentowany tekst zawiera syntezę badań, jakie prowadziłam w ciągu ostatnich dwóch dekad.

Reforma programowa z 1999 roku

Pierwsza podstawa programowa, która ukazała się w naszym kraju, wzbudzała wiele kontrowersji środowisk akademickich. Zawierała cele, zadania szkoły i treści kształcenia wyrażone w 55 punktach, bez podziału na kierunki edukacji (*Podstawa*, 1999, s. 586–587). Autorzy byli zdania, że: „Kształcenie na tym etapie jest łagodnym przejściem od wychowania przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Ma ono charakter zintegrowany. Zajęcia edukacyjne prowadzi jeden nauczyciel według ustalonego przez siebie planu, dostosowując czas zajęć i przerw do aktywności uczniów” (tamże, s. 586).

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych, program nauczania dla sześciolletniej szkoły podstawowej powinien zawierać: „Szczegółowe cele edukacyjne – kształcenia i wychowania, materiał nauczania związany z celami edukacyjnymi, procedury osiągania celów, opis założonych osiągnięć ucznia i propozycje metod ich oceny. [...] Program nauczania dopuszcza do użytku szkolnego minister właściwy do spraw oświaty i wychowania na wniosek osoby fizycznej, osoby prawnej lub jednostki organizacyjnej nie posiadającej osobowości prawnej” (Rozporządzenie MEN, 1999, s. 2).

W trosce o rozwój dzieci, zgodnie z decyzją ministra edukacji narodowej, przez pierwsze trzy lata nauki kształcenie miało być zintegrowane, tzn. bez podziału na przedmioty. Nowej organizacji zajęć szkolnych miała towarzyszyć zmiana relacji między uczniem a nauczycielem. Nauczyciel miał mieć mniej uczniów w klasie, a więcej czasu i energii, aby móc skoncentrować się na interesujących klasę zagadnieniach, a nie jak dotychczas „gonić program” (MEN, 1998, s. 7). Takie podejście sugerowało konieczność dokonania zmian w programach nauczania, odejście od programów typu „kolekcja” w stronę programów typu „integracja”.

Za przyzwoleniem władz państwowych w 1999 r. powstało kilkaset programów, średnio ok. 30 do każdego przedmiotu na każdym z czterech etapów nauczania. Warto wspomnieć, że już w pierwszej połowie lat 90. opublikowano kilka programów kształcenia zintegrowanego – alternatywnych w stosunku do oficjalnych programów dopuszczonych przez ówczesne ministerstwo edukacji. Były to programy, których powstania nie dopuszczało wprawdzie jeszcze obowiązujące prawo, ale autorzy nie byli w żaden sposób szykanowani i z powodzeniem realizowali własne pomysły. Był

to bardzo ciekawy okres dla rozwoju twórczości nauczycieli. Niektóre programy były wytworem prac zespołów naukowców niepracujących w szkole, inne zaś, publikowane przez wielkie wydawnictwa oświatowe, odwoływały się do doświadczeń nauczycieli praktyków, skupionych w stowarzyszeniach nauczycielskich. Wiele z tych programów, po wprowadzeniu drobnych zmian, zostało ponownie zarejestrowanych w roku 1999 jako programy odpowiednie dla reformującego się systemu oświatowego, gdyż prawo dopuściło wreszcie taką możliwość jako odpowiedź na ruch oddolny (Olszowska, 2012). W tym czasie na polskim rynku wydawniczym pojawiły się tłumaczenia literatury anglosaskiej (Ornstein, Hunkins, 1998; Wragg, 1999; Walker, Soltis, 2000), a także pierwsze polskie prace monograficzne dotyczące tworzenia programów przez nauczycieli (Komorowska, 1999; Dylak, 2000).

Analiza 15 programów kształcenia zintegrowanego, dopuszczonych do użytku szkolnego w 1999 r., ujawniła, że programy tzw. zintegrowane były zróżnicowane pod względem koncepcji lub koncepcji nie posiadały. Autorzy posługiwali się różnymi kryteriami doboru i układu treści, czasem czynili to intuicyjnie – bez żadnych kryteriów. Niektóre z programów miały charakter tradycyjnych rozkładów materiału nauczania. Każdy z analizowanych programów zawierał założenia ogólne, w których autorzy próbowali przedstawić fundamentalne idee. Były one jednak ogólnikowe i właściwie nie określały w sposób klarowny podstawowych zasad obecnych w procesie konstruowania programu. Autorzy nawiązywali do tzw. nauki całościowej, odwołując się do koncepcji Owidiusza Decroly’ego, Marii Montessori czy Celestyna Freineta (Marek, 2000b).

Konstruktorzy programów przed podjęciem pracy powinni stawiać podstawowe pytania: Jaki charakter ma współczesna edukacja? Czego ma uczyć dzieci nauczyciel? Tego typu pytań nie stawiano i stąd dobór i układ treści był dość przypadkowy i mało klarowny. W wielu programach treści dobierane były tradycyjnie, według rodzajów czy kierunków edukacji, w innych według pór roku, czy też ośrodków tematycznych lub zainteresowań.

W XX wieku w polskiej dydaktyce nie określono właściwie, choć o tym pisano, klarownych kryteriów. Stąd autorzy programów także często nie formułowali kryteriów, zasad dobierania, czy porządkowania treści. Najbardziej wyraźnym kryterium, jakie można było dostrzec w analizowanych programach, były potrzeby dzieci. Stąd też przedstawione programy były mało czytelne, dyskusyjne pod względem użyteczności prakseologicznej.

Ważnym elementem każdego programu jest relacja między ogólnością a szczegółowością tzw. haseł programowych. Zbyt duża szczegółowość programu prowadzi do metodyki, która nie jest programem. W programach tzw. zintegrowanych zagadnienie to było poza zainteresowaniem autorów. Stąd też wspomniane programy nie miały jednolitego charakteru w wymienianym zakresie. Niektóre były ogólne, żeby nie powiedzieć ogólnikowe, inne zbyt szczegółowe. Dla przykładu – treści polonistyczne i matematyczne ujmowane były zazwyczaj bardziej szczegółowo, zaś artystyczne – techniczne czy zdrowotne bardziej ogólnikowo (Marek, 2000b, s. 406).

Reforma programowa z 2009 roku

Podstawa programowa z 2009 r. w różnym stopniu odpowiadała na zasadnicze pytania procesu nauczania: Po co uczyć? Czego uczyć? Jak uczyć? Jak oceniać? W dokumencie pisano, że: „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą” (*Podstawa*, 2009, s. 209). Treści nauczania przedstawione były w języku efektów kształcenia, podstawa programowa prezentowała wymagania, jakie powinien spełniać uczeń kończący klasę I i III szkoły podstawowej. Jej autorzy zrezygnowali z opisu procesu kształcenia, pozwalając go dopasować do potrzeb i możliwości uczniów (*Podstawa*, 2009).

Dokument ten rodził od samego początku wiele sprzeciwu i dyskusji. Najczęściej wypowiadane zarzuty dotyczyły między innymi wizji edukacji dziecka, która, jak wynika z podstawy, powinna mieć charakter podmiotowy, o czym świadczą zapisy: „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie rozwoju dziecka”, zaś „Zadaniem szkoły jest realizowanie programu skoncentrowanego na dziecku” (*Podstawa*, 2009, s. 209). Wnikliwa analiza celów kształcenia i zadań szkoły zapisanych w podstawie programowej klas I–III dokonana przez Józefę Bałachowicz wskazuje na:

brak spójności założeń i zamieszczonych tam treści. Wskazywanie dziecka jako podmiotu edukacji jest założeniem powierzchownym, niespójnym, mało istotnym dla całej koncepcji edukacji. Świadczy o tym przede wszystkim formułowanie efektów edukacji w języku wymagań przyswojonych wiadomości i umiejętności, określenie oczekiwań wobec uczniów o przeciętnych możliwościach, a w konsekwencji przeciętnych oczekiwań wobec efektów pracy nauczyciela (Bałachowicz, 2009, s. 15).

Janina Uszyńska-Jarmoc zauważyła, że:

Proponowana koncepcja podstawy programowej wpisuje się we wciąż powszechny nurt edukacji adaptacyjnej, którą najogólniej można określić jako edukację promującą masowość, uniwersalność, poprawność, unifikację. Tymczasem z punktu widzenia psychologii rozwoju dziecka próba realizacji nawet najlepszych jej założeń w takim nurcie edukacyjnym skazuje działania nauczycieli na niepowodzenie, bowiem w nurcie edukacji adaptacyjnej nie jest możliwe promowanie podmiotowości, podtrzymywanie zróżnicowania, pielęgnowanie indywidualności dziecka (Uszyńska-Jarmoc, 2009, s. 100).

Ponieważ w podstawie programowej wyraźnie napisane jest, że zadaniem szkoły jest nauczanie skoncentrowane na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się, dlatego też w 2010 r. podjęłam próbę analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście diagnozowania i wspomagania rozwoju dzieci (Marek, 2010, s. 119–130). Analizie poddałam pięć programów edu-

kacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem takich aspektów, jak: dominujące podejście (idea) programu, treści, preferowany sposób wspomagania i diagnozowania rozwoju dziecka. Wspomaganie rozwoju analizowałam w kontekście założeń proponowanych przez Dorotę Klus-Stańską (2008, s. 40–41).

Z dokonanej analizy wynikało, że większość autorów to stwierdzenie powtarzało jak mantrę. Jednakże nie zawsze założenie to znajdowało odzwierciedlenie w treściach. W związku z popularnością, jaką cieszyła się wówczas w naszym kraju teoria wielorakich inteligencji Howarda Gardnera (2002; Marek, 2006), autorzy każdego programu, najczęściej w początkowych rozdziałach pisali o odkrywaniu dominującej inteligencji i dostosowaniu edukacji do profilu dziecka, niekiedy powoływali się też na humanistyczną lub konstruktywistyczną teorię uczenia się. Niestety, jedynie w programie Jolanty Faliszewskiej (2009) *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła* treści zostały przyporządkowane wielorakim inteligencjom oraz zaproponowano preferowane formy aktywności i przykładowe rodzaje ćwiczeń rozwijających dominujące inteligencje. Także program *Wesoła szkoła i przyjaciele* (Hanisz, 2009) wyposażono w dodatkowe scenariusze *Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka?* (Czaja-Chudyba, 2009).

To, że już w 2009 roku z ławkach szkolnych mogły zasiąść wspólnie dzieci 6 i 7 letnie, dostrzeżono jedynie w programie *Szkoła na miarę* (Janicka-Panek, 2009), proponując dwa pakiety edukacyjne *Raz dwa trzy teraz my* i *Nowe Już w szkole*. W wielu programach wylicza się preferowane metody pracy z dziećmi, sugeruje formę grupową, jako sprzyjającą rozwiązywaniu problemów, jednakże wyraźne wskazówki, jak pracować z dziećmi, co jest najistotniejsze w poszczególnych latach nauczania, znajdujemy jedynie w programie *Wesoła szkoła i przyjaciele*. Odczytując te sugestie wyraźnie dostrzegamy, że dla Autorki to dziecko, nie program, jest w centrum uwagi.

Prawie w każdym programie autorzy w części wstępnej odwoływali się do idei, co pozwoliło przyporządkować ich sugestie do określonych dyskursów. W żadnym z analizowanych programów nie ma wzmianki o podejściu funkcjonalistyczno-behawiorystycznym ani krytyczno-emancypacyjnym. Jednakże w zasadniczych częściach programów, zawierających treści programowe, wiele jest odniesień do behawioralnego paradygmatu. Wyodrębniane w podstawie standardy nauczania niejako sugerują takie ujęcie treści. Wiedza pochodzi z ustaleń zewnętrznych. Autorzy programów zalecają korzystanie z rozkładów materiału, podręczników i scenariuszy zajęć.

Propozycje dotyczące wartościowania wysiłku edukacyjnego dziecka niewiele różnią się od tych, które preferowano w programach zaakceptowanych w 1999 roku. Te sprzed dziesięciu lat były bardziej rozbudowane, zawierały przykładowe karty diagnozy aktywności ucznia, karty obserwacji, arkusze ocen (Marek, 2000a, s. 394–399). Programy z 2009 r. w większości zawierały ogólnikowe informacje na temat oceniania.

Pomimo że w programach tych zdecydowanie mniej było chaosu niż w pochodzących z 1999 roku (Marek, 2000b), wciąż jeszcze nie wszystkie z nich były oparte na solidnych podstawach teoretycznych, w pełni czytelne i spójne, pomimo że na rynku wydawniczym pojawiły się kolejne publikacje dotyczące programów nauczania (Adamek, 2005; Adamek, 2007; Waloszek, 2005).

Od 2009 r. znacznie wzrosło zainteresowanie koncepcją Gardnera. W Polsce w latach 2008–2011 realizowany był projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”. Projekt ten istotnie przyczynił się do upowszechniania w ogólnokrajowej skali modelu edukacji dostosowanej do potrzeb i stylu uczenia się każdego ucznia, umożliwiając każdemu dziecku odnoszenie sukcesów (<http://www.pierwszaki.eu/opis-projektu/>).

Analiza programów (Faliszewska, 2009; Kopik, Zatorska, 2009; Kędra, Kopik, 2013; Zatorska, 2014), których autorzy przyjmują za postawę poglądy Gardnera, pozwala stwierdzić, że:

1. Zarówno koncepcja inteligencji wielorakich, jak i umysłów przyszłości dają rozległe możliwości interpretacyjne w kontekście wspomagania dzieci we wszechstronnym rozwoju.
2. Podstawą pracy nauczyciela jest diagnoza rozwoju dziecka, w tym rozpoznanie jego profilu inteligencji, co umożliwia indywidualizację procesu edukacji i taką organizację sytuacji edukacyjnych, by każdy uczeń mógł wykorzystać swoje mocne strony, być aktywnym i osiągnąć sukces. Jest to szczególnie ważne dla rozwinięcia pozytywnej, wewnętrznej motywacji do uczenia się, która sprawia, że dziecko podejmuje kolejne, ciekawe wyzwania edukacyjne z własnej woli, a ich rozwiązywanie staje się dla niego źródłem satysfakcji.
3. Cele nauczania i wychowania proponowane w analizowanych programach wynikają z przyjętej koncepcji i są zbieżne z celami z podstawy programowej, dotyczą bowiem każdej ze sfer rozwoju dziecka.
4. W analizowanych programach preferowana jest indywidualizacja i konstruktywizm pozwalający budować wiedzę samodzielnie, bądź przy wsparciu nauczyciela, zależnie od indywidualnych preferencji i możliwości dzieci.
5. Dużą wagę przywiązuje się do projektowania przestrzeni edukacyjnej. Krainy (ruchu, wiedzy, wyobraźni) czy kręgi (wiedzy, przyjaciół, tajemnic, wartości, twórców) wyposażone w interesujące środki dydaktyczne, dostosowane do profilu inteligencji czy dominującego umysłu dziecka pobudzają do twórczej aktywności, samodzielnego odkrywania i konstruowania wiedzy, co przyczynia się do rozwijania poczucia kompetencji i sprawowania kontroli nad własnym działaniem.
6. Ważne miejsce w pracy edukacyjnej zajmuje aktywność zróżnicowana, indywidualna lub grupowa i różnorodność metod zdobywania wiedzy i umiejętności.
7. Koncepcje Gardnera doskonale wpisują się w oczekiwania kierowane pod adresem edukacji, która pozwala każdemu uczniowi wykorzystać potencjał rozwojowy, a co za tym idzie odnieść w przyszłości sukces na miarę własnych możliwości (Marek, 2015a, s. 221–231).

Reforma programowa z 2014 roku

Edukacja wczesnoszkolna w *Podstawie programowej* z dnia 30 maja 2014 r. opisana została poprzez: zestaw celów kształcenia i wynikających z nich ogólnych zadań szkoły oraz wykaz wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę III szkoły

podstawowej. Podstawa zawierała także zalecane warunki i sposób realizacji treści programowych.

Programy edukacji wczesnoszkolnej, które powstały do tej podstawy, były zgodne z założeniem, że „zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się” (Podstawa, 2014, s. 11).

Analiza programów: *Moje ćwiczenia* (Jagier, Szurowska, 2014); *Elementarz XXI wieku* (Janicka-Panek, 2014); *Doświadczenie świata* (Kędra, 2014); *Drogowskazy wielo-inteligentnej edukacji* (Zatorska, 2014); *Oto ja* (Mucha, Stalmach-Tkacz, Wosianek, 2014) pozwoliła na wyodrębnienie ich wspólnych cech:

1. W programach dominowała orientacja na dziecko i jego aktywność w procesie edukacyjnym, co wynika z założeń idei konstruktywizmu, który jest dominującą teorią uczenia (Marek, 2016a, s. 193–230).
2. Nauczyciel przestał być traktowany jako źródło wiedzy ucznia. Stał się diagnostą, organizatorem kontaktów dziecka z otaczającym je środowiskiem, dostarczającym narzędzi potrzebnych do uczenia się oraz animatorem procesu odkrywania wiedzy i współpracy z rówieśnikami. Równie ważna jak rozwijanie sfery poznawczej dziecka stała się dla współczesnego nauczyciela dbałość o sferę społeczną, moralną i emocjonalną. Jego zadaniem jest pobudzanie wewnętrznej motywacji uczniów, inspirowanie działań twórczych i budowanie odpowiedniego klimatu społecznego w grupie. Służyło temu wiele metod proponowanych przez autorki programów edukacji wczesnoszkolnej. Większość autorów proponowała metody innowacyjne, które do tej pory nie zostały poddane żadnej klasyfikacji (Marek, 2017, s. 88–103).
3. W każdym z analizowanych programów autorki zwracały uwagę na indywidualizację kształcenia i zapewnienie każdemu dziecku optymalnego rozwoju, dając nauczycielom „klucze” w postaci wskazówek metodycznych do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, trudnościami w uczeniu się (Marek 2015b, s. 119–132) oraz pracy z dzieckiem zdolnym (Marek, 2016b).

Niektóre z programów ważną rolę w edukacji wyznaczały rodzicom. Ich udział w edukacji dzieci jest jednym z priorytetowych zadań współczesnej szkoły (Marek, Kłosińska, 2016).

W wyniku ogłoszenia konkursu na opracowanie i pilotażowe wdrożenie innowacyjnych programów nauczania wraz z obudową dydaktyczną, dla edukacji wczesnoszkolnej (1/POKL/03.03.04/2013) (<https://www.ore.edu.pl/2015/02/programy-nauczania-edukacja-wczesnoszkolna/>) powstało 13 programów kształcenia zintegrowanego, które w sposób szczególny rozwijają jeden z obszarów niezbędnych do dobrego funkcjonowania we współczesnym świecie.

W zakresie treści istniała tendencja wyznaczania w programach dominującej roli:

- edukacji matematycznej – program *Ad@ i J@ś na matematycznej wyspie, Innowacje gwarancją skutecznej edukacji*;
- edukacji przyrodniczej – program *Ciekawi świata, My bliżej świata, świat bliżej nas, Staś i Zosia w szkole*;

- edukacji społecznej – program *My bliżej świata, świat bliżej nas, Staś i Zosia w szkole*;
- nauczaniu języków obcych – program *Ciekawi świata, Nowoczesny świat, nowoczesna szkoła, Szkoła przyszłości*;
- nauczaniu przedsiębiorczości – program *Innowacje gwarancją skutecznej edukacji, Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności, Staś i Zosia w szkole*;
- rozwijaniu kreatywności uczniów – program *Twórcze umysły. Edukacja ku kreatywności* (Marek, 2019).

Autorzy programów propagowali posługiwanie się nowymi technologiami, zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczniów. Programy posiadały platformy e-learningowe zawierające:

- dla nauczycieli: programy, skrypty, scenariusze zajęć, poradniki, generatory, piosenki, testy multimedialne, narzędzia diagnozujące rozwój dziecka, karty pracy, nagranie, filmy edukacyjne, programy multimedialne, projekty edukacyjne, tablice demonstracyjne, sprawdziany, multimedialne prezentacje, testy sprawdzające wiedzę, pliki audio, grafiki statyczne, zdjęcia i rysunki;
- dla uczniów: karty pracy, gry dydaktyczne, scenariusze zajęć, zabawy, projekty edukacyjne, ćwiczenia, ćwiczenia interaktywne, scenariusze multimedialne, filmiki dydaktyczne, pliki audio, zdjęcia, rysunki, testy sprawdzające wiedzę, animacje, krzyżówki, rebusy multimedialne, piosenki, ilustracje.

W procesie edukacji rozwijana była postawa badawcza uczniów poprzez stosowanie metod heurystycznych, takich jak: obserwacja, doświadczenie, eksperyment. Dominującą teorią uczenia się w większości analizowanych programów był konstruktywizm, zaś preferowaną strategią działań edukacyjnych stała się metoda projektów (Marek, 2016c).

Po wnikliwej diagnozie kompetencji uczniów, autorzy sugerowali indywidualizację nauczania i wychowania z uwzględnieniem potrzeb, możliwości i zróżnicowanego potencjału intelektualnego i twórczego uczniów. Dominującą formą pracy z dziećmi była praca zróżnicowana, realizowana w dużej mierze na platformie e-learningowej (Marek, 2019).

W programach sugerowano rozwijanie myślenia naukowego i umiejętności uczenia się. W większości analizowanych programów proponowane było ocenianie kształtujące, które, zgodnie z obecnym we współczesnej edukacji konstruktywizmem, angażuje ucznia w procesie uczenia się dzięki otrzymywaniu przez niego pełnej i rzetelnej informacji, w jaki sposób ma się najefektywniej uczyć (Marek, 2019).

W badaniach wspomnianych programów, jakie przeprowadziłam pod kątem oceniania kształtującego, dostrzegłam dużą różnorodność pomysłów dotyczących oceny postępów uczniów. W kilku z nich autorzy sugerowali przeprowadzenie wstępnej diagnozy rozwoju dzieci, a także diagnozy potrzeb i możliwości uczniów. Niektóre programy zawierały jasno określone kryteria oceniania, stanowiące podstawę do konstruowania oceny opisowej, niestety niewiele było propozycji oceny zachowania. W kilku programach podane zostały przykładowe metody, techniki i narzędzia do diagnozowania i oceniania rozwoju, kompetencji uczniów i ich dominującej inteligencji (Marek, 2015c).

Reforma programowa z 2017 roku

Podstawa programowa zatwierdzona 14 lutego 2017 r. wprowadzona została w związku z kolejną reformą systemu oświaty. Jak wynika z opinii o projekcie podstawy programowej, zawiera ona zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty rozumienia edukacji dziecka. Wartościowe jest preferowanie indywidualnego podejścia do potrzeb i oczekiwań poznawczych dziecka; dostrzeganie potrzeby wielokierunkowego działania dziecka, organizowania eksperymentów i doświadczeń w procesie uczenia się dzieci, przygotowanie przestrzeni edukacyjnej; nacisk na organizację zajęć dostosowanych do intelektualnych potrzeb i oczekiwań rozwojowych dzieci, wywołujących zaciekawienie, zdumienie i radość z odkrywania wiedzy; utrzymanie koncepcji kształcenia zintegrowanego i przyjęcie jako podstawowej formy organizowania pracy dziecka dnia jego wielokierunkowej aktywności; podkreślenie wagi edukacji technicznej i wychowania fizycznego; zapisy osiągnięć w zakresie rozumienia podstawowych zasad i pojęć etyki (Bałachowicz, 2016).

Jak pisze Bałachowicz, przedstawiając Komitetowi Nauk Pedagogicznych w imieniu Zespołu Edukacji Elementarnej PAN opinię o projektach podstawy programowej:

Braki i negatywne aspekty zapisów w projekcie podstawy programowej i możliwości odczytywania ich intencji przez przyszłych autorów programów trudno nam będzie przedstawić, bo błędy zdominowały całą koncepcję podstawy programowej. Wprawdzie Autorzy projektu podstawy programowej stwierdzają, że odnosi się ona bezpośrednio do osiągnięć polskiej pedagogiki wczesnoszkolnej, to jej adaptacyjny i transmisyjny wydźwięk, instrumentalny język celów i oczekiwań oraz fragmenty odnoszące się do organizacji pracy dziecka i nauczyciela wskazują na niektóre pedagogiczne osiągnięcia z lat 80. XX wieku. Niezrozumiałe jest współcześnie ustalenie celów ogólnych edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do czterech obszarów rozwojowych dziecka: fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego (Bałachowicz, 2016).

Wprowadzona podstawa nie zainspirowała autorów programów nauczania do tworzenia nowych, oryginalnych projektów. Programy, które zostały zatwierdzone do użytku w 2017 r. niewiele różnią się od programów z poprzednich lat. Aktualnie na rynku wydawniczym dominują trzy wydawnictwa: WSiP, Nowa Era, Grupa Mac S.A. Oprócz tego w wydawnictwach na wybrzeżu (Gdańsk, Gdynia), wydawane są programy wraz z obudową np.: *Lokomotywa* (Dobrowolska, 2017), *Uczymy z Bratkiem*, wcześniej *Kolorowa klasa* (Sabbo, 2017).

Największą ofertę programów przedstawiło wydawnictwo Mac S.A., modyfikując pod kątem nowej podstawy programowej te, które od lat były obecne w polskich szkołach. Są to programy:

- *Oto ja. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem indywidualizacji w kształceniu*, autorstwa Kariny Muchy, Anny Stalmach-Tkacz i Joanny Wosianek;

- *Ja i moja szkoła na nowo*, autorstwa Jolanty Faliszewskiej;
- *Gra w kolory*, (wydawnictwo JUKA-91) autorstwa Ewy Stolarczyk.
Wydawnictwo „Nowa Era” ma w ofercie program *Elementarz odkrywców*, autorstwa Teresy Janickiej-Panek, który stanowi w dużej mierze modyfikację programu *Elementarz XXI wieku*. Jedynie wydawnictwo WSiP zaproponowało nowy, oryginalny *Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy I–III*, autorstwa Jadwigi Hanisz.

Podsumowanie

Analiza propozycji programowych pozwala stwierdzić, że:

1. Najwięcej różnorodnych programów nauczania pojawiło się na rynku wydawniczym w 1999 roku. Był to efekt inicjatyw oddolnych nauczycieli, wynikających z wewnętrznej potrzeby zmieniania rzeczywistości edukacyjnej. Niestety wielość propozycji nie zawsze szła w parze z ich jakością. Autorzy często odwoływali się do ruchu Nowego Wychowania, gdyż brakowało im zarówno podstaw teoretycznych, jak i doświadczeń praktycznych w konstruowaniu programów kształcenia zintegrowanego.
2. Podstawa programowa z 2009 r. budziła wiele zastrzeżeń pedagogów. Dokument był niespójny, efekty sformułowane w języku wymagań z myślą o uczniach przeciętnych. Pozytywnym aspektem tej podstawy było stwierdzenie, że szkoła ma skoncentrować się na dziecku, jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się. Analiza wybranych programów przeprowadzona w kontekście dyskursów proponowanych przez Dorotę Klus-Stańską dowiodła, że pomimo braku odwołań do behawioryzmu, zachęcano nauczycieli do wdrażania tego podejścia do codziennej praktyki edukacyjnej, proponując im korzystanie z rozkładów materiału, scenariuszy zajęć itp. Programy te były mniej chaotyczne niż wydane w 1999 r. i oparte na różnych teoriach uczenia się: humanistycznej, konstruktywistycznej, wielorakich inteligencji. Niekiedy brak było odwołania do teorii.
3. Ważnym momentem w rozwoju programów w kontekście indywidualizacji była próba przeniesienia na grunt naszego kraju teorii Gardnera. Projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” przyczynił się do upowszechnienia w Polsce edukacji spersonalizowanej. W tym czasie wzrosło także zainteresowanie diagnozą rozwoju dziecka, jego stylu uczenia się i możliwości w zakresie profilu inteligencji. W wielu programach zwracano także uwagę na projektowanie przestrzeni edukacyjnej.
4. Podstawa programowa, która ukazała się w 2014 r., wyraźnie wskazywała na konieczność realizowania programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się. Powstały programy odwołujące się do założeń konstruktywizmu. W programach tych autorzy sugerowali zmianę pozycji nauczyciela w procesie edukacyjnym, tj. odejście od bezpośredniego przekazywania wiedzy na rzecz diagnozowania możliwości dzieci i organizowania ich kontaktów z otaczającym środowiskiem, budowanie klimatu społecznego

- klasy oraz wewnętrznej motywacji dzieci do uczenia się, a także animowania procesu odkrywania wiedzy. W programach wiele miejsca poświęcano pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z uczniem zdolnym.
5. W programach pojawiło się wiele metod aktywizujących, metod terapii dziecka.
 6. Zwrócono uwagę na rolę rodziców we współczesnej szkole.
 7. Niezwykle ważną inicjatywą było ogłoszenie konkursu na opracowanie i pilotażowe wdrażanie innowacyjnych programów nauczania z obudową dydaktyczną. W konkursie wyłoniono 13 oryginalnych programów z zaprojektowanymi platformami e-learningowymi dla nauczycieli i uczniów. Każdy z programów odwoływał się do założeń konstruktywizmu, a preferowaną w nich strategią działania edukacyjnego była metoda projektów. Propagowano rozwijanie myślenia naukowego, samodzielnego uczenia się, np. na platformie e-learningowej. W większości programów proponowano ocenianie kształtujące, z określeniem kryteriów oceny oraz podaniem technik i narzędzi do diagnozowania i oceniania rozwoju dzieci. Propozycje te stanowiły poważny krok naprzód w rozwoju konstruowania propozycji programowych. Niestety, wdrażanie ich miało charakter pilotażowy. Aktualnie pozostały czynne jedynie cztery platformy e-learningowe, pozostałe zlikwidowano. Tak więc w praktyce propozycje te nigdy nie wyszły poza pilotaż.
 8. Kolejna reforma programowa z 2017 r. nie przyczyniła się do powstania innowacyjnych programów kształcenia zintegrowanego. Większość programów, jakie ukazały się w dominujących na rynku wydawnictwach, stanowią modyfikacje propozycji obecnych od lat w polskich szkołach. Niektóre programy ukazały się pod tymi samymi tytułami, co w poprzednich wydaniach. Tak więc po 2017 r. zamiast rozwoju mamy do czynienia z regresem, powrotem do dawnego stanu rzeczy, znamionującym wsteczność i zacofanie w zakresie konstruowania programów kształcenia zintegrowanego.

Bibliografia

- Adamek, I. (2005). *Programy kształcenia zintegrowanego a standardy ich konstruowania*. Kraków: Wydawnictwo AP.
- Adamek, I. (2007). *Teoretyczne i praktyczne podstawy konstruowania programów szkolnych*. Kraków: Wydawnictwo AP.
- Bałachowicz, J. (2009). Ocena nowej podstawy programowej klas I–III w świetle podmiotowego modelu edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji. Numer specjalny*, 9–17.
- Bałachowicz, J. (2016). *Opinia o projektach Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz Podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej z dnia 18.12.2016*.
- Brzózka, J., Harmak, K., Izbińska, K., Jasiocha, A., Went, W. (2009). *Razem w szkole. Program edukacji wczesnoszkolnej. Klasy I–III*. Warszawa: WSiP.
- Czaja-Chudyba, I. (2009). *Jak odkrywać i wspierać zdolności dziecka?* Warszawa: WSiP.
- Dobrowolska, M. (2017). *Lokomotywa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Dylak, S. (2000). *Wprowadzenie do konstruowania programów nauczania*. Warszawa: WN PWN.
- Faliszewska, J. (2009). *Odkrywam siebie. Ja i moja szkoła. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*. Kielce: MAC.

- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina.
- Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: LAURUM.
- Gardner, H. (2009). *Pięć umysłów przyszłości*. Warszawa: LAURUM.
- Hanis, J. (2009). *Wesoła Szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach I–III szkoły podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Jagier, A., Szurowska, B. (2014). *Moje ćwiczenia. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo JUKA-91 Sp z o.o.
- Janicka-Panek, T. (2009). *Szkoła na miarę. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Janicka-Panek, T. (2014). *Elementarz XXI wieku. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Jarząbek, M., Mitoraj-Hebel, A., Sirak-Stopińska, K., Zachodny, B. (2009). *Kolorowa klasa. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Karbowiczek, J. (red.). (2014). *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kędra, M. (2014). *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna*. Warszawa: ORE.
- Kędra, M., Kopik, A. (2013). *Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju Sp.j.
- Kędra, M., Kopik, A. (red.). (2013). *Umysły przyszłości. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju Sp.j.
- Klus-Stańska, D. (2008). Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Komorowska, H. (1999). *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Kopik, A., Zatorska, M. (2009). *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju Sp.j.
- Marek, E. (2000a). Koncepcja oceniania osiągnięć uczniów we współczesnych programach nauczania zintegrowanego. W: E. Marek, R. Więckowski (red.), *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Naukowe Piotrkowskie.
- Marek, E. (2000b). Pedagogiczna interpretacja współczesnych koncepcji programowych, W: H. Kośtka, J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Marek, E. (2006). Rozwijanie wielorakich inteligencji dziecka w edukacji elementarnej. W: B. Grzeskiewicz (red.), *Współczesność i przyszłość edukacji elementarnej*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Marek, E. (2010). Analiza programów edukacji wczesnoszkolnej w kontekście diagnozowania i wspomagania rozwoju dzieci. W: E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Marek, E. (2015a). Pedagogiczna interpretacja koncepcji Howarda Gardniera w programach edukacji wczesnoszkolnej. W: E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz (red.), *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*. Radom: Radomskie Towarzystwo Naukowe.
- Marek, E. (2015b). Konstrukttywizm determinantem indywidualizacji pracy nauczyciela z uczniem (na podstawie analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej). W: I. Adamek, U. Szuścik (red.), *Kreatywność w edukacji szkolnej*. Kraków: LIBRON.
- Marek, E. (2015c). Koncepcje oceniania osiągnięć uczniów w świetle analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 4, 33–55.
- Marek, E. (2016a). Pedagogiczna interpretacja założeń konstrukttywizmu w świetle analizy wybranych programów kształcenia zintegrowanego. W: K. Żegnałek (red.), *Niektóre problemy wczesnej edukacji*. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego.

- Marek, E. (2016b). Praca z uczniem zdolnym w edukacji wczesnoszkolnej. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zdań*. Kraków: LIBRON.
- Marek, E. (2016c). Pedagogiczna interpretacja metody projektów w programach kształcenia zintegrowanego. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(6), 19–42.
- Marek, E. (2017). W poszukiwaniu metod wspierania aktywności edukacyjnej dzieci w młodszym wieku szkolnym (na podstawie analizy wybranych programów kształcenia zintegrowanego). W: U. Szuścik, R. Raszka (red.), *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej Teoria i praktyka*. T. 1. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Marek, E. (2019). *Innowacje we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej (na podstawie analizy wybranych programów kształcenia zintegrowanego)*. Artykuł w druku. Wydawnictwo UŚ.
- Marek, E., Kłosińska, T. (2016). Udział rodziców w edukacji dziecka (w świetle analizy wybranych programów kształcenia zintegrowanego). W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), *Edukacja małego dziecka. Nauczyciel i dziecko w dobie kryzysu edukacji*. T. 11. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- MEN o reformie. (1998). *Biblioteczka reformy*, nr 1. Warszawa: MEN.
- Mucha, K., Stalmach-Tkacz, A., Wosianek, J. (2014). *Oto ja. Program nauczania edukacji wczesnoszkolnej z uwzględnieniem procesów indywidualizacji w kształceniu*. Kielce: MAC.
- Olszowska, G. (2012). Napisać własny program. W: *Programy nauczania w rzeczywistości szkolnej. Tworzenie – wybór – ewaluacja*. Warszawa: ORE.
- Ornstein, A.C., Hunkins, E.P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Sabbo, K. (2017). *Uczymy z Bratkiem*. Gdańsk: Operon.
- Szymczak, M. (1988). *Słownik języka polskiego*. T. I, II. Warszawa: PWN.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2009). Mistyfikacja wspomagania rozwoju dziecka w reformie programowej. *Problemy Wczesnej Edukacji. Numer specjalny*, 96–101.
- Walker, D.F., Soltis, J.F. (2000). *Program i cele kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Waloszek, D. (2005). *Program edukacji dzieci. Geneza. Istota. Kryteria*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wragg, E.C. (1999). *Trzy wymiary programu*. Warszawa: WSiP.
- Zatorska, M. (2014). *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: ORE.

Akty prawne

- Podstawa programowa dla kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów*. Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. Dz.U. nr 14, poz. 129.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. z 15 stycznia 2009, nr 4, poz. 17.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 30 maja 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz.U. 18 czerwca 2014, poz. 803.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych. Dz.U. z 15 lutego 1999, nr 14 poz. 130.

Netografia

http://www.bc.ore.edu.pl/Content/271/programy_nauczania_w_rzeczywistosci_szkolnej.pdf,
dostęp 30.12.2018.

<http://www.pierwszaki.eu/opis-projektu/>, dostęp 30.12.2018.

<https://www.ore.edu.pl/2015/02/programy-nauczania-edukacja-wczesnoszkolna/>, dostęp 30.12.2017.

https://gwo.pl/strony/2696/seo_link:program-nauczania-lokomotywa, dostęp 30.12.2018.

<https://operon.pl/content/download/27158/194739/version/2/file/program%20nauczania%20EW%202017.pdf>,
dostęp 30.12.2018.

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20102281490/O/D20101490.pdf>,
dostęp 30.12.2018.

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20140000414/O/D20140414.pdf>,
dostęp 30.12.2018.

INTEGRATED EDUCATION PROGRAMMES EVOLUTION IN POLAND**Abstract**

One of the aspects of reforming education in Poland is the reform of the curriculum. Since 1999 until the present time there have appeared four core curricula of the general education (1999, 2009, 2014, 2017) and several programmes of the integrated education. The purpose of the disclosed (series of) research was to present the changes happening in the programmes of the early-school education in 21st century. The research employed the contents analysis of the following documents: the core curricula and the (subject) teaching curricula. The presented text includes the synthesis of the curricula research which have been conducted by the author over the recent two decades. The conducted research displays that the biggest number of the new teaching curricula appeared in 1999, nonetheless, the number did not always match the quality. Their authors lacked the theoretical foundations and the practical experience in constructing such curricula. The research indicates that the authors of curricula are more and more aware of the paradigms which should be present in child education, thus the preferable position is given to constructivism. The positive changes in the curricula include: the individualisation of the process of education, applying the diversified methods of working with child, the change in the position of a teacher being displayed in leaving the position of the transferring the knowledge to diagnosing and supporting child development as well as animating the process of discovering knowledge, indicating the parents' role as the partners in education. What deserves the special attention is the programmes which came into being as the result of contests and projects realised in our country. Unfortunately, the fast pace of the transformations causes that they failed to be popularised, and their interestingly elaborated e-learning platforms disappeared from the Internet. The analysis of the programmes which were produced in 2017 indicates that there has happened their recourse.

Keywords: evolution, core curriculum, integrated education programmes