

Agata Tatara

Akademia Ignatianum w Krakowie

Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań

Early Childhood Education
Upon Problems and New Solutions

O co właściwie chodzi w nauczaniu początkowym?

Takie pytanie zadała D. Klus-Stańska¹, poszukując równocześnie sensu edukacji szkolnej dzieci. Rozpoczęcie nauki w szkole w wieku 6–7 lat jest wielkim wydarzeniem dla dziecka, jego rodziny i najbliższych. Zdaniem A. Brzezińskiej² „podstawowym zadaniem edukacji elementarnej jest pomoc w odkryciu sensu, zrozumieniu tego, co to znaczy „być i uczyć się w szkole”. W podstawie programowej czytamy, że: „kształcenie ogólne tworzy fundament wykształcenia – szkoła łagodnie wprowadza uczniów w świat wiedzy, dbając o ich harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny, emocjonalny i etyczny. Kształcenie dzieli się na dwa etapy (szkoła podstawowa): I etap edukacyjny, obejmujący klasy I–III – realizowany w formie kształcenia zintegrowanego, oraz II etap obejmujący klasy IV–VI”. Koncepcja kształcenia zintegrowanego ma bogate tradycje w historii myśli pedagogicznej, szczególnie w koncepcji szkół alternatywnych z początku XX wieku (O. Decroly, C. Freinet, M. Montessori). W Polsce została ona wdrożona do klas I–III, w ramach reformy szkolnictwa w 1999 roku. Wcześniej w praktyce pedagogicznej obowią-

¹ D. Klus-Stańska, *O co chodzi w nauczaniu początkowym*, „Edukacja i Dialog”, 95(1998)2, s. 15–25.

² A. Brzezińska, *Misja edukacji elementarnej*, „Edukacja i Dialog”, 95(1998)2, s. 6.

zywał system klasowo-lekcyjny i oddzielne przedmioty nauczania. W publikacji M. Żytka³ czytamy: „Wyraźnie były wyodrębnione lekcje języka polskiego, matematyki, plastyki, środowiska społeczno-przyrodniczego itp. Często więc zdarzały się sytuacje, że dzieci nie zdążyły wykonać jakiegoś zadania, np. z języka polskiego, w ciągu czasu przeznaczony danego dnia na ten przedmiot. Wówczas zadawano im to ćwiczenie jako pracę domową, gdyż następną lekcją była np. matematyka i nie można było poświęcić czasu na działania związane z poprzednim przedmiotem”.

W dalszej części artykułu autorka odwołuje się do koncepcji wybitnego brytyjskiego socjologa B. Bernsteina, pisząc: „W przypadku programu typu kolekcja (przedmiotowy) treści są wyraźnie od siebie oddzielone, zamknięte, izolowane. Brak jest relacji i związków między poszczególnymi przedmiotami. Nauczyciele uczący różnych przedmiotów są monopolistami wiedzy (każdy w swojej dziedzinie) i wydzielają je uczniom stopniowo, traktując ich jak ignorantów. Natomiast wybór koncepcji programu zintegrowanego, to akceptacja układu treści kształcenia o charakterze otwartym – nie są one wyraźnie od siebie oddzielone, przenikają się. Uczeń ma od razu dostęp do wielu obszarów wiedzy, dostosowanych oczywiście do jego możliwości poznawczych w danym wieku. Bernstein podkreśla, że powiązania między ideą kształcenia zintegrowanego a poszczególnymi treściami muszą być opracowane systematycznie i spójnie. W przeciwnym wypadku skuteczność edukacyjna tego programu będzie niewielka”⁴.

W komentarzu do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej E. Gruszczyk-Kolczyńska⁵ zwróciła uwagę na precyzyjne planowanie pracy. Według niej programy nauczania opracowane w konwencji kształcenia zintegrowanego są na zbyt wysokim poziomie ogólności, dlatego nauczycielom trudno jest szczegółowo zaplanować i realizować proces nauczania – uczenia się. Innego zdania jest M. Żylińska, która twierdzi, że „podstawy programowe nie muszą tak drobiazgowo (jak to ma miejsce dzisiaj) opisywać wszystkich celów nauczania, mogą być tak skonstruowane, aby można było wybierać z nich określone zagadnienia”⁶.

Obecnie metodyczne aspekty pracy z dziećmi ujęte są w idei konstruktywistycznie zorientowanej dydaktyki, która kładzie duży nacisk na to, aby osoby bezpośrednio zaangażowane, czyli uczniowie, nauczycie-

³ M. Żytka, *Integracja treści kształcenia*, „Edukacja i Dialog”, 95(1998)2, s. 27.

⁴ Tamże, s. 27

⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami, Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (wersja podpisana przez Ministra Edukacji Narodowej i opublikowana w Dzienniku Ustaw RP, Nr 4, z dnia 15 stycznia 2009)

⁶ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 258.

le i rodzice miały większy wpływ na warunki, w jakich zachodzi proces uczenia się. Konstruktywiści, postrzegający naukę jako indywidualny proces budowania własnej wiedzy, wskazują na rolę uczącej się jednostki. Współczesne badania⁷ pokazują, że w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej zbyt mało się rozmawia z dziećmi, nie ma czasu na dyskusje problemowe, dzielenie się przeżyciami, odwoływanie się do własnych doświadczeń, wyrażenie wątpliwości czy też samodzielne formułowanie pytań. Duże znaczenie w tym obszarze odegrała metodyka L.S. Wygotskiego.

W dyskursie pedagogicznym pojawiają się pytania o edukację i o jej kształt. W ostatnich latach gwałtowne i szybkie zmiany w edukacji wczesnoszkolnej spowodowały wiele niejasności i wątpliwości organizacyjnych oraz dydaktyczno-wychowawczych, związanych z pracą nauczyciela z dziećmi w klasach I–III. Ustawa o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw z dnia 19 marca 2009 r. (Dz.U. Nr 56, poz. 458 z późn. zm.) wprowadziła obowiązek szkolny dla sześciolatków. Jednym z założeń obniżenia wieku szkolnego jest maksymalne zbliżenie standardów nauczania, wychowania i opieki w klasach I–III szkoły podstawowej do tych, jakie dzieci mają, korzystając z wychowania przedszkolnego. W związku z tym stopniowo zmieniane prawo oświatowe zbliża nauczanie, wychowanie i opiekę w szkole podstawowej do standardów obowiązujących w wychowaniu przedszkolnym⁸. Zgodnie z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej dla klas I–III sale lekcyjne powinny składać się z części edukacyjnej i rekreacyjnej. Jeśli tylko wielkość sali na to pozwala, wskazane jest wyraźne oddzielenie części, która będzie wyposażona w ławki (stoliki) i krzeselka dla uczniów, od części, w której będą znajdowały się zabawki, dywan, miękkie poduszki do odpoczynku lub pufy do siedzenia, „skrzynia skarbów”, w której dzieci mogą przechowywać materiały konstrukcyjne, plastyczne oraz rozwijające wyobraźnię. Bardzo ważna jest możliwość zagospodarowania i ozdabiania sali przez samych uczniów, według ich pomysłów. Zdarza się, że nauczyciele robią to sami, np. ozdabiając sale zamawiają prace plastyczne u znajomych artystów. W takiej klasopracowni – chociaż pięknie wygląda – uczniowie nie odczuwają zadowolenia ze swojego wkładu i wysiłku w jej urządzenie. Wszystko zaaranżowane jest na „pokaz”, brak jest wytworów dziecięcych i ozdób, które one akceptują, kącików zainteresowań itp. Sale, w których odbywają się zajęcia, mają być wyposażone w pomoce dydaktyczne, przedmioty potrzebne

⁷ Tamże, s. 259. Por. badania przeprowadzone pod kierunkiem Haliny Sowińskiej przez grupę poznańskich pedagogów.

⁸ Ustawa o systemie oświaty z dnia 30 sierpnia 2013 r. (Dz.U., 2013, poz. 1265).

do zajęć, sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp. Ważne jest, aby wszystkie środki dydaktyczne znajdowały się w miejscach łatwo dostępnych dla dzieci, a zaprojektowane kąciki zainteresowań odzwierciedlały ich aktywność poznawczą i codzienną działalność. Problem sprawiają zbyt liczne klasy, zwłaszcza w dużych aglomeracjach miejskich. Aby zapobiec występowaniu nadmiernej liczby osób w klasach, wprowadzony został przepis, zgodnie z którym od września 2014 roku liczba uczniów oddziałów klas I nie może przekroczyć 25. Ustawa z 20 lutego 2015 roku (art. 61 ust. 3a–3e) daje możliwość zwiększenia liczby uczniów o dwie osoby (nie więcej). Jeżeli liczba uczniów w oddziale zostanie zwiększona, w szkole zatrudnia się asystenta nauczyciela, który wspiera wychowawcę prowadzącego zajęcia dydaktyczno-wychowawcze.

W klasach I–III szkoły podstawowej zajęcia powinien prowadzić jeden nauczyciel, szczególnie ze względów adaptacyjnych. Przydzielenie zajęć z edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego dyrektor szkoły może powierzyć innym nauczycielom, mającym odpowiednie kwalifikacje. Zajęcia z edukacji zdrowotnej mogą być realizowane z udziałem specjalisty z zakresu zdrowia publicznego lub dietetyki, pielęgniarki lub higienistki szkolnej. Równocześnie przepisy prawa oświatowego dają możliwość planowania i prowadzenia zajęć edukacyjnych w elastyczny sposób, poprzez rezygnację z 45-minutowych lekcji. W praktyce szkolnej nauczyciele nie zawsze z tego korzystają. Zależy to od wielu czynników, m.in. od organizacji pracy całej szkoły, liczby zatrudnionych nauczycieli w placówce. Osiągnięcie celów założonych w podstawie programowej wymaga przestrzegania zaleceń dotyczących warunków i sposobów realizacji programu, a organizacja pracy dzieci nawiązuje do podziału zajęć w przedszkolu. Czas na zapisywanie działań czy treści polonistycznych w zeszytach został określony do 1/4 czasu przeznaczanego na edukację polonistyczną i matematyczną i jest on stopniowo wydłużany do klasy III. W założeniach programu edukacji zintegrowanej nie ma podziału czasu edukacyjnego na wyraźne odcinki. M. Żytko⁹ uważa, że nauczyciel powinien elastycznie dysponować czasem, dzieląc go w dowolny sposób ze względu na potrzeby uczniów. Zwraca także uwagę na bogate tradycje w historii myśli pedagogicznej, ujęcie koncepcji kształcenia zintegrowanego, szczególnie koncepcji szkół alternatywnych z początku XX wieku (O. Decroly, C. Freinet, M. Montessori).

Ciekawą teorią jest obecnie neurodydaktyka, czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi. M. Żylińska¹⁰ twierdzi, że dobrze zorganizowana nauka może i powinna być źródłem głębokich przeżyć, fascynacji i inspiracji, ponieważ wtedy „rozwój daje radość”. Stawiając natomiast na pierwszym miejscu zewnętrzne wymagania, zastępując fascynacje gotowymi schematami i odpowiedziami z zero-jedynkowego klucza, pomijając jakże ważne zainteresowania uczniów, niszczyliśmy w szkole najsilniejszy, choć bardzo delikatny mechanizm motywujący i usamodzielniający dzieci do poznawania świata. Szkolne nauczanie wciąż jeszcze jest postrzegane jako pas transmisyjny, gdzie jedna strona jest aktywnym nadawcą, a druga pasywnym odbiorcą. Błąd tradycyjnej metodyki polega na skupieniu się na procesach nauczania, czyli na tym co robi nauczyciel. M. Żylińska podkreśla, że dzięki metodom neuroobrazowania możemy dziś spojrzeć na edukację z perspektywy uczniów i procesów zachodzących w ich głowach.

Świetlica szkolna – zmiany

Uregulowanie na poziomie ustawowym zasad funkcjonowania świetlicy wprowadza szczegółowe rozwiązania dotyczące zapewnienia uczniom pozostającym dłużej w szkole zajęć świetlicowych, które powinny być organizowane systematycznie, z uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz ich możliwości psychofizycznych. Zajęcia świetlicowe mają przede wszystkim rozwijać dziecięce zainteresowania i uzdolnienia, umożliwić atrakcyjne spędzanie czasu wolnego od nauki. Świetlica szkolna stanowi miejsce do rozrywki, relaksu, zabaw i gier, uczy samodzielności i podejmowania wielu nowych wyzwań. Rozporządzenie z dnia 29 kwietnia 2014 roku wprowadziło obowiązek stworzenia dzieciom korzystającym z zajęć świetlicowych możliwości i warunków do odrabiania prac domowych¹¹. Nauczyciel pracujący w świetlicy we współpracy z rodzicami ma obowiązek monitorować czas pracy dzieci przeznaczony na zadania domowe.

Klasy łączone

W polskim systemie szkolnym obok szkół o pełnej strukturze organizacyjnej, w których proces kształcenia realizowany jest w klasach jednorodnych wiekowo, funkcjonują szkoły o niepełnej strukturze organizacyjnej, gdzie zajęcia dydaktyczno-wychowawcze są realizowane w systemie łączenia klas. Polega to na tworzeniu sytuacji, w której nauczyciel, w tym

¹⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, dz. cyt., s. 240–241.

¹¹ Nowelizacja rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 29 kwietnia 2014 r.

samym miejscu i czasie, pracuje z dwoma, najczęściej najbliższymi zespołami klasowymi, a treści poznawcze, kształcące i wychowawcze są zawarte w dwóch różnych programach nauczania¹². Taki sposób organizacji pracy szkoły pojawił się już w okresie międzywojennym. Przepisy Ustawy z 1932 roku stworzyły formalno-prawne podstawy realizacji procesu kształcenia w szkole podstawowej poprzez łączenie dwóch kolejnych klas¹³. Nie jest to zatem nowy system organizacyjny, ale taki, który przechodzi różne „roszady” organizacyjne. Współcześnie przez klasy łączone w szkołach podstawowych należy rozumieć te, o których mowa w § 5 ust. 7 załącznika nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.). Organizację nauczania w klasach łączonych dopuszcza się jedynie w szkołach działających w szczególnie trudnych warunkach demograficznych lub geograficznych. Zgodnie z § 3 ust. 12 Rozporządzenia ministra edukacji narodowej i sportu z 12 lutego 2002 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 15, poz. 142, z późn. zm.) jeżeli w szkole jest organizowane nauczanie w klasach łączonych, dyrektor placówki dostosowuje odpowiednio ramowy plan nauczania, uwzględniając możliwości pełnej realizacji przyjętych programów nauczania. W takich klasach nauczyciele prowadzą wszystkie zajęcia dydaktyczne według ustalonego przez dyrektora ramowego planu nauczania (uwzględniającego plany dla różnych klas).

Raport Kuratorium Oświaty w Krakowie dotyczący organizacji pracy w systemie klas łączonych w szkołach podstawowych województwa małopolskiego¹⁴ przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w dniach od 10 maja do 4 czerwca 2012 roku. Wykazały one, że prawie wszyscy dyrektorzy szkół za zasadniczą przyczynę utworzenia klas łączonych uważają malejącą liczbę uczniów. W 73,5% szkół nauczyciele prowadzący zajęcia w klasach łączonych pracują w oparciu o zmodyfikowane bądź przyjęte do realizacji programy nauczania oferowane przez innych autorów, jednak nie wszystkie programy uwzględniają specyfikę pracy w klasach łączonych. Niepokój budzi stosunkowo duża ilość odpowiedzi dyrektorów wskazująca na brak ich odpowiedzialności za metodyczne przygotowanie nauczycieli do prowadzenia zajęć, np. zbyt małe kompetencje dotyczące tworzenia własnych programów nauczania, wieloletnie

¹² Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 13–20.

¹³ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, nr 38 z 1932 r., poz. 389; Dziennik Urzędowy M.W.R. i O.P z 1933 r. Nr 14, poz. 194.

¹⁴ B. Borysewicz, Z. Dziedzic, *Raport dotyczący organizacji pracy w systemie klas łączonych w szkołach podstawowych województwa małopolskiego*, Kraków, czerwiec 2012.

przyzwyczajenie do pracy w klasach łączonych bez konieczności modyfikacji programów, brak w ofercie dostępnych programów nauczania, dostosowanych do specyfiki pracy w klasach łączonych, wybór programów przez nauczycieli i dopuszczenie ich do użytku wtedy, gdy nie było jeszcze zaleceń do łączenia zajęć, pracujące samodzielnie klasy o małej liczebności, brak wytycznych i wzorców (poza tym prawo oświatowe nie precyzuje zasad łączenia tego typu klas). Z raportu wynika wniosek, że ze względu na gorsze warunki kształcenia uczniowie szkół z klasami łączonymi nie mają takiego samego dostępu do edukacji jak ich rówieśnicy będący uczniami pozostałych szkół i ich status jako uczniów jest niższy. Nauczanie w klasach łączonych obejmuje wszystkie obowiązkowe zajęcia edukacyjne. Najliczniejszą grupę spośród klas łączonych stanowią uczniowie klas: II/III (25%), IV/V (29%) i V/VI (19%).

W przypadku nauczania treści z edukacji wczesnoszkolnej, języka polskiego, języka obcego, historii, matematyki, przyrody i zajęć artystycznych bezwzględnie konieczne jest podjęcie takich działań, których efektem będzie zmiana organizacji pracy w szkole oraz stworzenie uczniom równych szans edukacyjnych. W prezentowanym raporcie zwrócono także uwagę na dużą rozpiętość wieku, ponieważ do oddziału przedszkolnego mogą uczęszczać cztero-, pięcio- i sześciolatki. Wskazane byłoby profesjonalne wsparcie nauczycieli poprzez zorganizowanie doskonalenia zawodowego z zakresu metod i form pracy z dzieckiem w klasie łączonej. Poważne wątpliwości wzbudza również fakt, że programy nauczania dla klas łączonych tylko w 6% zostały opracowane przez nauczycieli danej szkoły, zatem poziom przygotowania metodycznego nauczycieli np. w zakresie konstruowania autorskich programów nauczania, planów pracy edukacyjnej czy opracowania scenariuszy zajęć należy uznać za niezadowalający. Szkoły z klasami łączonymi stwarzają uczniom możliwość kształcenia w pobliżu domu rodzinnego, co ze względu na bezpieczeństwo i zakres opieki jest dla nich bardzo ważne.

Zdaniem R. Pęczkowskiego¹⁵, od momentu pojawienia się sformalizowanego systemu nauczania w klasach łączonych do czasów nam współczesnych jego istota nie uległa zmianie. Niewielkiej modyfikacji poddano jedynie obszar rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, ale nie można rokować o skuteczności tych działań, gdyż są one pozbawione weryfikacji empirycznej. Powszechnie uważa się, że szkoły pracujące w systemie klas łączonych to placówki, które nie posiadają odpowiedniego wyposażenia technicznego, także w nowoczesne środki i materiały dydaktyczne, bra-

¹⁵ R. Pęczkowski, *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Rzeszów 2010, s. 115–116.

kuje w nich również bibliotek szkolnych, zaplecza socjalnego dla uczniów i nauczycieli. Opinie te są często wykorzystywane jako argument w dyskusjach dotyczących konieczności likwidacji tych szkół i przenoszenia uczniów oraz nauczycieli do większych placówek, lepiej wyposażonych, a zarazem stwarzających większe możliwości wyrównania szans edukacyjnych. Z przeprowadzonych badań wynika, że powyższe opinie są pozbawione racjonalnych przesłanek. Współczesna szkoła pracująca w systemie klas łączonych to instytucja spełniająca podstawowe warunki formułowane wobec obiektów oświatowych, to miejsce gwarantujące prowadzenie działalności edukacyjnej. W wielu przypadkach warunki pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli pracujących w systemie klas łączonych są zdecydowanie lepsze niż te, które spotkać można w szkołach, które nie stosują tego systemu nauczania. Podobnie przedstawia się sytuacja w przypadku kadry pedagogicznej. Wbrew powszechnym poglądom i przedstawionym powyżej refleksjom, nauczyciel podejmujący pracę w systemie klas łączonych jest wszechstronnie przygotowany i spełnia warunki niezbędne do pracy dydaktyczno-wychowawczej w zmieniającej się bardzo dynamicznie rzeczywistości edukacyjnej. O jakości procesu kształcenia decyduje więc nie tylko formalne przygotowanie nauczyciela, ale przede wszystkim jego postawa wobec bardzo trudnej i odpowiedzialnej pracy w klasach łączonych. Ma ona wpływ nie tylko na kreowany wizerunek szkół z klasami łączonymi, ale także na końcowe efekty procesu kształcenia oraz te, które są osiąganym w codziennej praktyce edukacyjnej.

Z badań sondażowych przeprowadzonych przez Pęczkowskiego wynikają następujące wnioski:

a) zdecydowana większość badanych nauczycieli – ponad 83% – prezentowała negatywne postawy wobec nauczania w klasach łączonych. Jedynie nieco ponad 12% deklarowało swoje pozytywne nastawienia do pracy w tym systemie. Około 5% badanych nie potrafiło określić swojego stosunku do pracy w klasach łączonych i byli to najczęściej nauczyciele, którzy rozpoczynali pracę zawodową w tym systemie;

b) pozytywnymi cechami tego sposobu organizacji procesu kształcenia w opinii badanych nauczycieli, bez względu na ich osobisty stosunek, jest mała liczebność grup uczniowskich i związana z nią możliwość indywidualizacji pracy; możliwość kształtowania umiejętności samodzielnej pracy (faza cicha) oraz współpracy w zespole uczniowskim (faza głośna); pozytywne interakcje w zespole nauczycielskim pracującym w danej szkole. W opinii badanych nauczycieli szkoły pracujące w systemie klas łączonych, ze względu na swoją wielkość, są wolne od patologii szkolnej (przemocy, agresji, narkomanii, nikotynizmu itp.). Fakt ten to efekt bra-

ku, typowej dla szkół dużych, anonimowości uczniów i nauczycieli. W szkołach małych uczniowie i nauczyciele tworzą zwartą społeczność, w której wszyscy się znają, a każdy przejaw łamania norm społecznych jest natychmiast likwidowany. W takich placówkach nie występuje zjawisko narastania zachowań negatywnych, najpierw ukrytych w strukturach nieformalnych, potem jawnych w strukturach formalnych;

c) do negatywnych cech pracy w klasach łączonych, sformułowanych przez wszystkich nauczycieli bez względu na ich osobisty stosunek, należy zaliczyć fakt realizacji przez jednego nauczyciela w tym samym miejscu i czasie dwóch programów nauczania w dwóch zespołach (klasach) uczniowskich. Ponadto dużym problemem jest brak wsparcia merytorycznego i metodycznego ze strony nadzoru pedagogicznego oraz znikome możliwości dokształcania i doskonalenia w obszarze nauczania w klasach łączonych (brak oferty programowej, odległość od ośrodków akademickich)¹⁶.

Tendencje w kształceniu nauczycieli

Standardy wypracowane przez amerykańską Narodową Radę Doskonalenia Nauczycieli¹⁷ podkreślają potrzebę doskonalenia nauczycieli podczas ich codziennej pracy z uczniami, czyli – o ile to możliwe – w szkole. W myśl wypracowanych standardów organizuje się małe zespoły nauczycieli ściśle ze sobą współpracujących. Przywództwo w rozumieniu kreowania szkolnych liderów, kierujących stałą poprawą metod nauczania oraz tworzenia zasobów wspierających uczenie się dorosłych i współpracę z nimi to również główne priorytety. Standardami procesów doskonalenia są ewaluacja i korzystanie z badań. Priorytety powstają na podstawie informacji o uczeniu się uczniów i badań naukowych. Planowanie, a dokładniej strategię uczenia się, są dobierane odpowiednio dla różnych celów. Jeżeli chodzi o uczenie się, to wykorzystywana jest wiedza na temat nauki poszczególnych jednostek i warunków zachodzących zmian. Tworzone są warunki do rozwijania umiejętności integracji oraz współdziałania nauczycieli. Według raportu McKinseya, który zachęca do czerpania wzorów z działań prowadzonych w systemach szkolnych wykazujących największy postęp w badaniach PISA, polskie szkoły powinny wykorzystywać doskonalenie wewnątrzszkolne polegające na coachingu i pracy w szkole w małych grupach nauczycieli, współpracujących ze sobą w zakresie stosowanych metod nauczania. Systematyczna integracja i wzajemna pomoc nauczycieli w planowaniu nauczania, koleżeńskie hospita-

¹⁶ Tamże, s. 117.

¹⁷ *Standards for Staff Development*, The National Staff Development Council, Dallas 2001.

cje swoich zajęć, analiza wyników uczenia się uczniów stanowią warunki skutecznego nauczania¹⁸.

W praktyce polskiej szkoły dyrektor, na którym spoczywa odpowiedzialność za wdrażanie reformy i podnoszenie kompetencji zespołu, zna najlepiej potrzeby swojej rady pedagogicznej w zakresie doskonalenia zawodowego, jest odpowiedzialny także za organizację doskonalenia kadry pedagogicznej. Sam może też korzystać z różnych form szkolenia, ma również prawo wyboru podmiotu prowadzącego szkolenia. Do tych form należą zwykle placówki doskonalenia nauczycieli, które są ujęte w ustawie o systemie oświaty. Rozporządzenie MEN jasno określa ich rolę i zadania¹⁹. Do obowiązkowych zadań publicznych placówek tego typu o zasięgu ogólnokrajowym prowadzonych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania należy między innymi wspieranie publicznych placówek doskonalenia, poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych, oraz bibliotek pedagogicznych, w zakresie wynikającym z kierunków realizacji przez kuratorów oświaty polityki oświatowej państwa, ustalanych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Zgodnie z art. 35, ust. 2, pkt 1 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, zwanych dalej „kierunkami polityki oświatowej”, należy wspierać publiczne placówki doskonalenia, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne, biblioteki pedagogiczne oraz nauczycieli-doradców metodycznych w organizowaniu i prowadzeniu:

a) wspomaganie szkół i placówek, o których także mowa w przepisach, w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych oraz w przepisach w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych,

b) sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, o których mowa także w przepisach, w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, oraz w przepisach w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych.

Sieć współpracy i samokształcenia to zespół 20–25 nauczycieli z różnych szkół lub przedszkoli, którzy w zorganizowany sposób współ-

¹⁸ Raport McKinseya. *Jak najlepiej rozwijające się systemy szkolne stają się jeszcze lepsze*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 47, 51, [w:] Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy, (red.) G. Mazur, Kraków 2012.

¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli.

pracują ze sobą. Sieć to ucząca się społeczność zawodowa, której wszyscy członkowie są zaangażowani w proces uczenia się, uczą się zatem zespołowo – z innymi i od innych. Podstawą uczenia się są problemy wynikające z praktyki, nauczyciele uczą się działając i działają ucząc się. Miarą efektywności uczenia się są postępy uczniów. Integracja uczestników jest fundamentem pracy sieci. Do wspólnej pracy nad problemami i merytorycznymi zadaniami niezbędna jest przede wszystkim atmosfera wzajemnego zaufania. Sieć skupia osoby specjalizujące się w określonych tematach, gotowe dzielić się i pomagać innym. Sieci są już od kilkunastu lat powszechnie stosowanym rozwiązaniem w zakresie doskonalenia kwalifikacji zawodowych w krajach Europy Zachodniej.

Platforma internetowa Doskonalenie w sieci jest narzędziem przygotowanym do realizacji procesów doskonalenia nauczycieli i wspomagania pracy szkół. Powstała w ramach projektu Europejskiego Funduszu Społecznego „System doskonalenia nauczycieli oparty na kompleksowym wspomaganiu szkół” platforma jest udostępniana nieodpłatnie przez Ośrodek Rozwoju Edukacji wszystkim placówkom systemu oświaty w celu realizacji działań zmierzających do podnoszenia jakości pracy polskich szkół i przedszkoli. Lata 2013–2015 to proces nieustannego rozbudowywania i ulepszania platformy. Na platformie publikowane są: oferty doskonalenia, sieci współpracy i samokształcenia, dobre praktyki wspomagania, blogi użytkowników, fora i grupy dyskusyjne, repozytorium otwartych zasobów edukacyjnych, materiały filmowe, wykłady, publikacje merytoryczne i raporty, ankiety, a także kursy e-learning. Poczta wewnętrzna i fora pozwalają na komunikację wewnątrz platformy bez mała 20 tysięcy użytkowników. Wszyscy oni, zależnie od pełnionej roli, mają dostęp do publikowanych na platformie informacji (kilka tysięcy materiałów, w tym publikacje artykułów), mogą brać także udział w szkoleniach asynchronicznych. Platforma jest zarówno narzędziem wspomagania pracy szkoły – od momentu diagnozy, przez planowanie i realizację, aż do podsumowania procesu – jak i pozwala na prowadzenie na niej pracy sieci wsparcia i samokształcenia²⁰.

W ramach kontynuacji tematyki dotyczącej nauczycieli S. Dylak przedstawił konstruktywizm jako obiecującą perspektywę ich kształcenia. Autor twierdzi, że „Konstruktywizm jest ostatnio najbardziej znaczącym trendem w edukacji, odnoszonym do dynamicznej relacji między tym, jak nauczyciele uczą, a jak uczą się uczniowie. W moim przekonaniu popularność konstruktywizmu wynika nie tyle z tego, że niesie ze sobą rewolucyjne idee pedagogiczne, ale stąd, że jest wartościową formułą teo-

²⁰ <http://www.doskonaleniemiesci.pl/o-platformie.aspx?mm=229> (dostęp: 20.05.2015).

retyczną, zespalaającą i nazywającą przekonania o niezależności poznawczej podmiotu poznającego. Może on służyć zatem jako atrakcyjna kategoria dla wszystkich myśli i dążeń pojawiających się w historii edukacji, które stawiały na aktywnego ucznia oraz nauczyciela organizującego mu środowisko uczenia się. To jest przede wszystkim dialog sokratejski, w pewnym sensie też uczenie się z obrazów J.A. Komeńskiego, idee pedagogiczne J. Korczaka, M. Montessori, O. Declory, a przede wszystkim W.H. Kilpatricka i J. Deweya²¹. Należy w tym miejscu przypomnieć, że Erosem poznania w rozumieniu tragedii greckiej (Sokrates), gdzie istotą działania nauczyciela staje się troska, by kontakt z wiedzą był stymulujący, aby mogło się rozwijać pragnienie braku. Wyzwaniem dla pedagogiki staje się uwikłanie podmiotu w proces wychowania i doprowadzenie do jego autonomicznego domagania się, nie tylko w pogoni za zakładanym podmiotem wiedzy²².

Konstruktivistyczny nauczyciel to taki, który przede wszystkim inspirować i akceptuje autonomię uczniów oraz ich inicjatywę w uczeniu się. Stwarza klimat i pobudza uczących do stawiania pytań, do projektowania działań odpowiadających na te pytania. Nauczyciel prezentując zadania do wykonania, posługuje się terminologią z nauk poznawczych, jak np. sklasyfikuj, uporządkuj, analizuj, utwórz, skonstruuj. J. Pankratius z Uniwersytetu w Las Vegas (University of Nevada) opracował model założeń konstruktywistycznych dla nauczycieli. Model ten szczegółowo dalej opisał S. Dylak²³. Jego podstawowe założenia to: nie ma jednego, najlepszego modelu nauczania; stawanie się nauczycielem to proces ciągnięty w czasie; kandydaci do tego zawodu muszą być zainteresowani własnym uczeniem się i mieć poczucie osobistej odpowiedzialności za ten proces. Znaczenia i interpretacje dotyczące nauczania są rekonstruowane, a nie zastępowane przez przyswajanie nowych wiadomości; uczący się aktywnie konstruują i restrukturyzują wiedzę, aby nadać sens doświadczanemu światu. Uczenie się wymaga zatem czynności badawczych dotyczących pojęć, zdarzeń, teorii. D. Waloszek stwierdza, że w poszukiwaniu alternatyw „Bawimy się w reformowanie oświaty, szkoły, zmiany są bowiem powierzchowne, nie sięgają w głąb rzeczywistych problemów do zreformowania, jak chociażby finanse oświaty, kompetencje nauczyciela. Wciskamy nauczycielom <sprawdzone na Zachodzie> wzorce, bez analizy możliwości kulturowych ich zastosowania, na zasadzie prostej aplikacji; czasami jest to stan hybrydyczny, wskazujący na pomieszanie

²¹ Por. S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, file:///C:/Users/Marcin/Downloads/konstrukcja/pdf (dostęp: 18.06.2015).

²² Por. K. Węc, *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko lacanowskie*, Toruń 2012, s. 317.

²³ Por. S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, dz. cyt.

kompetencji, odpowiedzialności i obowiązku z prawem, wolności z powinnością, swobody wyboru z nakazem „dla dobra ogólnego”. W efekcie takiego pomieszczenia pedagogikę może uprawiać każdy, bez względu na kwalifikacje, pod pedagogikę może wpisać się każdy, kto swój los chce związać ze szkołą (wystarczy krótki kurs i można zwać się pedagogiem)”²⁴. Szczególnego znaczenia nabierają wyżej cytowane słowa w kontekście zmian proponowanych przez MEN. Nauczycielem w przedszkolu lub szkole podstawowej będzie mógł zostać absolwent jakiegokolwiek kierunku studiów z tytułem licencjata. Warunkiem objęcia stanowiska jest ukończenie kursu kwalifikacyjnego w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć. MEN tłumaczy te zmiany koniecznością dopasowania przepisów do nowych standardów kształcenia nauczycieli, które weszły w życie w 2012 roku. Propozycja Ministerstwa spotkała się z ostrą krytyką środowiska akademickiego zrzeszonego w Konferencji Rektorów Akademickich Szkół. Rektorzy napisali wprost, że projekt rozporządzenia w tej formule nie powinien się ukazać. Szczególną uwagę zwracają oni na przygotowanie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wskazując, iż nie jest możliwe, aby uzyskali oni należyte kwalifikacje w trakcie tylko trzyletnich studiów²⁵.

M. Żylińska poszukując odpowiedzi dotyczącej funkcjonowania dzisiejszej szkoły, stwierdza, że trudno zrozumieć, dlaczego dziewiętnastowieczny model szkoły nie jest kwestionowany w XXI wieku. Być może wymyślanie szkoły na miarę naszych potrzeb i oczekiwań przychodzi nam z takim trudem, bo wszyscy przeszliśmy przez szkołę niebywale skutecznie niszczącą kreatywność. Badacze mózgu mówią o uprzywilejowanych szlakach neuronalnych, których rezultatem jest trudność zejścia z raz wydeptanej ścieżki. Ciągłe reformowanie obecnego modelu, mimo dużych nakładów, nie przynosi oczekiwanych efektów. M. Spitzer twierdzi, że: „Najlepsi nauczyciele powinni pracować w przedszkolach i edukacji wczesnoszkolnej, to tutaj bowiem powstają fundamenty, od których zależy, jaka budowla będzie mogła w przyszłości na nich powstać. Błędy popełnione w pierwszych latach nauki nigdy nie pozostają bez konsekwencji, ponieważ bez wiary w siebie nie można w życiu wiele osiągnąć. Najlepsze, co może przydarzyć się dzieciom na początku ich szkolnej kariery, to nauczyciel, który uwierzy w ich możliwości, stworzy odpowiednie środowisko edukacyjne, zaproponuje ciekawe zadania i będzie wspierał wszelkie starania. Czasami trzeba cierpliwie czekać na to, aby wykonana przez dziecko praca zaczęła przynosić oczekiwane efekty. Bezustannie

²⁴ D. Waloszek, *Pytania o edukację*, Zielona Góra 2003, s. 17.

²⁵ <http://www4.rp.pl/artykul/1207074-Wystarczy-kurs--by-zostac-nauczycielem.html> (dostęp: 24.07.2015).

ponaglając, wytykając błędy, testując i porównując z innymi, uzyskuje się efekt przeciwny do oczekiwanego. Zamiast wzmacniać naturalną chęć uczenia się i poznawania świata, niszczy się ją²⁶.

Podobne stanowisko prezentuje S. Palka²⁷, który uważa, że etap edukacji wczesnoszkolnej pełni istotną rolę w dalszej karierze szkolnej uczniów. W związku z tym praca nauczycieli klas I–III ma priorytetową wartość, a istotne znaczenie ma stan ich przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz rodzaj i zasób wiedzy nauczycielskiej.

Jaki ma być zatem idealny nauczyciel? To pytanie dzisiaj nabiera szczególnego znaczenia. Warto w kontekście postawionego pytania wspomnieć postać wielkiego pedagoga, inspiratora działań nauczycielskich J.W. Dawida, którego „dusza nauczycielstwa” jest wciąż aktualna i trwała.

Zakończenie

Pruski XIX-wieczny model szkoły funkcjonuje do dzisiaj w polskich placówkach. Głośnie dzwonki, 45-minutowe lekcje, rytm oparty na posłuszeństwie i dyscyplinie, wątpliwa dydaktyka typowo behawiorystyczna, nieprzemysłany i niejednolity system oceniania czyli stopnie, symbole, ciągle sprawdzanie, testowanie mają się dobrze i całkiem nieźle funkcjonują. To wszystko powoduje, że pogłębia się przepaść oddzielająca szkołę od realnego świata, a wyniki uczniów pozostawiają wiele wątpliwości. Wzrasta liczba dzieci z depresją szkolną, nerwicami, lękami, fobiami, zaburzeniami zachowania. Konstruktivism jako koncepcja różnorodna stwarza możliwości rozwoju i pracy. Wychodzi zatem na wprost oczekiwaniom dzisiejszym potrzebom. Kształcenie zintegrowane jest wartościową koncepcją, ale bardzo trudną, a nawet niezrozumiałą dla wielu nauczycieli, budzi wątpliwości i niejasności, a sama różnorodność podejść behawiorystycznych, humanistycznych, konstruktivistycznych, emancypacyjnych pobudza do głębszych refleksji nad dalszym losem edukacji wczesnoszkolnej.

Bibliografia

Borysewicz B., Dziedzic Z., *Raport dotyczący organizacji pracy w systemie klas łączonych w szkołach podstawowych województwa małopolskiego*, Wydawnictwo Kuratorium Oświaty, Kraków 2012.

Brzezińska A., *Misja edukacji elementarnej*, „Edukacja i Dialog”, 95(1998)2.

Dylak S., *Konstruktivism jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, file:///C:/Users/Marcin/Downloads/konstrukcja/pdf (dostęp: 18.06.2015).

²⁶ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, [w:] H. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 249.

²⁷ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 146.

Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Nr 38 z 1932 r., poz. 389; Dziennik Urzędowy M.W.R. i O.P z 1933 r., Nr 14, poz. 194.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Komentarz do podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (wersja podpisana przez Ministra Edukacji Narodowej i opublikowana w Dzienniku Ustaw RP, Nr 4, z dnia 15 stycznia 2009 r.).

Klus-Stańska D., *O co chodzi w nauczaniu początkowym*, „Edukacja i Dialog”, 95(1998)2.

Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Olecko 1995.

Mazur G., *Raport – jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Nowelizacja rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 29 kwietnia 2014 r.

Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.

Pęczkowski R., *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2010.

Raport McKinseya. *Jak najlepiej rozwijające się systemy szkolne stają się jeszcze lepsze*, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2012, s. 47, 51, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, (red.) G. Mazur, Kraków 2012.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli.

M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, [w] H. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Standards for Staff Development, The National Staff Development Council, Dallas 2001.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 30 sierpnia 2013 r. (Dz.U., 2013, poz. 1265).

Waloszek D., *Pytania o edukację*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003.

Węc K., *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.

Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Żytko M., *Integracja treści kształcenia*, „Edukacja i Dialog”, 95(1998)2.

Źródła internetowe

<http://www4.rp.pl/artukul/1207074-Wystarczy-kurs--by-zostac-nauczycielem.html> (dostęp: 24.07.2015).

<http://www.doskonaleniewsieci.pl/o-platformie.aspx?mm=229> (dostęp: 20.05.2015).

Abstrakt

Koncepcja kształcenia zintegrowanego ma bogate tradycje w historii myśli pedagogicznej, szczególnie w koncepcji szkół alternatywnych z początku XX wieku (O. Decroly, C. Freinet, M. Montessori). W Polsce koncepcja ta została wdrożona do klas I–III zgodnie z reformą szkolnictwa w 1999 roku. W poszukiwaniu najlepszych rozwiązań metodycznych, organizacyjnych trwa dyskusja nad modelem systemu kształcenia dzieci. Obecnie metodyczne aspekty pracy z dziećmi ujmowane są w oparciu o ideę konstruktywistycznie zorientowanej dydaktyki, która kładzie duży nacisk na to, aby na warunki w jakich zachodzi proces uczenia się w większym stopniu wpływały osoby bezpośrednio zaangażowane, czyli uczniowie, nauczyciele i rodzice. Konstruktywiści, postrzegający naukę jako indywidualny proces budowania własnej wiedzy, wskazują na rolę uczącej się jednostki.

W artykule podkreślone zostało znaczenie neurodydaktyki, czyli koncepcji nauczania i uczenia się przyjaznego mózgowi. Szkolne nauczanie wciąż jeszcze jest postrzegane jako pas transmisyjny, gdzie jedna strona jest aktywnym nadawcą, a druga pasywnym odbiorcą. W polskim systemie szkolnym obok szkół o pełnej strukturze organizacyjnej, w których proces kształcenia realizowany jest w klasach jednorodnych wiekowo, funkcjonują szkoły o niepełnej strukturze organizacyjnej, gdzie zajęcia dydaktyczno-wychowawcze są realizowane w systemie łączenia klas. Ostatnia część artykułu dotyczy kształcenia nauczycieli. Dobór nauczycieli do pracy z dziećmi stanowi fundament, od którego zależy dalsze funkcjonowanie dziecka w szkole.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, kształcenie zintegrowane, zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej, neurodydaktyka, klasy łączone, kształcenie nauczycieli.

Early Childhood Education Upon Problems and New Solutions

Abstract

The idea of an integrated education has a rich tradition in the history of educational thought, especially in the form of the conception of alternative schools dating from the early 20th century (O. Decroly, C. Freinet, M. Montessori). In Poland, it has been implemented for Classes I to III in line with the educational reforms of 1999. The search for the best solutions with regard to both choice of method and organizational issues has engendered a discussion about the right model for the educational system as it pertains to children. Currently, methodological aspects of working with children reflect an orientation towards constructivist ideas about teaching, with great emphasis placed on the fact that the conditions under which learning occurs are to a large extent influenced by the people directly involved: namely students, teachers and parents. Constructivists, who view learning as a process of individually building one's own knowledge, point to the role of the individual learner.

This article stresses a conception found in current neuro-didactics: that of teaching and learning in ways suited to how the brain itself works. School teaching is still currently seen as a conveyor belt, where one side is the active sender and the other a passive recipient. In the Polish school system, alongside schools with a full organizational structure, in which the educational process is being implemented in classes that are homogeneous with respect to age, we find schools that are functioning with an incomplete organizational structure, where teaching that aims to meet the demands of the educational system has to be realized through combining classes. The last part of the article concerns the training of teachers. The selection of teachers to work with children is, after all, the primary foundation on which the further functioning of the child in school depends.

Keywords: primary education, integrated education, recommended conditions for and ways of implementing the basic curriculum, neuro-didactics, combined classes, teacher-training.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
mgr Agata Tatara
Akademia Ignatianum w Krakowie
agata.tatara@interia.pl