

# **Studia** **o aktywnym uczeniu się dzieci**

Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej  
Materiały dla studentów i nauczycieli

*Książkę dedykuję Mężowi i Rodzicom*



NR 3054

Beata Oelszlaeger-Kosturek

# Studia o aktywnym uczeniu się dzieci

Wybrane problemy edukacji wczesnoszkolnej  
Materiały dla studentów i nauczycieli

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego



Katowice 2013

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji  
**Urszula Szućcik**

Recenzent  
**Irena Adamek**

# Spis treści

Wstęp . . . . .	7
Rozdział 1	
O edukacji wczesnoszkolnej oraz cechach, zakresach i rodzajach integracji – przegląd wybranych stanowisk . . . . .	15
Rozdział 2	
Obszary zainteresowań dzieci . . . . .	29
Rozdział 3	
Projektowanie i planowanie razem z dziećmi . . . . .	41
Rozdział 4	
Kontrolowanie i ocenianie razem z dziećmi . . . . .	59
Rozdział 5	
Uczyć uczenia się – w stronę praktyki edukacyjnej . . . . .	75
Rozdział 6	
Program „uczyć uczenia się” a współpraca nauczyciela z rodzicami . . . . .	93
Zakończenie . . . . .	97
Aneks . . . . .	99
Bibliografia . . . . .	133
Indeks nazwisk . . . . .	149
Wykaz przykładów . . . . .	153
Wykaz zestawień . . . . .	155
Summary . . . . .	157
Zhrnutie . . . . .	159

## Wstęp

Niniejsze opracowanie jest adresowane do kształcących i doskonalących się nauczycieli oraz studentów edukacji wczesnoszkolnej – przyszłych nauczycieli. Stanowi ono zbiór tekstów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz autorskiego programu „uczyć uczenia się”. Program ten ukazuję, jako jedną z wielu interesujących i łatwych do zastosowania w praktyce edukacyjnej możliwości pracy z dziećmi o różnych potrzebach edukacyjnych. Dzięki realizacji indywidualnych planów pracy, wpisanych w plan pracy klasy, dzieci mogą się rozwijać na miarę swoich możliwości. Podejmują także wiele wartościowych działań, które sprzyjają nabywaniu przez nie wiedzy o uczeniu się, a także umiejętności w tym zakresie. Uczą się krytycznego myślenia.

Program ten przedstawiłam we wcześniejszym opracowaniu<sup>1</sup>, w którym to opisałam przeprowadzony eksperyment pedagogiczny. Dzieci uczyły uczenia się i odnosiły sukcesy w nauce dzięki pewnej otwartości i decyzyjności, których nabyły w czasie pięcioletniej pracy opartej na tradycyjnym rozkładzie treści programowych. W ciągu kolejnych lat, przekonałam się, że ten program warto nadal propagować, jako jedną z bardziej skutecznych koncepcji edukacyjnych. Wymiernymi wskaźnikami mogą być w tym zakresie wyniki, jakie uzyskałam stosując „Instrukcję do badania cech podmiotowych uczniów” (por. rozdział 3), określające możliwości uczniów realizujących program „uczyć uczenia się” w klasach freinetowskich (a więc w klasach, w których praca przebiega w trójfazowym cyklu, a jej rodzaj w dużej mierze zależy od propozycji dzieci).

**Uczyć dzieci, jak się uczyć** – to jedno z priorytetowych zadań stojących przed współczesną edukacją, współczesnym nauczycielem, o czym

---

<sup>1</sup> Zob. B. OELSZLAEGER: *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.

informują zapisy w wielu raportach oświatowych<sup>2</sup>. Sposoby tego uczenia się mogą być różnorodne. Możemy skłaniać się do uczenia się metodą prób i błędów, ale również do sprawdzonych strategii uczenia się – na przykład z zastosowaniem gier dydaktycznych czy też aktywnego projektowania działań edukacyjnych przy współdziałaniu uczniów (co pociąga za sobą daleko idące działania podmiotowe z samokontrolą i samooceną). W wymienionych kategoriach strategii i sposobów uczenia się, dużo miejsca zajmują działania twórcze uczniów, jako te, dzięki którym uczą się niekonwencjonalnego rozwiązywania problemów<sup>3</sup>.

Trzeba pamiętać o jednym – o zaktywizowaniu dzieci do działań edukacyjnych, opierając je na ich własnej woli (chęciach). Tylko wtedy będą dążyły do mniej lub bardziej uświadomionych celów, odbierając, przetwarzając i zapamiętując docierające do nich informacje. Jak wiadomo, stanowią one bazę zarówno dla nabytych, jak i nowych struktur poznawczych. Dzięki nim dzieci dysponują coraz bogatszą wiedzą o świecie, o innych ludziach i o nich samych.

Pojedyncze **informacje** docierające do każdego ucznia możemy sklasyfikować w wielu kategoriach, na przykład ze względu na: rodzaj ich źródła, łatwość dostępu, stopień wykorzystania, formę przekazu i odbioru; charakter nadawcy i odbiorcy; rodzaje czynności intelektualnych człowieka; czynności nauczyciela podejmowane w stosunku do uczniów itp. **Program „uczyć uczenia się”** koncentruje się na odbiorze i przetwarzaniu przez dzieci trzech kategorii informacji, traktując je jako nadrzędne w kształceniu. Odniosłam je do trzech rodzajów wiedzy, których dotyczą. Są wśród nich: informacje „typu, że”, wchodzące w skład wiedzy deklaratywnej (przedmiotowej) podmiotu – o świecie, o uczeniu się, o sobie i innych ludziach itp.; informacje „typu, jak”, wchodzące w skład

---

<sup>2</sup> Por. m.in.: *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Przeł. K. PACHNIAK, R. PIOTROWSKI. Warszawa, Komisja Europejska, Wydawnictwo WSP Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 1997; M. DĄBROWSKI: *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasiści 2010. Raport z badań ilościowych*. Warszawa, CKE, 2011; *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Red. J. DELORS. Warszawa, UNESCO, 1998; *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006 r. Diagnoza badanych sfer rozwoju*. Red. A. KOPIK. Kielce, Wydawnictwo „Tekst”, 2007; A. PREGLER, E. WIATRAC: *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport badań OBUT 2011*. Warszawa, CKE, 2011; [http://www.prognozy.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=77:edukacja-dla-euroypy&catid=39:ksiki-dotycze-wiata&Itemid=47](http://www.prognozy.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=77:edukacja-dla-euroypy&catid=39:ksiki-dotycze-wiata&Itemid=47) [data dostępu: 26.09.2012].

<sup>3</sup> Zob.: M. KOŁODZIEJSKI: *Wprowadzenie w problematykę twórczości „codziennej” w perspektywie praktyki edukacyjnej*. W: *Twórczość „codzienna” w praktyce edukacyjnej*. Red. M. KOŁODZIEJSKI. Płock, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2009, s. 5–13; K. ŚLEZIŃSKI: *Edukacja filozoficzna w teorii i praktyce*. Katowice–Kraków, Wydawnictwo „Scriptum”, 2012, s. 141.

wiedzy proceduralnej (strategicznej) podmiotu – o tym, jak działać, jakie sposoby i środki użyć, aby zrealizować zadanie, rozwiązać problem itp.; informacje i metainformacje umożliwiające podmiotowi podejmowanie decyzji dotyczącej każdego kolejnego działania<sup>4</sup>.

Ostatnia z wymienionych kategorii informacji dotyczy wiedzy kontrolnej podmiotu o sobie samym. Jej gromadzenie i wykorzystywanie jest możliwe dzięki pewnej samodzielności uczniów w toku działań edukacyjnych, w tym – projektujących (preparacyjnych), realizacyjnych i kontrolno-oceniających. Sądzę, że jest to jedna z ważniejszych cech dobrej i zarazem nowoczesnej edukacji, nastawionej na uczniów umiejętnie wartościujących swoje działania, słowem, odpowiedzialnych ludzi, świadomych swych możliwości rozwoju i osiągnięcia sukcesu<sup>5</sup>.

\* \* \*

**Problem podejmowania przez dzieci uczenia się, jako procesu wspartego na planowaniu i samokontroli oraz samoocenie – traktowanych jako działania podmiotowe wpisane w proces uczenia się,** wymaga pewnego dookreślenia w kontekście cech psychofizycznych dzieci<sup>6</sup> w wieku 6/7–9 lat. Ważne jest zatem wyróżnienie tych cech, które umożliwiają im samodzielne myślenie, podejmowanie takich czynności intelektualnych, jak: porównywanie, analizowanie, abstrahowanie, dedukowanie, indukowanie, uogólnianie, ocenianie, wyjaśnianie, opisywanie, prognozowanie, planowanie i projektowanie.

Trzeba pamiętać, że aktywność dzieci (podmiotów) ujawnia się w trzech głównych sferach.

Po pierwsze, dzieci biorące udział w planowaniu działań edukacyjnych **określają swój stan psychofizyczny**, inaczej mówiąc, swoją gotowość (chęć, wolę) do działania i **stan wiedzy wyjściowej** (w tym poziom wiedzy o środkach i warunkach) działania, aby zainicjować jakieś działanie edukacyjne. Określają własne możliwości podjęcia konkretnej czynności czy działania edukacyjnego<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Por. m.in.: E. NĘCKA, J. ORZECZOWSKI, B. SZYMURA: *Psychologia poznawcza*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 138–140.

<sup>5</sup> Por. K. DENEK: *Ku dobrej edukacji*. Toruń–Leszno, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2005, s. 197.

<sup>6</sup> Zob. m.in.: H. BEE: *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2004; B. SAWA: *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa, WSiP, 1980; P.E. BRYANT: *Psychologia rozwojowa*. Red. A.M. COLMAN. Przeł. A. BEZWIŃSKA-WALERJAN. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1997.

<sup>7</sup> Zob. R. POPEK: *Sylwetka psychologiczna dziecka w młodszym wieku szkolnym*. W: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1–3*. Red. M. LELONEK, T. WRÓBEL. Warszawa, WSiP, 1990, s. 38; M. DEBESSE: *Etapy wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie



Po drugie, dzieci, jako podmioty działań, **dokonują określonych wyborów**, co z kolei wiąże się z podejmowaniem przez nie decyzji. Zatem stają przed koniecznością wartościowania informacji – porównywania elementów otaczającej rzeczywistości oraz czynników związanych z własną konstrukcją psychofizyczną. Dzieci w okresie wczesnoszkolnym gorliwie poznają świat i siebie. Chętnie podejmują działania, w których mogą samodzielnie dokonywać wyborów, samodzielnie decydować. Charakteryzuje je bowiem „dociekliwość, zdolność rozumienia otoczenia, wnikliwy, badawczy stosunek do różnych dziedzin wiedzy ludzkiej i do otaczającej rzeczywistości”<sup>8</sup>. Poznają otaczającą rzeczywistość za pomocą woli, myślenia i uczuć<sup>9</sup>. Oczywiście, trzeba pamiętać, że dzieci w tym wieku mają określone możliwości w zakresie podejmowania decyzji – samodzielnie lub w określonym środowisku społecznym. Przywołując w tym miejscu pojęcie sfer rozwojowych dziecka, za Lwem Wygotskim można stwierdzić, że jest ono możliwe w kontekście dwóch sfer. W pierwszej z nich, aktualnej, można mówić o tym, co dziecko jest w stanie zdobyć i wykonać samodzielnie w danej chwili. W drugiej, w „sferze najbliższego rozwoju”, aktywność dziecka wskazuje na jego gotowość do wykonywania określonych czynności<sup>10</sup>. Te dwie sfery w rozwoju dzieci mogą stanowić specyficzny kontekst do podejmowania decyzji odnośnie działań edukacyjnych oraz poszczególnych ich elementów. Mogą być podejmowane samodzielnie, **podmiotowo** oraz **współpodmiotowo**, jeśli dzieje się to przy udziale nauczyciela-mistrza, osoby bardziej kompetentnej, od której dzieci uczą się, zdaniem Wygotskiego, najlepiej<sup>11</sup>. Formułowanie celów, dokonywanie wśród nich określonych wyborów, a także podejmowanie decyzji o innych elementach działania edukacyjnego, wiąże się z określaniem prawdopodobieństwa i wartości konsekwencji wybranego działania (przewidywaniem skutków własnego działania). Mając na uwadze przechodzenie w rozwoju od myślenia operacyjno-konkretnego do operacji formalnych (opartych na dedukcji, indukcji, wnioskowaniu czy analogii), trzeba zaznaczyć, że pierwsze próby podejmowania takich decyzji (wchodzących w skład planowania działań i zadań edukacyjnych),

„Żak”, 1996; s. 68–69; R. GLOTON, C. CLÉRO: *Twórcza aktywność dziecka*. Przeł. i przedmowa I. WOJNAR. Warszawa, WSiP, 1985, s. 100.

<sup>8</sup> L. WOŁOSZYNOWA: *Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. ŻEBROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1982, s. 571.

<sup>9</sup> Zob. M. WIŚNIEWSKA-KIN: „Chcieć, pragnąć, myśleć, wiedzieć” – rozumienie pojęć przez dzieci. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 93.

<sup>10</sup> Por. L. WYGOTSKI: *Myślenie i mowa*. Przeł. E. FLESZNEROWA, J. FLESZNER. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989, s. 253.

<sup>11</sup> Zob. m.in.: H.R. SCHAEFFER: *Psychologia dziecka*. Przeł. A. WOJCIECHOWSKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 223; D.C. PHILLIPS, J.F. SOLTIS: *Perspectives on Learning*. New York, London, Teachers College, Columbia University, 2004, s. 58.

odbywają się przy wydatnej pomocy nauczyciela. Jednak pod koniec edukacji wczesnoszkolnej dzieci są zdolne do dokonywania różnych operacji intelektualnych<sup>12</sup>, czyli postrzegania danego problemu z różnych punktów widzenia. Ich zakres podmiotowości w uczeniu się może się rozwijać.

Po trzecie, niezbędną czynnością, jaką podejmuje podmiot w czasie uczenia się, jest **kierowanie, regulowanie własnym działaniem edukacyjnym**. Tak jak we wcześniej wskazanych sferach, tak i w tej widać związek tejże regulacji z samokontrolą i samooceną. Można uznać, że regulacja własnych działań jest dana człowiekowi od najmłodszych lat, a kolejne, coraz bardziej skomplikowane operacje intelektualne są możliwe we wczesnym wieku szkolnym. Już na tym etapie dzieci cechuje samodzielność, systematyczność i zdyscyplinowanie – cechy, bez których nie da się mówić o podmiotowym uczeniu się wspartym na samokontroli i samoocenie. Ważne stają się też cechy:

- zdolność do brania odpowiedzialności za rozwiązanie problemu (za pozytywne i negatywne skutki własnego działania)<sup>13</sup>;
- zdolność do intencjonalnej obserwacji (najpierw – określonego fragmentu rzeczywistości i przy pomocy pytań nauczyciela, a następnie – zgodnie z własnym planem obserwacji, obejmującym na przykład stosowane przez siebie środki i metody itp.)<sup>14</sup>;
- zdolność do koncentracji na polu spostrzeżeń, w którym są nie tylko otaczające przedmioty i ludzie, lecz także własne czynności psychiczne<sup>15</sup>;
- „[...] zdolność do ujmowania istotnego znaczenia pewnych stanów rzeczy jako przesłanek wnioskowania [...]”<sup>16</sup>;
- zdolność dojrzałego rozumowania w postaci indukcji lub dedukcji<sup>17</sup>.

Kierowanie, regulowanie własnym uczeniem się i zachowaniem to także umiejętność dostosowywania się do norm moralnych i prawnych obowiązujących w społeczeństwie, którego częstkami są szkoła i klasa. Dzieci w klasach młodszych są w stanie stopniowo przyjmować społeczny system wartości, co przejawia się na przykład w chętnym pełnieniu

<sup>12</sup> Zob. D.C. PHILLIPS, J.F. SOLTIS: *Perspectives on Learning...*, s. 43; L. WOŁOSZYNOWA: *Młodszy wiek szkolny...*, s. 607.

<sup>13</sup> Zob. A.P. SPERLING: *Psychologia*. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1995, s. 202.

<sup>14</sup> Zob. H. BEE: *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 293; R. POPEK: *Sylwetka psychologiczna dziecka...*, s. 39; L. WOŁOSZYNOWA: *Młodszy wiek szkolny...*, s. 570.

<sup>15</sup> Zob. CH. LINDENBERG: *Szkoła bez lęku*. Przeł. J. DĄBROWSKI. Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, 1993, s. 36; L. WOŁOSZYNOWA: *Młodszy wiek szkolny...*, s. 572.

<sup>16</sup> A. JURKOWSKI: *Charakterystyka rozwojowa ucznia*. W: J. STRELAU, A. JURKOWSKI, Z. PUTKIEWICZ: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981, s. 239.

<sup>17</sup> Ibidem.

ról na rzecz klasy i szkoły<sup>18</sup>, a także proponować pewne reguły postępowania<sup>19</sup>.

\* \* \*

„Wspomaganie i stymulowanie rozwoju uczniów, ich zdolności poznawczych, postaw twórczych, motywacji do nauki, samodzielnego uczenia się oraz współżycia w społeczeństwie to główne zadanie współczesnej edukacji”<sup>20</sup>. W historii myśli pedagogicznej znane są koncepcje, które biorąc pod uwagę możliwości psychofizyczne dzieci, proponowały interesujące rozwiązania praktyczne odnośnie ich aktywnego uczenia się. Przykładem może być koncepcja francuskiego pedagoga, Celestyna Freineta czy inna, równie nowatorska w traktowaniu dzieci i realizowaniu celów edukacyjnych, koncepcja Marii Montessori. Ich ukazanie z perspektywy nauczyciela – praktyka, mam nadzieję, pozwoli Czytelnikowi podjąć wartościowe działania służące rzeczywistemu upodmiotowieniu uczniów w toku edukacji wczesnoszkolnej.

W rozdziale pierwszym prezentowanego opracowania omówiłam także inne nowatorskie koncepcje uznające głos dzieci (ich podmiotowość) **w planowaniu, realizacji oraz kontroli i ocenie działań edukacyjnych w kontekście kształcenia zintegrowanego**<sup>21</sup>. W kolejnych rozdziałach przedstawiłam różnorodne obszary zainteresowań dzieci i wynikające z nich implikacje dla praktyki edukacyjnej (rozdział 2), możliwości projektowania i planowania działań edukacyjnych przez dzieci i nauczyciela (rozdział 3), ich kontrolowania i oceniania (rozdział 4). W rozdziale 5. przedstawiłam pewne propozycje odnośnie realizacji programu „uczyć uczenia się” w praktyce edukacyjnej (z sugestiami o środkach, sposobach i warunkach realizacji) oraz współpracy nauczyciela z rodzicami. Całość dopełnia aneks.

---

<sup>18</sup> Zob. R. POPEK: *Sylwetka psychologiczna dziecka...*, s. 37–38.

<sup>19</sup> Zob. M. DEBESSE: *Etapy wychowania...*, s. 86.

<sup>20</sup> A. SZCZUREK-BORUTA: *Indywidualizm i kolektywizm – o wielowymiarowości działań edukacyjnych*. W: *Pedagogika międzykulturowa. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu. Poza paradygmaty*. T. 2. Red. A. SZCZUREK-BORUTA, E. OGRODZKA-MAZUR. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 454.

<sup>21</sup> W niniejszym opracowaniu zamiennie używam pojęć – „edukacja wczesnoszkolna” i „kształcenie zintegrowane” w odniesieniu do etapu kształcenia. Aktualnie odchodzi się od tej drugiej nazwy, jednak – nadal funkcjonuje w podstawie programowej jako obowiązująca forma kształcenia, swoista filozofia kształcenia, której różne odniesienia do praktyki szkolnej ukazują w kolejnych rozdziałach.

---

\* \* \*

Słowa podziękowań za cenne wskazówki i sugestie kieruję do prof. dr hab. Ireny Adamek, dr Ewy Kojs, prof. dr. hab. Eugeniusza Piotrowskiego, dr. hab. Macieja Kołodziejskiego i mgr Elżbiety Schinohl. Szczególne słowa podziękowań za merytoryczne wsparcie i życzliwość adresuję do dr hab. prof. UŚ Urszuli Szućcik.

Cieszyn, 14.03.2013 r.

*Beata Oelszlaeger-Kosturek*

## Indeks nazwisk

### A

Adamek Irena 36, 37, 39, 43  
Andrukowicz Wiesław 15, 33–34  
Antos Anna 37, 62  
Ayres Linda R. 72–73

### B

Bee Helen 9, 11  
Bereźnicki Franciszek 19, 24, 27, 43,  
92  
Bezwińska-Walerjan Anna 9  
Bieleń Barbara 38  
Biegun Małgorzata 72–73  
Bik Stanisław 18  
Braszko Ewa M. 64–65  
Brejnak Wojciech 17  
Bryant Peter E. 9  
Brzózka Jolanta 38, 63  
Budkowska Liliana 37, 62  
Burkovičová Radmila 33  
Buzan Tony 36–37

### C

Cabanová Mariana 76  
Cabała Agata 90  
Cholewa-Gałuszka Bogusława 32  
Cichocki Andrzej 20  
Cléro Claude 9–10, 31  
Colman Andrew M. 9  
Cyrański Czesław 62, 63, 64

### D

Dagiel Małgorzata 76  
Davis Barbara G. 48  
Dawid Łucja 15, 75  
Dąbrowska Teresa Z. 37, 62  
Dąbrowski Jacek 11  
Dąbrowski Mirosław 8  
Debesse Marice 9, 12  
Délors Jacques 8  
Denek Kazimierz 9, 15, 19, 27, 29,  
30, 43, 90  
Donckèle Jean-Paul 52  
Dryden Gordon 34, 59  
Duraj-Nowakowa Krystyna 19  
Dymara Bronisława 23–24, 32, 48,  
88, 89  
Dyrda Beata 75

### E

Ekiert-Oldroyd Dorota 15  
Erlauer Laura 39

### F

Faliszewska Jolanta 62, 64  
Filip Jan 32  
Filipiak Ewa 21, 31  
Fleszner Józef 10  
Flesznerowa Edda 10  
Frankfort-Nachmias Chava 28

Freinet Celestyn 7, 12, 16, 21, 24, 31,  
32, 34–35, 41, 43, 52, 53, 65, 79  
Frołowicz Elżbieta 31

**G**

Gabzdyl Jolanta 47, 92  
Gajdzica Anna 15, 31  
Gałązka Alicja 34, 39  
Gardner Howard 34, 39  
Giza Teresa 35, 75, 77  
Gloton Robert 10, 31  
Górniok Alina 88–89  
Gruszczyk-Kolczyńska Edyta 32  
Grzegorzewska Sylwia 39  
Grzeszkiewicz Bożena 31, 39

**H**

Hanisz Jadwiga 36, 38, 63  
Harmak Katarzyna 38, 63  
Harwas-Napierała Barbara 17  
Hornowska Elżbieta 28  
Hume Karen 39  
Hurlock Elisabeth B. 17

**I**

Izbińska Kamila 38, 63

**J**

Jakowicka Maria 18–19, 42  
Janicka-Panek Teresa 38, 63  
Janowski Maciej 73  
Jarosz Ewa 17  
Jarząbek Marta 63  
Jasiocha Anna 38, 63  
Jąder Mariola 32  
Jegier Aneta 38, 63  
Jóźwiak Bożena 34, 59  
Jurkowski Andrzej 11  
Juszkiewicz Antoni 38, 62

**K**

Kacperska Jolanta 62  
Kalinowska Alina 32  
Kamińska Aleksandra 29  
Kaniów Emilia 86

Kapica Gabriela 29–30  
Kargulowa Alicja 17  
Karpińska Anna 17, 35  
Karwatowska Małgorzata 92  
Kásáčova Bronislava 76  
Klus-Stańska Dorota 25, 29  
Koć-Seniuch Genowefa 19–20  
Kojś Wojciech 15, 25–27, 29, 30, 32,  
42, 48, 59–60, 75, 88–89  
Kołodziejski Maciej 8, 19, 31  
Konopnicka Iwona 76  
Kopik Aldona 8, 17, 38–39, 63  
Korc Anna 38, 63, 64  
Korczak Janusz 29, 65  
Korus Beata 76  
Korzańska Janina 37  
Korzeniowska Wiesława 33  
Koszczyk Tadeusz 60, 90  
Kozielecki Józef 41  
Krauze-Sikorska Hanna 48  
Kubik Izabela 86  
Kupisiewicz Czesław 15, 92  
Kuriata Czesław 79, 86  
Kuszek Kinga 48

**L**

Leksicka Krystyna 32  
Lelonek Marian 9  
Lemaître Marie-Noël 48–49  
Lewin Aleksander 35, 41  
Lewowicki Tadeusz 12, 15, 22, 31,  
35, 75  
Lindenberg Christoph 11  
Lorek Maria 36, 62, 71

**Ł**

Łobocki Mieczysław 28  
Łukaszewicz Ryszard M. 32

**M**

Malewska Eugenia 25, 29  
Małkowska-Zegadło Hanna 38, 63  
Marek Elżbieta 39  
Micińska Magdalena 73  
Michalak Renata 17, 22–23, 27

Michałowski Stanisław C. 30  
Milerski Bogusław 18  
Misiorna Elżbieta 17, 21, 27  
Misorowska Ewa 62, 63, 64  
Mitoraj-Hebel Agnieszka 63  
Montessori Maria 12  
Moroz Henryk 20  
Morszczyńska Urszula 30, 92  
Morszczyński Wojciech 30  
Mreńca Renata 37  
Mrózek Robert 26, 42  
Muchacka Bożena 32  
Murzyn Andrzej 33  
Muszyńska Łucja 18, 21  
Muszyński Wojciech 31

**N**

Nachmias David 28  
Nęcka Edward 9  
Nijaki Ireneusz 42

**O**

Obara Małgorzata 64  
Oelszlaeger Beata 7, 17, 31, 45–47,  
53, 68, 77, 92, 99  
Ogrodzka-Mazur Ewa 12, 15, 31, 32  
Okoń Wincenty 41  
Oleśniewicz Piotr 29, 90  
Orzechowska Dominika 38, 63  
Orzechowski Jarosław 9  
Owczarska Beata 37

**P**

Pachniak Katarzyna 8  
Palka Stanisław 15, 25, 75  
Palmer Parker J. 52  
Pałgan Iwona 77  
Parafiniuk-Soińska Janina 88–89  
Paris Scott G. 73  
Pasiut Agnieszka 86  
Paszek Monika 86  
Phillips Denis C. 10, 11  
Pięta Halina 38, 63  
Pilch Tadeusz 28  
Pilichowska Anna 37, 62

Piotrowski Eugeniusz 24, 41, 60, 75  
Piotrowski Robert 8  
Piscitelli Barbara 76  
Popek Róża 9, 11, 12  
Pólturzycki Józef 92  
Pregler Anna 8  
Prokopiuk Włodzimierz 25  
Przetacznikowa Maria 17  
Przybysz-Zaremba Małgorzata 31  
Puślecki Władysław 22  
Putkiewicz Zygmunt 11

**R**

Racinowski Stefan 88–89  
Radwiłowicz Ryszard 88–89  
Rams Tadeusz 32  
Redlarska Zofia 76  
Rokicińska Iwona 17  
Rossowski Dariusz 37  
Rostańska Eugenia 20

**S**

Sabbo Katarzyna 63  
Sarnowska Maria 62  
Sawa Barbara 9  
Sawicka A. 32  
Schaeffer H. Rudolph 10  
Semenowicz Halina 35, 41  
Sirak-Stopińska Katarzyna 63  
Skrzetuska Ewa 35  
Smith Alistair 34–39  
Smolińska-Rębas Halina 21, 31  
Sokołowski Marek 31  
Soltis Jonas F. 10, 11  
Sołtysik Mariusz 60  
Sowińska Halina 21, 27  
Sperling Abraham P. 11  
Stawińska Urszula 62  
Stefaniak Monika 37  
Stępień Magdalena 38, 63  
Strelau Jan 11  
Synowiec Helena 92  
Szczurek-Boruta Alina 12, 31  
Szempruch Jolanta 27, 43, 92  
Szkładź Celina 18

- Szkiłądź Hipolit 18  
 Szturc Anna 86  
 Szuman Stefan 32  
 Szurowska Beata 38, 63  
 Szuścik Urszula 15, 31, 33  
 Szymura Błażej 9
- Ś
- Śleziński Krzysztof 8  
 Śliwerska Wiesława 21, 22  
 Śliwerski Bogusław 15, 18, 21–22,  
 25, 29  
 Świrko-Pilipczuk Janina 24, 27, 43,  
 92
- Š
- Šimik Ondřej 32, 33
- T
- Tolak Iwona 38, 63  
 Tomczak Joanna 17  
 Trelński Gustaw 62  
 Trempała Janusz 17  
 Truskolaska Jadwiga 32  
 Tryzno Ewa 17  
 Tymiak Leszek 92  
 Tyszkowa Maria 75
- U
- Uszyńska Irena 76  
 Uszyńska-Jarmoc Janina 22
- V
- Vos Jeannette 34, 59
- W
- Walkowska Wiesława 15  
 Watoła Anna 17  
 Wells Gordon 39
- Went Wiesław 38, 62, 63  
 Wiatrak Ewa 8  
 Więckowski Ryszard 15, 20, 75, 92  
 Wiland Alicja 76  
 Wilgocka-Okoń Barbara 17  
 Wiśniewska-Kin Monika 10  
 Włoch Agnieszka 17  
 Włoch Stanisława 17  
 Wojciechowska Justyna 76  
 Wojciechowski Aleksander 9, 10  
 Wojnar Irena 10, 31  
 Wołoszynowa Lidia 10, 11  
 Wójcik Teresa 62, 64  
 Wróbel Tadeusz 9  
 Wróblewska Walentyna 17  
 Wygotski Lew 10  
 Wysocka Ewa 17
- Y
- Yelland Nicola 76  
 York Stacey 10, 30, 39
- Z
- Zachodny Barbara 63  
 Zaczyński Władysław 28  
 Zagrodzka Dorota 38, 63, 64  
 Zalewska Małgorzata 15  
 Zamojski Piotr 15  
 Zatoń Katarzyna 60  
 Zatorska Monika 38, 39, 63  
 Zbróg Zuzanna 36, 39  
 Zielińska Ewa 32  
 Ziętara Renata 17  
 Zimny Tomasz M. 19  
 Zińczuk Monika 35
- Ż
- Żebrowska Maria 10, 17  
 Żytka Małgorzata 15, 23, 48



## Wykaz przykładów

- Przykład 1. Karta planu indywidualnej pracy uzupełniona przez dziecko
- Przykład 2. Karta samooceny dla klasy I
- Przykład 3. Karta samooceny dla klasy II i III uzupełniona przez dziecko
- Przykład 4. Propozycja ewaluacji zajęć dla uczniów klasy I – *Magiczne kolory*
- Przykład 5. Propozycja dla uczniów klas II i III – Ankieta ewaluacyjna
- Przykład 6. Zestaw pytań do samooceny nauczyciela po zajęciach
- Przykład 7. Narzędzie pracy – ćwiczenie rozpoznawania liczby rzeczownika
- Przykład 8. Narzędzie pracy – ćwiczenie służące porównaniu czynności charakterystycznych dla wiatru i dla człowieka
- Przykład 9. Narzędzie pracy – analiza wersyfikacyjna wiersza

### Aneks

- Przykład 1. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Pies”
- Przykład 2. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Piłka nożna”
- Przykład 3. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Linijka”
- Przykład 4. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego ucznia klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Samochód”
- Przykład 5. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego uczennicy klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Pies”
- Przykład 6. Karta odpowiedzi do projektu działania edukacyjnego uczennicy klasy III dla przedmiotu zainteresowań: „Plaża”

## Wykaz zestawień

- Zestawienie 1. Tematyka zajęć wybrana przez dzieci na tygodniowe zajęcia edukacyjne w zakresie tematu: „Fabryka”
- Zestawienie 2. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Pies”
- Zestawienie 3. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Piłka nożna”
- Zestawienie 4. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Linijka”
- Zestawienie 5. Odpowiedzi ucznia klasy III w badaniu cech podmiotowych działań ucznia na temat: „Samochód”
- Zestawienie 6. Odpowiedzi uczennicy klasy III w badaniu cech podmiotowych działań uczennicy na temat: „Pies”
- Zestawienie 7. Odpowiedzi uczennicy klasy III w badaniu cech podmiotowych działań uczennicy na temat: „Plaża”

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Studies of children's active learning  
Selected issues in early primary education  
Materials for Student and teachers**

Summary

The book is intended mostly for those wanting to improve their pedagogical competence – in-service teachers as well as students of early childhood education, future primary education teachers. In addition to the theoretical aspects of learning, the book also discusses their practical implications combining selected pedagogical theories with innovative methods and techniques of introducing children to independent, active-subjective learning.

The book, therefore, proposes looking at these theories in relation to such issues as: What kind of information children internalize; how they design or co-design the learning process; how they control and evaluate it (how they incorporate self-control and self-evaluation) – in short – what kind of knowledge (declarative, procedural and personality-forming). Much of the book has been devoted to children's communication and collaboration with the teacher and with their classmates and to teachers' collaboration with parents. These issues are covered in the book's six consecutive chapters.

The set of exercises for students and children, references to professional literature as well as educational projects and ideas for teacher's collaboration with parents that are included in the book, are meant to inspire the readers' reflection and search for the principles to inform and guide their own teaching practice.

Translated by *Bożena (Bo) Morton*

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**„Štúdie o aktívnom učení sa detí  
Vybrané problémy primárneho vzdelávania  
Materiály pre študentov a učiteľov“**

Zhrnutie

Predkladaná publikácia je určená všetkým, ktorí zdokonaľujú svoju pedagogickú činnosť a kompetenciu, najmä aktívnym učiteľom, ako aj študentom pedagogiky, budúcim učiteľom primárneho vzdelávania. Práca predstavuje teoretické aspekty učenia sa, ako aj ich praktické dôsledky – analyzuje vybrané pedagogické koncepcie s ich inovatívnymi prostriedkami a metódami vedenia žiakov k samostatnému, podmetovému učeniu sa.

Publikácia nabáda k pohľadu na uvedené koncepcie cez prizmu toho, akým spôsobom a akého druhu informácie deti prijímajú, ako projektujú, resp. ako sa podieľajú na projektovaní vzdelávacích činností, ako ich kontrolujú a vyhodnocujú (akým spôsobom realizujú sebakontrolu a sebahodnotenie), resp. aké vedomosti a znalosti nadobúdajú (deklaratívne, procedurálne, rozvíjajúce osobnosť). Značný priestor je venovaný komunikácii a spolupráci na viacerých rovinách – predovšetkým detí s učiteľmi, detí navzájom, teda s ich rovesníkmi, spolužiakmi z triedy, ako aj na rovine kooperácie učiteľa s rodičmi. Uvedené aspekty sú pertraktované v šiestich kapitolách predmetnej publikácie.

Súbor cvičení pre študentov a žiakov, odkazy na literatúru, projekty vzdelávacích činností a návrhy modelov spolupráce učiteľa s rodičmi môžu prispieť k inšpiratívnym úvahám v oblasti tvorenia a profilovania vlastnej pedagogickej koncepcie.

Z poľského jazyka preložil *Ján Mačala*

Redaktor  
Magdalena Białek

Projektant okładki  
Paulina Dubiel

Redaktor techniczny  
Małgorzata Pleśniar

Łamanie  
Alicja Załęcka

Copyright © 2013 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-226-2186-8

Wydawca  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 10,0 Ark. wyd. 11,0. Papier offset.  
90 g Cena 18 zł (+VAT)

---

Druk i oprawa: PPHU TOTEM s.c.  
M. Rejnowski, J. Zamiara  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław