

Kwartalnik
Instytutu Nauk o Wychowaniu
Akademii Ignatianum w Krakowie
ISSN: 1896-2327

Tom 37 (2015) numer 3
(lipiec–wrzesień)
Kwartalnik EETP

EDUKACJA ELEMENTARNA

w Teorii i Praktyce

**Metodyczne aspekty
realizowania koncepcji
kształcenia zintegrowanego
w przedszkolu i klasach I–III**

The Quarterly
of the Institute
of Educational Sciences,
Jesuit University
Ignatianum in Krakow
**Vol. 37 (2015) no. 3
(July–September)**
Elementary Education
in Theory and Practice
**Methodological Aspects
of the Implementation
of the Concept of Integrated Education
in Kindergarten
and in Early Education – Classes I–III**

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny
Akademia Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Magdalena Ciechowska, Jolanta Karbowiczek (red. nac.), Tatiana Kondrak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Ewa Miśkowiec, Elżbieta Miterka, Irena Pulak, Bożena Sieradzka-Baziur, Barbara Surma, Martyna Szczotka (zastępca red. nac.), Katarzyna Szewczuk (sekretarz red.), Marzena Szurek, Maria Szymańska, Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas; Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria); Prof. PhDr. Helena Grecmanova, Phd (Czechy); Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ; Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ; Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna; Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka; Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński; Doc. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja); Prof. PhDr. Helena Grecmanova, Phd (Czechy); Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska; Doc. PaedDr. Ján Gunčaga, PhD (Węgry); Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD (Słowacja); Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska; PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja); PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Słowacja); Doc. PhDr. Alojz Kostelansky, PhD. (Słowacja); Prof. PhDr. Mária Kožuchová, CSc. (Słowacja); PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja); Dr Małgorzata Pamuła; Doc. PhDr. Eva Smelová, PhD (Czechy); Prof Paola Trabalzini (Włochy); Dr Laszlo Varga (Węgry); PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja); Asist. Prof. Dr. Varinthorn Boonying (Tajlandia)

Redaktorzy językowi: Małgorzata Szul (jęz. pol.); Carl Humphries (jęz. ang.)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Irena Pulak

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Informacje dla Autorów i Recenzentów: <http://eetp.ignatianum.edu.pl>

Lista Recenzentów: <http://eetp.ignatianum.edu.pl/numery/recenzenci-czasopisma-w-roku-2014.htm>

ISSN: 1896-2327

Deklaracja: wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną. Nakład: 200 egz.

Spis treści/Contents

Wstęp/Introduction.....	7
--------------------------------	----------

Artykuły i rozprawy/Articles and Dissertations

Agata Tatara Edukacja wczesnoszkolna wokół problemów i nowych rozwiązań Early Childhood Education Upon Problems and New Solutions..	11
Katarzyna Dmitruk-Sierocińska Znaczenie aktywności i metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej The Importance of Activity and Activating Methods in Integrative Education.....	29
Lucyna Smółka Metoda storyline w procesie wychowywania dzieci do tolerancji The Storyline Method as Part of the Process of Bringing up Children to be Tolerant.....	41
Martyna Szczotka Implementing an Integrated Conception of Education in Classes I–III by Means of the Project Method Realizacja idei integracji metodą projektów w klasach I–III.....	57

Małgorzata Suświłło	
Edukacja (przed)szkolna sześciolatków	
(refleksje o wprowadzaniu reformy przez MEN)	
The (Pre-)school Education of Six-year-olds	
(Reflections on the Reforms Introduced	
by the Polish Ministry of National Education).....	71
Marek Skiba	
Zajęcia techniczne w edukacji wczesnoszkolnej	
Technical Classes in Early-childhood Education.....	87
Mária Kožuchová	
Basic Curriculum Changes in Technical Education	
at Elementary Schools in the Slovak Republic	
Podstawowe zmiany programu nauczania w edukacji technicznej	
w szkołach podstawowych w Republice Słowackiej.....	105

Raporty z badań/Case Reports

Ewa Piwowarska	
Zajęcia plastyczne w klasach I–III oparte	
na metodzie praktycznej działalności uczniów	
Arts and Crafts Classes in Years I–III,	
Based on Methods Featuring Pupils' Practical Activities.....	115
Urszula Ordon	
Wykorzystanie metod aktywizujących	
przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań	
Research Findings Pertaining to the Use of Activating Methods	
by Pre-school Teachers in Years I–III.....	129
Magdalena Sabina Zrałek	
Metoda projektu edukacyjnego jako sposób wyzwiania	
dziecięcej aktywności i ekspresji twórczej w opinii nauczycieli,	
rodziców i dzieci (na podstawie projektu Teatr,	
realizowanego w grupie dzieci pięcioletnich)	
The Method of Educational Project as Aimed	
at Fostering Active Engagement and Creative Expression	
in the Opinion of Teachers, Parents and Children	
(Using the Theatre Educational Project, Executed	
with a Group of Five-year-old Children).....	145

Recenzje/Reviews

- Jolanta Karbowniczek
Samodzielność dziecka i jego naturalność w odkrywaniu świata,
źródłem wewnętrznej motywacji do nauki oraz szansą
osiągania sukcesu w świetle koncepcji inteligencji
sprzyjającej powodzeniu życiowemu R. Sternberga..... **159**
- Barbara Surma
Nauczyciel przedszkolny – między wymaganiami
i oczekiwaniami a rzeczywistością..... **167**
- Katarzyna Szewczuk
Aktywizujące sposoby nauczania treści przyrodniczych dzieci
w młodszy wieku szkolnym..... **171**
-

Sprawozdania z konferencji/Conference Reports

- Magdalena Ciechowska
Sprawozdanie z IV Transdyscyplinarnego
Symposium Badań Jakościowych..... **175**
- Aneta Kamińska
Report on the Visit of Hungarian Academic Teachers
and Students to Ignatianum Jesuit University in Krakow..... **179**
- Maria Szymańska
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji
„Teacher Education in Central and Eastern Europe”..... **183**
- Beata Topij-Stempińska
Sprawozdanie z Konferencji Naukowej
„Biografie pedagogiczne – konteksty źródłowe”..... **187**
-

Nauczanie dzieci języków obcych/Teaching Foreign Languages to Children

- Tatiana Konderak
Koncepcja kształcenia zintegrowanego
w nauczaniu / uczeniu się języków obcych..... **191**
- „Le fantôme” – scenariusze zajęć z języka francuskiego
dla uczniów w młodszy wieku szkolnym..... **199**

Oddajemy do Państwa rąk kolejny numer czasopisma „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”. Na jego łamach staramy się podejmować szeroko pojętą problematykę dotyczącą wczesnej edukacji dziecka. W dobie gorących dyskusji nad kształtem współczesnego polskiego systemu kształcenia i wprowadzanych reform oświatowych niezbędne staje się wielostronne i wieloaspektowe spojrzenie na zmiany zachodzące w procesie edukacji. Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna stanowi konstytutywny etap edukacyjny, mający bardzo duży wpływ na dalszą przyszłość jednostki. Sposób, w jaki jest prowadzona, będzie miał ogromne znaczenie na postawy uczniów wobec szkoły, ich pozytywne nastawienie i wewnętrzną motywację do samodzielnego podejmowania aktywności poznawczych w toku całego życia. Wspieranie uczenia się poprzez kształtowanie postaw aktywnych i twórczych ułatwia indywidualny rozwój dziecka, stanowi bazę do kształcenia ustawicznego i jednocześnie przygotowuje uczniów do podjęcia nauki na dalszych etapach edukacji szkolnej.

Tematem przewodnim niniejszego tomu uczyniliśmy zagadnienia związane z metodycznymi aspektami realizowania koncepcji kształcenia zintegrowanego w przedszkolu i klasach I–III. Zamieszczone teksty uka-

zują różnorodność wykorzystywanych w praktyce edukacyjnej metod oraz form nauczania i uczenia się. Obszernie opisują stosowane przez nauczycieli w pracy dydaktyczno-wychowawczej rozwiązania metodyczne i przedstawiają tkwiący w nich potencjał.

Wśród prezentowanych propozycji można wyróżnić trzy interesujące obszary tematyczne. Główny nurt koncentruje się na problemach i nowych rozwiązaniach teoretyczno-praktycznych w edukacji wczesnoszkolnej, zastosowaniu metod aktywizujących, szczególnie metody projektów i metod praktycznych. Kolejny wątek nawiązuje do dyskusji trwającej już od jakiegoś czasu na łamach naszego czasopisma, dotyczącej różnorodnych konsekwencji wprowadzania sześciolatków do szkół. Następna grupa tekstów podejmuje problematykę związaną z potrzebą edukacji technicznej, wdrażaniem dzieci już od najmłodszych lat do uczestnictwa w dynamicznie rozwijającym się świecie współczesnych technologii.

Dział pierwszy „Artykuły i Rozprawy” otwierają refleksje pedagogiczne A. Tatary, która zastanawia się nad poszukiwaniem najlepszych rozwiązań metodycznych w edukacji wczesnoszkolnej, odwołując się do holistycznego modelu kształcenia. Autorka twierdzi, że dydaktyka powinna uwzględniać idee konstruktywizmu, który traktuje naukę jako indywidualny proces budowania swoistej wiedzy, wskazując na rolę uczących się jednostek. Inspirującym fragmentem artykułu jest zaprezentowanie koncepcji neurodydaktycznej (nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi), statusu i zasad pracy klas łączonych w szkołach oraz aspektów dotyczących nauczycieli jako twórczych i refleksyjnych praktyków. Istotną rolę w edukacji wczesnoszkolnej odgrywają metody aktywizujące. Teoretyczne podstawy w tym zakresie przybliża tekst K. Dmitruk-Sierocińskiej. Pisząc o znaczeniu aktywności i metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej autorka podkreśla konieczność odejścia od traktowania małego dziecka jako biernego odbiorcy i zaleca postrzeganie go jako autonomicznego i krytycznie myślącego podmiotu. Zwraca uwagę na potrzebę obustronnego zaangażowania ucznia i nauczyciela. Zadaniem nauczyciela już na etapie edukacji przedszkolnej staje się stworzenie odpowiednich warunków do tego, aby uczeń mógł samodzielnie poznawać otaczający go świat i z własnej inicjatywy podejmował naukę. Opis metody *storyline* oraz szerokie możliwości jej zastosowań w kontekście działań wychowawczych odnajdziemy w opracowaniu L. Smółki. Artykuł pt. „Metoda *storyline* w procesie wychowywania dzieci do tolerancji” zawiera ciekawe propozycje i scenariusze zajęć. Wpisują się one w nurt podejścia konstruktywistycznego do procesu kształcenia, wymagają od ucznia postawy aktywnego badacza wobec otaczającego go świata i jednocześnie konstruktora indywidualnej wiedzy. Współcześni nauczyciele bardzo wysoko oce-

niają przydatność metody projektów, mającej uniwersalny i wieloaspektowy charakter. Jako przykład może posłużyć interesujący sposób realizacji idei integracji w klasach I–III za pomocą metody projektów, który zaprezentowała kolejna autorka, M. Szczotka. Podkreśla ona, iż główna wartość tej metody pracy z dziećmi polega na wdrażaniu uczniów do podejmowania samodzielnego działania, nabywania umiejętności organizacji własnej pracy oraz wykorzystywania dotychczasowych doświadczeń w procesie uczenia się. Dzieci pracując metodą projektów, kształtują swoje kompetencje komunikacyjne, uczą się negocjować i podejmować decyzje, radzić sobie w sytuacjach problemowych, przygotowując się tym samym do aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie. Na uwagę czytelnika zasługuje tekst M. Suświłło pt. „Edukacja (przed)szkolna sześciolatków (refleksje o wprowadzaniu reformy przez MEN)”. Stanowi on bardzo wartościowy głos w toczącej się ogólnospołecznej dyskusji. Autorka prezentuje swoje poglądy, prowadzi polemikę z opiniami promującymi posyłanie 6-latków do szkoły, wskazując na ogromnie ważną rolę wychowania przedszkolnego.

Zagadnienia związane z wprowadzaniem dzieci w nową kulturę techniczną omawia w swoim artykule M. Skiba. Wskazuje na potrzebę innowacji w obszarze edukacji technicznej realizowanej w ramach kształcenia zintegrowanego. Jego zdaniem kształcenie ogólnotechniczne w polskich szkołach ma charakter zbyt powierzchowny. Ze względu na szybki rozwój nowych technologii pojawia się potrzeba ciągłego uaktualniania celów i treści kształcenia oraz dostosowania do nich metod nauczania. Do problemów edukacji w zakresie techniki nawiązuje także artykuł M. Kożuchovej. Szeroko omówiono w nim zmiany zachodzące w programach nauczania techniki w słowackich szkołach podstawowych w kontekście przeprowadzanych reform oraz zaprezentowano przykładowe aktywności i metody pracy z dziećmi.

Znaczenie metod opartych na praktycznej działalności uczniów podczas zajęć plastycznych w klasach I–III ukazała E. Piwowska, otwierając drugi dział kwartalnika „Raporty z badań”. Autorka wymienia i opisuje czynniki wpływające na proces aktywizowania uczniów w twórczości plastycznej. Na podstawie wyników własnych badań omawia stopień aktywności plastycznej uczniów w kontekście wykorzystania metod nauczania bazujących na działaniach praktycznych. Ogólny przegląd aktualnego poziomu wykorzystania metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III prezentuje opracowanie U. Ordon. Stanowi ono podsumowanie wyników badań sondażowych przeprowadzonych wśród nauczycieli w trzech województwach: śląskim, podkarpackim i łódzkim. Zdaniem respondentów metody aktywizujące stanowią ważny czynnik

wspomagający skuteczność działań dydaktycznych oraz sposób uatrakcyjnienia zajęć szkolnych. Przykład wprowadzania do praktyki edukacyjnej zasady *uczyć-bawiąc* i *bawiąc-uczyć* ukazała w swoim tekście Magdalena Sabina Zralek. Na podstawie doświadczeń z projektu edukacyjnego *Teatr*, realizowanego w grupie pięciolatków, przedstawiła możliwości wyzwalania u dzieci przedszkolnych aktywności i ekspresji twórczej. Wyniki przeprowadzonych przez autorkę badań sondażowych potwierdzają pozytywne rezultaty pracy dydaktycznej uzyskane za pomocą metody projektów.

Mam nadzieję, że prezentowane w obecnym numerze treści spotkają się z Państwa zainteresowaniem. W imieniu redakcji serdecznie zapraszam do lektury naszego czasopisma.

Irena Pulak – redaktor tematyczny numeru

Zapraszamy także do publikowania na łamach naszego czasopisma tekstów naukowych, raportów z badań, recenzji najnowszych pozycji wydawniczych oraz sprawozdań z konferencji.

Informujemy również, że kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” w roku 2013 znalazł się w wykazie ministerialnym czasopism punktowanych na liście B, uzyskując 4 punkty. Obecnie czasopismo zarejestrowane jest w trzech bazach naukowych: CEJSH, BazHum i Index Copernicus. Od roku 2014 artykułom recenzowanym przypisany jest numer DOI z prefixem: 10.14632.

Wszystkie informacje o naszym czasopiśmie znajdują się na nowej stronie internetowej <http://eetp.ignatianum.edu.pl>

Zapraszamy wszystkich do współpracy.

Jolanta Karbowniczek – redaktor naczelny

Martyna Szczotka – zastępca redaktora naczelnego

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 przeznaczanego 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 znanych 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, kącki tematyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp. Ważne jest, aby wszystkie środki dydaktyczne znajdowały się w miejscach łatwo dostępnych dla dzieci, a zaprojektowane kącki 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. Osiąganie 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 przeznaczonego na edukację polonistyczną i matematyczną i jest on stopniowo wydłużany do klasy III. W założeniach programu edukacji zintegrowanej nie ma podziału czasu edukacyjnego na wyrażne 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 fascynację gotowymi schematami i odpowiedziami z zero-jedynkowego klucza, pomijając jakże ważne zainteresowania uczniów, niszczy 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 statutow 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, formułowanych 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 współpraca 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 warunek 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) wspomagania 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.doskonaleniewsieci.pl/o-platformie.aspx?mm=229> (dostęp: 20.05.2015).

retyczną, zespalającą 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.

Konstruktywistyczny nauczyciel to taki, który przede wszystkim inspirować i akceptować 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 rozciągający 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 pomieszczenie

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

²² Por. K. Węć, *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 wiązać 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).

ponaglać, wytykając błędy, testując i porównując z innymi, uzyskuje się efekt przeciwny do oczekiwanego. Zamiast wzmacniać naturalną chęć uczenia się i poznawania świata, niszczy się ją”²⁶.

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, nieprzemyślany 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. Konstrukttywizm 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, konstruktywistycznych, emancypacyjnych pobudza do głębokich 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., *Konstruktywizm 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 pocztkowym*, „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 wpływ miały 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

Katarzyna Dmitruk-Sierocińska
Chrześcijańska Akademia Teologiczna

Znaczenie aktywności i metod aktywizujących w edukacji zintegrowanej

The Importance of Activity
and Activating Methods
in Integrative Education

Wstęp

Wykorzystanie potencjału współczesnego małego ucznia wymaga „nowej kultury uczenia (się)”, odejścia od traktowania go jako biernego odbiorcy, a postrzegania jako aktywnego, kreatywnego, autonomicznego i krytycznie myślącego podmiotu¹. W takim ujęciu efektywność procesu edukacyjno-wychowawczego zależeć będzie od wielu determinantów. Wśród najważniejszych należy wymienić właśnie uczniów, ich nauczycieli i rodziców. Jest wiele innych silnie oddziałujących czynników, jak chociażby zaplecze szkoły, wyposażenie klas, dobór podręczników, zajęcia pozalekcyjne czy możliwości finansowe środowiska dziecka. W niniejszym artykule chciałabym jednak zawęzić pole dyskursu i skupić się na korzyściach, jakie dzieci wnoszą z zajęć aktywizujących oraz na znaczeniu zaangażowania i kompetencji nauczyciela będącego głównym inicjatorem i koordynatorem pracy zespołu klasowego, a dokładniej na wykorzystywanych przez niego w edukacji zintegrowanej metodach aktywizujących.

Czym są aktywność i aktywizacja?

Termin metody aktywizujące oznacza inne niż dotychczas sposoby działania, z akcentem na obustronne zaangażowanie. Metoda (gr. *methodos*)

¹ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka czyli nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.

to badanie, sposób badania, droga dochodzenia do prawdy². W pedagogice rozumiemy ją jako sposób postępowania – tutaj w znaczeniu pracy z podmiotem, podmiotami. Aktywność to działanie, inicjatywa, natomiast aktywizacja to pobudzanie, prowokowanie, zachęcanie. Zanim jednak przejdę do omówienia tych metod w rzeczywistości szkolnej, najpierw zatrzymam się przy samej aktywności i aktywizacji.

M. Tyszkowa pisze: „aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia”³. Człowiek przychodzi na świat, jako osoba aktywna⁴. Znaczenie aktywności intelektualnej już w ubiegłym wieku podkreślał J. Piaget, uważając ją za podstawowy mechanizm rozwoju. Czynności intelektualne i biologiczne są istotnymi czynnikami całościowego procesu rozwojowego, dzięki którym następuje organizowanie nowych doświadczeń, asymilacja i akomodacja⁵. Tezę tę podtrzymał m. in. H. Aebli pisząc: „Jeżeli nauczyciel chce, żeby uczeń rzeczywiście przyswoił sobie (...) (wiedzę), to musi on spowodować, aby ten uczeń objął przedstawiane mu dane własną aktywnością myślową (...). Jednakże zawsze i wszędzie dane zmysłowe muszą stać się przedmiotem, na który powinno się kierować aktywność dziecka”⁶. Proces uczenia nie polega tylko na kodowaniu i dekodowaniu informacji, ale na aktywnym konstruowaniu struktur wiedzy. Dziecko „buduje siebie” poprzez indywidualne interpretacje obserwacji i doświadczeń⁷. Przyjemność, jaką z tego czerpie, będzie fundamentem dla przyszłych losów jego edukacji⁸. Według E. Fromma „oddając się aktywności niewyalienowanej, doświadczam siebie jako podmiotu tejże aktywności. Jest ona bowiem procesem powoływania do bytu, tworzenia, zawiera ponadto relacje do wytworzonego przedmiotu. Aktywność moja jest manifestacją własnych zdolności, gdy stanowią z nią jedność. Taką niewyalienowaną działalność nazywam aktywnością twórczą”⁹, a zatem wyrażaniem siebie poprzez akt tworzenia i identyfikowanie się z nim. Taka aktywność może być twórczą działalnością, zaangażowanym eksplorowaniem i kreowaniem rzeczywistości, wymyślaniem sposobów postępowania lub obmyślaniem nowych zastosowań, wyrażaniem opinii i sądów, budującą krytyką, niezgadzaniem się na go-

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 265.

³ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 6.

⁴ K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów*, Poznań 2000, s. 18.

⁵ Por. J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.

⁶ H. Aebli, *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*, Warszawa 1959, s. 23.

⁷ Por. D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.

⁸ Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 1997, E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, Warszawa 2009.

⁹ archiwum.nf.pl/18466-aktywizacja-to-uruchamianie-aktywności (dostęp: 09.03.2015).

towe rozwiązania z przewagą „papierowego nauczania”. Będzie aktywnością, w której każdy uczeń odnajdzie swój indywidualny styl przyswajania wiedzy. W takim ujęciu, aktywizacja będzie ogółem działań nauczyciela i uczniów, dzięki którym uczniowie czynnie (aktywnie) uczestniczą w realizacji zadania¹⁰.

Aktywność a wiedza

Aktywność ucznia w wieku 6-9 lat zależy od jego zadatków wrodzonych, cech temperamentu, cech indywidualnych, etapu rozwojowego (w tym dojrzałości i gotowości szkolnej), aktualnej wiedzy, wieku, płci, ale również socjalizacji. Pewne przyzwyczajenia i nawyki wyniesione z domu rodzinnego też mają tu znaczenie. I oczywiście, co należy szczególnie podkreślić, aktywność ucznia zależy od aktywności nauczyciela, jego kompetencji, wiedzy, intuicji pedagogicznych, kreatywności, potrzeby rozwijania się (poszukiwania nowych metod), temperamentu i cech charakteru, osobowości, chęci samorealizacji, znajomości uczniów, możliwości i warunków szkoły. Aktywność obu stron jest związana też z sytuacją, w jakiej zachodzi uczenie się, ale ta nie determinuje jej bez reszty.

Do treści będących przedmiotem uczenia się można dochodzić samemu, można też odbierać je w gotowej postaci (czasami nawet ograniczonej do „instant”). Te pierwsze będą trwałe i związane z wysiłkiem (intelektualnym, fizycznym, organizacyjnym), te drugie natomiast płytsze i mogą się okazać mniej ważne. Przetwarzanie odebranych informacji zależy będzie też od ich zakresu i głębokości. Im głębsze przetworzenia, tym korzyści prawdopodobnie będą większe. Odbieranie, przechowywanie i aktualizowanie wiadomości wiąże się także z motywacją i zainteresowaniami. Im są one większe, tym formy aktywności są bardziej rozbudowane. Samodzielne dochodzenie do wiedzy zazwyczaj trwa dłużej niż w przypadku tej „podanej na tacy”, lecz jej trwałość okazuje się większa. Jednostka aktywna będzie do niej wracać, stawiać hipotezy, odpowiadać na pytania, rozbudowywać, wykorzystywać w życiu, odwoływać się do niej. Uruchomi też różne strategie pamięciowe, które później z sukcesem zastosuje.

Edukacja zintegrowana stwarza wiele okazji do aktywizowania uczniów. Ale zawsze należy robić to w zgodzie z możliwościami i potrzebami małych uczniów, odpowiednio pobudzać i delikatnie naprowadzać.

Wprowadzenie do metod i technik aktywizujących

Naczelną zasadą procesu nauczania-uczenia się jest stosowanie metod aktywizujących. Ich przesłaniem jest stwarzanie przez nauczyciela

¹⁰ Warto w tym miejscu przywołać początki szkoły aktywnej, jej znaczenie oraz niektórych przedstawicieli, np. W. A. Lay, J. Dewey, E. Claparede, G. Kerschensteiner.

takich warunków, w których uczeń w miarę samodzielnie się uczy. Nie podajemy tu gotowej wiedzy czy schematów postępowania, ale dzięki aktywnemu działaniu, przez doświadczanie naprowadzamy na rozwiązanie. Już współczesna pedagogika przedszkolna wyraźnie podkreśla „konieczność stałego budzenia inicjatywy, aktywności i samodzielności dziecka”¹¹, natomiast edukacja zintegrowana powinna ją umacniać i rozwijać. Dzięki odpowiednio zorganizowanym działaniom dziecko będzie mogło poznawać świat poprzez czynności. Zadaniem nauczyciela będzie jedynie stworzenie możliwości dydaktycznych, przygotowanie materiałów i wsparcie uczniów. Dzięki nieco odmiennej od tradycyjnej organizacji dydaktycznej, treści kształcenia stają się dostępne uczącemu się i są możliwe do przetransformowania na osobiste doświadczenia. Są sposobem na dynamizację uczniowskich poczynąń, pobudzanie intelektu, na rozwijanie wyobraźni. Jest to szansa na rozwijanie samodzielności, współpracę z innymi, zaangażowanie, uczenie się odpowiedzialności za siebie i grupę. Udowodniono, że wprowadzenie do procesu edukacyjnego atrakcyjnych metod powoduje wzrost zapamiętania informacji tylko o 20%, natomiast podczas rozmowy i dyskusji uczniowie zapamiętują 40% informacji, a aż 90% podczas działania¹².

Metody aktywizujące są bodźcem dla twórczego myślenia. Wykorzystujemy w nich odpowiednie techniki, które są „przepisem na zewnętrzną organizację sytuacji”¹³. Wybranie odpowiedniego momentu i sposobu nie pozwoli popaść w rutynę, a korzyści dla każdej ze stron będą znaczne.

Podział metod aktywizujących

Metody aktywizujące mają swój wewnętrzny podział. Praca z uczniem przyniesie rezultaty, jeśli odpowiednio dobierze się metodę i technikę. Pamiętać należy, że to, co sprawdziło się np. w jednej klasie trzeciej, niekoniecznie musi się sprawdzić w innej klasie trzeciej. O wyborze powinny decydować: temat zajęć, wiek dzieci, możliwości (intelektualne, emocjonalne, społeczne, fizyczne), preferowane formy pracy, liczebność grupy, dostępność materiałów, czas.

W tabeli 1 podano podział metod aktywizujących i przykładowe techniki do wykorzystania w pracy z uczniami edukacji zintegrowanej¹⁴. Uwzględnione techniki należą do cieszących się największą popularnością.

¹¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2010, s. 201.

¹² J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 1, Suwałki 1998, s. 24.

¹³ B. Kubiczek, *Nie trać czasu! Aktywne metody pracy z grupą*, Gliwice 2001, s. 47.

¹⁴ Na podstawie J. Krzyżewskiej, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 1, dz. cyt.; J. Krzyżewskiej, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 2, Suwałki 2000.

Tabela 1. Podział metod aktywizujących i wybrane techniki wykorzystywane w edukacji zintegrowanej

Metody aktywizujące	Techniki
Metody integracyjne	Pajęczynka Krasnoludek Wrzuć strach do kapelusza
Metody definiowania pojęć	Burza mózgów Mapa pojęciowa Kula śniegowa
Metody hierarchizacji	Piramida priorytetów Diamantowe uszeregowanie
Metody twórczego rozwiązywania problemów	Rybi szkielet Dywanik pomysłów
Metody pracy we współpracy	Zabawa na hasło Układanka
Metody diagnostyczne	Metaplan Obcy przybysz Myślowe kapelusze wg Edwarda de Bono (klasa III)
Metody dyskusyjne	Deбата „za i przeciw” Akwarium
Metody rozwijające twórcze myślenie	Słowo przypadków Fabuła z kubka
Metody grupowego podejmowania decyzji	Drzewko decyzyjne Sześć par butów
Metody planowania	Gwiazda pytań Planowanie przyszłości
Metody gier dydaktycznych	Magiczny kalkulator Dziwne powiedzonka
Metody przyspieszonego uczenia się	Haki pamięciowe Łańcuchowa metoda skojarzeń
Metody ewaluacyjne	Bużki (smile/smiles) Kosz i walizeczka

Źródło: opracowanie własne

Korzyści uczenia

Walory metod aktywizujących z punktu widzenia ucznia edukacji zintegrowanej to pakiet korzyści, które „wynosi” dziecko uczestniczące w zajęciach z ich wykorzystaniem¹⁵. A zatem, uczeń:

- nie czeka na gotowe rozwiązania, wyraźnie niepokoi się na wieść o pracy według schematu;
- poszukuje literatury i umiejętnie z niej korzysta (encyklopedia, słownik, album);
- poszukuje wiedzy (korzystając z różnych źródeł);
- muzyka, plastyka i technika wpływają na jego aktywność;
- wysiłek związany z poszukiwaniem odpowiedzi zalicza do przyjemności;
- w razie konieczności korzysta z urządzeń multimedialnych (np. z map, przeliczników, wizualizacji);
- uczy się korzystać z wiedzy w sposób poziomy i pionowy;
- uczy się pracy „małymi krokami”, ale też maksymalnej koncentracji, np. w sytuacji presji czasu;
- w czasie działań jest kreatywny, polega na swojej wyobraźni;
- nie boi się zadawać pytań;
- rozwija zdolność postrzegania wszystkimi zmysłami;
- rozwija obserwację;
- zauważa szczegóły;
- łatwiej odczytuje komunikaty pozawerbalne:
 - język ciała (w tym gesty autonomiczne, ilustracyjne, regulacyjne, ale również adaptacyjne);
 - ekspresję mimiczną;
 - sygnały głosowe (w tym walory ciszy);
 - wzrokowe wyrażanie emocji;
 - moc i wartość dotyku;
- wyraża siebie m.in. słowem, postawą, tańcem, efektem działań;
- usamodzielnia się (zarówno w poszukiwaniu rozwiązań, planowaniu, organizacji, podejmowaniu decyzji, jak i odpowiedzialności);
- podejmuje ryzyko;
- wzmacnia poczucie pewności siebie;
- nie traci wiary w siebie mimo nieudanych prób i doprowadza zadanie do końca;
- rozwija pozytywne mniemanie o sobie;
- kształtuje umiejętność radzenia sobie w sytuacjach lękowych;

- uczy się cierpliwości;
- potrafi się zrelaksować (np. na łonie natury, z książką czy delectując się muzyką);
- podczas pracy zespołowej uczy się siebie (powoli dowiaduje się o roli, jaką w niej pełni, np. naturalnego lidera, sędziego czy profesjonalisty);
- rozwija odpowiedzialność za innych;
- kształtuje empatię;
- dba o porządek w miejscu pracy;
- uczy się szanować materiały, z których korzysta w trakcie dochodzenia do wiedzy;
- podczas tworzenia wykorzystuje materiały recyklingowe;
- działania prowadzi w różnych miejscach i okolicznościach (np. na wiejskiej, na zielonej szkole, za kulisami teatru, w trakcie lekcji muzealnej);
- uczy się kanału komunikacji z różnymi osobami (np. z instruktorami, studentami realizującymi praktyki, pracownikami banku czy duchowymi mniejszości wyznaniowych) i w różnych sytuacjach (np. podczas wyjazdu do domu seniora czy na zajęciach w DSH¹⁶).

Dzieci uczestniczące w takich zajęciach, w wolnym czasie, chętnie sięgają po łamigłówki, tangramy, puzzle T, tantrixy czy też gry zręcznościowe. I na koniec, korzyść ważna tu i teraz, a także istotna z punktu widzenia dalszej edukacji i przyszłej pracy zawodowej, a mianowicie: wyzwalanie kreatywności metodami aktywizującymi nie pozwala popaść w rutynę. Dzieci, a za chwilę młodzież, będą dostrzegać potrzebę przejawiania inicjatywy, angażowania się w realizację projektów, poszukiwania alternatywnych rozwiązań.

Wskazówki do pracy metodami aktywizującymi w edukacji zintegrowanej

Chęć poznawania świata, bliższego i dalszego, jest siłą napędową rozwoju ucznia. W tym wieku potrzeba aktywności i szeroko pojętego działania powinna stać się idealnym podłożem pracy nauczyciela. Odpowiednio organizując, inspirując i kierując działalnością poznawczą dziecka, stwarza się sytuacje do operowania przedmiotami, dotykania, eksplorowania, porównywania, klasyfikowania. Poza tym uczeń stając się głodny wiedzy, szuka jej w książkach, dąży do odpowiedzi, zadając konkretne pytania, staje się dociekliwy i koncentruje się na problemie. Aktywne uczestniczenie angażuje i pobudza ciekawość dziecka. Wykorzystując różne rodzaje technik aktywizujących, stwarzamy możliwość wypowia-

¹⁶ Skrót DSH oznacza Dom Spotkań z Historią w Warszawie, który w swojej ofercie ma wiele ciekawych zajęć skierowanych zarówno do młodszych, jak i starszych uczniów.

dania się nie tylko słowem, ale też ruchem, piosenką, rymówką, pracą plastyczną, techniczną czy wycinanką. Warto też skorzystać z dramy czy inscenizacji – małe scenki teatralne są bardzo lubiane przez dzieci. Należy też pamiętać o wycieczkach, wyprawach, wizytach, w trakcie których mali uczniowie będą mieli szansę wyrażać i przeżywać rzeczywistość, a jednocześnie wyładować energię. W takim ujęciu działanie, poznanie i myślenie wzajemnie się uzupełniają i warunkują. Nie należy także zapominać, że „działanie dziecka to także wyrażanie własnych przeżyć, uczuć, myśli i zainteresowań”¹⁷.

Daleko idące przeorganizowanie aktywności dziecka w tym wieku oraz rozwój podstawowych form działalności (nauki, zabawy, pracy) powoduje wzrost zdolności do podejmowania i wykonywania działań planowych. Mając takie przesłanki nauczyciel wie, że dziecko jest świadome zadania, jest zdolne do aktywnej samokontroli i do konsekwentnego dążenia do celu. Rozwój zdolności kierowania procesami własnej aktywności jest wynikiem poszerzania się obszaru spostrzegania, zapamiętywania, rozumowania, analizowania, planowania, przypominania sobie, wiązania faktów. Dziecko intensywnie rozwijające się umysłowo, psychicznie, emocjonalnie, społecznie, fizycznie potrzebuje całego pakietu najróżniejszych zajęć. Wśród nich na pierwszym miejscu powinny być metody aktywizujące. Praca twórcza, kreatywność i swoboda ekspresji powinny dominować w szkolnych zajęciach, gdyż to właśnie one są fundamentalnymi wartościami dzieciństwa.

Zakończenie

Rozważania na temat znaczenia aktywności i metod aktywizujących należy zakończyć stwierdzeniem, że nie powinno się iść na skróty i wyrażać jawny sprzeciw przeciwko „fast-foodowemu modelowi edukacji”. Pośpiech, brak zaangażowania, nadmiar mocno przetworzonych informacji podanych w gotowej postaci są wrogami edukacji jutra. Sprawne poruszanie się w zmieniającym się świecie w znacznej mierze zależeć będzie od umiejętności, wśród których wyróżnimy aktywność poznawczą, kreatywność, wnioskowanie i pracę w grupie. Metody aktywizujące będące czynną edukacją powinny się stać nieodłącznym elementem edukacji zintegrowanej. Przynosząc szereg korzyści uczniom, „unowocześniają” warsztat pracy nauczyciela. Świadomość zalet korzystania z nich w dydaktyce wczesnoszkolnej powinna skłaniać nauczycieli do poszukiwania tych najlepszych i, co często ma miejsce w praktyce szkolnej, do tworzenia własnych, autorskich metod aktywizujących. I to, o czym należy pa-

miętać – żadne zajęcia nie odbędą się tak, jakby były „narysowane od linijki”, dlatego czasami pozwólmy i sobie, i dzieciom na odrobinę improwizacji i spontaniczności, a spotkania takie będą niezapomniane dla obu stron.

Bibliografia

Aebli H., *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*, PWN, Warszawa 1959.

Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, Wydawnictwo „Edukacja polska”, Warszawa 2009.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1997.

Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Instytut Wydawniczy „Erica”, Warszawa 2010.

Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

Kubiczek B., *Nie trać czasu! Aktywne metody pracy z grupą*, Wydawnictwo Nowator, Gliwice 2001.

Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 1, AU OMEGA, Suwałki 1998.

Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji*, cz. 2, Zakład Wydawniczy Letter Quality, Suwałki 2000.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.

Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.

Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.

Wróbel T., *Praca nauczyciela w klasach I-IV*, WSiP, Warszawa 1974.

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

Źródła internetowe

archiwum.nf.pl/18466-aktywizacja-to-uruchamianie-aktywności (dostęp: 09.03.2015).

Abstrakt

Artykuł koncentruje się na miejscu i znaczeniu aktywności ucznia edukacji wczesnoszkolnej oraz na wykorzystaniu metod aktywizujących w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Przydatność tych metod w praktyce szkolnej jest nie do podważenia. Nie od dziś wiadomo, że w pierwszych latach zorganizowanej nauki największe efekty przynosi poznawanie przez działanie. Wykorzystując je w trakcie zajęć, przyczyniamy się między innymi do samodzielnego rozwijania myślenia dzieci, zgłaszania postulatów, podejmowania decyzji, planowania pracy, poszukiwania innych, niestandardowych rozwiązań. Dajemy im szansę na pogłębianie wiedzy dzięki propozycjom i różnym źródłom pozyskiwania informacji. W trakcie pracy, na zajęciach w klasie czy w terenie, uczniowie solidaryzują się, współpracują ze sobą, wykazują się przy tym własnymi pomysłami i poszanowaniem propozycji innych. Nie boją się samodzielności, mozolnej i trudnej pracy oraz odpowiedzialności. Taki sposób działania, opierający się na twórczej aktywności, decyduje o maksymalizowaniu szans rozwojowych dziecka. W sytuacji tego typu przenosimy akcent z programu nauczania na osobę ucznia. Nauczyciel ma wspomagać uczącego się przez stwarzanie okazji do doświadczeń, wyrażania aktywności, samodzielnego przemyślenia problemu i ułożenia planu działania. Musi również pamiętać o tym, że wybór metody aktywizującej powinien się przyczynić do poszerzenia wiadomości, umiejętności i nawyków oraz wszechstronnie rozwijać osobowość dziecka.

Aktywność i aktywizacja uczniów powinna być zatem w centrum zainteresowania nauczyciela. Jego świadomość, wiedza i zaangażowanie przyczyniają się do postrzegania ucznia jako wyjątkowego podmiotu, odgrywającego czynną rolę w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Uczeń w swoich osobistych działaniach, wykorzystując doświadczenia zdobyte na zajęciach, w których stosowane są metody aktywizujące, oglądowe i słowne, staje się pełnowartościową, twórczą jednostką umiejącą podejmować wszelkie wyzwania, a następnie radzić sobie z nimi w codziennym życiu.

Słowa kluczowe: pedagogika wczesnoszkolna, edukacja wczesnoszkolna, aktywność, metody i techniki aktywizujące, rozwój dziecka, stymulowanie rozwoju.

The Importance of Activity and Activating Methods in Integrative Education

Abstract

This article focuses on the role and importance of pupil activity during early childhood education, and on the use of activating methods in the educational process. The usefulness of these methods in school practice is clear, because it is widely known that learning by doing brings the best results in the first school years. By using such methods during classes, we contribute, among other things, to the independence of children as regards thinking, putting forward proposals, decision-making, planning and searching for other non-standard solutions. We provide them with a chance to deepen their knowledge, drawing on different sources of information. During their work in the classroom or in the field, pupils must sympathize and cooperate with one another, presenting their own ideas and treating the proposals of others with due respect. They cannot afford to be afraid of independence, hard and difficult work, and responsibility. This approach, based on creative activity, maximizes the opportunities for the child's development. In such a situation, the focus of the curriculum shifts to the pupil as a person. The teacher is supposed to assist the pupil by creating opportunities for gaining new experience, for commitment, for self-reflection and for preparing a plan of action. The teacher must be aware that the choice of activating methods should contribute to an increase in knowledge, skills and habits, as well as to changes (at least in a widely construed sense) to the actual personality of the pupil. Therefore, the activity and activation of pupils should be the focus for the teacher. Awareness, knowledge and commitment contribute to the perception of the pupil as a unique link, playing an active role in the implementation of tasks. The hope is that such pupils will make use of the experience gained thus during classes in their subsequent activities.

Keywords: early-school pedagogy, early-childhood education, activity, education, activating methods and techniques, child development, stimulation of development.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
Dr Katarzyna Dmitruk-Sierocińska
Chrześcijańska Akademia Teologiczna
Katedra Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej
e-mail: k.dsierocinska@chat.edu.pl

Lucyna Smółka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Metoda storyline w procesie wychowywania dzieci do tolerancji

The Storyline Method
as Part of the Process of Bringing up
Children to be Tolerant

O potrzebie zaznajamiania dzieci z wartościami

W obecnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego i podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych napotykamy na znaczącą obecność treści wychowawczych. W komentarzu do podstawy programowej E. Gruszczyk-Kolczyńska biorąca udział w tworzeniu tychże podstaw wyjaśnia, że wynika to ze zmian, jakie obecnie obserwuje się w wychowaniu rodzinnym. Niepokojąco wzrasta odsetek rodziców, którzy nie znajdują czasu dla swoich dzieci, na dodatek coraz mniej uwagi zwracają oni na wychowanie, m.in. na kształtowanie u dzieci odpowiednich nawyków zwracania się do innych, zgodnego współdziałania w grupie, dbania o ład i porządek wokół siebie, poszanowanie przyrody i własności społecznej¹. Na przedszkolu i szkole spoczywa zatem obowiązek wspierania rodziców w ich funkcji wychowawczej, przy czym wyraźnie należy podkreślić pierwszeństwo rodziców w procesie wychowania dzieci. „Mocny system wartości moralnych i umiejętność kierowania się nimi w życiu to najważniejszy kapitał, w jaki powinniśmy wyposażać dziecko. Nauczenie dziecka wartości jest najważniejszym zadaniem wychowawczym dla rodziców i nauczycieli”².

¹ Komentarz do podstawy programowej, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1b.pdf> (dostęp: 11.05.2015).

² I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa 2007, s. 46–47.

Zdaniem W. Brezinki „wychowanie do wartości” jest nowym określeniem tradycyjnych zadań wychowawczych. Obejmuje ono to, co dawniej nazywano wychowaniem religijnym, światopoglądowym lub nauką życia, wychowaniem moralnym, społecznym, obywatelskim, estetycznym³. W wychowaniu do wartości nie poprzestaje się na pogłębianiu wiedzy i nabywaniu umiejętności w wyżej wymienionych zakresach, ale na kształtowaniu dobrego charakteru, czyli sumy „cech, które uzdalniają do działania poprawnego etycznie”⁴. Wychowanie do wartości stanowi przeciwwagę dla edukacji koncentrującej się na nabywaniu wiedzy teoretycznej i intelektualnych umiejętności. Zdaniem W. Brezinki jest ono „symbolem pewnego ruchu odnowy, który opowiada się za realistycznym obrazem człowieka, a odrzuca utopię. (...) jego ideałem jest osobowość zdolna do życia we wspólnocie, wiedząca, że sens życia i wewnętrzna spójność zależą od przywiązania do wspólnych punktów orientacyjnych”⁵. Nikt tych punktów orientacyjnych nie jest w stanie odnaleźć samodzielnie, lecz, podobnie jak w uczeniu się języka, zdani jesteśmy na przekaz i tradycję, na odwoływanie się do źródeł wartości, tj. systemów filozoficznych i religijnych, które przedstawiają, kim jest człowiek i jaki jest jego sens istnienia⁶. I tak jak dziecko nie jest w stanie należycie opanować mowy w rodzinie, w której język jest „kaleczony”, tak nie nauczy się żyć według wartości tam, gdzie nie szanuje się drugiego człowieka i „kaleczy” jego godność. Najpełniej interioryzacja wartości, czyli wspomnianych punktów orientacyjnych, dokonuje się w rodzinie, zwłaszcza takiej, w której dziecko ma możliwość obserwowania, jakie wartości wyznają najbliższe mu osoby i jak kierują się nimi w życiu. „Wprowadzanie w świat wartości rozpoczyna się dzięki innym ludziom, ale życie według wartości, ich urzeczywistnianie jest możliwe dzięki własnemu wysiłkowi i zaangażowaniu poznawczemu, emocjonalnemu i wykonawczemu”⁷.

Metody „wychowania do wartości”

Metody „wychowania do wartości” nie różnią się od tych, które tradycyjnie stosuje się w wychowaniu. Metod, czyli „pewnych schematów celowych działań, zgodnych z potrzebami wychowanków, wielokrotnie sprawdzonych w praktyce wychowawczej”,⁸ w złożonej oraz dynamicznej rzeczywistości pedagogicznej nie da się raz na zawsze ustalić. Dzia-

³ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Kraków 2005, s. 25.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 28.

⁶ Tamże, s. 32.

⁷ K. Ostrowska, *Nie wszystko o wychowaniu*, Warszawa 2000, s. 86.

⁸ T. Dąbrowska, *Metody wychowania*, [w:] *Między praktyką a teorią wychowania*, (red.) T.E. Dąbrowska i B. Wojciechowska-Charlak, Lublin 2005, s. 37.

łalność wychowawcy nie może polegać na mechanicznym stosowaniu nawet bardzo bogatego zestawu metod. W procesie wychowania należy mieć na uwadze zasadę determinizmu, w myśl której żadna z metod nie działa bezpośrednio, lecz poprzez możliwości i wcześniejsze doświadczenia wychowanka⁵². Metody „wychowania do wartości” powinny uwzględniać wiele czynników, m.in. cele wychowania oraz ich hierarchię, wiek i temperament wychowanka oraz jego sytuację⁵³. Zdaniem T. Dąbrowskiej, o skuteczności metod decydują takie czynniki, jak: merytoryczne przygotowanie nauczyciela, jego psychiczne predyspozycje wychowawcze, życzliwe kontakty emocjonalne nauczyciela i wychowanka, prawidłowe rozpoznanie potrzeb dziecka, bezpośrednia motywacja do działania, trafność doboru metod do aktualnej sytuacji⁵⁴.

Istota metody *storyline*

Storyline nazywana także „metodą szkocką” lub „metodą opowieści wychowawczej”, to efekt pracy środowiska praktyków i nauczycieli akademickich w zachodniej Szkocji (1967 r.), poszukujących takiej strategii nauczania integralnego, która umożliwiałaby podejmowanie zadań z różnorodnych dziedzin wiedzy, pozwalając na twórcze (samodzielne lub grupowe) poszukiwanie rozwiązań, dzięki czemu dzieci mogłyby w krótkim czasie zgromadzić wiele wartościowych doświadczeń, niezbędnych do konstruowania osobistej wiedzy⁹. Jako szczególnie zasłużony współtwórca *storyline* wymieniany jest S. Bell. Metoda *storyline* jest proponowana najczęściej w pracy z dziećmi w klasach I–III, ale praktyka pokazała, że doskonale sprawdza się też w przedszkolu¹⁰. Metodę *storyline* można wykorzystywać do realizacji rozmaitych zadań z zakresu wszystkich sfer rozwoju dziecka, jednak jak mało która metoda aktywizująca doskonale nadaje się do zaznajamiania dzieci z wartościami.

Kanwą, wokół której organizuje się aktywność dzieci, jest opowiadana im historia. Może to być gotowa bajka albo opowieść wymyślona. Posłużenie się opowiadaniem to bardzo trafiony pomysł. Przypowieść jest przecież najstarszą metodą przekazywania wiedzy o życiu, pozwala rozmawiać o sprawach, które byłyby zbyt trudne do wyrażenia w innych okolicznościach¹¹.

Historia jest opowiadana dzieciom etapami, w rezultacie na cały projekt składa się kilka epizodów tej historii. Epizod pierwszy powinien wprowadzić dzieci w tematykę, zaciekać i zainspirować, epizody środkowe – ukazać barwnie rozwój zainicjowanych wcześniej wydarzeń, a epi-

⁹ R. Michalak, E. Misiorna, *Storyline kontekstem nabywania umiejętności uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, (red.) E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 204.

¹⁰ A. Czeglik, M. Kopczyńska, *Jaś i Małgosia – czyli jak pracować metodą Storyline*, „Bliżej Przedszkola”, 148(2014)1, s. 58–63.

¹¹ B. Ferrero, *Przypowieści i opowiadania*, Warszawa 2003, s. 7.

zod końcowy – przynieść satysfakcjonujące dzieci rozwiązanie. Po wyodrębnieniu epizodów nauczyciel formułuje do każdego z nich pytania kluczowe. Powinny one spełniać następujące warunki:

- być otwarte, niejednoznaczne, a przez to stymulować myślenie dywergencyjne,
- pobudzać do stawiania pytań,
- zachęcać do wykorzystywania posiadanych doświadczeń i wiedzy,
- motywować do dyskusji, negocjowania,
- angażować emocje,
- rozwijać poczucie sprawstwa,
- uczyć odpowiedzialności¹².

Kolejny etap to propozycje aktywności dla dzieci przygotowane przez nauczyciela i nawiązujące do opowiedzianego epizodu. Mogą one dotyczyć rozmaitych sfer ich rozwoju. Stała, uporządkowana struktura zajęć: epizod – pytania kluczowe – proponowane aktywności, powtarza się aż do zakończenia historii.

Storyline należy do metod innowacyjnych, których charakterystycznymi cechami są:

- partycypacja (uczestnictwo), tj. czynne zdobywanie informacji w sytuacjach naturalnych¹³. Walorem uczestnictwa jest uczenie się przez przeżywanie¹⁴, współdziałanie i komunikowanie się;
- antycypacja, tj. umiejętność dawania sobie rady z przyszłością, przewidywanie nadchodzących wydarzeń oraz ocenianie konsekwencji, jakie na krótką i długą metę będą miały bieżące działania i decyzje¹⁵.

Do zalet metody *storyline* można zaliczyć: holistyczne podejście, równoległą stymulację rozwoju intelektualnego, społecznego i moralnego oraz funkcję aktywizującą, prowadzącą do większej samodzielności i odpowiedzialności wychowanka za proces pozyskiwania wiedzy oraz poszukiwania kreatywnych rozwiązań¹⁶.

Przykład wykorzystania metody *storyline* w wychowywaniu dzieci do tolerancji

W. Brezinka zwraca uwagę na to, że wychowanie do wartości w szkołach państwowych nie może być pełne, gdyż szkoły są obowiązane do

¹² R. Michalak, E. Misiorna, *Storyline kontekstem nabywania umiejętności nauczania*, dz. cyt., s. 207.

¹³ W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły*, (red.) W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań 2007, s. 16.

¹⁴ W. P. Zaczynski, *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP Warszawa 1990.

¹⁵ J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Raport Klubu Rzymskiego, Warszawa 1982, s. 76–77.

¹⁶ J. K. Jadkowski, *Storyline: narracja, ekologia, skuteczność. Translacja storyline – neuroprogramowanie lingwistyczne*, [w:] *Warsztat opiekuna – wychowawcy młodszych dzieci. Scenariusze z zastosowaniem opowieści wychowawczej*, (red.) G. Gajewska, A. Szczęśna, E. Rewińska

zachowania neutralności światopoglądowej. Z uwagi na to poprzestają one na minimum, tj. na zapoznawaniu dzieci/uczniów z wartościami uniwersalnymi¹⁷. Do wartości uniwersalnych, o jakie należy zabiegać w wychowaniu, M. Łobocki zalicza tolerancję obok altruizmu, odpowiedzialności, wolności i sprawiedliwości¹⁸.

Łacińskie źródło słowa tolerancja brzmi *tolero* i oznacza „wspierać”, „utrzymywać” i „chronić”, ale także „wytrzymywać”, „znosić” i „cierpieć”¹⁹. O potrzebie tolerancji jesteśmy przekonani, gdy spotykamy się z brakiem akceptacji dla ludzi innego wyznania, innych przekonań czy innego koloru skóry. Postrzegamy wtedy tolerancję jako receptę na zrewidowanie swoich przesądów, myślenia według stereotypów. „Tolerancja jest cnotą – pisze Z. Rau – której praktykowanie wymaga szczególnie intensywniej refleksji. Refleksja taka musi dopuszczać możliwość zakwestionowania, a nawet odrzucenia istotnych elementów naszych dotychczasowych przekonań (...) wymaga gotowości do wyrzeczenia się istotnych elementów naszej tożsamości, by zaakceptować tożsamość innych”²⁰. Na kształtowanie się tolerancji ma wpływ postawa intelektualnej uczciwości, polegającej na tym, by z wielu konkurujących poglądów wyłonić te, które w danej sytuacji są najbliższe prawdy²¹. Często przyczyną braku tolerancji dla innych ludzi/poglądów jest ich słaba, powierzchowna znajomość oraz stereotypowe myślenie. Chociaż pojęcie „tolerancja” znaczeniowo bliskie jest pojęciu „szacunek”, to jednak, jak zauważają I. Koźmińska i E. Olszewska, o ile pojęcie „szacunek” zakłada symetrię i wzajemność, to pojęcie „tolerancja” – nierówność, gdyż to lepszy toleruje gorszego, mądrzejszy głupszego²².

Dobór sposobów wychowania do tolerancji jest uzależniony od możliwości rozwojowych dzieci. Na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej należy wyjaśnić na zrozumiałym dla dzieci przykładzie, czym jest tolerancja oraz zaprojektować takie sposoby ich aktywizowania, w których mogłyby się osobiście zmierzyć z tym problemem.

Poniżej przedstawiam propozycję wykorzystania metody storyline do zaprojektowania cyklu zajęć z zakresu wychowania do tolerancji. Posłużono się w niej *Historią o białym kotku, który był cały czarny* autorstwa C. Aveline’a²³.

Temat: *Inny też jest kochany*

Cele ogólne: wzbogacanie wiedzy o tolerancji, uwrażliwianie na potrzeby i odczucia innego, budzenie refleksji nad własnym stosunkiem

¹⁷ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, dz. cyt., s. 32.

¹⁸ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2006, s. 108.

¹⁹ J. Ambrosewicz-Jacobs, *Tolerancja Jak uczyć siebie i innych*, Kraków 2003, s. 22.

²⁰ Z. Rau, *Księga cnot*, Kraków 2006, s. 455.

²¹ Tamże.

²² I. Koźmińska, E. Olszewska, *Z dzieckiem w świat wartości*, dz. cyt., s. 65.

²³ C. Aveline, *Historia o białym kotku, który był cały czarny*, [w:] *Księga cnot*, wybrał, wstępem i komentarzem opatrzył Z. Rau, Kraków 2006, s. 457–459.

do innych, wywoływanie zachwyty nad różnorodnością w świecie, rozwijanie umiejętności rozróżniania nastrojów/uczuć innych ludzi, rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego, doskonalenie sprawności i koordynacji ruchowej, rozwijanie umiejętności wypowiadania się przez sztuki plastyczne, rozwijanie umiejętności współpracy w grupie;

Cele operacyjne: dziecko wie, co znaczy słowo „tolerancja”, „stereotyp”, rozpoznaje stany uczuciowe innych ludzi na podstawie ich mimiki i gestów, zgłasza pomysły, jak można pomóc komuś, kto jest w gorszej sytuacji, potrafi spojrzeć na określoną sprawę z innej perspektywy, dostrzega różnorodność w świecie i zachwyca się nią, zna refren piosenki „Nieidealna”, wykonuje prace plastyczne, uczestniczy w zabawach ruchowych.

Przebieg zajęć:

Epizod I

Był sobie raz Biały Kotek, który był cały czarny. Jego ojciec był biały i jego matka była biała. Jego dziadkowie byli biali i jego babcie były białe. Jego bracia, jego siostry, jego kuzyni, jego kuzynki, jego wujkowie, jego ciotki – wszyscy byli biali. Cała rodzina Białych Kotów była biała. A on? On był cały czarny.

Kiedy przyszedł na świat w otoczeniu swych czterech małych braciszków, zupełnie nowiuteńkich, podobnie jak on, wyglądał jak kuleczka z węgla na śnieżnym dywaniku. Cała rodzina Białych Kotów rozsiadła się dookoła koszyka, w którym znajdowało się pięcioro kociąt, i każdy z członków rodziny drapał się w ucho. Również i tata Biały Kot i Biała Kocica, spoglądając na tę czarną plamkę, drapali się w uszy i mówili do siebie:

Coś tu chyba nie w porządku, że to nasze białe dziecko jest zupełnie czarne.

Całymi godzinami lizała go potem mama biała Kocica, ale mimo to był dalej tak samo czarny, jak przedtem.

Pytania kluczowe:

Co oznacza gest drapania się w ucho? Dlaczego każdy z rodziny Białych Kotów drapał się w ucho? Czy to nie „nie w porządku”, gdy ktoś wygląda inaczej? Dlaczego? Co to znaczy „tolerować”? Jakie imiona mama Biała Kocica mogła nadać swoim czterem białym dzieciom i jednemu czarnemu?

Proponowane aktywności:

1. *Jestem niepowtarzalny.* Nauczycielka rozdaje dzieciom lusterka i proponuje, aby każde się w nim przejrzało, a następnie opisało, co widzi. Naprowadza dzieci pytaniami typu: *jaką kształt ma twój nos, czy taki sam jak Kuby?* Dzieci odnajdują podobieństwa i różnice między swoim

wyglądem a wyglądem kolegów z grupy. Następnie analizują w czym są podobni, a w czym nie do mamy, taty, babci, rodzeństwa. Dalej, nauczycielka pokazuje dowolne portrety wykonane przez artystów i zachęca dzieci do narysowania własnego autoportretu. Każde z nich rysuje autoportret z uwzględnieniem, jeśli to możliwe, jakiegoś swojego znaku szczególnego, który odróżnia go od innych. Wychowawczynie zbiera autoportrety i wiesza na sznurku, przyczepiając spinaczami. Dzieci oglądają je po kolei i starają się odgadnąć, kto jest na nich przedstawiony.

2. *Miau* – dzieci siedzą na stołeczkach w kole oprócz jednego, któremu zasłania się oczy chusteczką. Dziecko to stara się usiąść na kolanach któremuś z siedzących kolegów. Ten, któremu usiądzie na kolanach, odzywa się „miau”. Zadaniem dziecka jest odgadnąć na czyich kolanach siedzi. Jeśli za pierwszym razem nie odgadnie, dostaje jeszcze szansę do trzech razy. Jeśli odgadnie, następuje zamiana ról, jeśli nie – siada na kolejne kolana i próbuje znowu odgadywać.

3. *Różnorodność to bogactwo*. Nauczycielka wspólnie z dziećmi ogląda i relacjonuje książkę „Dzieci świata”²⁴ (bądź przedstawia ten temat, posługując się przygotowanymi ilustracjami/zdjęciami). Opowiada o odmiennym wyglądzie dzieci z różnych stron świata, innych potrawach, które spożywają, różnych zabawach, odmiennym stylu życia itp. Stara się zachwycić je różnorodnością ich rówieśników.

Epizod II

Biały kotek, który był zupełnie czarny, rósł tymczasem podobnie jak i jego bracia. Oczywiście, cała rodzina ogromnie go kochała, nikt jednak w dalszym ciągu nie mógł się przyzwyczaić do jego koloru. Również i on, podrośszy, był bardzo zdziwiony stwierdziwszy, że nie jest do nikogo z rodziny podobny. To zresztą komplikowało wiele rzeczy: jeśli urządzono gonitwy w piwnicy, to natychmiast im zniknął, po wypiciu mleka wydawało się, że wypił więcej niż którykolwiek z pozostałych, po prostu dlatego, że na buzi też był czarny, a nie biały. Wszystko to było fatalne. Któregoś dnia przestał się nagle bawić, usadowił się w kącie kuchni i zwinął w kłębek, tak jak to robią stare koty. Mama Biała Kocica, widząc to, zapytała zaniepokojona:

– *Może jesteś chory?*

– *Nie mamusi – odparł – rozmyślam.*

Pytania kluczowe:

Jak się czuje ktoś, kto zauważa, że jest inny od reszty otaczających go ludzi? Jakie są plusy, a jakie minusy wyróżniania się spośród innych? O czym mógł rozmyślać czarny kotek?

²⁴ J. Beaumont, M.-R. Guilloret, *Dzieci świata: świat w obrazkach*, Ożarów Mazowiecki 2012.

Proponowane aktywności:

1. *Rozpoznajemy uczucia*. Mama Kocica widząc, że kotek przestał się bawić, zapytała, czy jest chory. Po czym możemy poznać, że ktoś jest smutny, po czym, że wesół, zdenerwowany, zdziwiony, zawstydzony. Dzieci opowiadają i demonstrują – zwracamy uwagę na mimikę, ton głosu, gesty, sposób chodzenia, rodzaj podejmowanej aktywności itp.

2. *Rozmowa inspirowana wierszem*. Nauczycielka odczytuje wiersz M. Strzałkowskiej „Inny”²⁵. Pyta dzieci, czy dostrzegają związek między sytuacją czarnego kotka i „innego”, który w szkole zwracał na siebie uwagę swoim znamieniem. Dzieci dyskutują na temat różnych zachowań kolegów wobec „innego”. Rozmowa może rozwijać się w kierunku sytuacji dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu/szkole oraz zauważania przez dzieci odmienności u siebie, np. leworęczności, uczulenia na określony pokarm, noszenia okularów.

3. *Collage różnorodności*. Dzieci w grupach wykonują pracę plastyczną techniką collage na temat: „różnorodne znaczy piękne”. Korzystają z gazet, kolorowego papieru, resztek tkanin i włócek, które nakleją na papier i łączą z tradycyjnymi technikami, takimi jak dorysowywanie kredkami, pisakami.

Epizod III

Tego wieczora, kiedy Biały Kotek, który był cały czarny, pogrążył się w swych rozmyślaniach, cała rodzina Białych Kotów zebrała się w pokoju jadalnym. I ojciec, i mama, i dziadkowie, i babcie, i bracia, i siostry, i kuzyni, i kuzynki, i wujkowie, i ciotki. Ojciec Biały Kot wymiauczał dłuższą przemowę. Oświadczył, że Biały Kotek, który jest cały czarny, stał się bardzo smutny i że to tak dalej trwać nie może. Jednocześnie podsunął pewien pomysł, który mógłby zmienić tę niepokojącą sytuację. Cała rodzina Białych Kotów zatwierdziła jak jeden kąt ten pomysł.

Pytania kluczowe:

Pomyślcie, jak wy reagujecie wobec czyjejś odmienności, np. gdy ktoś inaczej się porusza, inaczej mówi, inaczej wygląda? Czy wasze zachowanie jest właściwe? Co by było, gdyby rodzina czarnego kotka nie zareagowała na jego smutek? Co wam poprawia nastrój, gdy jesteście smutni?

Proponowane aktywności:

1. *Burza mózgów*. Co można wymyślić, żeby czarny kotek już się nie zamartwiał? Dzieci zachęcane są do zgłaszania wszelkich pomysłów – żadnego z nich nie wolno krytykować. Pomysły dzieci nauczycielka wypisuje na arkuszu szarego papieru. Po zapisaniu wszystkich pomysłów następuje ich analiza, w wyniku której wybierają najbardziej trafny pomysł.

2. *Sympatyczna rodziną*. Porównywanie zachowania rodziny czarnego kotka i rodziny brzydkiego kaczątka – bohatera bajki Andersena, którą dzieci poznały wcześniej. Która rodzina okazała się bardziej sympatyczna? Wspomagając się ilustracjami z bajki, dzieci porównują zachowanie Białej Kocicy i mamy-kaczki, zachowanie rodzeństwa i ciotek oraz wpływ tego zachowania na losy „innego”.

3. *Gra: okulary z różnymi szkiełkami*. Nauczycielka mówi: *Przyniosłam dzisiaj okulary, które pomogą wam zrozumieć, dlaczego czasami różnie odbieramy te same sprawy*. Następnie demonstruje okulary. *Być może zdarzyło się wam, że gdy byliście szczęśliwi i pewni, że wszystko będzie dobrze się układać, ktoś powiedział: <widzisz świat przez różowe okulary>. Z kolei, gdy byliście smutni i nie wierzyliście, że może się zdarzyć coś dobrego, ktoś powiedział: <widzisz świat w czarnych barwach>. Proszę, kto chce założyć teraz różowe okulary?* Nauczycielka pozwala wielu dzieciom założyć różowe okulary i rozejrzeć się po otoczeniu. Pyta: *Jak się czujecie? Jak widzicie dalsze losy czarnego kociątka w tych okularach? Teraz założcie okulary z ciemnymi szkiełkami. Jak się czujecie? Jaki rodzaj okularów używałbyś chętniej? Jak myślicie, jaki rodzaj okularów przeszkadza wam u innych ludzi? Jakie niebezpieczeństwa wynikają z nieustannego noszenia tych samych okularów? Z kolei te okulary z żółtymi szkiełkami to okulary, które można nazwać „wszyscy mnie lubią”. Kto je nosi jest przekonany, że wszyscy go lubią i chętnie z nim przebywają. Jak się czujecie w tych okularach? Czy znacie ludzi, którzy chodzą w takich okularach? Te okulary z szarymi szkiełkami oznaczają: „nikt mnie nie lubi”. Kto z was chce założyć te okulary choć przez chwilę? Czy znacie dzieci, które noszą takie okulary? Co mogłyby one zrobić, żeby się lepiej poczuć?*²⁶

4. *Detektyw stereotypów*. Nauczycielka wyjaśnia na przykładach, na czym polega stereotypowe myślenie, które czasem sprawia, że niewłaściwie postrzegamy innych. Przedstawia stereotypowy wizerunek babci, często pojawiający się w bajkach dla dzieci – siwy koczek na głowie, pochyłona sylwetka, dzierganie na drutach. *Czy tak wygląda wasza babcia?* – pyta. Pokazuje zdjęcie kobiety w stroju strażaka/policjanta – *czy określone zawody są tylko dla mężczyzn, a inne dla kobiet? Czy człowiek otyły, to tylko ten, który za dużo je?* Zachęca dzieci do poszukiwania innych przykładów.

Epizod IV

W milczeniu cała rodzina Białych Kotów poszła gęsiego w stronę komórki z węglem. Tak jak weszli, tak i wyszli, gęsiego w milczeniu, nie wyglądali jednak tak samo, jak przed wejściem! Byli czarni, czarni, czarni. I oj-

²⁶ K.W. Vopel, *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, Kielce 1999, s. 89–92.

ciec, i kuzyni, i wujkowie, i babcie, i bracia, i ciotki, i siostry, i dziadkowie, i matka, i kuzynki! Następnie cała rodzina Białych Kotów, która stała się nagle rodziną czarnych Kotów, poszła w kierunku kuchni, żeby odnaleźć Białego Kota, który był cały czarny.

Nie odnaleziono go jednak. Wprawdzie spostrzeżono jakiegoś kota, lecz był to biały kot, najzupełniej bieluteńki, poczuwszy od wąsów, a skończywszy na ogonie! Wszyscy stanęli jak wryci. Ten kot także. Zaczęli się nawzajem sobie przyglądać. I nagle nieznajomy kot zamiauczał. Wtedy mama czarna Kocica zawołała radośnie:

– Ach, to mój synek!

A tata czarny Biały Kot krzyknął:

– Przecież on jest cały ubielony mąką!

A biały ubielony kotek wrzasnął:

– Tata! Mama!

A któryś z wujków, który lubił wygłaszać nauki, powiedział:

– Jeśli się kogoś kocha, to kolor nie ma żadnego znaczenia!

Pytania kluczowe:

Na jaki pomysł wpadł czarny kotek? Co zrobiły wszystkie białe kotki, żeby upodobnić się do czarnego kociątka? Co byłbyś w stanie zrobić, żeby rozweselić smutnego kolegę?

Proponowane aktywności:

1. *Ławeczka w słońcu dla czarnego kotka.* Jest to krótki rytuał dla dziecka, które potrzebuje wzmożonej sympatii i poczucia bezpieczeństwa. Ponieważ zazwyczaj takie dziecko nie lubi być w centrum zainteresowania, ważne żeby w tym rytuale uczestniczyło jeszcze dwóch „statystów”. Trzy obok siebie ustawione krzesła, na których leży żółta chusta, tworzą „ławeczkę w słońcu”. Zajmuje na niej miejsce troje wymienionych dzieci. *„Na ławeczce w słońcu możecie przyjąć dużo słońca i siły na cały dzisiejszy dzień. Kilkoro dzieci z grupy powie każdemu z was na ucho coś miłego. Delektujcie się tymi komplementami i zachowajcie je w swoim wnętrzu!”*²⁷

2. *Maski kotów.* Każde dziecko otrzymuje wyciętą z kartonu maskę kota z otworami na oczy. Zadanie polega na doklejeniu wąsów z pasków papieru i udekorowaniu maski flamastrami, farbami, kawałkami papieru (jeśli dziecko nie chce zostać białym kotkiem). Nauczyciel rozcina elastyczną taśmę na kawałki o długości dostosowanej do rozmiaru głowy dziecka i przytwierdza każdy koniec do jednego z boków maski. Dzieci zakładają maski i swobodnie się bawią, naśladowując ruchy i dźwięki wydawane przez koty.

3. *Piosenka dla czarnego kotka*. Usłyszymy teraz piosenkę, którą mogła zaśpiewać rodzina dla czarnego kotka – piosenka z repertuaru Arki Noego „Nieidealna”²⁸. Później nauczymy się śpiewać jej refren: *Taki jaki jesteś, jesteś fajny, nie musisz być idealny. Taką jaką jesteś, jesteś fajna, nie musisz być idealna*.

Epizod V

Wszyscy zaczęli się cieszyć, skakać nawzajem przez siebie i rzucać się sobie w łapy. Mąka i węgiel wzbijały się w powietrze, mieszały ze sobą i pyłem pokryły całą kocią rodzinę. Nie było już kotów białych ani czarnych. Wszyscy byli szare.

Pytania kluczowe:

Jak zachowują się koty, a jak ludzie, gdy się cieszą? Po czym poznać, że ktoś kogoś kocha?

Jak można uczcić radosne wydarzenie?

Proponowane aktywności:

1. *Eksperymenty z kolorami – piękne i „brudne” barwy*. Dzieci otrzymują na tackach trzy farby: czerwoną, żółtą, niebieską (barwy podstawowe) oraz tackę z farbą brązową. Nauczycielka informuje: *Umówmy się, że każda z tych trzech barw oznacza element składający się na tolerancyjne nastawienie do „innego”. Czerwona oznacza życzliwość, żółta – łagodność, niebieska – wyrozumiałość. Przekonajcie się, że mając tylko te 3 kolory jesteście w stanie „wyczarować” kolejne trzy piękne barwy (barwy pochodne), tj. zielony (żółty + niebieski), fioletowy (czerwony + niebieski), pomarańczowy (czerwony + żółty). Tak samo jest z tolerancją. Tolerancyjne nastawienie do „innych” wyzwała kolejne piękne wartości: pokój, sprawiedliwość, równość. Jeśli jednak zastąpimy któryś ze składowych tolerancji innym kolorem-wartością, np. niebieską – wyrozumiałość zastąpimy brązową – oznaczającą brak wyrozumiałości, to po wymieszaniu powstanie barwa „brudna” symbolizująca zło, np. prześladowanie, niesprawiedliwość, krzywdę.*

2. *Lepszy świat*. Każde dziecko otrzymuje kartkę z narysowanymi na niej konturami dużych, różowych okularów. Wykorzystując przygotowane tacki z farbami, dzieci malują na „szkiełkach” okularów „świat, gdzie wszyscy ludzie wzajemnie się akceptują”. Po zakończeniu opowiadają o swoim rysunku.

3. *Zabawa przy muzyce*. Dzieci otrzymują apaszki lub szarfy i poruszają się z nimi w rytm wesołej muzyki. Do zabawy mogą wykorzystać wykonane wcześniej maski kotów.

²⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=C5yKQ5Hji3s> (dostęp: 23.05.2015).

Zakończenie

Metoda *storyline* wpisuje się w konstruktywistyczne podejście do edukacji, gdzie dziecko jest aktywnym badaczem świata i konstruktorem wiedzy. Nauczyciel w tym ujęciu postrzegany jest jako facylitator, czyli osoba, która pomaga w uczeniu się poprzez wyzwalanie ciekawości u wychowanków, aranżowanie inspirujących sytuacji edukacyjnych, jako osoba pomagająca uporządkować nabytą wiedzę. Metoda ta poprzez możliwość wykorzystania różnych historii i rozmaitych propozycji aktywizowania dzieci z powodzeniem może być zastosowana w procesie wychowania do wartości. Dokonując wyboru odpowiedniej historii i aktywności dla dzieci, warto mieć na uwadze wskazówki K. Ostrowskiej, która zauważa, że wychowanie w duchu wartości dokonuje się dzięki wspólnemu z wychowankiem odkrywaniu (poprzez dialog) wartości oraz ukazaniu na czym polega: myślenie według wartości, podejmowanie decyzji w kontekście urzeczywistniania jakiejś wartości, rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych i wewnętrznych w duchu wierności wartościom, działanie według wartości, wzbudzanie u wychowanka motywacji do urzeczywistniania wartości, jak również ukazywanie znaczenia hierarchii wartości²⁹.

Bibliografia

- Ambrosewicz-Jacobs J., *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*, Villa Decius, Kraków 2003.
- Aveline C., *Historia o białym kółku, który był cały czarny*, [w:] *Księga cnót*, wybrał, wstępem i komentarzem opatrzył Z. Rau, Księgarnia Akademicka Sp. z o.o., Kraków 2006.
- Beaumont J., Guilloret M.-R., *Dzieci świata: świat w obrazkach*, Wydawnictwo Olesiejuk, Ożarów Mazowiecki 2012.
- Botkin J.W., Elmandjra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zerwać „lukę ludzką”?*, Raport Klubu Rzymskiego, PWN, Warszawa 1982.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Czeglik A., Kopczyńska M., *Jaś i Małgosia – czyli jak pracować metodą storyline*, „Blżej Przedszkola”, 148(2014)1.
- Dąbrowska T., *Metody wychowania*, [w:] *Między praktyką a teorią wychowania*, (red.) T. Dąbrowska i B. Wojciechowska-Charlak, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.
- Ferrero B., *Przypowieści i opowiadania*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003.

Graczyk-Waligóra J., Janiec A., Zadęcka-Pustkowiak E., *Jacy jesteście? Program psychoedukacyjny dla sześciolatków grupy integracyjnej*, Wydawnictwo „Blżej Przedszkola”, Kraków 2005.

Jadkowski K., *Storyline: narracja, ekologia, skuteczność. Translacja storyline – neuroprogramowanie lingwistyczne*, [w:] *Warsztat opiekuna – wychowawcy młodszych dzieci. Scenariusze z zastosowaniem opowieści wychowawczej*, (red.) G. Gajewska, A. Szczęśna, E. Rewińska, Pracownia Edukacyjno-Konsultacyjno-Wydawnicza „GAJA”, Zielona Góra 2004.

Komentarz do podstawy programowej, <http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1b.pdf> (dostęp: 11.05.2015).

Koźmińska I., Olszewska E., *Z dzieckiem w świat wartości*, Świat Książki, Warszawa 2007.

Liebertz Ch., *Praktyczny poradnik nauczania integracyjnego*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2003.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

Michalak R., Misiorna E., *Storyline kontekstem nabywania umiejętności uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, (red.) E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

Ostrowska K., *Nie wszystko o wychowaniu*, CPPP, Warszawa 2000.

Piosenka „Nieidealna” z repertuaru zespołu Arka Noego, <https://www.youtube.com/watch?v=C5yKQ5Hji3s> (dostęp: 23.05.2015).

Rau Z., *Księga cnót*, Księgarnia Akademicka Sp. z o.o., Kraków 2006.

Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły*, (red.) W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2007.

Strzałkowska M., *O wartościach czyli rady nie od parady III*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.

Vopel K.W., *Gry i zabawy interakcyjne dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 1999.

Zaczyński W. P., *Uczenie się przez przeżywanie*, WSiP, Warszawa 1990.

Abstrakt

Wszyscy pragniemy, aby nasze dzieci wyrosły na dobrych, mądrych ludzi. Oznacza to, że przedszkole/szkoła powinny położyć większy niż dotąd akcent na wprowadzanie ich w świat wartości. Wychowanie do wartości dokonuje się głównie poprzez dostarczanie najmłodszym dobrych wzorów postępowania, a także dzięki stosowaniu rozmaitych metod, szeroko zaprezentowanych w literaturze z zakresu teorii wychowania. W niniejszym artykule przedstawiona jest propozycja wykorzystania

metody storyline w tym procesie. Zgodnie z założeniem metody, kanwą, wokół której organizuje się aktywność dzieci, jest opowiadana im etapami historia. W rezultacie na cały projekt składa się kilka epizodów tej historii. Epizod pierwszy powinien wprowadzić dzieci w tematykę, zainteresować i zainspirować, epizody środkowe – ukazać barwnie rozwój zainicjowanych wcześniej wydarzeń, a epizod końcowy – przynieść satysfakcjonujące dzieci rozwiązanie. Po wyodrębnieniu epizodów nauczyciel do każdego z nich formułuje pytania kluczowe oraz projektuje sytuacje aktywizujące dzieci w różnych obszarach ich funkcjonowania, np. w zakresie wychowania moralnego, umysłowego, artystycznego, ruchowego. Storyline jest metodą aktywizującą, w której dzieci są aktywnymi badaczami i konstruktorami wiedzy, co prowadzi do ich większej samodzielności oraz odpowiedzialności za proces pozyskiwania wiedzy i poszukiwania kreatywnych rozwiązań. W artykule zawarto propozycję cyklu zajęć z zakresu wychowania do tolerancji. Tolerancja w dzisiejszym świecie, pełnym różnego rodzaju podziałów, jest wartością, której należy poświęcić szczególną uwagę.

Słowa kluczowe: wychowanie do wartości, storyline, tolerancja, metody nauczania, wychowanie przedszkolne.

The Storyline Method as Part of the Process of Bringing up Children to be Tolerant

Abstract

All of us wish for our children to grow up to become good, wise people. This means that kindergarten and/or school ought surely to place a stronger emphasis than in the past on introducing children into the world of values – something which is accomplished mainly by providing even the youngest with standards of good behavior, and by applying various methods such as are frequently presented in the literature concerning educational theory. This article presents a proposal for using storyline as part of this process. According to this method, the basis for providing a focus for the children's activity is a story that is told to them. Such a story is narrated in stages; eventually, the entire project consists of a few episodes. The first episode should constitute an introduction to the subject for the children, anchoring their attention and inspiring them as well; middle episodes, meanwhile, should show the progress of the events that have already started to unfold in a colorful way, while the final episode should ultimately provide the children with a satisfying resolution. After distinguishing the respective episodes, the teacher formulates crucial questions,

and programs some situations to motivate the children in various areas of their functioning – e.g. those pertaining to moral, mental, and artistic education, and to locomotive skills. Storyline is a stimulating method in which kids become active researchers and knowledge makers, which will eventually ensure greater self-reliance and responsibility on their part when it comes to gaining knowledge and seeking creative solutions. The article includes a proposal for a cycle of activities aimed at educating with a view to instilling tolerance. In today's world, full of so many divisions and differences, tolerance is, after all, surely a value that merits special attention.

Keywords: values-based education, storyline, tolerance, teaching methods, pre-school education.

Adres do korespondencji/Address for correspondence

Dr Lucyna Smółka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej

e-mail: lucynas@up.krakow.pl

Martyna Szczotka
Akademia Ignatianum w Krakowie

Implementing an Integrated Conception of Education in Classes I–III by Means of the Project Method

Realizacja idei integracji
metodą projektów w klasach I–III

Introduction

From the very beginning, the putting into practice of an integrated conception of education within the framework of early-school educational reform has raised fears that any such implementation is liable to lapse into mere routine. The materials prepared for teachers, in the form of various programs and methodological guides, but rather fewer actual didactic studies, for the most part offer just one way to implement this idea at the level of their methodological proposals: namely, so-called ‘methodical cycles’, performed within various periods of time, most often from 2 or 3 days apart to a week. Methodical cycles constitute the form most commonly adopted by teachers, having already been elaborated and put into practice by certain teachers in the 1970s. The integrative focus of such cycles is above all formed by the educational content involved, though where the integrated programs elaborated at the time of implementing the reform are concerned, the authors also mention other elements, particularly the activities of pupils. Presenting in principle just one form of implementation of such integration naturally leads to uniformity and descends into mere routine – at least where the implementation of such

an educationally important idea is concerned. Hence there is an urgent need to work out and popularize other conceptions of integration, making use of different integrative foci as basic drivers of the process of unifying the relevant pedagogical activities. Such a plurality of solutions to the problem of implementation promises to enrich the work of teachers, and thus also to reinforce the values responsible for guiding their pedagogic activity in the sense of ensuring that it is conducive to the positive development of pupils.

This article describes certain other forms of integration-oriented work that have a claim to being considered interesting and valuable: namely, those associated with the project method. The integrative focus of this conception centres on the practical actions of pupils, being mainly concerned with the planning, performance and evaluation of accomplishments pertaining to one's goals and intentions. The basic value of this method consists in just teaching how to act or manage one's work, and in making use of one's experience in various teaching situations. It shows pupils how they can be independent, developing their initiative and stimulating them at the same time. Emphasis is therefore put on managing pupils' research activities via the search for a proper strategy for acting – one that will make it possible for them to develop their integrative knowledge to the fullest extent possible. Highlighting the importance of such solutions to early-school education, D. Klus-Stańska and M. Nowicka write that “whether knowledge is integrated in the mind or not does not depend on the subject, but on the method according to which we handle it. (...) as long as we ‘discuss the subject’ in school instead researching and analysing it, we will integrate only contents, but never the knowledge.”¹

The essence of the method

Although it is not long since the term “project” first appeared in pedagogical discourse, the idea of a project-based approach is not itself new. Indeed, it is highly likely that good teachers have always applied the most essential principles of the project method in their practice. In certain countries, especially in the earliest classes, the curriculum was divided not into particular subjects but into specific projects.² “A project is a deepened exploration of a subject to which high cognitive value has been ascribed. It is usually performed by a small group of children separated off from the rest of the class, but sometimes by the whole class or even by just a single

¹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, pp. 204–205.

² I. Dzierzgowska, *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa 2009, p. 35.

child. The fundamental characteristic of such a project is its exploratory nature; however, these exploratory activities are intentionally directed in such a way as to arrive at answers relevant to the topic that the children or the teacher have previously been inquiring into, or which has shown up during the course of the teacher's overall engagement with children."³ The project itself should be understood in this case as a complex major task (problem) related to real life. The pupil identifies with it, taking responsibility for it, so as to achieve – via his or her theoretical and practical activities – the final outcome, which is the project's findings. The logic of such a project is similar to that of life itself, so that it serves to familiarize pupils with the surrounding world.⁴ According to W.H. Kilpatrick, any course of action where the intentions of the person acting are determined by a goal that organizes the steps involved and strengthens the person's motives, resulting in them gaining valuable individual experience of one kind or another, may be called a project.⁵ Meanwhile, J.A. Stevenson has reviewed various definitions of the term "project" and determined the most representative characteristics of this method. In his opinion, we are dealing with a project when teaching aims at changing the attitude of the pupil, who gains knowledge thanks to intellectual effort, while any theory is implemented specifically with a view to resolving problems arising in connection with the reality that surrounds the pupil.⁶

Kilpatrick distinguishes four project types:

1. This refers to an experience whose purpose is to accomplish some specific end, e.g. to implement a certain idea or vision in a given form.
2. This refers to the uses to which an experience can be put, or its assessment.
3. This consists in resolving a specific problem, and so refers to experiences whose real purpose is just to go through the process of exploring intellectual difficulties and overcoming them.
4. This is connected with acquiring knowledge and skills and gaining experience, enabling participants to attain a specific point in their overall process of personal development.⁷

The basic assumption of every project, according to Kilpatrick, is a plausible goal, whose significance will depend only on the pupils them-

³ J.H. Helm, I. G. Katz, *Mali Badacze – metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2003, p. 23.

⁴ S. Babiakova, *Projektowanie i planowanie nauczania w edukacji elementarnej*, [in:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, (ed.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, p. 567.

⁵ M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków 2011, p. 10.

⁶ E. Horwath, *Uczyć, aby działać. O metodzie projektów*, [in:] *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, (ed.) A. Janus-Sitarz, Kraków 2012, p. 239.

⁷ W.H. Kilpatrick, *Introductory Statement: Definition of Terms*, Teachers Record, XXII, 4, 283.

selves, and for this reason he advocates orienting education entirely towards the pupils, as child-centered education. J. Dewey and Kilpatrick, as the two educationists and writers most closely associated with the project method, describe its most essential elements in their common work, *Der Projektplan*:

- its starting point is in an important problematic situation or a conflict, which we may encounter in our daily life;
- taking into account the starting point for the project, pupils prepare an action plan together with the teacher;
- pupils plan the process of learning, and undertake actions to achieve in-school and out-of-school targets relating to their project activity;
- they affect each other via their actions, gaining common experience;
- traditional educational subjects are not treated separately in the course of the implementation of the project method;
- the relationship between teacher and pupil takes the form of a collaborative partnership, even though the professional competences of the two parties are different;
- the project plan distinguishes between four phases: setting up the problem-related task, planning, performance, and revision.⁸

The multiplicity of approaches to the project method, its uses, and its specific solutions resulting from the tools and skills worked out by the teacher, cannot nowadays be brought under a single common definition. Nevertheless, certain features – namely those presented above – distinguish it from other, often related and very similar methods.

As Dewey describes it, the project method works as a “spiral”: “(...) a teacher must see to two things simultaneously: first of all, the set task should result from an actual situation, and should not be too difficult, taking into account the abilities of pupils, and secondly, it should make pupils search actively for information and propose new solutions. Thus, new facts and new proposals become a foundation for further research, which will entail new tasks. This process resembles a never-ending spiral.”⁹

The pedagogical, psychological and philosophical foundations of the project method

From a pedagogical point of view, the project method reflects the pragmatist pedagogy of Dewey, in which primary significance is attributed to actions and experience. In the pedagogy of pragmatism, processes of interaction are understood as processes of action unfolding relationally

⁸ J. Dewey, W. H. Kilpatrick, *Der Projektplan*, Weimar 1935.

⁹ <http://www.frd.org.pl/dzieciwrope/dwe16.pdf> (access on: 23.04.2015).

between the acting person and their environment. The psychological and philosophical foundations of the project method should thus be sought in educational theories with a cognitivist and constructivist orientation. A child is not steered by the teacher, but is instead guided by his or her own exploratory curiosity, being active, independently seeking solutions, experiencing astonishment, making discoveries, and all the time explaining and interpreting for themselves the items of information they have acquired. Hence they have a feeling of satisfaction and a motivation to go on learning, and in this way the knowledge gained takes on a personal meaning for them.¹⁰ A child's activity manifests itself in their manipulation of objects, and in associated processes of assimilation and accommodation – these being tantamount to the construction of knowledge schemes. The assimilation process consists in learning and including new items of information (events, motives) using already existing intellectual structures (schemes).¹¹ The child assimilates only those items of information (or other motives) that correspond to their actual experience, knowledge, etc. On the other hand, when it comes to the process of accommodation, intellectual structures are modified in order to acquire new items of information or to create new schemes. Cognitive theories and constructivist philosophy thus furnish the ideal theoretical background for understanding such fundamental changes to what goes on in the classroom. Indeed, they have inspired a number of developments relevant to the emergence of new conceptions in learning theory:¹²

- in the conception proposed by cognitive psychology, a human being is considered to be a system that transmits and disseminates information;
- this system consists of complex knowledge components; the entire knowledge system is divided into those elements and organized in terms of them;
- it is controlled by mental operations (processes and strategies);
- new knowledge comes into being as a consequence of interactions between already existing knowledge and new motives;
- other mental operations direct the process of enlarging and reorganizing knowledge, and of deriving further knowledge; i.e. they serve to optimize the system.

Applying these cognitive and constructivist premises to the learning process leads to a consistent transformation in classes that have previously been highly institutionalized. Indeed, several parameters call out to be mentioned here:

¹⁰ M. Sieńczewska, *Metoda projektów w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2012, No 2, p. 15.

¹¹ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2007, p. 187.

¹² M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, op. cit., p. 17.

- textbooks now count as meaningless in the learning process; instead, one should reach out for authentic materials, with textual learning taking a more complex form;
- one should focus on gaining such skills and knowledge as may be used in the real world; pupils should work on subjects stemming from reality itself;
- the conditions in which the learning process takes place should also be consistent with reality;
- the main principle shaping the learning process will be the learner's reflections on his or her own learning, and his or her own evaluation of that process;
- learning techniques should be independently chosen by the learners themselves;
- teachers and pupils work together – studying as in a workshop, treating the school as a house of learning.

The importance of the project method for the development and education of small children

The project method refers to a form of intentional support whose essence is the satisfaction of the basic needs of the child in all spheres of its development. The most important benefits resulting from the application of the project method are connected with the acquisition of communicative competence: learning and passing on information, expressing one's opinions, listening to others' opinions, asking questions, cooperating as a team, getting to know rules of interaction, adapting the type and nature of one's speech to recipients, developing a sense of responsibility for accomplishing tasks, planning actions, and gaining public-speaking skills. At the same time, children not only have the opportunity to solve problems involving the active engagement of such learning functions as attention, perception, thinking and memory, but also have the chance to pursue creative self-expression, involving the imagination and the emotions. The variety of actions they undertake make them authentically involved and keep them busy all the time, while fun and education are combined into a harmonious unity.¹³ Working according to this method gives the children the opportunity for the following:

- proving oneself as a researcher and creator, and in this way experiencing, suffering, exploring and acting;
- demonstrating initiative, planning skills and decision-making abilities;

- organizing workshops, searching, selecting, collecting and elaborating information;
- cooperating and associating, as well as engaging in self-presentation;
- feeling responsible for accomplishing a task;
- connecting knowledge gained to that previously acquired;
- understanding the requirements of learning, and gaining skills in reading, writing and listening, and in communicating with both peers and adults.

Curiosity and a willingness to explore the world are typical features of all children starting their school education. The project method, with its shared performance of tasks and active searching for answers to important questions, may transform school education into an amazing adventure for children. Teachers in Classes I–III should set out to create educational situations in which pupils learn via their own search for new information and cooperation and, most of all, via their independently gained experience, which itself will surely enable their various essential competences to take shape.

The project method as a chance for a new type of schooling

The changes taking place in our society today require schools to develop and implement new teaching methods. At present, teaching according to the project method is quite likely to be treated either as a didactic conception with extensive scope of application, or as having a quite limited methodological relevance. Some schools take advantage of learning according to the project method, and also set out to meet the demands of the curriculum in this manner. At the level of early-years education, however, such projects mainly serve to supplement regular classes. Dewey himself saw, in the concept of project-based learning, a chance for a new type of schooling to develop, which through practical teaching might make the quality of social life more valuable.¹⁴ Currently, school classes are directed at gaining so-called key qualifications, which are especially needed in professional life. These include arranging and conducting communicative tasks, being able to cooperate, solve problems and make decisions, developing independence and responsibility, manual skills, mobility, and the ability to go on learning throughout one's entire life. Education through projects is very inspiring, and is directed at furthering the pupil's development in respect of versatility. Thanks to the fact that projects are adjusted to the skills of learners, they are more motivated to learn. Problem-oriented learning through project-based activities results in a syn-

¹⁴ M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, op. cit., p. 41.

thesis of in-school and out-of-school aspects of a child's education, and in teaching and learning of a kind that cuts across subject-boundaries. Pupils better remember the content of what they have learned in the course of their own acting and researching. Weaker pupils also benefit from project-based classes – something that is related to the fact that in project-based teaching the teachers assume the role of assistants and advisors. By means of the various media and other options with which present-day schools are equipped, weaker pupils can quickly develop the skills pertaining to self-organization and organization generally that will be so greatly needed by them in their subsequent vocational lives.

In actual school practice, we typically encounter a variety of projects and divisions between them. There are, for example, projects in which the following needs of the pupil are fulfilled:

- the need to communicate and interact – social contacts are developed and supported through teamwork, talks, discussions and games;
- the need to learn actively, independently and on the basis of experience;
- the need to work in a pleasant atmosphere.¹⁵

Regarding the project perceived as a method of implementing the curriculum, the following types of project should be mentioned:

- subject-focused projects, where part of a given subject's curriculum is implemented in the form of projects located within just one subject;
- the project as an evaluative task, constructed in such a way that over the course of its implementation the pupil is able to demonstrate some of the knowledge and skills specified in the curriculum;
- the inter-disciplinary project, whose contents come from two or more subjects, but with one of these as the principal one;
- the school project, possibly implemented in the context of out-of-school courses and supplementing rather than directly implementing the curriculum.¹⁶

In projects, we are dealing with complex targets and specific opportunities of the sort that should be offered by present-day schools:

- schools should open themselves up, inasmuch as the project method's ultimate goal is for learners to be educated through direct experience and reflection, and via action; learning in various situational contexts constitutes a counterbalance to school learning;
- learning via surprise, where projects assume full engagement on the part of learners; in project-based activity it is not assumed that the process

of learning results from compulsion or is carried out with some definite future goal in mind – sometimes a surprise such as a coincidence can decide the project's outcome;

- in the foreground of the project-based approach stand the understanding and experiencing of relations between different contents – not only particular contents, but entire thematic networks; multi-aspected and multi-threaded teaching is the basis for this, with actions and effective thinking forming the main supporting edifice;
- balancing areas of competence and targets in respect of particular competences – professional aspects, learning techniques, and work-oriented and social methodology should all be equally present, and should be determined and controlled in particular phases;
- learning in society, which means that with project-based activities the whole group works on a common subject; one is expected to subordinate one's personal concerns to higher goals, to be active in support of social issues, as well as for the sake of the subject matter itself, and for the sake of the work done by particular pupils in the course of implementing the project¹⁷.

In school practice the project method makes the teaching process more difficult. Not every pupil is able to conduct the learning process himself, or to retain control over it. For this reason, pupils should be familiarized quite early on (with the teacher's assistance) with techniques for working and evaluating independently, and be able to apply the skills they develop themselves. Applying the project method may also be hindered by other factors:

- if the curriculum has to be implemented within a specific period of time, then there will be no time left for projects, and besides, often the whole curriculum is divided into particular education areas, to the extent that only simple problem-solving skills are required from pupils, and no opportunities for project-oriented activity are created;
- easily verifiable proofs of progress in learning, such as tests and class work will definitely limit how far the project method can successfully be applied;
- for methodological reasons, not every topic can be realized in the course of project activity;
- it is particularly difficult to realize projects at primary-school level, because both pupils and teachers there are likely to possess insufficient competence as regards projects. An activity similar to a project is then preferred, as something realizing just two or three components of the project method itself;

¹⁷ E. Achermann, *Mit Kindern Schule machen*, Zürich 1995, p. 105.

- for the school to be able to realize projects, it is necessary to have workshop rooms.¹⁸

The project-based method is a strategically conceived didactic procedure that is highly pupil-friendly and teacher-friendly. It feeds in positively to their common work and shared achievements – especially, of course, in the didactic realm. At the same time, the successful implementation of this method depends on persuading pupils to take on responsibility for their own work. If one can achieve this, then the educational result will be much better than with traditional methods.¹⁹ It should be noted that, on one hand, plenty of teachers of Classes I–III are interested in teaching according to the project method in the present school system, but also, on the other hand, that a falling off of motivation in relation to the project can be observed if too many difficulties are encountered while performing it. Nevertheless, one cannot help but notice that it is slowly becoming recognized as an element within school practice.

Another significant point is that it is crucial that attempts be made to adjust curriculums in such a way as to make it possible for projects to be implemented. Such actions will lead to the renewal of the education process for Classes I–III, and will give new meaning to the teacher's role. A teacher is then no longer just an expert in a given subject: instead, they become a coordinator, a person engaged in motivating and supporting children. Everyone has his or her place in the project, while the teacher is the “conductor of this orchestra.”²⁰ The pupil also has a new role in the project, as he or she definitely has to show much more initiative and independence than during traditional classes. Schools should therefore also become more involved in organizing space for the implementation of projects, in the sense of workshop rooms, computer corners, etc.

In the project-based method we are, moreover, dealing with a different conception of evaluation. Evaluation is to contribute to blurring the differences between good and weak pupils, so the traditional mode of evaluation expressed in the form of grades cannot be recommended here, though it may be employed alongside other things. The open conception of a project requires a new approach from teachers to this, as evaluation and grades are discussed in the context of project-based activities in much the same way as the project initiative itself is. Any processes of checking and assessing should correlate with the systematic conception of the work to be carried out in the project, and for that reason, any materials that

¹⁸ M. Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, op. cit., 43.

¹⁹ A. Mikina, B. Zając, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Kraków 2006, p. 131.

²⁰ G. Woźniak, *Mały badacz czy uczeń w ławce?*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2012, No 2, p. 16.

might be needed to lend support to an evaluation, such as concrete outcomes, problems solved, diaries kept by pupils, reports or protocols, should be retained as essential items.²¹ In sum, we may be confident that pupils who gain knowledge and develop skills thanks to the open and flexible conception of a project will be brought into an engagement with a range of activities and materials, become involved in the project-based activities in ways that reflect their own interests, and end up using a wide range of learning techniques, and thanks to all of this will surely go to school more willingly and achieve better results in their education generally.

Conclusion

The approach to educating young children has recently undergone significant changes. The need to activate natural motivations for learning, and to arouse exploratory curiosity, is now emphasized more and more often, as is the importance for children of communication with both peers and adults when engaged in constructing knowledge and developing new skills. Understanding the world is a complicated process, reliant above all on the assigning of meanings to various experiences, so teachers are always on the lookout for motivational methods such as exhibit all the right didactic virtues while at the same time ensuring the possibility of creating educational scenarios attractive for children.

The project method would certainly seem capable of meeting expectations in this regard, and on this basis it seems right to recommend implementing programs in which exploratory actions are initiated by children, and to resign from those which rely on courses conducted by teachers. Programs which incorporate the project method certainly represent one of the options here. However, working according to the project method requires courage, good organization, and a willingness on the part of teachers to make changes to their style of working. Even so, the consequences in this respect should not be overrated: after all, parents will wish to cooperate and become involved in the education of their children, while their children can discover their passions, learn to be determined in their struggle for knowledge, and develop their ability to think and draw inferences, as well as enhancing their overall creativity and independence. Research projects also support emotional and social development, with pupils learning how to cooperate and emerging with their self-confidence strengthened. Indeed, all of the above skills should be pursued from an early age, so that children come to associate acquiring knowledge with being a little explorer rather than a “pupil at a desk”.

²¹ B. Kłasińska, *Metoda projektów i jej zastosowanie w nauczaniu początkowym*, „Wychowanie na co Dzień”, 2002, No 7–8, p. 22.

Bibliography

- Achermann E., *Mit Kindern Schule machen*, VLZ, Zürich 1995.
- Babiakova S., *Projektowanie i planowanie nauczania w edukacji elementarnej*, [in:] *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, (eds.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Dewey J., Kilpatrick W. H., *Der Projektplan*, Böhlau, Weimar 1935.
- Dzierzgowska I., *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2009.
- Helm J. H., Katz I. G., *Mali Badacze – metoda projektu w edukacji elementarnej*, Fundacja Dzieci i Młodzieży i Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.
- Horwath E., *Uczyć, aby działać. O metodzie projektów*, [in:] *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, (ed.) A. Janus-Sitarz, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2012.
- <http://www.frd.org.pl/dzieciweuropie/dwe16.pdf> (access on: 23.04.2015).
- Kilpatrick W. H., *Introductory Statement: Definition of Terms*, Teachers Record, XXII, 4, 283.
- Klasińska B., *Metoda projektów i jej zastosowanie w nauczaniu pozajadkowym*, „Wychowanie na co Dzień”, 2002, No 7–8.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Królikowski J., *Projekt edukacyjny*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2001.
- Mikina A., Zając B., *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Niemiec-Knaś M., *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2007.
- Sieńczewska M., *Metoda projektów w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2012, nr 2.
- Wicke R. E., *Vom Text zum Projekt*, Cornelsen, Berlin 1997.
- Woźniak G., *Mały badacz czy uczeń w ławce?*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 2012, nr 2.

Abstract

Educational activities have always been accompanied by a tendency to look to achieve optimal results. New and better teaching methods have been searched for, that would not only accelerate the learning process itself, but also make it more attractive and efficient. In present-day early-school education, we are dealing with a new type of pupil, using a set of learning methods and techniques that are totally different from those used previously. In this scenario, traditional learning methods may come to seem inadequate from the point of view of ensuring the attractiveness and efficiency of the educational process. From the very beginning, the implementation of an integrated conception of education in the context of reforming early-school education has raised fears that such reforms could bring about a deterioration into mere routines. The materials prepared for teachers in the form of many didactic studies, programs and methodical guidebooks, for the most part contain, at the level of their methodological planning, just one way of implementing this idea: namely, so-called methodical cycles. Presenting in principle just one form of implementation of such integration naturally leads to uniformity and descends into mere routine – at least where the implementation of such an educationally important idea is concerned. If we are looking for interesting solutions for early-school education, then it is surely worth noting the interesting and valuable form of integrated work known as the project method. This refers to an active methodology based on the exploratory activities of pupils, whose main goal is to bring it about that the knowledge entertained by pupils is of an integrated nature, making it coherent and systematic, and thus dynamic, flexible, and maximally available for the individual – both for purposes of reflection and in the form of a readiness to act in various situations. The basic value of this method just consists in teaching how to act, manage one's own work, and make use of one's own experience in various teaching situations. At the same time, it builds up skills connected with communication, negotiation, decision-making, and coping with atypical situations, releasing leadership potential and instilling self-confidence – something that in turn allows one to function actively in society, planning one's life in a fully conscious way.

Keywords: early education, integrated education, teaching methods, stimulating methods, project approach, teaching according to the project method.

Realizacja idei integracji metodą projektów w klasach I–III

Abstrakt

Dążenie do osiągnięcia optymalnych wyników towarzyszyło działaniom edukacyjnym od zawsze. Poszukiwano nowych, lepszych metod nauczania, które nie tylko znacznie przyspieszą sam proces uczenia się, ale uczynią go też bardziej atrakcyjnym i efektywnym. We współczesnej edukacji wczesnoszkolnej mamy do czynienia z nowym typem ucznia, do którego należy dotrzeć przy pomocy zupełnie innego niż dotychczas zestawu metod i technik nauczania. Tradycyjne metody nauczania mogą okazać się niewystarczające dla zapewnienia atrakcyjności i skuteczności procesu edukacji. Wprowadzenie w reformie edukacji wczesnoszkolnej zintegrowanej koncepcji kształcenia od początku budziło obawy o schematyzm realizacyjny. Przygotowane dla nauczycieli materiały w formie wielu opracowań dydaktycznych, programów, przewodników metodycznych zawierają głównie w swej warstwie metodycznej jedną formę realizacji tej idei, czyli tzw. cykle metodyczne. Ekspozowanie głównie jednej formy realizacji integracji prowadzi do jednolitości i schematyzmu w realizacji tak istotnej dla edukacji idei. Poszukując ciekawych rozwiązań w edukacji wczesnoszkolnej, warto zwrócić uwagę na interesującą i wartościową formę pracy zintegrowanej, jaką jest metoda projektów. Nawiązuje ona do metodyki aktywnej opartej na badawczej aktywności ucznia. Jej głównym celem jest dążenie do tego, aby wiedza w umyśle uczniów miała charakter zintegrowany, a więc była spójna i systemowa, a przez to dynamiczna, elastyczna, dostępna jednostce jako refleksja i gotowość do działania w zróżnicowanych sytuacjach. Podstawowa wartość tej metody polega właśnie na uczeniu działania, organizacji pracy własnej, wykorzystywaniu doświadczenia w różnych sytuacjach uczenia się. Buduje sprawność komunikowania, negocjowania, podejmowania decyzji, radzenia sobie w sytuacjach nietypowych. Wyzwała umiejętności przywódcze, uruchamia pewność siebie, pozwalającą na aktywne funkcjonowanie w społeczeństwie i w pełni świadome planowanie własnego życia.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, kształcenie zintegrowane, metody nauczania, metody aktywizujące, podejście projektowe, nauczanie metodą projektów.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
Dr Martyna Szczotka
Akademia Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
e-mail: martyna.szczotka@vp.pl

Małgorzata Suświłło
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Edukacja (przed)szkolna sześciolatków (refleksje o wprowadzaniu reformy przez MEN)

The (Pre-)school Education
of Six-year-olds
(Reflections on the Reforms Introduced
by the Polish Ministry of National Education)

Drodzy rodzice, uwierzcie w swoje dzieci, dajcie im szansę, sześciolatki naprawdę
świetnie radzą sobie w szkole*

(Katarzyna Trojańska z Opolą, mama Kacpra i Kai)

Wprowadzenie

Parafrazując tytuł Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa „Edukacja jest w niej ukryty skarb” można by powiedzieć, że skarb ten jest ukryty bardzo głęboko, skoro zdaniem urzędników ministerialnych można go wydobyć dopiero na etapie edukacji szkolnej. Oczywiście stwierdzenie to jest pełne sarkazmu, ale tak właśnie odczytuję wypowiedziane między wierszami słowa dotyczące edukacji 6-latków. Wmawianie rodzicom przedszkolaków, że „prawdziwa” edukacja odbywa się dopiero w I klasie szkoły podstawowej może utwierdzać ich w przekonaniu, że przedszkole jest jedynie miejscem przechowywania dzieci podczas ich pracy zarobkowej. Prawdą jest oczywiście, że przedszkole spełnia także jakąś ważną funkcję opiekuńczą, ale jest to jedna z kilku

* Spot reklamowy zamieszczony na stronie internetowej: <https://www.6-latki.men.gov.pl> (dostęp: 22.08.2013).

funkcji i nie jedyna. Jako absolwentce wychowania przedszkolnego i niegdyś nauczycielce przedszkolnej trudno mi jest zrozumieć fakt, że po tylu latach upowszechniania edukacji przedszkolnej 6-latków¹ i wprowadzenia obowiązku edukacyjnego dla nich (oddziały przedszkolne w przedszkolach lub przy szkołach) zmusza się rodziców do posyłania dzieci do szkoły, w której niewielki fragment klasy lekcyjnej, tzw. część rekreacyjna ma przypominać salę przedszkolną. Główny niepokój nie jest związany z faktem, że to szkoła ma być miejscem edukacji sześciolatków (różne kraje mają różne rozwiązania w tym zakresie), lecz sposób wprowadzania reformy edukacji, dystrybucja środków na nią przeznaczonych, a przede wszystkim nieprawdziwe powody wprowadzenia zmiany podawane opinii publicznej, mające w moim odczuciu, głównie charakter propagandowy. Stosowana przez polityków argumentacja mówiąca o tym, że ktoś musi pracować na emeryturę starzejącego się społeczeństwa i że wcześniejsze wejście na rynek pracy młodych ludzi jest koniecznością, nie jest oparta na badaniach naukowych i jest nieprzekonująca. Podobnie niezasadne jest (choć prawdziwe) stwierdzenie, że w większości krajów europejskich sześciolatki chodzą do szkoły. Chodzi głównie o to, że mimo niżu demograficznego, w Polsce ciągle brakuje przedszkoli i od wielu lat mamy jeden z najniższych wskaźników uprzedyskolenia w Europie. „Wypchnięcie” sześciolatków do szkoły, a pięciolatków do oddziałów przedszkolnych przy szkołach spowoduje zwolnienie miejsc w przedszkolach dla dzieci 3- i 4-letnich. Wówczas znacząco poprawi się wskaźnik uprzedyskolenia, a panujące ekipy rządowe odnotują sukces w tym zakresie. Celem niniejszego artykułu jest prezentacja własnych poglądów na temat obowiązku szkolnego 6-latków i krytyczna analiza wybranych tekstów reklamowych zamieszczonych na stronach internetowych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Niewłaściwy sposób wprowadzania reformy

Jednym z ważniejszych powodów wprowadzania zmian systemowych i programowych w szkolnictwie, do którego zaliczam także edukację przedszkolną, jest wola społeczna lub polityczna. W omawianym przypadku reformy edukacji 6-latków, mamy do czynienia głównie z wolą polityczną. Społeczna wola, w ostatnich kilku latach wyrażająca się głównie protestami rodziców i akcją „Ratuj maluchy i starsze dzieci też”, prowa-

¹ W 1977 roku ukazała się wkładka do „Programu wychowania w przedszkolu” obowiązującego od 1 września 1973 r. pod tytułem „Zakres wychowania i kształcenia dla dzieci sześciolatków”, która zawierała nowe treści obejmujące m.in. przyswajanie elementarnej umiejętności czytania, przygotowanie do nauki pisania i kształtowanie pojęć matematycznych. Niniejsze treści zostały wprowadzone do programu i w 1981 roku ukazała się nowa scalona wersja „Programu wychowania w przedszkolu”. Warto też dodać, że od 1973 roku program wychowania w przedszkolu zawierał część pt. „Dojrzałość szkolna i przygotowanie dziecka do nauki w szkole”.

dzona przez Stowarzyszenie i Fundację Rzecznik Praw Rodziców, w niewielkim stopniu jest brana pod uwagę. Transformacja ustrojowa, jaka miała miejsce w Polsce po 1989 roku, dawała nadzieję na demokratyzację życia we wszystkich dziedzinach, w tym także w dziedzinie edukacji. Jednak, jak się okazuje, ani głos rodziców, ani głos naukowców w ważnych dla edukacji sprawach nie jest brany pod uwagę przez urzędników Ministerstwa Edukacji Narodowej. W 2009 roku ukazał się numer specjalny czasopisma naukowego „Problemy Wczesnej Edukacji” pt. *Sześciolatki do szkół – fakty, polemiki, emocje*, w którym przedstawiono pierwsze wyniki badań nad przygotowaniem reformy edukacji, analizę nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i I etapu szkoły podstawowej, a także głosy w dyskusji. W latach 2008–2009 zespół naukowców z różnych ośrodków akademickich pod kierunkiem H. Sowińskiej – ówczesnej kierownik Zakładu Teoretycznych Podstaw Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu – przeprowadził badania ogólnopolskie nad konsekwencjami wprowadzenia reformy oświatowej w 1999 roku, przedstawiając decydom oświatowym raport z tych badań i publikując je w książce: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*². Stan przygotowania szkół i nauczycieli, a także funkcjonowania 6- i 7-latków w nowej sytuacji edukacyjnej stał się tematem wielu prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich) oraz prac naukowych. Jednak wydaje się, że osoby odpowiedzialne za przygotowanie reformy edukacji albo nie znały wyników badań, albo celowo je zlekceważyły. Autorzy reformy, zarówno tej z 1999 roku, jak i ostatniej z 2008 roku (dotyczącej obowiązku szkolnego dla dzieci sześciolletnich i związanej z tym zmiany programowej), nie zwrócili się do uczelni kształcących nauczycieli z prośbą o przygotowanie zmodyfikowanych planów studiów i zmianę sposobu ich kształcenia. W najlepszej sytuacji są absolwenci specjalności łączonych, którzy niezależnie od poziomu studiów (I lub II stopnia) są przygotowywani zarówno do pracy z dziećmi przedszkolnymi, jak i w klasach początkowych. Przykładem takim może być specjalność edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (studia I stopnia) lub wczesna edukacja (studia II stopnia) realizowana w ramach kierunku pedagogika na Wydziale Nauk Społecznych UWM w Olsztynie. Ministerstwo nie pomyślało też o bezpłatnym doksztalcaniu nauczycieli klas początkowych ani nauczycieli klas czwartych, do których trafią uczniowie o rok młodszy niż przed reformą i prezentujący inny poziom rozwoju. Konkursowe formy doposażenia szkół i doksztalcania nauczycieli

² *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, (red.) H. Sowińska, Poznań 2011.

(najczęściej w ramach tzw. projektów unijnych) są dobrym rozwiązaniem systemowym, gdyż, jak sama nazwa wskazuje, konkurs wygrywają projekty najlepiej opracowane, a zatem obejmujące niewielką grupę placówek i nauczycieli. Takie podejście nie tylko nie eliminuje wykluczenia społecznego dzieci pochodzących z zaniedbanych lub ubogich kulturowo środowisk, ale wręcz je pogłębia. Przygotowani do pracy w nowym systemie organizacyjnym i do realizacji założeń nowej podstawy programowej powinni być wszyscy nauczyciele i wszystkie placówki, a nie tylko te, które biorą udział w projektach Unii Europejskiej.

Problem niedopracowania reformy i jej błędnych założeń wynika, w moim odczuciu, z arogancji decydentów oświatowych, będącej wynikiem braku wiedzy o możliwościach i potrzebach rozwojowych 6-latków lub jej lekceważenia. Jak zauważa się w podręcznikach psychologicznych, mimo iż uczniowie w tym samym wieku prezentują różny poziom rozwojowy pod względem poznawczym, społecznym czy motorycznym, to jednak widoczne są pewne stałe tendencje rozwojowe. Czy jednak nauczyciele, przyzwyczajeni do dotychczasowego systemu pracy z uczniami, sami będą się chcieli w tym zakresie dokształcać i radykalnie zmienić swoje oczekiwania wobec uczniów? Być może niektórzy zechcą, jednak obawiam się, że większość z nich skupi się na opanowaniu treści i realizacji nowej podstawy programowej, zapominając o potrzebie zmiany w podejściu do uczniów o rok młodszych. Oczywiście, takie stwierdzenie może być krzywdzące dla niektórych z nich, gdyż, jak zauważa B. Śliwerski³, nauczyciele klas początkowych doświadczają opresji, która jest w sprzeczności z pełnioną przez nich funkcją. Píše on wręcz o toksyczności środowiska społecznego, w którym pracują nauczyciele przedszkolni i wczesnoszkolni. Nonkonformizm pojedynczych jednostek jest źle postrzegany przez ogół, jednak w dłuższej perspektywie, choćby ze względu na własne zdrowie psychiczne, się opłaca. Zmienić nawyki i schematyzm pracy nauczyciela jest jednak niezwykle trudno.

Można zatem stwierdzić, że wprowadzanie zmiany w edukacji polegającej na obowiązkowym posłaniu dzieci sześciolletnich do szkoły odbywa się w sposób chaotyczny i źle przygotowany.

Dlaczego 6-latki powinny pozostać w przedszkolu?

Kwestia wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej jest drugorzędna wobec pytania: do jakiej szkoły będzie uczęszczało 6-letnie dziecko? Obserwowane przeze mnie zajęcia w szkołach angielskich (gdzie dzieci uczęsz-

czają od 5 lat) w drugiej połowie lat 90-tych ubiegłego wieku przypominały mi raczej to, co znam z polskich przedszkoli. Zarówno program, jak i formy pracy z dziećmi zbliżone były do przedszkolnych (głównie przez zabawę). To, co odróżnia dzieci 6-letnie angielskie od 6-latków w przedszkolach polskich, to noszenie mundurków typowych dla danej szkoły. Nie o szkole angielskiej jednak chcę pisać, lecz o przedszkolu polskim, które, jak wspomniałam we wstępie, posiada wypracowaną jeszcze w poprzednim ustroju dobrą tradycję związaną z edukacją najmłodszych. Przez wiele lat doskonalono programy i formy pracy z dzieckiem, a w 1999 roku wypracowano niezłą podstawę programową. Wielość programów do niej opracowanych być może dla niektórych placówek i pracujących w nich nauczycieli wydawała się początkowo utrudnieniem, ale doświadczone nauczycielki potrafiły sobie z tym poradzić i wybierały te, które odpowiadały na zapotrzebowanie społeczne, regionalne lub z innego powodu. Edukacja przedszkolna ma zupełnie inny charakter niż szkolna nie tylko ze względu na realizowany program. To przede wszystkim inne formy pracy z dziećmi i inna organizacja dnia. Idee konstrukttywizmu, choć jeszcze może niezbyt uświadomione i nazwane, zanim trafiły do szkoły (przynajmniej w teorii, bo w praktyce do dziś ich realizacja niezbyt jest widoczna), realizowane były w wychowaniu przedszkolnym. Pedagogika przedszkolna jako subdyscyplina pedagogiczna nie straciła w swej tradycji z oczu zabawy jako podstawowej formy aktywności dziecka i formy uczenia się przez działanie. Ta wywodząca się z progresywizmu deweyowska idea do dziś jest kontynuowana w edukacji przedszkolnej, jednak faktu tego zdają się nie dostrzegać decydenci oświatowi (z różnych szczebli decyzyjności), informując opinię publiczną, że dzieci w przedszkolu się nie uczą, tylko bawią. Nie podaje się zaś informacji, że zabawa dziecka w wieku przedszkolnym jest podstawową formą jego aktywności, a przez to uczenia się i konstruowania wiedzy o świecie. Wypracowane na bazie teorii Piageta, Wygotskiego i Brunera, a ostatnio także Gardniera, programy wychowania przedszkolnego mogą swą formą i zawartością stanowić wzór dla programów wczesnoszkolnych. Nowoczesne przedszkole pracuje więc, w założeniu, z wykorzystaniem wiedzy naukowej opartej na zdobyczach psychologii (w tym różnych jej działów), pedagogiki (teorii kształcenia i teorii wychowania), pedagogiki specjalnej i socjologii. Przedszkola, zarówno publiczne, jak i niepubliczne, mają możliwość specjalizowania się w określonych dziedzinach działalności na rzecz rozwoju dziecka, oferując rozszerzone programy, np. artystyczne, językowe, muzyczne, ekologiczne. Oczywiście prowadzone w Polsce badania ujawniają też pewne niedostatki w zakresie posługiwania się wiedzą naukową przez nauczycieli wczesnej edukacji, w tym przedszkolnych,

i koncentracji na problemach natury metodyki kształcenia⁴, jednak możliwości organizacji procesu edukacyjnego w przedszkolu są nieporównywalnie lepsze niż w szkole. Całodzienny pobyt dziecka w przedszkolu sprawia, że nauczyciel może elastycznie podchodzić do organizowania zajęć dydaktycznych i stwarzać warunki do rozwijania samodzielności dziecka w różnych sferach jego rozwoju. Ponadto ma on (ona) dużo okazji do obserwowania zachowań dziecka w grupie i organizowania indywidualnych zajęć kompensacyjno-wyrównawczych. Dzieci 6-letnie uczęszczające do przedszkola uczą się zatem w bardziej sprzyjających warunkach społecznych, emocjonalnych, materialnych i organizacyjnych. Mówiąc o warunkach społecznych, mam na myśli procesy socjalizacyjne, w tym możliwość podejmowania swobodnych działań zespołowych i uczenie się rozwiązywania konfliktów, pomoc młodszym i mniej sprawnym kolegom, a także sposobność nawiązywania swobodnych relacji nie tylko z kolegami, ale także z personelem przedszkolnym. Tego nie zagwarantuje dziecku szkoła, poza tym, że zapewni więcej możliwości do kontaktów z uczniami klas starszych, którzy niejednokrotnie traktują młodszych kolegów jako obiekty do znęcania się fizycznego lub psychicznego (zjawisko fali). Warunki emocjonalne to przede wszystkim zapewnienie bezpieczeństwa psychologicznego. Nauczyciele przedszkolni (znów w założeniu, bo zdarzają się odstępstwa w tym zakresie) wykazują wyrozumiałość dla typowej w tym wieku labilności uczuciowej dzieci i odpowiednio reagują w trudnych dla dziecka sytuacjach emocjonalnych. Warunki materialne to jeden z ważniejszych czynników edukacji i samodzielnego konstruowania wiedzy o świecie. Przedszkole o odpowiednim metrażu i atrakcyjnym urządzeniu sal i ogrodu może takie warunki zapewnić. Silna potrzeba ruchu u dzieci 6-letnich, szczególnie u chłopców, jest zaspokajana na przedszkolnym placu zabaw, w sali przedszkolnej lub w sali gimnastycznej, zarówno w formach organizowanych przez nauczyciela, jak i swobodnych. Swobodny dostęp do zabawek, pomocy dydaktycznych i różnego typu materiałów sprawia, że dziecko może samo decydować, czym się zajmie w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych. Przedszkola pracujące według programów opartych na teorii inteligencji wielorakich uwzględniają specyficzną dla założeń teorii H. Gardnera organizację sali przedszkolnej. Centra rozwijania inteligencji, zwane też centrami uczenia się czy kącikami zainteresowań, są wyposażone w materiały rozwijające wie-

⁴ Mam tu na uwadze głównie prace krytyczne: B. Śliwerski, *Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującego demokratyzację oświaty publicznej w III RP*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2011, nr 2(4), s. 8–21; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Gotowość szkół podstawowych do obniżenia wieku szkolnego. Przykład olsztyński*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2009, numer specjalny, s. 69–79.

lorakie zdolności i umiejętności dzieci. Można tam rozwijać zarówno inteligencję lingwistyczną, logiczno-matematyczną, przyrodniczą, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, jak i wizualno-przestrzenną, inter- i intraperso-nalną, a nawet egzystencjalną. Inny ważny wymiar materialny przemawiają-cy za pozostawieniem 6-latków w przedszkolu jest związany z higieną i zdrowiem dzieci. Bezpieczne, dostosowane do wzrostu dzieci meble, ale przede wszystkim sanitariaty i regularne posiłki – tego szkoła nie zabez-pieczы, choć w zarządzeniu MEN jest mowa o dostosowaniu sanitariatów. Warunki organizacyjne pracy z dzieckiem w przedszkolu odpowiadają z jednej strony zapotrzebowaniu rodziców na całodienne sprawowanie opieki nad ich dzieckiem, z drugiej zaś, jak wcześniej wspomniałam, sprzyjają indywidualnemu podejściu do dziecka, w tym kompensowaniu niedostatków wynikających z zaniedbań środowiskowych, ale przede wszystkim rozwijaniu jego wielorakich zdolności i powstawaniu zainte-resowań.

„Reklama dźwignią handlu” – analiza tekstów propagandowych MEN

Powyższe hasło rodem z PRL-u pasuje do akcji propagandowej Ministerstwa Edukacji Narodowej prowadzonej od kilku lat w bardzo sze-rokim zakresie. Na stronie internetowej MEN 11 czerwca 2013 roku za-mieszczono następującą informację: „Na stworzenie w szkołach warun-ków przystosowanych do temperamentu i możliwości 6-latków wydaliśmy od 2009 roku niemal 2 mld zł z budżetu państwa i 600 milionów zł ze środków UE:

- na remonty – 157 mln zł,
- na wyposażenie nowych sal lekcyjnych i sal gimnastycznych – 49 mln zł,
- „Radosna szkoła” – 244 mln zł na 2024 place zabaw i wyposażenie 11 773 szkół podstawowych w wewnętrzne sale zabaw”⁵.

Trudno jest jednak wskazać wysokość kwoty przeznaczonej na prze-konywanie rodziców, nauczycieli i opinii publicznej, gdyż tej kwoty mi-nisterstwo już nie zamieszcza, ale ogólnie wiadomo, że spoty reklamowe nadawane w telewizji szczególnie w godzinach największej oglądalności, nie są tanie. Strona internetowa MEN poświęcona problematyce 6-lat-ków nosi tytuł „Mam 6 lat chcę poznawać świat! Idę do szkoły!”, i zawie-ra uaktualniane co jakiś czas informacje przeznaczone dla trzech grup odbiorców: dla rodziców, dla nauczycieli i uczniów oraz dla nauczycieli. Ostatnie przykładowe wpisy:

⁵ <https://www.6-latki.men.gov.pl> (dostęp: 22.08.2013).

Dla rodziców

„Wcześniejsze rozpoczęcie edukacji to wykorzystanie najlepszego okresu w rozwoju dziecka. Dlatego dzieci nie trzeba ratować przed szkołą, tylko trzeba wspierać ich rozwój. Wiedzą o tym na całym świecie. Spośród 202 państw, 134 mają 6-latki w szkołach. Ostatnio zdecydowała o tym Norwegia i Słowenia”⁶.

Dla nauczycieli i uczniów

„Do czytania garną się dzieci pięcioletnie, a nawet czteroletnie. Interesują się książeczkami, napisami na szyldach i reklamach, pytają o nazwy liter, same próbują je łączyć w wyrazy, a wyrazy w zdania. Wczesne zainteresowanie nauką czytania i pisania świadczy o znakomitych możliwościach umysłowych dziecka. Nie oznacza to jednak, że namawiam dorosłych do tego, aby zmuszali na przykład pięcioletka do nauki czytania i pisania, jeżeli dziecko tego nie chce. Wszystko zależy tu od stopnia dziecięcych zainteresowań. Tak się zwykle dzieje, że dzieci interesują się tym, co jest na miarę ich możliwości poznawczych i wykonawczych. Dlatego, gdy dziecko garnie się do nauki czytania i pisania, należy je wspierać w opanowaniu tych trudnych umiejętności, gdyż im wcześniej je opanuje, tym większe będzie miało szanse w odniesieniu sukcesów w nauce szkolnej”⁷.
(podpisane przez Ewę Zielińską)

Dla organów prowadzących

„Szanowni Państwo, jedną z ważniejszych decyzji w budowaniu samorządności w Polsce było przekazanie odpowiedzialności za zadania oświatowe w ręce lokalnej społeczności. Wynikała ona z przekonania, że to właśnie lokalnie można najskuteczniej reagować na pojawiające się potrzeby i wdrażać niezbędne rozwiązania służące jak najlepszemu zaspokojeniu potrzeb wspólnoty. Na szczeblu lokalnym znajomość społecznych uwarunkowań i specyfiki jest po prostu najlepsza. Obniżenie wieku szkolnego to jeden z obszarów, w którym istotne jest wspólne, kompleksowe, sprawne i przemyślane działanie. Takie działanie uznaję za konieczność w kontekście roku 2014, kiedy wszystkie dzieci sześcioletnie w Polsce rozpoczną edukację szkolną. Przekazuję na Państwa ręce publikację przygotowaną przez Ośrodek Rozwoju Edukacji”⁸.

(podpisane przez Krystynę Szumilas, minister edukacji narodowej)

Publikacja przygotowana przez ORE to materiał instruktażowy dla organów prowadzących szkoły, jak skutecznie przekonywać rodziców i nauczycieli, aby ci pierwsi zechcieli dzieci wysłać do szkoły, a drudzy, żeby chcieli je nauczać. Pierwsze hasło propagandowe zamieszczone w publi-

kacji brzmi: *Budowanie świadomości korzyści oraz wiedzy na temat obniżenia wieku szkolnego to zadanie i odpowiedzialność całego systemu*. Przypomina mi to materiały propagandowe zamieszczane w czasopiśmie „Oświata i Wychowanie” w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych poprzedniego wieku. Na wzmocnienie niniejszego hasła w ramce na dole strony zamieszczony jest następujący cytat pt. „Warto wiedzieć”: „Nie istnieją istotne naukowe przesłanki, dla których dziecko zdecydowanie nie powinno w wieku sześciu lat uczestniczyć w zorganizowanej formie pracy dydaktycznej”⁹.

Jak widać posłużono się tu cytatem w celu manipulacji informacją. Zdanie to oczywiście można uznać za prawdziwe, jednak użyte w tym miejscu sugeruje, że w przedszkolu nie prowadzi się zajęć „w zorganizowanej formie dydaktycznej” dla dzieci 6-letnich, dlatego powinny one pójść do szkoły. Według (nieznanych z nazwiska) autorów publikacji istnieją trzy ważne czynniki decydujące o dużej (już dużej czy w przyszłości dużej? Tego nie wiadomo, bo to kolejny chwyt manipulacyjny) liczbie sześciolatków w szkołach:

- „przekonanie rodziców – czynniki wewnętrzne,
- prawo i infrastruktura,
- kampanie informacyjne i promocyjne”¹⁰.

Każdy z tych czynników jest omówiony z osobna w taki sposób, żeby organ prowadzący dokładnie wiedział, co ma robić i mówić na spotkaniach z rodzicami czy nauczycielami. I tak, przekonując rodziców: „Rozwiej obawy rodziców związane z bazą szkoły, Rozwiej obawy rodziców związane z bezpieczeństwem, Rozwiej obawy rodziców związane z rozwojem dzieci, Rozwiej obawy związane z przygotowaniem nauczycieli, Jak skutecznie informować rodziców i zachęcać do podjęcia decyzji?” Na każde z tych haseł poświęconych jest kilka słów wprowadzenia i ramka pt. „Jak to zrobić?”, gdzie zamieszczone są konkretne zadania do wykonania.

Kolejny czynnik omawiany jest pod nazwą: „Sprzyjające prawo i infrastruktura czyli czynniki systemowe”, w którym pokazuje się samorządowcom, jakie działania przyniosły skutek w niektórych gminach, np. „Dla przedstawicieli samorządów najważniejszy był fakt, że wcześniej-
sze posyłanie sześciolatków do szkół, w niektórych gminach, rozwiąże problem przepełnionych przedszkoli i braku miejsc dla trzy- i czterolatków. Odpyływ sześciolatków, którego obawiali się dyrektorzy placówek zrekompensował duży napływ dzieci młodszych”¹¹.

⁹ *Dziecko sześciolatkiem idzie do szkoły. Wybór tekstów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, <https://www.6latki.men.gov.pl> (dostęp: 22.08.2013).

¹⁰ Tamże.

¹¹ Tamże.

W powyższym fragmencie można odczytać prawdziwą intencję posyłania dzieci 6-letnich do szkoły podaną w zakamuflowany sposób, będącą jednocześnie wskazówką dla dyrektorów szkół i przedszkoli. Autorzy publikacji nie wspominają nic o tym, że dyrektorzy szkół i zespołów placówek otrzymali polecenia od organów prowadzących, żeby blokować przyjmowanie dzieci 6-letnich do przedszkola i do oddziałów przedszkolnych przy szkołach. Oddziały przedszkolne przy szkołach przeznaczone są już dla dzieci 5-letnich objętych obowiązkową edukacją przedszkolną.

Ostatni czynnik i jednocześnie zadanie do wykonania brzmi: „Zorganizuj kampanie informacyjne i promocyjne” i podane są przykłady „dobrych praktyk” prowadzonych przez samorządy. Wybrano kilka gmin, w których prowadzono akcję propagandową, i w których odsetek sześciolatków wśród pierwszoklasistów wynosił powyżej 30% procent.

W ostatnim punkcie publikacji są opisane działania MEN w roku szkolnym 2012/2013 z zachętą do udziału w kolejnej edycji konkursu „Mam 6 lat”. „Celem konkursu jest promowanie i upowszechnienie najciekawszych inicjatyw podejmowanych, by zapewnić dzieciom sześciolatków przyjazną adaptację do edukacji szkolnej oraz korzyści płynące z wcześniejszego rozpoczęcia nauki, jak również promowanie umiejętności dzieci sześciolatków nabywanych w szkole. Organizatorem ogólnopolskiej części konkursu jest Ministerstwo Edukacji Narodowej. Organizatorami konkursu na poziomie regionalnym są Kuratoria Oświaty”¹². Powyższy konkurs odbywa się w trzech kategoriach: 1) dla Rad Rodziców przedszkola, 2) dla Rad Rodziców szkoły oraz 3) dla uczniów klas I–III szkół podstawowych, którzy rozpoczęli naukę w wieku 6 lat, we współpracy z rodzicami. „Rady Rodziców – aby wziąć w nim udział, powinny opisać lub nagrać swoje doświadczenia lub działania związane z przygotowywaniem sześciolatków do pójścia do szkoły. Dzieci zachęcamy do pokazania swoich umiejętności w formie plastycznej lub innej”¹³.

Dla każdej z tych kategorii podano hasła przewodnie. I tak, w kategorii pierwszej przeznaczonej dla Rad Rodziców przedszkola mogły powstawać prace literackie lub multimedialne pod hasłem: „Przyjaźnie z przedszkolem do szkoły”. Dla drugiej kategorii (Rad Rodziców w szkole) przeznaczono hasło: „Sześciolatek w przyjaznej szkole”, pod którym rodzice mieli przedstawić, jak ich szkoła przygotowała się na przyjęcie 6-latków. W kategorii trzeciej pod hasłem „Mam 6 lat i potrafię” mogły powstać prace prezentujące umiejętności nabyte przez dzieci sześciolatków w klasie pierwszej. Dopuszczono następujące formy prac: prace plastyczne,

multimedialne lub literackie (krótki list, prosty tekst, wiersz). W pracach tych starsi uczniowie mieli zachęcać młodsze dzieci, żeby w wieku 6 lat poszły do szkoły. Na stronie internetowej jednego z kuratoriów oświaty odnalazłam szczegółowe kryteria oceny prac konkursowych. Wśród kryteriów oceny (w skali 0–10 punktów) trzy pierwsze, przeznaczone dla dwóch pierwszych kategorii (rad rodziców przedszkola i szkoły), zwróciły moją uwagę: a) skuteczność podjętych działań, b) realna możliwość wykonania działań planowanych na przyszłość, c) innowacyjność działań.

Na stronie internetowej MEN znajduje się rubryka pt. „Wizyty u 6-latków” i, tak jak za czasów realnego socjalizmu dygnitarze partyjni odwiedzali zakłady pracy, tak dzisiaj urzędnicy ministerialni jeżdżą do szkół, chyba po to, żeby swoją obecnością umocnić rodziców i dzieci w przekonaniu, że szkoła od 6 lat, to najlepsza ich życiowa decyzja. Oto kilka przykładów wizyt zamieszczonych na tej stronie:

1. „W szkole nie tylko się uczymy, ale też bawimy i tańczymy” – wizyta podsekretarza stanu w MEN Macieja Jakubowskiego w Końskich, gdzie odbyły się spotkania z rodzicami oraz spotkania w przedszkolu i w szkole¹⁴;

2. „Wiceminister Przemysław Krzyżanowski z wizytą w Inowrocławiu” – wiceminister na spotkaniu z rodzicami stwierdza, że 6-latki są w stanie opanować podstawę programową dla klasy I. Szkoda, że nie dodał, że obowiązująca od 2008 roku nowa podstawa już obejmuje 6-latki, bo rodzice dowiedzieliby się, że ich siedmiolatki są teraz ogłupiane;

3. „Kołobrzaska >szóstka< gotowa na przyjęcie sześciolatka” – „W kołobrzeskiej „szóstce” wiceminister Przemysław Krzyżanowski odwiedził oddziały przedszkolne, z których część sześciolatków rozpocznie we wrześniu naukę w pierwszej klasie. „Zerówkowicze” zaprosiły ministra do wspólnego wyklejania, a następnie dzieci z panem ministrem i resztą gości przeszły do części szkolnej budynku, gdzie przywitani ich uczniowie klas I i II. Razem bawili się w zabawę „jaka to głoska” i tańczyli. Jak to miło, że wiceminister potrafi z dziećmi „głoskować”...”¹⁵;

4. „Dla dobra dziecka kluczowa jest współpraca przedszkola i szkoły” – takiego „odkrycia” dokonała minister edukacji narodowej Krystyna Szumilas na spotkaniu 30 stycznia bieżącego roku ze środowiskiem oświatowym w Zielonej Górze.

Tego rodzaju wpisów jest dosyć dużo, jednak nie chodzi o ich ilość, ale o zawartość. Wszystkie mają przekonywać czytającego o zasadności podjętych przez ministerstwo kroków w sprawie dzieci sześciolatków. Warto nadmienić, że spotkaniom w poszczególnych ośrodkach na tere-

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

nie kraju towarzyszyły lokalne media, a wizyty były omawiane w lokalnych stacjach radiowych i opisywane w prasie. Analizując informacje dotyczące edukacji 6-latków w szkole, odczytać można ukryty w nich tekst mówiący o braku tejże edukacji na terenie przedszkola.

Uwagi końcowe

Problem posyłania lub nieposyłania sześciolatków do szkoły stanowi w chwili obecnej w Polsce pole „targów” natury politycznej i jest wykorzystywany do walki między poszczególnymi ugrupowaniami, szczególnie zaś między opozycją sejmową reprezentowaną głównie przez Prawo i Sprawiedliwość a stroną rządową reprezentowaną przez Platformę Obywatelską. W nurt dyskusji nad edukacją szkolną sześciolatków włączył się także Instytut Badań Edukacyjnych projektem badawczym „Entuzjaści Edukacji”, w którym prowadzono badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym. Wyniki, jak się należało spodziewać, pokazały, że 6-latki w szkole osiągają podobne wyniki w zakresie matematyki, czytania i pisania jak 7-latki, ale jednocześnie 6-latki „szkolne” uzyskały lepsze wyniki niż „przedszkolne”. Jest to w moim odczuciu ukryte (być może niezamierzone) deprecjonowanie edukacji przedszkolnej. Nie spytano dzieci, jak się czują w szkole, jak ciężkie noszą tornistry i w jak zagęszczonych świetlicach spędzają czas w oczekiwaniu na rodziców. Informacja ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania o stanie przygotowań organów prowadzących do objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatków skierowana do Senatu RP we wrześniu 2013 roku w sposób wybiórczy traktuje dane pochodzące z badań, podobnie jak dane zamieszczone na stronie ministerstwa Edukacji Narodowej. Przykładem może być informacja, że 91,9% rodziców było zadowolonych z faktu, że ich dziecko 6-letnie uczęszcza do szkoły. Jednocześnie nie podano informacji, jaki odsetek rodziców zdecydował się wysłać dzieci 6-letnie do szkoły, bo to mogłoby zburzyć dobre samopoczucie decydentów oświatowych.

Ostateczne podjęcie decyzji o obowiązku szkolnym dla dzieci sześciolatków powinno być moim zdaniem uzgodnione z rodzicami i uzależnione od odpowiedzi na pytania o to, w jakich warunkach społecznych, emocjonalnych, materialnych i organizacyjnych dzieci te będą się uczyły. W demokratycznym państwie obywatele (w tym przypadku rodzice dzieci w wieku przedszkolnym) powinni mieć prawo decydowania o edukacji swoich dzieci. Dobrze byłoby zatem, aby pieniądze przeznaczone na reklamę w szeroko rozumianym znaczeniu tego słowa (także z negatywnymi konotacjami) Ministerstwo Edukacji Narodowej przeznaczyło na dopłaty dla rodzin potrzebujących wsparcia materialnego.

Bibliografia

Dziecko sześćioletnie idzie do szkoły. Wybór tekstów, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej, (red.) H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Gotowość szkół podstawowych do obniżenia wieku szkolnego. Przykład olsztyński*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 2009, numer specjalny.

Sześciolatki w szkole. Działania samorządów – dobre praktyki. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.6-latki.men.gov.pl> (dostęp: 22.08.2013).

Śliwerski B., *Krytycznie o polityce oświatowej MEN negującego demokratyzację oświaty publicznej w III RP*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, 14(2011)2.

Śliwerski B., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej między posłuszeństwem a oporem*, [w:] (red.) M. Suświłło, *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty i wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2012.

Źródła internetowe

<https://www.6-latki.men.gov.pl> (dostęp: 22.08.2013).

Abstrakt

W niniejszym opracowaniu są przedstawione własne poglądy autorki na temat wprowadzonego w Polsce w 2008 roku obowiązku szkolnego dla dzieci sześćoletnich. Autorka krytykuje decyzję Ministerstwa Edukacji Narodowej jako niepodbudowaną naukowo i niezasadną oraz jako nieuzgodnioną ani z przedstawicielami środowiska akademickiego, ani z rodzicami, zarzucając politykom i autorom reformy brak demokracji. Autorka opisuje niewłaściwy, jej zdaniem, sposób wprowadzania reformy edukacji, podając przykłady opracowań mówiących o braku przygotowania szkół i nauczycieli na przyjęcie dzieci 6-letnich i nieliczenie się decydentów oświatowych z osiągnięciami nauki w tym zakresie. W dalszej części przytacza powody, dla których dzieci 6-letnie powinny być objęte edukacją przedszkolną. Zwraca uwagę m.in. na warunki społeczne, emocjonalne, materialne i organizacyjne, jakie stwarza dzieciom przedszkole, a których nie jest, jej zdaniem, w chwili obecnej spełnić polska szkoła. Jako przykład propagandowego charakteru kampanii reklamowej MEN na rzecz posłania 6-latków do szkoły przytacza wybrane fragmenty tekstów ze stron internetowych i poddaje je krytyce. Zdaniem autorki teksty

propagandowe MEN posiadają ukryte znaczenie deprecjonujące edukacyjną rolę przedszkola. Konkludując, autorka zwraca uwagę na polityczny charakter wprowadzanej reformy i na deprecjonowanie rangi wychowania przedszkolnego. Zauważa też, że w demokratycznym państwie decyzję o posłaniu dzieci 6-letnich do szkoły lub też pozostawieniu ich w placówce przedszkolnej powinni podjąć sami rodzice.

Słowa kluczowe: reforma edukacji, 6-latki, propaganda, przedszkole, szkoła.

The (Pre-)school Education of Six-year-olds (Reflections on the Reforms Introduced by the Polish Ministry of National Education)

Abstract

This paper presents its author's opinions regarding the compulsory school education of six-year-olds introduced in Poland in 2008. Commenting critically on the decision made by the Ministry of National Education, the author emphasises, firstly, that academic research lends no support to it, and, secondly, that the decision was made without consulting either academic experts or children's parents, so that it manifested a complete disregard for democratic norms on the part of both the politicians involved and those who planned the reforms. The author shows just how dysfunctional the reforms have proved to be by pointing to research which reveals that neither school institutions, nor teachers themselves, have been properly prepared for educating six-year-olds. Furthermore, reasons are given for why children aged six should be educated as part of the pre-school education system. The author emphasizes that pre-school institutions guarantee these children social, emotional, material, and organisational conditions, such as cannot be offered by ordinary Polish schools at the present time. The campaign sponsored by the Ministry of National Education, aimed at encouraging parents to send their six-year-olds to school, is, in the author's opinion, actually a form of propaganda seeking to devalue the educational role of pre-school establishments. In order to illustrate her viewpoint, the author quotes selected fragments from texts published by the Ministry of National Education on its website. In conclusion, she calls attention both to the political character of the reform introduced, and to its devaluing of the importance of pre-school education. She also observes that in a democratic state, it should be for parents to decide whether their six-year-old children can already commence regular schooling or should continue with pre-school education instead.

Keywords: reform of education, six-year-olds, propaganda, pre-school, school.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
Dr hab. Małgorzata Suświłło, prof. UWM
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: psus@uwm.edu.pl

Marek Skiba

Katolicki Uniwersytet Lubelski

Zajęcia techniczne w edukacji wczesnoszkolnej

Technical Classes
in Early-childhood Education

Wprowadzenie

Edukacja wczesnoszkolna w Polsce, ale również w innych demokratycznych i dobrze rozwiniętych krajach na świecie, polega przede wszystkim na wielostronnym rozwoju osobowości dzieci, kształtowaniu kompetencji społecznych i językowych, przygotowaniu do życia w zmieniających się warunkach (zwłaszcza pod względem technicznym oraz technologicznym), realizowaniu szeregu umiejętności wykraczających poza tradycyjne cele obejmujące głównie naukę czytania, pisania, liczenia. Bardzo istotne jest, aby na tym poziomie edukacji skupić się także na wychowaniu społeczno-moralnym, plastycznym i fizycznym.

We współczesnym świecie obserwuje się w szkołach podstawowych tendencje do wykraczania poza podstawowy zakres nauczania i skupiania się na zajęciach technicznych, plastycznych, technologicznych, które mają wpływać na świadomość dzieci i już od najmłodszych lat rozwijać ich pasję oraz zainteresowania, odkrywać nowe możliwości, pobudzać i stymulować do twórczego spojrzenia na świat. Edukacja wczesnoszkolna traktowana jest jako integralny etap w całym systemie edukacji człowieka¹. Rozwój techniczny i technologiczny, który bardzo dynamicznie opanowuje dzisiejsze realia, stopniowo jest dostrzegany również w trak-

¹ T. Lewowicki, *Światowe tendencje a stan i perspektywy edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Puślecki, Warszawa 2000, s. 15.

cie edukacji na poziomie klas początkowych. Dzieci w klasach I–III uczestniczą w zajęciach technicznych, plastycznych, mają zajęcia komputerowe, co obecnie jest nieodłącznym elementem kształcenia zintegrowanego.

Niniejszy artykuł zawiera treści związane z koncepcją kształcenia zintegrowanego w klasach I–III, definiuje także cele oraz istotę kształcenia technicznego, dodatkowo opisuje genezę wychowania technicznego i pokazuje rolę, jaką spełniają zajęcia techniczne w szkołach. Odnosi się także do form i metod pracy z dziećmi podczas zajęć technicznych, realizacji treści i zakresu zajęć, sposobów motywacji uczniów oraz pobudzania ich zainteresowań i wyobraźni. Zaprezentowano w nim także zagadnienie odnoszące się do nauki poprzez działania techniczne, a także zasad wychowania dzieci przez technikę. Bardzo ważnym elementem jest ujęcie innowacji i nowych kierunków w zakresie kształcenia technicznego w klasach I–III, ponieważ w dobie przemian i rozwoju gospodarczo-technicznego jest to nieodłączny element życia każdego człowieka.

Koncepcja kształcenia zintegrowanego w polskich szkołach z uwzględnieniem zajęć technicznych

Współczesna idea integracji edukacji w szkołach podstawowych, a zwłaszcza w klasach I–III, nawiązuje w swej genezie do tzw. nauki całościowej. Mimo faktu, że obecnie akcentuje się w znacznym stopniu odrębność jednostki oraz jej zainteresowań, współczesna interpretacja jest ujęciem koncepcji tzw. edukacji zintegrowanej, łączy się z ideą nauki całościowej, a konkretnie z koncepcją ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego oraz nauczania łączonego K. Linkego. Elementy tych koncepcji przejawiają się w programach czy planach nauczania, w których występują tzw. tematy globalne, ośrodki tematyczne, określone tematy przewidziane na dany dzień pracy dziecka itd. Takie ujęcie nawiązujące do nauki całościowej, było propagowane w Polsce już w początkach XX wieku. Fundamentem nauczania zintegrowanego jest holizm, przy jednoczesnym uwzględnieniu związków pomiędzy wcześniejszymi przedmiotami. Nauka jest zatem ukazywana jako całość, a w przypadku konstruowania programu jest to pewnego rodzaju sposób porządkowania dobieranych i układanych treści. Wspomniana nauka całościowa, ośrodki zainteresowań, do których obecnie nawiązują autorzy programów i podręczników zintegrowanych, jest oparta na porządkowaniu konkretnych treści, na doborze kręgów tematycznych, uwzględnianiu ośrodków zainteresowań dzieci. Konstrukcja programu ma uwzględniać różnorodne przedmioty, zespolone w jedną całość. W całym systemie jest przewidziane także miejsce dla zadań technicznych i techniczno-plastycznych stanowiących wstęp do wyszczególnionych w późniejszych okresach edukacji przedmiotów takich, jak informatyka, fizyka, chemia.

R. Więckowski w publikacji pt. „Współczesna koncepcja integracji edukacji wczesnoszkolnej” przedstawia teorię porządkowania treści przekazywanych w szkołach, która stanowi, że naturalną właściwością i dążeniem dziecka na tym etapie rozwoju jest potrzeba wyrażania siebie i odkrywania własnych talentów oraz zainteresowań². Zgodnie z tym założeniem przyjmuje się, że dziecko może wyrażać siebie na wiele sposobów i dlatego w procesie edukacji wczesnoszkolnej poprzez różnorodność przedmiotów, zagadnień czy zadań uczy się dzieci, w jaki sposób mają dążyć do poznania własnej drogi rozwoju, ścieżki zainteresowań. Takie rozwiązanie pomaga odkrywać uczniom swoje mocne strony. Dziecko może wyrażać siebie w sposób werbalny, w formie poznawczej, motorycznej, plastycznej, akustycznej itd. W związku z tym można porządkować i dobierać nauczane treści według tego kryterium. Takie ujęcie nauczania zintegrowanego podkreśla jego rolę i sprzyja rozwojowi dziecka poprzez naukę przedmiotów technicznych, praktycznych, stawiających na kreatywność i poznawanie mechanizmów rządzących współczesnym światem.

Podobne założenie prezentuje teoria mówiąca o tym, że przy dobie-raniu obszarów edukacji i zakresu nauczania dzieci istotne jest pedagogiczne podejście sytuacyjne. Uwzględnia ono zaksjomatyzowany sposób budowania teorii i założeń, przyjmując, że nadrzędną wartością edukacji początkowej jest wszechstronny rozwój dziecka. Takie ujęcie proponuje szersze nastawienie do problematyki nauczania, wyjście poza przyjęte standardy i podstawowe obszary edukacyjne. Zewnętrznym wskaźnikiem tego rozwoju są umiejętności, sprawności, predyspozycje czy kompetencje dziecka. Warunkiem procesu nauczania w tej teorii jest własna, twórcza aktywność dziecka. W ramach tych założeń powinnością nauczyciela jest organizowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, które inspirują aktywność dzieci, zachęcają do zmian własnych kompetencji i pokazują wartość przedmiotów otwierających na kreatywność np. techniki³.

Analizując zagadnienie związane z koncepcją nauczania zintegrowanego w kontekście zajęć technicznych, należy poruszyć wątek kształtowania umiejętności autokreacyjnych uczniów. Termin autokreacja jest uznawany w psychologii społecznej za fundamentalne określenie samorozwoju, samokreacji, samostawania się. Takie możliwości w perspektywie nauczania zintegrowanego dają między innymi przedmioty techniczno-plastyczne, przewidziane w toku nauczania. Dzięki nim uczniowie mogą

² R. Więckowski, *Współczesna koncepcja integracji edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Puślecki, Warszawa 2000, s. 40.

³ Tamże, s. 41–42.

aktywnie współuczestniczyć w procesie kształcenia, stają się w pewnym sensie sprawcami własnego rozwoju, a dodatkowo poznawczej kontroli. Wychowanie w procesie kształcenia ma społeczny charakter, co uzasadniają socjologowie, teoretycy kultury czy psychologowie. Ma ono za zadanie przygotować każdego ucznia do życia w określonej społeczności, w obecnych, a nawet przyszłych realiach. Takie czynniki są bardzo istotne zwłaszcza w XXI wieku, wobec czego program i forma przeprowadzania zajęć powinna być odpowiednio dostosowana do uczniów oraz ich możliwości⁴. W procesie kształcenia bardzo ważne jest pokreślenie przez uczniów własnych czynności inwencyjnych, ekspansywnych, wykraczających poza wytyczone granice, ponieważ stanowią one źródło rozwoju indywidualnego i społecznego, zwiększając aktualne standardy rozwojowe. Takie zabiegi i czynności określane są mianem transgresji. Jest to podstawowe pojęcie zwłaszcza w koncepcji kształcenia zintegrowanego w kontekście przedmiotów technicznych⁵. Kierując się integralnym rozpoznawaniem ucznia, bardzo potrzebne jest uwzględnienie kilku sfer jego rozwoju: psychicznego, fizycznego, społecznego, kulturowego i duchowego. Każda z nich ma ogromne znaczenie w harmonijnym rozwoju dziecka. W zintegrowanym procesie kształcenia żadne obszary edukacyjne nie mogą zostać pominięte, należy wziąć pod uwagę znaczenie technicznych, plastycznych, praktycznych zajęć, odwołujących się do wymienionych sfer rozwoju ucznia⁶.

Przechodząc od ogólnej koncepcji zintegrowanego nauczania w klasach I–III należy się odwołać do sedna tematu, a mianowicie do współczesnej koncepcji edukacji ogólnotechnicznej, która w polskiej rzeczywistości pedagogicznej ma bardzo bogatą tradycję. Dotyka ona specyfiki przeobrażeń, treści, form, metod, a także środków wychowawczych przyporządkowanych określonym uwarunkowaniom, charakterystycznym dla społeczeństw konkretnej epoki. Początkowo edukacja techniczna została ukształtowana przez potrzeby utylitarne, które wynikały z konieczności przystosowania młodych ludzi do działalności produkcyjnej, natomiast w miarę upływu czasu i zmieniających się warunków nastąpił wzrost zainteresowania wpływem działalności technicznej na rozwój dziecka. Poprzez docenienie walorów osobotwórczych, kształtujących kreatywność, i fakt przystosowania się młodych osób do życia w społeczeństwie zdominowanym przez działalność praktyczną, włączono nauczanie o podstawach

⁴ J. Parafiniuk-Soińska, *Kształtowanie umiejętności autokreacyjnych uczniów*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Puślecki, Warszawa 2000, s. 154-155.

⁵ J. Koziński, *Koncepcja transgresyjna człowieka*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Puślecki, Warszawa 2000, s. 155.

⁶ J. Parafiniuk-Soińska, *Kształtowanie umiejętności autokreacyjnych uczniów*, dz. cyt., s. 156.

techniki do kanonu wykształcenia ogólnego. Współcześnie troska o zapewnienie dzieciom i młodzieży dostępu do wykształcenia technicznego, w różnych formach i na różnym etapie kształcenia, stała się powszechna. Bardzo istotny jest fakt, że edukacja techniczna nie stanowi obecnie jedynie dodatku do tradycyjnych dziedzin naukowych, takich jak nauki humanistyczne czy matematyczno-przyrodnicze, ale jest traktowana jako konieczny, obowiązkowy, równoprawny i wpływający na dynamikę edukacji ogólnej składnik kształcenia⁷.

Świadomość tego, że zajęcia techniczne dla dzieci posiadają ogromne znaczenie i mogą wchodzić w skład nauczania zintegrowanego, towarzyszyła pedagogom od dawna. Pedagodzy dostrzegali w naukach technicznych nie tylko walory wychowawcze, ale także społeczną konieczność. Według publikacji W. Furmanka zajęcia techniczne zagościły w kanonie nauki już u progu XX wieku, ponieważ sprzyjały umysłowemu rozwojowi uczniów, wyrabiały w nich dokładność i sumienność, propagowały systematyczność, rozwijały twórczość i zaradność, wprowadzały umiejętności logicznego myślenia, kształciły poczucie piękna. Dodatkowo wyrabiały świadomość, że piękno plastyczne można odnaleźć nie tylko w malarstwie i rzeźbie, ale także we wszystkich otaczających człowieka przedmiotach, wytwarzanych ręcznie i samodzielnie. Poza tym przedmioty techniczne uważane były za te, które rozbudzają aktywność uczniów i zbliżają do życia poprzez zapoznanie w sposób naturalny z nawet najbardziej podstawowymi elementami techniki, rzemiosła, przemysłu. Te aspekty nie tylko rozszerzyły znacznie sposób i treści kształcenia, ale także postulowały zmianę metod nauczania. Zasada nauczania technicznego w szkołach, którą postulował K. Marks, wymagała konkretyzacji oraz dostosowania do aktualnie panujących zasad społeczno-ekonomicznych⁸.

Nauczanie technicznych obszarów edukacyjnych, zwłaszcza w klasach I–III szkoły podstawowej, jest oparte na różnorodności gatunkowej komponentów wychowania przez technikę. Edukacja techniczna w nauczaniu zintegrowanym opiera się na trzech wymiarach. Pierwszy z nich to wymiar rozwojowy, czyli dotyczący techniki jako nauki dostosowanej do poziomu szkolnictwa. Nauka jest podzielona na zagadnienia przeznaczone dla klas początkowych, następnie klas 4–6 szkoły podstawowej, a dalej dla gimnazjum, szkół technicznych i ogólnokształcących. Drugi wymiar, podmiotowy łączy w sobie elementy techniki dostosowane do nauczania ogólnego lub specjalistycznego, czyli zawartego w ramach zajęć ogólnych lub dodatkowych kół zainteresowań. Trzeci wymiar, pod-

⁷ A. Marszałek, *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, Rzeszów 2001, s. 11–12.

⁸ W. Furmanek, *Podstawy wychowania technicznego*, Rzeszów 1987, s. 17–20.

stawowy mieści w sobie wszystkie elementy związane z nauczaniem tego przedmiotu, takie jak: wychowawcy, uczniowie, cele nauczania, metody, środki i baza materialna⁹.

Kierując się ogólnymi wytycznymi procesu przeprowadzania zajęć technicznych i przygotowania się do nich wyznaczono kilka etapów rozwoju zajęć technicznych. Pierwszym z nich jest określenie obecnego stanu edukacji ogólnotechnicznej. Jest to podstawowy krok w przygotowaniu zajęć, w którym nauczyciel musi się zastanowić, jakie praktyki dokonywane są w tym zakresie i na jakim poziomie przeprowadzane są zajęcia. Drugim etapem jest porównanie systemu edukacji ogólnotechnicznej w Polsce oraz w innych krajach. Takie rozwiązanie daje w naukach technicznych moment refleksji oraz okazję do zaczerpnięcia inspiracji w zakresie kształcenia. Następny etap to analiza zmiennych, które wpływają na stan obecny i przyszły w zakresie edukacji technicznej w polskich szkołach podstawowych. Kolejnym krokiem jest wypracowanie wstępnej prognozy edukacji technicznej w Polsce. Te etapy pozwalają zobrazować, jak wygląda stan kształcenia zintegrowanego w polskich szkołach oraz uświadamiają, jakie zamiany należy wprowadzić, a jakie nastąpią w kolejnych latach¹⁰.

Istota i cele edukacyjne zajęć technicznych w klasach I–III

Wychowanie techniczne za przedmiot zainteresowania obrało ogół zjawisk pedagogicznych, związanych z kształtowaniem i rozwojem osobowości ucznia pod wpływem działalności technicznej, związanych ze świadomym wpływaniem na kształt osobowości uczniów przez ich udział w kompleksowo i celowo ujmowanych działaniach na terenie szkoły. Przedmiotem i treścią zajęć technicznych jest wszystko to, co jest związane z przekształcaniem osobowości człowieka przez jego aktywny udział w zajęciach. Technika w nauczaniu zintegrowanym ma kształtować zarówno cechy instrumentalne osobowości człowieka, jego wiedzę, zdolności poznawcze i zainteresowania techniczne, jak i postawy, przekonania, motywy i wartości. W obecnych warunkach rozwoju nowoczesnej cywilizacji techniczno-naukowej diametralnie zmienia się charakter i sposób wychowania, w tym także technicznego. Obrazuje to ewolucja celów, treści i metod wychowania technicznego spowodowana tym, że dzieci uczęszczające do klas I–III wykazują bardzo wysoki poziom wiedzy technicznej zdobyty poza zajęciami. Zmiany, które wynikają z rozwoju techniki są tak ogromne, że całokształt rozwoju człowieka został ukierunkowany na patrzenie w przyszłość, otwierając horyzonty na nowe perspektywy już od najmłodszych lat. Bez wątpienia nauka

i technika są głównymi czynnikami warunkującymi dalszy rozwój kulturowy i społeczny uczniów. Zajęcia techniczne powinny doprowadzić do takiego ukształtowania osobowości człowieka, które umożliwi mu zmianę jakości świata obecnego, a co za tym idzie zmianę jakości życia człowieka. Okazuje się, że odpowiednio zaszczerpiony system rozumowania w kontekście wychowania technicznego, już od początku nauczania zintegrowanego, może przynosić bardzo pozytywne efekty w przyszłości¹¹.

Według W. Furmanka pierwszym, ale niekoniecznie nadrzędnym celem zajęć technicznych już w młodszym wieku szkolnym jest poznanie przez uczniów podstawowych zjawisk techniki, które występują w ich otoczeniu. Uczniowie powinni zrozumieć, że środowisko, w którym żyją to zespół wytworów świadomie utworzonych przez człowieka z wykorzystaniem praw przyrody poznanych wcześniej przez niego. Poznanie tej prawidłowości powinno się przyczynić do ukształtowania postawy zaangażowania i wykorzystywania tych środków, a także zachęcić dzieci do tropienia praw naukowych, które są wykorzystywane w wytworach techniki.

Kolejnym celem przeprowadzania zajęć technicznych w nauczaniu zintegrowanym jest rozwijanie sprawności technicznych. Literatura naukowa podaje termin „manualizm”, jako etap kształcenia dzieci w kierunku uzręcznienia. Uzdolnienie w tym kierunku ma przedłużyć działanie zmysłów dziecka, dzięki czemu powinno ono poznać i rozumieć otaczający świat techniki.

W nauczaniu zintegrowanym na zajęciach technicznych dzieci powinny zdobyć podstawowe umiejętności ogólnotechniczne, rozpoznawać elementy środowiska, potrafić opisać i nazwać wykorzystywane w toku nauki przedmioty, posługiwać się najprostszymi narzędziami, poznać tajniki rozwiązywania prostych zadań technicznych, tworzyć samodzielnie modele polecane do wykonania przez nauczyciela, sprawnie łączyć elementy techniczne, rozwijać pole widzenia i wyobraźnię. Bardzo ważne jest, aby w toku zajęć dziecko nauczyło się samodzielnie tworzyć określone projekty, aby mogło je wykonać nie prosząc o pomoc rodziców, dlatego istotne jest wykonywanie danych czynności w trakcie zajęć¹².

Najliczniej reprezentowana i zdecydowanie najmocniej akcentowana w założeniach i celach zajęć technicznych jest umiejętność wytwarzania przez uczniów przedmiotów mniej lub bardziej użytkowych. Za pomocą prostych narzędzi konstrukcyjnych, papierniczych, modelarskich dzieci powinny tworzyć proste modele urządzeń, konstrukcje, które w schemacie działania przypominają przedmioty codziennego użytku.

¹¹ W. Furmanek, *Nauczanie techniki w klasach początkowych*, Rzeszów 1992, s. 40.

¹² Tamże, s. 50.

Kolejnym celem zajęć technicznych w edukacji wczesnoszkolnej jest kształtowanie światopoglądu uczniów. Technika to nie tylko sprawne operowanie nożyczkami, ale również zdobywanie pewnych umiejętności i szansa na ukształtowanie toku myślenia. Może się wydawać, że rozważania teologiczne i światopoglądowe w kontekście nauki techniki są zbędne, jednak przyjmując, że światopogląd jest „systemem przekonań określających poznawczy i uczuciowy stosunek człowieka do świata oraz wyznaczających jego postępowanie” możemy zauważyć wyraźny związek pomiędzy wymienionym celem a społeczno-moralnym rozwojem dzieci. Warto bowiem podkreślić, że funkcją szkoły jest nie tylko przekazanie zasobu wiedzy, ale także uspołecznienie uczniów i wprowadzenie ich w mechanizmy funkcjonowania danej kultury, a jak powszechnie wiadomo, poziom kultury danego społeczeństwa określa rozwój techniki. Już od najmłodszych lat, od klas podstawowych powinno się dążyć do kształtowania u dzieci stanowiska przyjmującego, że otaczająca ich rzeczywistość jest wytworem świadomej działalności technicznej człowieka, na którą one również mają wpływ. Takie założenia i działania ukształtują nich przekonania o wielkiej roli techniki w rozwoju cywilizacji. Dzięki zajęciom technicznym dzieci mają szansę zrozumieć znaczenie pracy ludzi, poznać charakterystykę danych zawodów, mechanizmy i zależności techniczne.

Jako osobny aspekt uwzględniany w edukacji technicznej w nauczaniu zintegrowanym uważa się rozwijanie wśród dzieci kultury technicznej na poziomie racjonalnym i konsumenckim. Realizacja tego celu powinna w mniejszym lub większym stopniu, w zależności od omawianych i realizowanych zagadnień, odbywać się na każdych zajęciach. Zgodnie z programami nauczania należy dążyć do tego, aby dzieci poznały rolę techniki w działalności praktycznej oraz ogrom pracy, którą należy wykonać, aby stworzyć konkretny model, dzieło, utwór¹³.

Kolejnym celem kształcenia w klasach I–III jest wielostronny i optymalny rozwój technicznych zdolności poznawczych uczniów. Istotna jest tu spostrzegawczość, wyobraźnia techniczna, umiejętność obserwacji zjawisk techniki, myślenie techniczne i konstrukcyjne, a także rozwijanie takich dyspozycji poznawczych jak pamięć i uwaga.

Bardzo ważnym celem zajęć technicznych jest pobudzenie rozwoju zainteresowań oraz ciekawości technicznej u dzieci. Powszechnie wiadomo, że zainteresowania dziecka należy traktować poważnie, dając mu możliwość do samorealizacji i rozwoju osobistego. Zajęcia techniczne mają za zadanie stworzyć takie właśnie zaplecze. Wielość prac, z którymi

dziecko styka się na zajęciach technicznych, zróżnicowanie form organizacji pracy oraz stałe rozwiązywanie przez dziecko zadań technicznych istotnie sprzyjają rozbudzeniu ciekawości uczniów. Ponadto tego typu czynności stanowią oderwanie od schematycznych zajęć, polegających na uzupełnianiu ćwiczeń i zadań w podręcznikach.

Instrumentalnym celem kształcenia ogólnotechnicznego w edukacji wczesnoszkolnej jest kształtowanie dyspozycji do samooceny i samokształcenia, bowiem warunkują one dalszy rozwój osobowości uczniów. Działania techniczne wymagają od dzieci rozwiniętej samokrytyki przy zachowaniu poczucia własnej wartości oraz nieustannego dążenia do celu. Już od najmłodszych lat powinno się wdrażać dzieci do samooceny i wartościowania wyników działań oraz samych wytworów. Należy nauczyć je właściwego formułowania ocen wartościujących przy jednoczesnym szacunku dla twórcy. Edukacja techniczna ma ścisły związek z kształtowaniem psychiki uczniów, dlatego należy się skupić na postawach dzieci względem różnych zjawisk. Analizując bliżej różne postawy, można zauważyć zależność, że w każdej grupie postaw można znaleźć miejsce dla działań z zakresu edukacji technicznej¹⁴.

Metodyka i formy pracy

W perspektywie ciągłego rozwoju techniki znacznie zmienia się podejście do metodyki i prowadzenia zajęć technicznych w edukacji zintegrowanej. Nauczanie w tym przypadku przebiega z uwzględnieniem faktu, że uczeń w zależności od przewidzianego toku nauczania stopniowo przyswaja wiedzę i realizuje zadania¹⁵. Bardzo ważne jest to, aby realizując zajęcia wybrać dobrą metodę i formę pracy, aby zaciekawić, zainspirować dzieci i zmotywować je do dalszej pracy, tym bardziej, że współcześni uczniowie klas I–III przyzwyczajeni są do pewnych standardów techniki, które bardzo często wykonują za nich wszelkie procesy operacyjne.

Metoda nauczania jest sposobem postępowania nauczyciela z dziećmi uczącymi się. Żeby odpowiednio zmaterializować proces nauczania, należy w jego tok zaangażować uczniów i stworzyć im warunki do aktywności oraz wyrażania siebie. Zajęcia techniczne stanowią idealny obszar, w którym są możliwe różne ewentualności. Organizując zajęcia techniczne, należy przede wszystkim pomóc uczniowi w odkryciu sensu tego co robi, aby zadanie uznał za kreatywne i rozwijające. Należy też wyjaśnić mu odpowiednie treści, korzyści i zależności¹⁶. Przy przeprowadzaniu zajęć technicznych uczeń powinien mieć świadomość, że w jakimś

¹⁴ Tamże, s. 53–54.

¹⁵ P.R. Atutow, *Zasada politechnizacji w nauczaniu*, Warszawa 1981, s. 106.

¹⁶ M. Silberman, *Uczymy się uczyć*, Gdańsk 2005, s. 10.

stopniu uczestniczy w planowaniu zajęć, że coś od niego zależy. Przykładowo nauczyciel może pozostawić uczniom prawo wyboru materiałów lub pozwolić im zaplanować projekt na kolejne zajęcia.

Metody i formy inspirujące dzieci do wykonywania działań na zajęciach technicznych rozwijają ich procesy myślowe oraz wpływają na twórczą aktywność. Uatrakcyjnienie zajęć powinno polegać na elemencie zaskoczenia, czyli pokazaniu rzeczy, które uczniowie będą wykonywać, w jak najbardziej przystępnym i ciekawym świetle. W przypadku edukacji technicznej pojęcia takie jak poznanie i działanie nie powinny być przeciwstawne. We współczesnej psychologii mają one bardzo szeroki charakter i są ciągiem czynności ukierunkowanych na wykonanie określonego zadania. Uczniowie przez poznanie niektórych czynności i materiałów dokonują działania, czyli realizują założone przez nauczyciela zadanie. W tym przypadku działaniem będzie złożony i intencjonalny proces czynności przystosowawczych lub przekształcających rzeczywistość¹⁷. Zgodnie z założeniami metodyki edukacji technicznej w klasach I–III proces kształtowania pojęć, czyli zdobywania wiadomości o zagadnieniach z dziedziny techniki, odbywa się w trakcie rozwiązywania przez uczniów różnorodnych zadań technicznych¹⁸. Podczas edukacji technicznej przede wszystkim stawia się na manipulowanie przedmiotami, a zajęcia praktyczne dostosowuje się do wieku uczniów.

W Polsce w końcu lat 50. utrwalił się podział metod nauczania na trzy grupy odpowiadające trzem czynnikom poznania, które są stosowane również w przypadku zajęć z edukacji technicznej. Są to metody: oparte na obserwacji, czyli pokaz i demonstracja; wykorzystujące słowo, werbalne, czyli opowiadanie, opis, dyskusja, praca z książką; oraz polegające na praktycznym działaniu uczniów, czyli metoda zajęć praktycznych odnosząca się do wykonywania projektów technicznych, plakatów, różnego rodzaju prac i przedmiotów.

Wyróżnia się także podział metod nauczania na cztery główne kategorie odpowiadające czterem sposobom uczenia się, opartym na odmiennych rodzajach aktywności uczniów, są to: uczenie się przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie. Metody te są stosowane w założeniach programowo-metodycznych nauczania techniki w edukacji wczesnoszkolnej.

Biorąc pod uwagę charakter tego obszaru edukacyjnego, nauka techniki jest oparta przede wszystkim na metodach odnoszących się do praktycznego działania uczniów. Polegają one na wykonywaniu przez uczniów

różnego rodzaju zadań o charakterze praktycznym, aby opanować wiedzę o świecie oraz nabyć umiejętność posługiwania się nią w życiu. Metoda ta ma zastosowanie w realizacji tych treści, których głównym celem jest wyrabianie umiejętności motorycznych z zakresu przekształcania materiałów, łączenia wykonanych części i gotowych elementów, obsługi i konserwacji urządzeń technicznych oraz wykonywania szkiców i rysunków technicznych. W dzisiejszym nauczaniu techniki w klasach początkowych, w przeciwieństwie do tradycyjnych robót ręcznych, wyrabianie tych umiejętności nie może się tylko opierać na naśladowczym odtwarzaniu podanych przez nauczyciela wzorów poprawnego wykonania określonych zadań, ale powinno przebiegać ze zrozumieniem danego działania jako środka, który prowadzi do pożądanego, określonego wcześniej rezultatu. Zarówno w technice, jak i w nauczaniu tego obszaru edukacyjnego w klasach I–III, podstawowe znaczenie mają te eksperymenty, które przeprowadza się w celu empirycznego poznania obiektów technicznych, czyli zjawisk, rzeczy i procesów. Ich treść merytoryczna powinna dotyczyć nie tylko właściwości materiałów, jak to w większości ma dotąd miejsce, ale również typowych operacji technologicznych oraz budowy i działania narzędzi służących do tego celu.

Obok wykazanych wyżej wartości poznawczych eksperymenty wykorzystywane w nauczaniu techniki mają również bogate możliwości kształtujące, szczególnie w zakresie rozwijania zdolności, umiejętności i obszaru zainteresowań badawczych dzieci. Zarówno na zajęciach techniki, jak i innych obszarów edukacyjnych konieczne jest stosowanie takich metod, które służą opanowaniu przez uczniów wiadomości podanych w gotowej postaci przez nauczyciela, podręcznik i inne źródła informacji. Wynika to z obowiązku zapewnienia dzieciom znajomości podstawowej wiedzy. W nauczaniu techniki charakterystyczne są przede wszystkim te sytuacje, w których dominuje metoda pokazu, a z nią ściśle jest związany opis.

Preferowane przez nowoczesną dydaktykę nauczanie wynika bezpośrednio z postulatu upodobnienia szkolnego zdobywania wiedzy do badawczo-odkrywczego procesu w naukowym poznawaniu rzeczywistości. Polega ono na samodzielnym zdobywaniu przez uczniów zasobów wiadomości pod kierunkiem nauczyciela, a także kształceniu ich zdolności i zainteresowań poznawczych przez odkrywanie, tzn. rozwiązywanie problemów. Według tych poglądów jako środki dydaktyczne należy postrzegać wszelkie przedmioty, które wspomagają proces edukacyjny, służą opanowaniu przez uczniów wiadomości i umiejętności określonych programem nauczania. Wśród tak rozumianych środków dydaktycznych można wyróżnić cztery grupy: pomoce dydaktyczne, techniczne środki dydaktyczne, dydaktyczne środki pracy i materiały dydaktyczne. Należy

pamiętać, że edukacja techniczna, czyli zakres działań i środki dydaktyczne powinny być dostosowane do etapu szkolnictwa, a więc przewidziane dla dzieci z klas I–III¹⁹.

System oceniania w edukacji technicznej

Ocenianie pracy uczniów na zajęciach technicznych jest procedurą wieloczynnikową, ponieważ forma prowadzonych zajęć opiera się na wielu elementach. Nauczyciel prowadzący zajęcia ma za zadanie przede wszystkim w odpowiedni sposób ocenić pracę w grupie oraz sposób wykonywania konkretnych zadań przez każdego ucznia. Podczas pracy nauczyciel monitoruje jej przebieg na każdym etapie, a jednocześnie pilnuje uczniów w trakcie realizacji projektów. Kryteria oceny prowadzący powinien przekazać uczniom przed rozpoczęciem pracy, aby podopieczni mieli świadomość tego, w jaki sposób mogą wykonać określone zadania i na jakie wyniki mogą liczyć. Cały przebieg pracy ma być jasno sprecyzowany. Celem oceniania powinno być wskazanie tego, co uczeń ma jeszcze poprawić, jakie trudności spotkają go w trakcie pracy na zajęciach oraz jak powinno wyglądać poprawnie wykonane zadanie. Formy realizacji projektów mogą być grupowe lub indywidualne, dlatego też nauczyciel musi jasno sprecyzować zadanie dla każdego ucznia.

Ocenianie stanowi integralną część procesu nauczania i uczenia się, a w dobie reform edukacji nowe idee procedur oceniania skłaniają do poszukiwania nowych narzędzi. Aby prawidłowo się rozwijać uczeń potrzebuje jasnych i konkretnych informacji dotyczących wyniku i procesu przyswajania wiedzy. W związku z tym nauczyciel jest zobowiązany nie tylko do przekazywania informacji, ale także do udzielania uczniowi pomocy w efektywnym wypracowaniu poprawy i osiągnięciu upragnionych rezultatów. Powinien przede wszystkim promować rozwój ucznia poprzez wyraźne określenie tego co zrobił dobrze, co osiągnął, ile potrafi, jakie są jego mocne strony i zdolności²⁰.

Rolą edukacji technicznej powinno być w szczególności wsparcie dziecka w wyczerpującym procesie zdobywania wiedzy z zakresu techniki, jak również poznawania samego siebie. Zadaniem nauczycieli jest natomiast stymulowanie ciekawości dziecka oraz jego twórczej aktywności podczas realizowania skomplikowanych zadań z dziedziny techniki. Zadanie to nie jest, niestety, odpowiednio realizowane w polskich szkołach. Praktyka edukacyjna pokazuje, że kształcenie ogólnotechniczne od-

¹⁹ http://rozek.republika.pl/dokumenty/moje/metody_aktywizujace_na_lekcjach_tekniki.pdf (dostęp: 24.05.2015).

²⁰ E. Gałązka, E. Mastalerz, *Ewaluacja osiągnięć uczniów z techniki informatyki*, Kraków 2002, s. 5–6.

bywa się bardzo powierzchownie, co jest widoczne poprzez brak zgłębiania podstawowych zasad teoretycznych z danej tematyki. Nauczyciele często wykorzystują swoją intuicję zamiast właściwego wychowywania technicznego. Na zajęciach technicznych realizowane są w szczególności zadania z podstawowej obróbki materiałów przyrodniczych, tekstylnych czy papierniczych. Cechą charakterystyczną zajęć technicznych w szkołach jest brak intelektualizacji realizowanych działań. Stanowi to dosyć istotną kwestię, zważając na dość wysoki poziom aktywności poznawczej uczniów. Konieczne staje się zatem opracowanie wersji programowej uaktualnionej do poziomu edukacji technicznej²¹.

Nie ulega wątpliwości, że cele oraz treści kształcenia ogólnotechnicznego muszą być wciąż uaktualniane o wszelkiego rodzaju nowości w danej dziedzinie. Rolą nauczyciela jest bycie otwartym i cierpliwym na coraz to nowe pytania ze strony dzieci wymagające często udzielenia wyczerpującej i precyzyjnej odpowiedzi z dziedziny techniki. Nauczyciel powinien umieć odpowiadać na takie pytania, ale także posiadać zdolność do stworzenia odpowiednich warunków do przeprowadzania doświadczeń i eksperymentów technicznych przez dzieci. Nabyte przez nie umiejętności oraz odpowiedni poziom wiedzy umożliwią poszerzanie jej na dalszym etapie kształcenia.

Zakończenie

Współczesny człowiek wciąż musi się zmagać ze zrozumieniem oraz opanowaniem zasad techniki w teorii i praktyce, a przygotowanie tego należy rozpocząć już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Jest to niezbędne również ze względu na coraz dynamiczniejsze upowszechnienie techniki, której znaczenie wzrasta we wszelkich sferach codziennego życia. Ważne jest, aby rozpocząć kształcenia ogólnotechniczne możliwie jak najwcześniej.

Edukacja wczesnoszkolna ma stopniowo i możliwie łagodnie przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej²². Podstawową rolą do spełnienia ze strony nauczyciela jest więc, poza przekazywaniem odpowiedniego poziomu wiedzy, wsparcie uczniów w skomplikowanym procesie poznawania otaczającego świata oraz samych siebie. Ten proces ma miejsce już w klasach I–III we wszelkich sferach kształcenia technicznego. Nauczyciel w tym okresie nauczania powinien się skupiać na rozwo-

²¹ K. Kraszewski, *Edukacja ogólnotechniczna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w nauczaniu zintegrowanym*, (red.) I. Adamek, Kraków 2002, s. 189–190.

²² T. Janicka Panek, *Program nauczania dla I etapu-edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2012, s. 13.

ju dzieci, posiadać odpowiednie kompetencje do wykonywania zawodu, jak również poza procesem wychowawczym starać się korzystać z wszelkich dostępnych i możliwych do wykorzystania technik, stymulujących rozwój umysłowy dziecka z zakresu edukacji ogólnotechnicznej.

W okresie edukacji wczesnoszkolnej zakres obowiązków nauczyciela obejmuje trzy grupy kompetencji: poznawczo-interpretacyjne, realizacyjno-wykonawcze oraz komunikacyjne. Odpowiedni poziom współpracy nauczyciela z uczniami powinien umożliwiać dzieciom rozwój ich zainteresowań, dążeń i aspiracji oraz kształtować ich aktywność ku poznawaniu nowych zjawisk związanych z tematyką techniki. Stopień relacji między nauczycielem a uczniami powinien być oparty o takie działanie ze strony nauczyciela, by swych uczniów postrzegać i traktować jako równoprawne jednostki. Co niezmiernie ważne, takich relacji nie można widzieć jako zobowiązujących dla nauczyciela, ale jako bodziec ku osiągnięciu efektywnych i długotrwałych rezultatów kształcenia.

Nauczyciel w klasach I–III powinien pomagać dzieciom odnaleźć się w otaczającym ich świecie technicznym dzięki kształtowaniu odpowiedniej postawy wobec świata oraz chęci działania w nim. Podstawowym warunkiem efektywnej edukacji dziecka na tym etapie kształcenia jest współdziałanie teorii z praktyką, odnoszące się do poznania zasadniczych zjawisk związanych z dziedziną techniki. Warunek ten jest możliwy do spełnienia jedynie poprzez określenie stopnia posiadanej przez dziecko świadomości znaczenia techniki w życiu każdego człowieka. Ponadto rozwój technicznej świadomości dziecka nie może się opierać jedynie na uczestnictwie w zajęciach technicznych. Powinien być to proces znacznie szerzej rozpatrywany niż tylko w kwestii edukacji wczesnoszkolnej²³.

Warto również zwrócić uwagę na fakt zetknięcia się rodziców oraz nauczycieli z dynamicznym tempem zmian zachodzących w świecie nowinek technicznych. Dotyczy to głównie nowoczesnych technologii oraz wynalazków, które stanowią wyzwanie dla dotychczasowej formy edukacji technicznej. Takie urządzenia i nowoczesne zabawki wyzwalały dziecięcą kreatywność oraz wzbudzają ciekawość, a przede wszystkim motywują do stawiania samodzielnych pytań i rozwijają pasje i zainteresowania.

Bibliografia

- Atutow P.R., *Zasada politechnizacji w nauczaniu*, WSiP, Warszawa 1981.
- Drejer F., *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Kolegium Karkonoskiego, Jelenia Góra 2010.
- Furmanek W., *Nauczanie techniki w klasach początkowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1992.
- Furmanek W., *Podstawy wychowania technicznego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1987.
- Gałązka E., Mastalerz E., *Ewaluacja osiągnięć uczniów z techniki informatyki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.
- Janicka-Panek T., *Program nauczania dla I etapu edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.
- Kozielecki J., *Koncepcja transgresyjna człowieka*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Puślecki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2000.
- Kraszewski K., *Edukacja ogólnotechniczna w nauczaniu początkowym*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w nauczaniu zintegrowanym*, (red.) I. Adamek, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2002.
- Kupisiewicz C., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo „Graf-Punkt”, Warszawa 2000.
- Lewowicki T., *Światowe tendencje a stan i perspektywy edukacji wczesnoszkolnej w Polsce*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Puślecki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2000.
- Marszałek A., *Elektronika w edukacji technicznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 2001.
- Parafiniuk-Soińska J., *Kształtowanie umiejętności autokreacyjnych uczniów*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Puślecki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2000.
- Puślecki W. (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2000.
- Silberman M., *Uczymy się uczyć*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Więckowski R., *Współczesna koncepcja integracji edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, (red.) W. Puślecki, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2000.
- Źródła internetowe**
- http://rozek.republika.pl/dokumenty/moje/metody_aktywizujace_na_lekcjach_tekniki.pdf (dostęp: 24.05. 2015).

Abstrakt

Artykuł porusza kwestie edukacji technicznej prowadzonej w szkołach podstawowych w klasach I–III. Rozwój nauki i techniki wpływa na całość życia ludzi oraz odpowiada za poziom kultury współczesnej cywilizacji. Ludzie są niejako zmuszeni do codziennego „stykania” się z wytworami techniki oraz do swobodnego z nich korzystania. Można zatem wnioskować, że człowiek w nieustającym procesie kształcenia nie może pominąć znaczącego rozwoju kultury technicznej. Zajęcia techniczne w edukacji wczesnoszkolnej mają wprowadzać w teraźniejszość techniczną. Pierwsze lata nauki szkolnej stanowią czas, kiedy to dziecko napotyka na szereg nowych wyzwań, z jakimi dotychczas nie miało styczności.

Artykuł uwzględnia informacje dotyczące zastosowania przez nauczycieli na zajęciach technicznych z dziećmi odpowiednich metod i form pracy, uatrakcyjnających treści kształcenia. Autor poszukuje sposobów motywujących uczniów do działań twórczych oraz rozwijających dziecięce zdolności i zainteresowania. Edukacja w klasach I–III szkoły podstawowej jest realizowana w formie kształcenia zintegrowanego. Ogromną rolę odgrywają w niej nauczyciele – kreatywni, twórczy i innowacyjni, którzy poza prowadzeniem zajęć z edukacji polonistycznej, matematycznej, muzycznej, przyrodniczej pokazują dziecku „świat techniki” i rozwijają jego pasję, talenty i zainteresowania.

Świat, z którym na co dzień styka się każde dziecko, obfituje w różnorodność przedmiotów stworzonych przez człowieka. Wiele z nich, mających służyć zabawie oraz edukacji, zawiera innowacyjne, techniczne wynalazki. Uczniowie na zajęciach technicznych uczą się projektować, planować i wytwarzać przedmioty użyteczne. Kształcą wrażliwość, odkrywają jednocześnie swój potencjał i talent oraz zapoznają się z elementami organizacji pracy.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, edukacja techniczna, edukacja plastyczna, twórczość techniczna, system szkolny.

Technical Classes in Early-childhood Education

Abstract

This article discusses issues pertaining to technical education as conducted in Classes I–III of primary schools. Developments in science and technology have affected people’s whole lives, and are responsible for the cultural level of contemporary civilization. People are somehow obliged to have constant “contact” with the products of technology, and expect to

be able to make free use of them themselves. Hence the kind of person who is supposed to emerge from a process of ongoing education cannot be one who is oblivious to the significant growth of technical culture in our day. Technical classes in early-childhood education should already be aiming to introduce the technical realm as it stands in the present day. The first years of school are a time when a child encounters a number of challenges that are quite new for them.

This article also refers to the forms and methods of working with children in the classroom, technical implementation of what lies within the scope of various activities, and ways to motivate students and encourage their interests and imagination. Primary-school education in Classes I–III is realized in an integrated form. In early-childhood education, teachers who possess interesting and creative personalities play an important role – teachers, that is, who, besides conducting classes in the Polish language, mathematics, music, and scientific education, also open up the “world of technology” to children, and thus help them to develop their passions, talents and interests.

The world which each child is every day in contact with is one that abounds in the sheer variety of objects created by man. Also, many items supposedly meant for entertaining and educating small children contain a mass of technical inventions. Pupils can learn in class about the technical design, planning and production of useful items. Their sensitivity is educated, and at the same time they discover their potential and talents, familiarizing themselves with the organization of technical work in the process.

Keywords: early-childhood education, technical education, arts and crafts education, technical creativity, school system.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
Mgr Marek Skiba
Katolicki Uniwersytet Lubelski
e-mail: mareks_11@onet.eu

Mária Kožuchová

Faculty of Education KU Ružomberok, Slovak Republic

Basic Curriculum Changes in Technical Education at Elementary Schools in the Slovak Republic

Podstawowe zmiany programu nauczania
w edukacji technicznej
w szkołach podstawowych
w Republice Słowackiej

Introduction

Before embarking on a consideration of technical education and its conceptional starting points in the Slovak Republic, we should ask: What is the aim of basic education? Indeed, it is not easy to define its point particularly in the context of contemporary cultural claims pertaining to human beings. The main characteristic of humans is that they live in the cultural dimension: this is what makes them specifically human. From this point of view, a school, in terms of its educational function, serves to focus and mediate those cultural elements that have attained a stable acceptance relative to the values taken to determine a given social space. If such an education thus entails a process of acculturation, and such acculturation itself necessarily follows on from a prior period of formation with respect to achieving cultural literacy, then the sense of education will tend to reside in establishing cultural literacy – perhaps even taking this as its basic aim.¹ Technology is also a part of this culture, and has even become

¹ Z. Kollarikova, B. Pupala (eds.), *Pre-school and Primary Pedagogy*, Prague 2010, pp. 415–418.

a motivating force for it nowadays; hence, schools have a responsibility to make such acculturation possible for everybody in this sphere, too. With regard to conceptions of technical education, authors have thus mainly started out from issues of general cultural literacy, at the same time treating scientific-technological literacy as a fixed element within this.

The elementary basis for scientific and technological literacy

The importance of technical education in the context of the overall framework of general education is emphasized in almost all developed countries, and has also been emphasized by UNESCO, with the latter affirming the necessity of technological literacy with respect to its own program. Many authors have, moreover, tried to pin down this notion (Dyrenfurth², Jenkins³). The subject committee for technical education in the Slovak Republic itself approached this by starting out from a wider comprehension of scientific-technological literacy – one consisting of three subgroups⁴:

- emancipatory value,
- operational literacy,
- communicative and informational literacy.

Emancipatory value stems from our human interest in technical development in the different new advances occurring in this sphere. It consists in the ability to evaluate the relationships between ourselves and our surroundings, and between individual components of the environment.

The second subgroup pertaining to scientific and technological literacy is so-called operational literacy. This is the ability to master today's technical devices and grasp the basic principles relating to these. Learners are supposed to obtain the skills necessary for making proper use of that technical equipment which they have at their disposal, and which is appropriate for their abilities and for ensuring their safety at work.

The third subgroup pertaining to scientific and technological literacy is so-called communicative and informational literacy. This concerns the ability to communicate via modern technological devices (telephone, fax machine, e-mail and so on), the ability to obtain information using a PC, and the ability to work in ways that make use of such information (computer databases, etc.).

² M. Dyrenfurth, "Technological Literacy" – extensive und intensive Aspekte eines Bezugssystems zukünftiger Bildung, "Polytechnik" 1991, No 1, pp. 20–27.

³ I. Kruspan, *New contents in technical education at the second stage of primary schools*, [in:] *Technical education as a part of general education*, Banská Bystrica 1996, pp. 119–122.

⁴ P. Gavora, *What are my students like? Pedagogical learner diagnostics*, Bratislava 2009, p.116.

Another specific kind of communication in the technological sphere is technical illustration. This concerns international and national technical norms, rules and regulations, which are understood by all technically specialized workers within the field irrespective of their own languages. At the same time, we cannot imagine a complete technical education without also considering the most elementary foundations of scientific and technological literacy: to be sure, basic education must furnish the foundations for the next level of studies, but we must also start preparing individuals just to be able to live and function in a technically advanced society themselves.

Elements of technological literacy in the conception of basic technical education in the Slovak Republic

Since 1990, teams of experts from Slovakia have been working on redefining both the competitive aspects and the underlying aims of technical education itself. Every year, finished research is published, and the new knowledge thus made available provides the basis for the next set of emerging tendencies in the field. In its latest program, the following trends have been stressed⁵: The human uses of technology

Technology is a special phenomenon – a human product that is pervasively active in the background of our lives. The direction of our technical development depends on human morals, reflecting the usefulness of that which it is meant to help us accomplish. Education should thus invoke the sort of knowledge that takes proper account of the human influence on the world around us, and the fact that people themselves are responsible for the future of this world.

Changes to the content of technical education at primary schools

The elementary school curricula for 2014 exhibit an increased number of significant changes in respect of the contents of technical education. These new contents of are understood in the context of human culture at the beginning of 21st century. The aim is to understand technological influences and contribute to the formation of positive relationships involving humanity's use of technology – surely the really important thing in technical education. Nowadays, emphasis is placed on the following:

⁵ *Curricula for elementary school*, Bratislava 2014, available at: <http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-1-stupen-ZS.alej> (access on: 30.07.2015).

- The field of technical illustration. Learners gain experience making technical outlines and sketches, learn to understand technical pictures and technical symbols, and try to come up with optimum designs for solving construction-related problems;
- The field of technical materials. This aims to investigate the characteristics of technical materials, elaborating technology issues pertaining to these. Pupils learn to choose the most suitable materials and tools, to plan and organize their work, and seek out the most suitable procedures for implementing plans for product manufacture.
- Construction. Learners gain basic skills connected with technological processes (i.e. choice of materials, tools, technical operation methods, work planning and work organization).
- Making use of and handling electricity. Pupils become familiar with electricity, and get practical experience of working with it (operating with voltages of up to 24V).
- Technical equipment. Learners acquire useful skills for deploying equipment suited to their abilities and adequate from a work-safety point of view.
- Repair and maintenance. They learn how to use technical equipment in the household, and how to repair it in line with their abilities when needed.

While the main aim of the previous program was that of gaining knowledge and practical skills through the descriptive elaboration of the various technical materials involved, under the new conception the actual investigation of the characteristics of technical materials is judged important, as is searching for the most efficient methods for implementing any plans pertaining to product manufacture. The aim is to achieve positive result through one's own inventiveness and one's own investigations.

Changes in strategies and methods relating to technical education

Innovations pertaining to the aims and contents of technical education will not be effective without corresponding improvements in the quality of the teaching process itself. Under the new conception of technical education, this is primarily a question of overcoming certain worker-related attitudes, while looked at in specifically pedagogical terms it is necessary to overcome those rather simplistic approaches to human behavior and its interpretation in which external considerations pertaining to efficiency of performance prevail over all else that may be of importance to pupils as human beings. Above all, within the context of the teacher-pupil relationship, the latter counts as an active subject. Under the new

approach, internal learner activity comes first: the stress is on developments relating to their creativity, spontaneity, freedom and individuality. The teacher–learner relationship must be developed on a partnership basis, with learners having the space to take the initiative and be creative. Within the educational process, priority is given to those methods that enhance learners’ experience, creating opportunities for them to pursue their own engagements actively and demand that they have their own attitudes and opinions. A teacher creates situations in which learners can put different activities to use in the service of some goal: for example, objects manipulation, experimentation, projection, theoretical and practical problem-solving, and so on. This is not just about fulfilling cognitive goals, but is also, for the most part, value-oriented, fostering such personal characteristics in learners as, for example, reliability, perseverance, and a sense of duty, while also developing the ability to cooperate and help one another.

New approaches in technical education are based on learner teamwork. Teamwork is also used in solving different technical problems in real life. Solving technical educational tasks through such teamwork in a group of learners gives access to a variety of skills and attitudes, including a capacity for, and willingness to engage in, shared work planning and organization, work distribution, mutual help, communication, coordination of efforts, tolerance, applications of one’s own ideas, non-violent conflict (accepting defeat), assuming responsibility for teamwork, etc. The results of research show that interactions between learners and their schoolmates play the most important role of all in their personal development.⁶

Example activities

Topic of the day: Stone – an uncommon toy

We know that stones offer children a rich spectrum of possibilities in terms of the emotional and aesthetic realms, affording opportunities for creativity and socialization.

1. Making a common picture

The children are in a meadow, standing in a circle. Each child throws “his/her” stone into the middle. They watch it, try to say what the result looks like, what it reminds them of, and try to name it. But some of the children are dissatisfied with the picture there. There comes a new idea: we should consult one another about how the picture has changed. At

⁶ J. Piaget, B. Inhelderova, *Child Psychology*, Prague 1970, p. 96; A. Astin, *What Really Matters in General Education. Provocative Findings from a National Study of Student Outcomes*, Seattle Meeting 1991, pp. 23–26.

last, children are talking about the picture, about their ideas, by moving the stones. They take it in turns to come to the picture and each move one or more stones around.

2. Making a group picture

They liked this idea and wanted to try to do it with their best friends. They consulted with their best mates as to what they could change, how to “embellish” and make it more interesting. We decided to have an “exhibition” of all the works. The authors sat in front of their own pictures so that it would be clear who was the author of them, and talked about what they had produced. A beautiful gallery of original children’s products was created. The others stood in a “half circle” in the front of the picture, asking questions and evaluating the results.

3. Building castles

Children liked the group work so much that they wanted to make new things. Many children were inspired by fairytales. They proposed building castles so that we would see beautiful castles “growing” in front of our eyes. They liked to go nearer to water, where there is a great deal of stones, water and earth suitable for making things from mud, and so they create four groups and started to get to work building. The boys designed and built castles, while the girls “helped” (bringing stones, holding up the castles, looking at the other castles, and trying to change some details). In the end, everybody looked at each other’s castle, evaluating all of them and also assessing their work together. The children also commented on their own castles and drew attention to those details they were especially proud of. The children have a wish – to go back to the castles and act out some theatre there.

For the children in question, these activities opened up a rich spectrum of possibilities as regards emotional and aesthetic engagement in the context of play. They learned to experiment with different kinds of natural materials, determining their different special qualities and the possibilities for making creative use of these, and this constituted a major contribution towards their development as regards their ongoing and subsequent technical education.

Conclusion

The trends in technical education mentioned here correspond very closely to related trends in general education, having as they do very much the same purpose: there is a rejection of any external pressure being placed on pupils (involving one-sided dominance by the teachers and mere obedience from pupils). Instead, the changed ethos pertaining to the educational process today is emphasized, stressing collaborative abilities, the

fun and joy to be had from learning, principles of individualization, and the development of pupils' personalities with respect to the integrity and harmony of their cognitive, emotional and practical abilities.

Bibliography

Astin A., *What Really Matters in General Education. Provocative Findings from a National Study of Student Outcomes*, WA Seattle 1991.

Curricula for elementary school, Bratislava 2014, available at: <http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-1-stupen-ZS.alej> (access on: 30.07.2015).

Dyrenfurth M., "Technological Literacy" – *extensive und intensive Aspekte eines Bezugssystems zukünftiger Bildung*, "Polytechnik", 1991, No 1.

Gavora P., *What are my students like? Pedagogical learner diagnostics*, Bratislava 2009.

Kollarikova Z., Pupala B. (eds.), *Pre-school and Primary Pedagogy*, Portál, Prague 2010.

Kruspan I., *New content of technical education at the second stage of basic schools*, [in:] *Technical education as a part of general education*, Banská Bystrica 1996.

Piaget J., Inhelderova B., *Child Psychology*, Prague 1970.

Abstract

Significant curricular reform took place in the Slovak republic in September 2008, resulting in a new two-level curriculum. However, not all of the standards established have proved helpful to teachers, schools, parents or students, either in relation to the achievement of positive educational goals or when it comes to providing support for the evaluation of students. Therefore, the National Institute for Education has created a new committee of experts for areas in education, whose task has been to review the existing educational standards and propose new ones. Technical studies are a part of our culture and have even become the driving force of our times, so schools should allow all of their pupils to undergo proper acculturation in this area. Technical education is, moreover, considered an important part of the process of educating young people. It may count as preparation for a future career, and, in many cases, has real applications in the labour market. The author of this paper was responsible for creating new educational standards for technical education at primary schools. The concept of technical education employed here is based on general cultural literacy, with scientific and technical literacy viewed as a fixed element within this. In the current paper, the author wants to introduce the principles that define the new conception of technical educa-

tion at primary-school level in Slovakia, both in terms of its contents and in terms of its character as a process. Within the process of learning, a great deal of attention is paid to the personality of the pupil. The article states the main principles of learning, acquired from personal teaching experience. This new conception of technical education will be in force from September 2015 at all schools in the Slovak Republic.

Keywords: curriculum reform, technical education, primary education, conception of education, educational standard.

Podstawowe zmiany programu nauczania w obszarze edukacji technicznej w szkołach podstawowych w Republice Słowackiej

Abstrakt

Dla Republiki Słowackiej istotne znaczenie miała przeprowadzona we wrześniu 2008 roku reforma programowa, która wyodrębniła nowe dwupoziomowe programy nauczania. Wobec braku ich akceptacji ze strony nauczycieli, rodziców i uczniów Narodowy Instytut Edukacji utworzył nowy Komitet Ekspertów dla obszarów edukacji, którego zadaniem była ocena istniejących standardów edukacyjnych i zaproponowanie nowych. Nauki techniczne, o których mowa w niniejszym artykule, stanowią część naszej kultury i dlatego też szkoły powinny umożliwić wszystkim uczniom przejście odpowiedniej akulturacji w tej dziedzinie. Edukację techniczną uważa się za bardzo ważny obszar w procesie edukacyjnym. Autorka tego artykułu była odpowiedzialna za stworzenie nowych norm edukacyjnych dla edukacji technicznej w słowackich szkołach podstawowych. Zastosowana koncepcja edukacji technicznej oparta została na ogólnej znajomości kultury, gdzie nauka i technika postrzegane są jako jej stałe elementy. Autorka przedstawiła zasady funkcjonowania nowej koncepcji edukacji technicznej na poziomie szkoły podstawowej w Słowacji pod względem jej struktury, charakteru oraz sposobów realizacji. W procesie edukacyjnym dużo uwagi poświęca się kształtowaniu wszechstronnej osobowości ucznia. Artykuł wyznacza główne zasady uczenia się wypracowane poprzez własne doświadczenia w nauczaniu tego obszaru. Prezentowana nowa koncepcja nauczania technicznego zostanie wprowadzona w życie we wrześniu 2015 roku we wszystkich szkołach na terenie Słowacji.

Słowa kluczowe: reforma programowa, , edukacja techniczna , edukacja podstawowa, koncepcja edukacji, poziom wykształcenia.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
Mária Kožuchová, prof. PhDr. CSc.
Department of Pre-school and Elementary Education
Faculty of Education KU Ružomberok
Slovak Republic
e-mail: kozuchova@gmail.com

Ewa Piwowska
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Zajęcia plastyczne w klasach I–III oparte na metodzie praktycznej działalności uczniów

Arts and Crafts Classes in Years I–III,
Based on Methods Featuring
Pupils' Practical Activities

Od rysunków do plastyki

Czynności prowadzące do powstania wytworów z dziedziny sztuk plastycznych są określane technikami plastycznymi i z początkiem XX wieku, obok dominujących do tej pory technik rysunkowych, w szerszym zakresie wprowadzane były do szkolnej edukacji. Niosło to ze sobą wykorzystywanie bardziej zróżnicowanych narzędzi, materiałów i tym samym bogatszych środków wyrazu. Początkowo przedmiot nazywano *rysunkami*, kolejno wychowaniem plastycznym (od roku szkolnego 1962/1963), od roku 1979/1980 przyjął nazwę *plastyka*¹.

Po latach doświadczeń w zakresie zmieniających się do końca XIX i kontynuowanych jeszcze w kolejnych latach XX wieku koncepcji:

- od hołdowania poglądom właściwym ówczesnemu akademizmowi;
- poprzez rysunek oparty na wymiarowym i odręcznym kopiowaniu wzorów (użycie kratek i stygm²);

¹ E. Piwowska, *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej XIX–XX wieku*, Częstochowa 2003, s. 13–48.

² Metoda stygmografii (stygmat – znak) to sposób rysowania polegający na łączeniu liniami otworów lub punktów według podanego wzoru. Tamże, s. 18.

- później kopiowanie wzorów geometrycznych za pomocą przyborów do kreślenia i mierzenia (odrzućcie siatek i stygm);
- następnie wprowadzenie rysunku opartego na odręcznym (tzw. „z wolnej ręki”) przerysowywaniu ornamentów o motywach geometrycznych;
- aż do koncepcji związanej z systemem „slöjd”³.

Nowa koncepcja, uznana w początkach XX wieku za nowoczesną, promowała rysunek z natury, a więc poznawanie przyrody, odtwarzanie przedmiotów i scen bliskich dzieciom (bez gotowych wzorów i narzędzi kreślarskich). Metody pracy, wspierane dodatkowo technikami innymi niż tylko rysunkowe, opierały się na bezpośredniej obserwacji lub tworzeniu z pamięci. Koncepcja ta, aktualna jeszcze w latach powojennych⁴, rozwijała zmysł obserwacji w oparciu o analizę przedmiotów znajdujących się w najbliższym otoczeniu ucznia. Dominowały w niej dwie metody aktywności plastycznej: rysowania przedmiotów oglądanych podczas pracy, a więc obserwacji bezpośredniej i rysowania w oparciu o wcześniej zapamiętane przedmioty rzeczywiste, czyli obserwacji pośredniej.

Zmieniające się koncepcje, od odtwórczej funkcji rysunku poprzez bardziej kreatywne wychowanie plastyczne do „plastyki” nastawionej na wyzwalamie aktywnych i twórczych postaw u uczniów, również i dzisiaj w edukacji wczesnoszkolnej, w ramach systemu kształcenia zintegrowanego (od 1999 roku) i w treściach podstawy programowej z 2014 roku realizują zadania szkoły, a wśród nich: zapewnienie dziecku ekspresji plastycznej i działalności twórczej. Uczeń kończący klasę III zdobywa m.in. wiadomości i umiejętności w zakresie percepcji, recepcji i ekspresji sztuki. Obok innych, realizowanych w ramach edukacji plastycznej treści, jego działalność twórcza (w zakresie ekspresji przez sztukę) polega na umiejętności ilustrowania scen i sytuacji (realnych i fantastycznych) inspirowanych wyobraźnią, baśnią, opowiadaniem, muzyką. Dodatkowo korzysta z narzędzi multimedialnych, a w działalności twórczej posługuje się „takimi środkami wyrazu jak: kształt, barwa, faktura w kompozycji na płaszczyźnie i w przestrzeni (stosując określone materiały, narzędzia i techniki plastyczne), [również] realizuje proste projekty w zakresie form użytkowych, w tym służące kształtowaniu własnego wizerunku i otoczenia...”⁵.

³ System „slöjd” (zręczny w palcach) realizował cel użytkowy, dla którego działalność plastyczna polegająca na wykonywaniu rysunku (przynajmniej z dwóch stron) modelu przedmiotu wiązała się z jego wykonaniem. Tamże, s. 22.

⁴ H. Fojcik, *Koncepcja wychowania plastycznego w Polsce w latach 1918–1939, tradycje – uwarunkowania – inspiracje*, Cieszyn 1996.

⁵ *Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej, I etap edukacyjny: klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna*. Załącznik 2, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 18 czerwca 2014, poz. 803, s. 13.

Podstawa programowa zawiera zestaw celów kształcenia, wynikających z nich ogólnych zadań szkoły oraz wykaz wiadomości i umiejętności ucznia, nie wskazuje natomiast nauczycielowi, w jaki sposób ma je realizować i osiągnąć. To jego kompetencje merytoryczne i praktyka będą decydować o przygotowaniu i przeprowadzeniu ucznia z nauczania zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej⁶.

Aktywizowanie do twórczości plastycznej

M. Tyszkowa twierdzi, że „aktywność jest podstawową właściwością istot żywych, sposobem ich istnienia”⁷, a „przejście od stanu aktywności słabszej do bardziej intensywniej nazywamy procesem aktywizacji lub aktywizacją”⁸. W nauczaniu szkolnym aktywność ma sprecyzowany kierunek, który jest wyznaczony przez określony cel. Ten z kolei poprzez stopień rozbudzanej ciekawości i efektywną realizację motywuje do większego wysiłku i działania⁹. Dodatkowo osiąganie przez uczniów satysfakcji z samodzielnie wykonywanych zadań, poczucie bezpieczeństwa i podnoszenie samooceny poprzez doceniany wysiłek sprzyja procesowi ich aktywnego uczenia się.

Jak twierdzi B. Śliwerski, akty pedagogiczne jako oddziaływania świadome, dobrowolne i celowe nie mogą być bezmyślne¹⁰. Nauczyciel jako osoba odpowiedzialna za proces dydaktyczny wspiera swoich uczniów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności na drodze dochodzenia do samodzielnych wniosków, w doskonaleniu umiejętności oraz kształtowaniu twórczej postawy. Edukacja plastyczna uczestniczy w tym procesie poprzez wykorzystywanie różnorodnych metod nauczania (szczególnie metody zajęć praktycznych, opartych na działaniu), form pracy, zróżnicowanych środków dydaktycznych¹¹ oraz technik plastycznych. Aby zajęcia plastyczne były atrakcyjne, nauczyciele naprzemiennie wykorzystują do pracy twórczej różnorodne techniki plastyczne, zarówno płaskie, jak i przestrzenne. Do pierwszych zalicza się techniki rysunkowe, malarskie, dekoracyjne, graficzne (odbitkowe) i mieszane, a do drugiej grupy przestrzenne i półprzestrzenne. Dodatkowo proces edukacyjny oparty głównie na aktywności praktycznej dzieci, wzbogaca tematyka obrazująca sceny

⁶ Tamże, s. 11.

⁷ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 6.

⁸ Tamże, s. 13.

⁹ K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów: „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Poznań 2002, s. 18–19.

¹⁰ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 74.

¹¹ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997, s. 59–67, 87–90, 102–106.

i sytuacje realne, fantastyczne, inspirowane wyobraźnią, tekstami literackimi czy muzyką. Podejmowane na plastyce działania mają na celu obok rozwoju sprawności manualnej naukę nie tylko patrzenia, ale i dostrzegania właściwości przedmiotów świata realnego (kształty, barwy, wielkości, proporcje, położenie, piękno itd.), a także rozbudzanie aktywności i postawy twórczej, twórczego myślenia. Odwołują się zarówno do zapamiętanych faktów, pokazu materiału ilustracyjnego, bezpośredniej obserwacji nieożywionych przedmiotów (martwa natura), przyrody, jak i działań poprzedzonych wcześniejszą obserwacją (obserwacja pośrednia – przedmioty usunięte z pola widzenia).

Nauczyciel, który wykorzystuje „metody wspierania edukacyjnego występuje w roli równoprawnego partnera uczniów”¹² i aby stać się wiarygodnym, rozumiejącym proces twórczy, doceniającym trud uczniów, winien obok wiedzy teoretycznej posiadać również doświadczenie plastyczne.

Prowadzone badania

Metoda praktycznej działalności uczniów towarzyszy zdecydowanej większości aktywności na plastyce. Zajęcia¹³, na których obok tematyki najczęściej dostosowanej do podejmowanej programowo problematyki, nauczyciele będą realizować z dziećmi zróżnicowane działania twórcze opierające się na różnorodnych czynnościach (techniki plastyczne) czy też stosowaniu rozmaitych narzędzi, atrakcyjnych materiałów i sposobów ich obróbki wzmacniają proces edukacyjny. Uczniowie w toku zajęć bogatych w różnorodne doświadczenia plastyczne, nie tylko zdobywają większą sprawność manualną, ale kształcą wyobraźnię, stają się kreatywni, uczą się dostrzegać istniejące w świecie zależności (np. wielkość, proporcje, położenie, kolory, trzeci wymiar), budują w sobie potrzebę obcowania i tworzenia pięknego otoczenia (poczucie estetyki).

Jak przebiega we współczesnej szkole na poziomie edukacji wczesnoszkolnej proces aktywności plastycznej opartej na metodzie praktycznej działalności uczniów? Na to pytanie poszukiwano odpowiedzi w badaniu sondażowym. Zastosowana technika ankiety¹⁴ skierowanej do nauczycieli pozwoliła uzyskać odpowiedzi dotyczące: częstotliwości realizowanych przez nauczycieli godzin plastyki, typów zajęć plastycznych oraz podejmowanej tematyki, popularności technik plastycznych oraz problemów dostrzeganych przez badaną grupę podczas przygotowania zajęć

¹² Tamże, s. 69.

¹³ J. Karbowiczek, *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I–III w systemie zintegrowanych* (część I), Kielce 2003, s. 23.

¹⁴ Materiał badawczy: odpowiedzi pisemne 84 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z Powiatu Częstochowskiego.

z wykorzystaniem niektórych technik plastycznych w klasach I–III szkół podstawowych. Dane dotyczące wybranych pytań ankiety umożliwiły sformułowanie wniosków końcowych.

Większość nauczycieli (63,9%) zapytanych o liczbę realizowanych w tygodniu godzin, na których dzieci podejmują działalność plastyczną odpowiedziała, że tygodniowo przeznacza na tę aktywność około jedną godzinę, co trzeci badany (30,2%) więcej niż jedną godzinę, ale nie więcej niż dwie, a znikomy procent nauczycieli (5,9%) więcej niż dwie godziny. Z uzyskanych danych wynika, że nauczyciele stosują się do zaleceń ramowego planu nauczania¹⁵ i wszyscy realizują wymagany czas przeznaczony na edukację plastyczną, a niektórzy poświęcają na ten rodzaj pracy uczniów więcej niż jedną godzinę tygodniowo.

Jednym z problemów podjętego postępowania badawczego było pytanie dotyczące częstotliwości projektowanych – w ciągu roku szkolnego – przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej typów zajęć plastycznych. Analiza zebranych danych (tabela 1) pozwala wnioskować, że najczęściej połowa i niewiele ponad połowa respondentów organizuje zajęcia plastyczne odwołujące się do zapamiętanych faktów i oparte na bezpośrednim pokazie materiału ilustracyjnego częściej niż raz w miesiącu. Zajęcia tego typu prowadzi 6–10 razy w roku co trzeci badany. Równie często jak wyżej wymienione, przez co trzeciego nauczyciela, są projektowane zajęcia, na których dzieci ilustrują obserwowaną przyrodę. Działania oparte na bezpośredniej obserwacji nieożywionych przedmiotów, np. rysowanie martwej natury proponuje dzieciom 2–5 razy w roku około 40% respondentów, natomiast częściej niż raz w miesiącu około co czwarty badany. Najniższe wskazania, świadczące o najrzadziej wprowadzanych na plastyce typach zajęć, dotyczą aktywności twórczej wcześniej poprzedzonej obserwacją (przedmiot po uprzednim pokazie jest usunięty z pola widzenia, a następnie rysowany z pamięci).

Największa grupa nauczycieli najczęściej odwołuje się na zajęciach plastycznych do zapamiętanych przez dzieci faktów oraz pokazywanego materiału ilustracyjnego. Najrzadziej uczniowie podejmują takie działania twórcze jak: aktywność bezpośrednio poprzedzona obserwacją czy też oparta na bezpośredniej obserwacji przedmiotów.

¹⁵ W trzyletnim okresie nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej – edukacja plastyczna: 95 godzin, [w:] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół podstawowych*, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 31 grudnia 2014, poz. 1993, s. 1.

Raporty z badań/Case Reports

Tabela 1. Częstotliwość realizowanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej typów zajęć plastycznych

Typ zajęć	Częściej niż raz w miesiącu		6–10 razy w roku		2–5 razy w roku		Raz w roku		Nie-realizowane	
Zajęcia odwołujące się do zapamiętanych faktów	48	57,1%	28	33,3%	6	7,1%	2	2,4%	0	0,0%
Zajęcia oparte na bezpośrednim pokazie materiału ilustracyjnego	39	46,4%	25	29,8%	18	21,4%	2	2,4%	0	0,0%
Zajęcia oparte na bezpośredniej obserwacji przyrody	27	32,1%	26	31,0%	22	26,2%	9	10,7%	0	0,0%
Zajęcia oparte na bezpośredniej obserwacji nieożywionych przedmiotów, np. martwa natura	20	23,8%	15	17,9%	34	40,5%	9	10,7%	6	7,1%
Zajęcia poprzedzone obserwacją (przedmiot usunięty z pola widzenia i rysowany z pamięci)	19	22,6%	18	21,4%	26	31,0%	10	11,9%	11	13,1%

Źródło: opracowanie własne

Nauczyciele wskazali w ankiecie częstotliwość, z jaką realizują w roku szkolnym na zajęciach plastycznych poszczególne grupy tematyczne. Analiza danych uzyskanych na podstawie pisemnych odpowiedzi (tabela 2) wykazała, że większość nauczycieli sięga po tematy realne częściej niż raz w miesiącu, a około co czwarty respondent 6–10 razy w roku szkolnym. Taką samą częstotliwość zajęć, na których uczniowie realizują tematykę fantastyczną, przewiduje prawie połowa badanych nauczycieli. Także niewiele ponad połowa respondentów bardzo często wyzwala aktywność twórczą dzieci tekstami literackimi lub muzyką. Najrzadziej w toku rocznych zajęć dzieci rysują martwą naturę – przedmioty nieożywione. Około 40% nauczycieli realizuje takie zajęcia 2–5 razy w roku, a około co piąty respondent nieco częściej.

Tematami najczęściej podejmowanymi w działalności plastycznej są treści odwołujące się do wydarzeń realnych, często inspirowanych tekstami literackimi oraz muzyką. Rzadziej nauczyciele planują na zajęcia tematy nierealne (fantastyczne), a najrzadziej wybierają rysowanie gotowych przedmiotów podlegających bezpośredniej lub pośredniej obserwacji (martwa natura).

Tabela 2. Częstotliwość realizowanej przez nauczycieli tematyki na zajęciach plastycznych

Typ zajęć	Częściej niż raz w miesiącu		6–10 razy w roku		2–5 razy w roku		Raz w roku		Nie- realizowane	
Tematy realistyczne	58	69,0%	24	28,6%	2	2,4%	0	0,0%	0	0,0%
Tematy inspirowane, np. tekstem literackim, muzyką	45	53,6%	18	21,4%	18	21,4%	3	3,6%	0	0,0%
Martwa natura (przedmioty nieożywione)	16	19,0%	22	26,2%	33	39,3%	10	11,9%	3	3,6%
Tematy fantastyczne	21	25,0%	39	46,4%	19	22,6%	5	6,0%	6	0,0%

Źródło: opracowanie własne

Techniki plastyczne i ich wykorzystywanie w edukacji wiąże się ze różnicowanymi działaniami, prowadzącymi do powstania produktu finalnego, jakim jest praca plastyczna. Dodatkowo aktywność ta zmusza ucznia do podejmowania decyzji odnoszących się do organizowania przestrzeni, planowania działań, łączenia materiałów czy właściwego użycia narzędzi. Różnorodność doświadczeń w zakresie technik plastycznych sprzyja zwiększeniu atrakcyjności działań twórczych i uruchamia wyobraźnię. Z danych zawartych w tabeli 3 wynika, że zdecydowana większość nauczycieli najczęściej realizuje zadania plastyczne za pomocą technik rysunkowych. Dla dużej, prawie 60% grupy respondentów techniki malarskie stanowią – po rysunkowych – kolejną grupę technik. Techniki dekoracyjne i z niewiele mniejszą liczbą wskazań techniki mieszane (łączone) nauczyciele umieścili na trzeciej i czwartej pozycji. Najrzadziej w podejmowanej przez dzieci aktywności twórczej stosowane są techniki przestrzenne (rzeźbiarskie) i graficzne (techniki odbliskowe, inaczej druku powielanego).

Tabela 3. Popularność technik plastycznych stosowanych na zajęciach w klasach I–III w szkołach podstawowych, określona na podstawie uszeregowania ich przez nauczycieli w skali od 1 (najczęściej) do 6 (najrzadziej) stosowanych¹⁶

Techniki plastyczne	1	2	3	4	5	6
Rysunkowe	86,2%	6,9%	1,0%	2,1%	2,1%	1,7%
Malarskie	7,3%	59,9%	18,0%	6,6%	8,3%	0,0%
Mieszane (łączone)	6,2%	15,9%	32,2%	29,4%	9,0%	7,3%
Dekoracyjne	2,8%	15,2%	39,1%	36,3%	6,6%	0,0%
Graficzne (odbitkowe)	2,1%	1,0%	7,6%	5,5%	20,8%	63,0%
Przestrzenne	1,0%	3,1%	5,2%	11,8%	56,7%	22,1%

Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytanie dotyczyło przyczyn, dla których nauczyciele tak rzadko stosują techniki plastyczne na zajęciach zintegrowanych. Z tabeli 4 wynika, że zdecydowana większość respondentów upatruje je w ograniczonej ilości czasu, a więc większej czasochłonności pracy ze wskazanymi technikami plastycznymi oraz w braku specjalistycznych pracowni. Do istotnych dla większości badanych przyczyn należą: problemy związane z przygotowaniem zajęć z użyciem tych technik oraz mała dostępność materiałów do ich przeprowadzenia. Niektórzy nauczyciele upatrują przeszkód w zbyt licznych klasach (ok. 39%), a także dostrzegają trudności w posługiwaniu się narzędziami i materiałami podczas tworzenia prac plastycznych (ok. 36%). Prawie wszyscy respondenci uznali, że ich wiedza dotycząca technik plastycznych jest wystarczająca, tylko nieliczni dostrzegają w niej braki.

Tabela 4. Problemy dostrzegane przez nauczycieli podczas przygotowania zajęć z niewykorzystywanymi lub rzadko wykorzystywanymi technikami plastycznymi

Dostrzegane problemy	Wskazania nauczycieli	
Mało czasu	66	78,6%
Brak specjalistycznych pracowni	65	77,4%
Trudności w przygotowaniu zajęć	53	63,1%
Niedostępne materiały	47	55,9%
Zbyt liczne klasy	33	39,3%
Trudności w operowaniu narzędziami i materiałami	30	35,7%
Zbyt trudne dla dzieci	10	11,9%
Brak posiadanej wiedzy na temat technik plastycznych	4	4,8%
Inne	4	4,8%

Źródło: opracowanie własne

Analiza danych wskazuje na dużą potrzebę wydzielenia w szkołach specjalistycznych pracowni plastycznych, umożliwiających podejmowanie z dziećmi zróżnicowanej działalności twórczej, swobodne operowanie narzędziami oraz materiałami plastycznymi.

Wnioski z badań

Z artykule odniesiono się jedynie do wybranych problemów związanych z planowaniem i prowadzeniem w edukacji wczesnoszkolnej zajęć z wykorzystaniem aktywności plastycznej uczniów. Analiza zebranego materiału badawczego pozwoliła na sformułowanie wstępnych wniosków.

W toku całorocznego nauczania na zajęciach plastycznych uczniowie:

- najczęściej tworzą prace w oparciu o zapamiętane fakty oraz materiał ilustracyjny;
- najrzadziej tworzą prace plastyczne poobserwacyjne czy też opierające się na bezpośredniej obserwacji przedmiotów;
- najczęściej realizują treści odwołujące się do wydarzeń realnych, często inspirowanych tekstami literackimi lub muzyką;
- rzadziej tworzą prace o tematyce nierealnej (fantastycznej), a najrzadziej treścią ich działalności twórczej jest martwa natura;
- najczęściej realizują zadania plastyczne, korzystając z technik rysunkowych i malarskich, a najrzadziej z technik przestrzennych i graficznych.

Reasumując należy podkreślić, że nauczyciele dostrzegają potrzebę organizowania w szkołach specjalistycznych pracowni plastycznych, umożliwiających realizację zróżnicowanych zadań twórczych.

Warto również zwrócić większą uwagę na intensyfikowanie w klasach młodszych zajęć, na których jest kształcony zmysł przestrzenny (techniki przestrzenne), tak istotny dla widzenia trzeciego wymiaru (np. rozumienie zadań z matematyki – geometrii).

Dodatkowy wniosek dotyczący zajęć, na których dzieci obserwują materiał ilustracyjny rodzi pytanie, czy tak często podejmowana działalność polegająca na kopiowaniu czy też inspiracji gotowymi obrazami nie wpływa na obniżenie samooceny młodych twórców. Sygnał, że ilustracje w książkach lub pochodzące z innych źródeł stanowią na plastyce pewnego rodzaju wzorzec, mogą być z czasem traktowane przez dzieci jako niedościgniony ideał, do którego mają dążyć. A przecież we współczesnej edukacji stawia się na kreatywność, a nie na powielanie gotowych schematów. Bowiem to, co jest jedyne w swoim rodzaju, nosi znamiona niepowtarzalności, a więc mieści się w definicji twórczości. Dlatego ograniczenie zajęć, na których dzieci korzystają z gotowych wzorców, jest potrzebą współczesnej edukacji stawiającej na twórcze umysły – twórczych ludzi, których cechuje działanie dające nowe, oryginalne wytwor-

ry¹⁷, powstające jak pisze H. Read w wyniku działalności twórczej będącej funkcją wyobraźni¹⁸.

Bibliografia

Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.

Karbowniczek J., *Organizacja i planowanie pracy pedagogicznej nauczyciela klas I–III w systemie zintegrowanych*, (część I), Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2003.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 1996.

Piowarska E., *Techniki przestrzenne w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo SIM, Warszawa 2014.

Piowarska E., *Edukacja plastyczna uczniów w polskiej szkole podstawowej XIX–XX wieku*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa 2003.

Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów: „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Wydawnictwo G&P, Poznań 2002.

Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Ossolineum, Wrocław 1976.

Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.

Śliwerski B., *Mysleć jak pedagog*, GWP, Sopot 2010.

Dzienniki ustaw

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 grudnia 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół podstawowych, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, 31 grudnia 2014, poz. 1993.

Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej, I etap edukacyjny: klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna. Załącznik 2, Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa, 18 czerwca 2014, poz. 803.

Abstrakt

Zaprezentowana w niniejszym artykule problematyka odnosi się do planowania przez nauczycieli zajęć plastycznych w klasach I–III opartych na metodzie praktycznej działalności uczniów. W części teoretycznej krótko przedstawiono koncepcje nauczania przedmiotu, nazywanego na początku rysunkiem, później wychowaniem plastycznym i w końcu plastyką. Wskazano czynniki wpływające na proces aktywizowania twór-

¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 297.

¹⁸ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław 1976, s. 42.

czości plastycznej uczniów. W postępowaniu badawczym zastosowano w ramach metody sondażu technikę ankiety skierowanej do nauczycieli, aby uzyskać odpowiedź na postawiony główny problem badawczy: jak przebiega we współczesnej szkole, na poziomie edukacji wczesnoszkolnej proces aktywności plastycznej, oparty na metodzie praktycznej działalności uczniów? Pisemne wskazania nauczycieli pozwoliły ustalić wynikające z problemu głównego odpowiedzi dotyczące: częstotliwości realizowanych przez nauczycieli godzin plastyki, typów zajęć plastycznych oraz podejmowanej tematyki, popularności technik plastycznych oraz problemów dostrzeganych przez badaną grupę podczas przygotowania zajęć z wykorzystaniem niektórych technik plastycznych.

Analiza prezentowanych wyników pozwala wysunąć wnioski, że uczniowie w ramach aktywności plastycznej w szkole:

- najczęściej tworzą prace w oparciu o zapamiętane fakty oraz materiał ilustracyjny, natomiast najrzadziej prace plastyczne poobserwacyjne czy też opierające się na bezpośredniej obserwacji przedmiotów;
- najczęściej realizują treści odwołujące się do wydarzeń realnych, często inspirowanych tekstami literackimi lub muzyką, rzadziej natomiast tworzą prace o tematyce nierealnej (fantastycznej), a najrzadziej treścią ich działalności twórczej jest martwa natura;
- najczęściej realizują zadania plastyczne w oparciu o techniki rysunkowe i malarskie, a najrzadziej techniki przestrzenne i graficzne.

Podsumowując, nauczyciele dostrzegają potrzebę organizowania w szkołach specjalistycznych pracowni plastycznych umożliwiających realizację zróżnicowanych zadań twórczych. Warto zintensyfikować zajęcia, na których jest rozwijany zmysł przestrzenny, tak istotny dla widzenia trzeciego wymiaru. Postuluje się ograniczenie zajęć, na których dzieci korzystają z gotowych wzorców na rzecz działań aktywizujących wyobraźnię uczniów i tworzenie własnych rozwiązań.

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, aktywność, planowanie, plastyka.

Arts and Crafts Classes in Years I–III, Based on Methods Featuring Pupils' Practical Activities

Abstract

The issue to be analysed here concerns teachers' planning of arts and crafts classes in Years I–III, with specific reference to methods featuring pupils' practical activities. A theoretical part briefly presents the concepts involved in teaching a subject that was initially defined as drawing, then as arts and crafts education, and finally as arts and crafts classes. It points

out the factors that influence the process of stimulating pupils' artistic activities. The technique used in the course of this study, as determined by the scope and methods of the survey, was a questionnaire directed at teachers. Its aim was to answer the question that had been formulated as the main research problem: What is the process of artistic activity like in contemporary schools at early-school level, when based on methods featuring pupils' practical activities? Recommendations set down in writing by teachers allowed some answers to be formulated that were relevant to the principal research problem here: the frequency of arts and crafts classes conducted by teachers, the types of class and their subject matter, the popularity of arts and crafts techniques, and the problems noticed by respondents examined while preparing classes using some of those same techniques.

Analysis of the findings of the study enables us to then state that pupils, in the context of engaging in arts and crafts activities in school:

- most frequently create their drawings on the basis of memorized facts and illustrative material, and least frequently create so called after-observation drawings or works based on direct observation of objects;
- most frequently realize contents that refer to real events, often inspired by literary texts or by music, but rarely create works that concern unreal/fantasy matters and most rarely pursue stilllife painting as their field of artistic activity;
- most frequently perform artistic tasks based on drawing and painting techniques, and very rarely use three-dimensional and graphic techniques.

It can be concluded that teachers see a need to organize art studios in specialist schools, such as would enable various creative tasks to be performed. It would also be worth increasing and expanding classes aimed at developing pupils' sense of space, as this is highly important for the perception of three-dimensional forms. There is also a call to limit classes where children use ready-made patterns, and to replace these with activities that stimulate their imaginations and encourage them to invent their own solutions.

Keywords: teacher, child, activity, planning, art education.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
Dr Ewa Piwowska
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
e-mail: piwowskaewa@wp.pl

Urszula Ordon
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Wykorzystanie metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III – raport z badań

Research Findings Pertaining
to the Use of Activating Methods
by Pre-school Teachers in Years I–III

Wstęp

W obecnie funkcjonującym systemie edukacyjnym poszukuje się optymalnych metod pracy z dzieckiem umożliwiających pełne wykorzystanie jego potencjału rozwojowego oraz skuteczną i atrakcyjną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego, sytuujących dziecko jako podmiot i aktywnego współuczestnika działań edukacyjnych. Ekspozuje się zmianę systemu pracy nauczyciela z uczniem – od tradycyjnego, opartego przede wszystkim na przekazie wiedzy i kontroli, do bardziej otwartego i przyjaznego dziecku. Istotę kształcenia, jak pisze A. Marszałek¹, upatruje się w powszechnej aktywizacji uczniów. Zgodnie ze współczesnym stanem wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, materiał nauczania podany w gotowej formie w niewielkim stopniu aktywizuje uczniów i nie sprzyja podnoszeniu efektywności przyswajania wiedzy.

¹ A. Marszałek, *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2004, s. 210.

W wielu opracowaniach naukowych podkreśla się, iż szczególnie ważny jest sposób pracy z dzieckiem na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Etap ten uznawany jest za szczebel propedeutyczny, przygotowujący do systematycznej nauki w dalszych klasach szkoły podstawowej. Swoistość procesu kształcenia w tym okresie polega, w ujęciu Jolanty Karbowniczek, na holistycznym, wielokierunkowym i bogatym w treści systemie nauczania i uczenia się. Ten wyjątkowo sensytywny etap edukacyjny określa się następująco: „Edukacja ta odnosi się do szczególnej elastyczności psychiki dziecka w tym wieku. Okres wczesnoszkolny to czas kształtowania kariery edukacyjnej człowieka, jego przyszłej pozycji społecznej, motywacji do nauki oraz trudnej sztuki wyboru wartości, w wyniku czego uczniowie zaczynają funkcjonować w realnym świecie zewnętrznym”².

Na poziomie edukacji elementarnej mamy do czynienia z intensywnym kształtowaniem się osobowości i charakteru jednostki. Ważnym zadaniem nauczyciela staje się właściwy dobór treści wychowawczych i odpowiedni sposób ich realizacji, a zatem dobór adekwatnych metod. Jak wykazuje analiza literatury przedmiotu oraz praktyka pedagogiczna, obok tradycyjnych metod kształcenia w procesie edukacyjnym w przedszkolu i w klasach I–III, pełne uzasadnienie znajduje wykorzystywanie metod aktywizujących.

Pojęcie, klasyfikacja i walory metod aktywizujących

Współczesna szkoła posługuje się różnorodnymi sposobami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Cz. Kupisiewicz definiuje metodę nauczania jako „[...] celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych”³. Metody nauczania są więc celowo i systematycznie wykorzystywanymi sposobami pracy nauczycieli, których zadaniem jest wdrażanie dzieci do opanowania jak największej ilości informacji i umiejętne zastosowanie jej w codziennej rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej. Metody nauczania są ważnym elementem w procesie rozwijania wiedzy, zdolności i zainteresowań poznawczych uczniów. I. Adamek⁴ zauważa, iż są one wyznacznikiem efektywności nauczania, a także jego atrakcyjności.

We współczesnej edukacji wysoką rangę nadano idei podmiotowości oraz kreatywności. Dokonując wyboru metod pracy dydaktyczno-

² J. Karbowniczek, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim*, Warszawa 2012, s. 7.

³ Cz. Kupisiewicz, hasło: *Metody nauczania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 352.

⁴ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997, s. 64.

-wychowawczej – jak słusznie zauważa J. Karbowniczek⁵ – za naczelne należy uznać metody aktywizujące, twórcze. Pełnią one szczególną rolę w nauczaniu młodszych dzieci, mimo iż tradycyjnie odnosiły się do nauczania na wyższych etapach kształcenia. Potrzebę aktywizowania dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym podkreślają L. Wiatrowska i H. Dmochowska. Autorki piszą, iż „[...] we wszystkich działaniach edukacyjnych wynikających z funkcji pełnionych przez przedszkole nauczyciel powinien uwzględniać aktywność dziecka, jego nieustającą potrzebę poszukiwania, odkrywania, poznawania oraz doświadczania otaczającej rzeczywistości”⁶.

Pojęcie „metody aktywizujące” autorzy literatury przedmiotu coraz częściej odnoszą do metod pracy na wszystkich poziomach edukacyjnych. Metody te, stosowane w procesie edukacyjnym w przedszkolu i w klasach I–III, niosą wiele korzyści dla dzieci, a także dla samego procesu edukacyjnego. Przede wszystkim podnoszą efektywność kształcenia, poprawiają skuteczność przekazywania treści, uatrakcyjnijają przebieg zajęć, ułatwiają zdobywanie wiadomości i kształtowanie umiejętności. Łączą proces edukacyjny z zabawą, oddziałują na jego atrakcyjność, wzbudzają motywację do działania. Pozwalają aktywizować dziecko, zapewniając wysoką jakość kształcenia. W obliczu dokonujących się przemian, w sytuacji obniżenia wieku rozpoczynania nauki przez dzieci potrzeba aktywizowania dzieci w procesie edukacyjnym nabiera szczególnego znaczenia.

B. Kubiczek⁷ wyróżnia pewne cechy odróżniające metody aktywizujące od tradycyjnych, wskazując na:

- podmiotowość – uczniowie stanowią podmiot w procesie edukacyjnym, współdecydują o treściach, formach i przebiegu procesu edukacyjnego;
- zaspokajanie indywidualnych potrzeb – dzieci uczą się tego, co zaspokaja ich potrzeby rozwojowe;
- kontrakt – treść i forma uczenia się jest ustalana z nauczycielem na drodze negocjacji w formie kontraktu;
- odpowiedzialność – uczestnicy procesu edukacyjnego biorą współodpowiedzialność za efekty uczenia się;
- komunikację – członkowie wykorzystują w procesie edukacyjnym wielostronną komunikację;
- doświadczenie – uczenie się jest wynikiem doświadczenia bieżącego i porządkowania doświadczenia przeszłego;

⁵ J. Karbowniczek, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim*, dz. cyt., s. 53.

⁶ L. Wiatrowska, H. Dmochowska, *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Kraków 2013, s. 135.

⁷ B. Kubiczek, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole 2007, s. 80–81.

- rolę nauczyciela – pełni on rolę koordynatora i organizatora aktywności dziecięcej, współpracującego z grupą.

Metody aktywizujące⁸, zwane często metodami aktywnymi, metodami poszukującymi, metodami problemowymi, nauczaniem aktywizującym czy aktywizacją, stanowią taki rodzaj działania, sposobu pracy i nauczania, którego efektem jest aktywne dziecko – uczeń, czyli podmiot naszych oddziaływań. W ujęciu I. Adamek metody aktywizujące to takie, które „[...] umożliwiają uczniom samodzielne poszukiwanie wiedzy w toku własnej, wielostronnej aktywności, wywołanej sytuacją zadaniową lub problemową”⁹. Pojęcie metod aktywizujących wiąże się z terminem „aktywność”, którą M. Tyszkowa uważa za „podstawową właściwość istot żywych, sposób ich istnienia”¹⁰.

Aktywność definiowana jest również jako ogół czynności podejmowanych przez jednostkę oraz jej indywidualną właściwość, wyróżniającą daną jednostkę wśród innych ze względu na dużą częstotliwość oraz znaczną intensywność podejmowanych działań. K. Rau oraz E. Ziętkiewicz twierdzą, iż głównym zadaniem metod aktywizujących jest stawianie ucznia w takiej sytuacji, aby odczuwał potrzebę podejmowania samodzielnych działań, jakich od niego oczekujemy, i aby nabywał umiejętności współdziałania w grupie, co jest szczególnie przydatne w życiu dorosłym¹¹.

Wśród metod aktywizujących E. Wójcik¹² wyróżnia metody odnoszące się do różnych płaszczyzn komunikacji. Są to:

- metody ułatwiające zrozumienie tematu – pobudzające do przemyśleń i dyskusji, oraz takie, które wywołują wzrost zainteresowania tematem;
- metody dotyczące płaszczyzny osobowej „ja” – pomagające zrozumieć siebie, własne przeżycia, własną sytuację, swoje możliwości i trudności oraz ułatwiające uczestnikom wyrażanie swoich poglądów i życzeń w obecności innych ludzi;
- metody dotyczące płaszczyzny kontaktów, relacji międzyosobowych – wyrażające się tworzeniem atmosfery zaufania, a nie konkurencji, ułatwiające lepsze poznanie się, rozumienie i nawiązywanie kontaktów.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele klasyfikacji metod aktywizujących. Czytelny i wyrazisty ich podział przedstawiła J. Krzyżew-

⁸ Na ten temat por.: A. Jacewicz, *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym*, Białystok 2011; *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole*, (red.) E. Smak, K. Wereszczyńska, M. Ganczarska, Opole 2011; *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, (red.) M. Nowicka, Warszawa 2005; D. Bernacka, *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Warszawa 2001; E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Kraków 2000 i in.

⁹ I. Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 64.

¹⁰ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1990, s. 6–22.

¹¹ K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Poznań 2000, s. 8.

¹² E. Wójcik, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, dz. cyt., s. 9.

ska¹³. Autorka wyróżniła bowiem metody: integracyjne, hierarchizacji, twórczego rozwiązywania problemów, dyskusyjne, ewaluacyjne, grupowego podejmowania decyzji, planowania, diagnostyczne, gry dydaktyczne, metody przyspieszonego uczenia się. Zadaniem nauczyciela, w przekonaniu autorki, jest tworzenie zróżnicowanych sytuacji opartych na przeżyciu – wywołującym samodzielność, inicjatywę i aktywność. Z kolei, przywołane już w opracowaniu K. Rau i E. Ziętkiewicz, kierując się w swych rozważaniach założeniem, iż „[...] człowiek przychodzi na świat jako osoba aktywna”¹⁴, wyróżniły takie metody aktywizujące, jak: burza mózgów, mapa pojęciowa, piramida priorytetów, metoda przypadków, linia czasu, dyskusja dydaktyczna, metaplan, „za i przeciw”, metoda projektu, symulacje, poker kryterialny, gry planszowe, sesje bierz i daj, stacje zadaniowe, drama, grupy zadaniowe. Interesującą klasyfikację przedstawiła D. Bernacka, która wskazała osiem grup metod: metody integrujące grupę, metody (strategie) nauczania i uczenia się w małych grupach, metody podające gotowe wiadomości, metody tworzenia i definiowania pojęć, metody kreatywnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, metody hierarchizacji pojęć i rozwiązań, metody eksponujące oraz metody praktycznego działania¹⁵.

Ważnym problemem dydaktycznym jest zagadnienie oceny przydatności metod aktywizujących w procesie edukacyjnym. A. Marszałek zalicza do kryteriów tejże oceny: czas przeznaczony na poszukiwanie rozwiązań, wiek uczniów – poziom edukacji, złożoność sytuacji zadaniowej (problemu), liczbę poprawnych rozwiązań, zakładane cele kształcenia, wyposażenie klas, pracowni, pomieszczeń warsztatowych, przygotowanie metodyczne i merytoryczne nauczyciela, atmosferę kształcenia¹⁶. Dokonując podsumowania, można stwierdzić, iż wybór właściwej metody jest uzależniony od wielu czynników, między innymi od: wieku uczniów, charakterystycznych cech poszczególnych obszarów edukacyjnych, właściwości i specyfiki przedmiotów oraz realizowanych celów i zadań dydaktycznych.

Wykorzystanie metod aktywizujących na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

We współczesnej pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej ucznia uznaje się za aktywnego uczestnika i współtwórcę procesu edukacyjnego. W wielu koncepcjach pedagogicznych odnoszących się do małego dziecka, na naczelnym miejscu stawia się jego aktywizowanie, tworzenie sytu-

¹³ J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Suwałki 1998, s. 10.

¹⁴ K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów*, dz. cyt., s. 65.

¹⁵ D. Bernacka, *Od słowa do działania*, dz. cyt., s. 57–59.

¹⁶ A. Marszałek, *Metody aktywizujące w kształceniu*, dz. cyt., s. 214.

acji edukacyjnych sprzyjających działaniu, inspirowaniu, podejmowaniu zadań i wyzwań. Za najlepsze metody uznaje się zatem, jak twierdzi C. Langier¹⁷, te które aktywizują wychowanków, motywują ich do pracy, pozytywnie wpływają na ich wiarę w siebie i swoje możliwości oraz umożliwiają praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy. Na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stosuje się wachlarz różnorodnych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej; łączy się metody tradycyjne z metodami aktywizującymi. Odznaczają się one na wspomnianych etapach edukacyjnych swoją specyfiką, wzajemnie się uzupełniają i bardzo rzadko występują w czystej postaci. Przygotowując zajęcia aktywizujące dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, należy pamiętać o prawidłowej organizacji przestrzeni edukacyjnej, umożliwiającej swobodę działania oraz właściwe relacje społeczne między poszczególnymi uczestnikami zajęć.

Nauczyciel, jak zauważa E. Korczewska¹⁸, powinien, bazując na szczególnej indywidualności dzieci w wieku przedszkolnym, być osobą otwartą na ich pomysły, odznaczać się dużą wrażliwością na ich oryginalne wypowiedzi i sposób myślenia, umieć ukierunkować na konsekwentne poszukiwanie rozwiązań. W rezultacie takiego sposobu pracy dziecko ma szansę ukształtować oryginalność i płynność myślenia, ciekawość badawczą, zdolność do analizowania, wyobraźnię i fantazję, umiejętność wykorzystania i przetwarzania posiadanej wiedzy oraz doświadczeń, radość z możliwości eksperymentowania i działania. Nauczyciel nie powinien narzucać kierunku myślenia, lecz podtrzymywać w dziecku potrzebę poszukiwania własnych rozwiązań. Prowadzenie zajęć metodami aktywizującymi przynosi, w opinii A. Marszałka, wiele korzyści nie tylko uczniom. Stosowanie metod aktywizujących jest również czynnikiem pobudzającym, sprzyjającym samodoskonaleniu się nauczycieli w sferze rozwiązań metodycznych oraz renowacji i pogłębiania wiedzy merytorycznej¹⁹. Wszechstronna aktywizacja uczniów, przechodzenie na coraz to wyższy poziom aktywności może być urzeczywistniane w atmosferze sprzyjającej pracy uczniów, w klimacie autentyczności, wzajemnego zaufania, uświadomienia wspólnych celów oraz budując u wychowanka poczucia bezpieczeństwa w sytuacjach, gdy jego zachowanie będzie odbiegać od powszechnie przyjętego wzorca. Nauczyciel staje się w takim przypadku osobą, która pomaga w rozwoju, dojrzewaniu, w pełnym wykorzystaniu potencjału osobowościowego ucznia.

¹⁷ C. Langier, *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszy wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, (red.) U. Ordon, A. Pękala, Częstochowa 2008, s. 179.

¹⁸ E. Korczewska, *Na dobry start. Metody aktywizujące w przedszkolu*, „Doradca Nauczyciela Przedszkola”, (2012) 12, s. 4–5.

¹⁹ A. Marszałek, *Metody aktywizujące w kształceniu*, dz. cyt., s. 214.

Szybki rozwój cywilizacji i wszechobecna zmiana towarzysząca człowiekowi na co dzień, dokonująca się we wszystkich sferach życia, stawiają przed dziećmi duże wymagania, dotyczące umiejętności sprawnej komunikacji oraz współdziałania, a co najważniejsze – twórczej aktywności.

Metody aktywizujące przydatne w procesie edukacyjnym w przedszkolu i w klasach I–III – wyniki badań

Zagadnienie wykorzystania metod aktywizujących przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III stało się przedmiotem badania sondażowego (tu: z zastosowaniem ankiety). Ich celem było poznanie opinii nauczycieli przedszkoli i klas I–III na temat przydatności i stopnia wykorzystania metod aktywizujących w procesie edukacyjnym, a także zalet i częstotliwości stosowania tych metod w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W badaniach uczestniczyło 89 osób zamieszkujących województwo śląskie (61,6%), podkarpackie (20,2%) oraz łódzkie (18,2%). Wszystkie badane osoby to kobiety, zatrudnione w przedszkolach (57,1%) oraz w klasach I–III szkoły podstawowej (42,9%).

Wiek respondentek (tabela 1) był różnicowany: najliczniej reprezentowany był przedział wiekowy powyżej 40 lat (49,5%). Mniej liczną grupę stanowiły osoby mieszczone się w przedziale wieku 31–40 lat (28%) oraz do 30 lat (22,5%). Respondentki w większości były zatrudnione w środowisku miejskim (63,8%). Posiadały wykształcenie wyższe magisterskie, zgodne z wymaganą specjalnością. Cechą różnicującą był stopień awansu zawodowego (tabela 2). Największą grupę tworzyły nauczycielki dyplomowane (53,8%) oraz mianowane (30,5%), niewiele uzyskało status nauczyciela kontraktowego (15,7%). Staż pracy respondentek był również zróżnicowany. Najliczniej reprezentowany był przedział stażu powyżej 20 lat (57,3% respondentek). Znacznie mniej odnotowano nauczycielek o niższym stażu pracy: od 11 do 15 lat (30,3%), a od 16 do 20 lat (12,4%).

Tabela 1. Struktura wieku badanych osób

Wiek	Badani nauczyciele	
	L	%
do 30 lat	20	22,5
31–40 lat	25	28
41–50 lat	44	49,5
Ogółem	89	100

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Struktura awansu zawodowego nauczycieli

Stopień awansu zawodowego	Badani nauczyciele	
	L	%
Nauczyciel kontraktowy	14	15,7
Nauczyciel mianowany	27	30,5
Nauczyciel dyplomowany	48	53,8
Ogółem	89	100

Źródło: opracowanie własne

Przeprowadzone badania wskazują, co należy uznać za optymistyczne, iż wszyscy nauczyciele wykorzystują metody aktywizujące w pracy dydaktyczno-wychowawczej (tabela 3). Często sięga po taki sposób pracy z dziećmi aż 84,7% respondentów. Niewielka część badanych wykorzystuje je sporadycznie.

Tabela 3. Częstotliwość stosowania metod aktywizujących przez nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Kategoria wypowiedzi	Badani nauczyciele	
	L	%
Często	77	84,7
Sporadycznie	12	15,3
Nie stosuję	0	0
Ogółem	89	100

Źródło: opracowanie własne

Badaniu poddano również rodzaj metod aktywizujących, które ankietowani wykorzystują najczęściej (tabela 4). Najbardziej popularne wśród nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej są gry dydaktyczne (75,2%) oraz metody i techniki integracyjne (69,7%). Nauczyciele

ciele często stosują również takie techniki aktywizujące, jak: burza mózgów (50,4%) oraz drama (53,8%). Znaczna część ankietowanych (44%) za przydatną w procesie edukacyjnym w przedszkolu i klasach I–III uznała dyskusję.

Tabela 4. Stosowanie metod aktywizujących przez badanych nauczycieli

Metody aktywizujące	Bardzo często		Często		Nigdy		Ogółem	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Metody i techniki integracyjne	62	69,7	27	30,3	0	0	89	100
Gry dydaktyczne	67	75,2	22	24,8	0	0	89	100
Drama	48	53,8	41	46,2	0	0	89	100
Burza mózgów	45	50,4	44	49,6	0	0	89	100
Dyskusja	39	44	50	56	0	0	89	100
Gry planszowe	39	44	50	56	0	0	89	100
Metoda projektu	31	34,9	58	65,1	0	0	89	100

Źródło: opracowanie własne

Wybory były wielokrotne, wyniki nie sumują się

Respondentów poproszono o wskazanie metod aktywizujących, które są ich zdaniem najbardziej skuteczne w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Na podstawie uzyskanych wypowiedzi można wnioskować, że nauczyciele zaliczyli do nich gry dydaktyczne (przede wszystkim gry planszowe) oraz metody i techniki integracyjne.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że nauczyciele dostrzegają różnorodne zalety metod aktywizujących. W ich opinii kształtują one różne kompetencje i umiejętności: rozwiązywania problemów (72,8%), współpracy, współdziałania i komunikowania się uczniów (54,9%), a także integrowania grupy (29,1%). Za istotny walor uznano wpływ tych metod na rozwijanie wyobraźni (19,0%). W opinii respondentów uczeń staje się aktywny wówczas, gdy formy i metody pracy wykorzystywane przez nauczyciela są dla niego atrakcyjne oraz gdy w toku działania może realizować własne pomysły oraz zainteresowania. Nauczyciele zapytani o me-

Raporty z badań/Case Reports

tody aktywizujące najbardziej lubiane przez dzieci wymienili: gry dydaktyczne (66%), dramę (51,5%), grę „krasnoludek” (23,5%), grę „pajęczynka” (8,9%).

Część nauczycieli zapytanych o występowanie trudności związanych ze stosowaniem metod aktywizujących wypowiedziała się twierdząco (35,8%).

Tabela 5. Trudności związane ze stosowaniem metod aktywizujących w opinii nauczycieli

Rodzaje trudności związanych ze stosowaniem metod aktywizujących	Badani nauczyciele	
	L	%
Zbyt liczne klasy	32	35,8
Trudności lokalowe (np. małe pomieszczenia)	16	17,9
Niewystarczająca ilość kursów, warsztatów, szkoleń dotyczących wykorzystania metod aktywizujących	15	16,8
Niewystarczająca wiedza nauczyciela na temat możliwości zastosowania metod aktywizujących w przedszkolu i klasach I–III	13	14,6
Brak umiejętności organizacyjnych nauczyciela	6	6,7
Potrzeba dużego zaangażowania w przygotowanie zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących	5	5,6

Źródło: opracowanie własne

Wybory były wielokrotne, wyniki nie sumują się

Do trudności związanych ze stosowaniem metod aktywizujących (tabela 4) badani zaliczyli zbyt liczne klasy (35,8%) i wiążące się z tym faktem problemy z zapewnieniem odpowiedniej przestrzeni dla dzieci (17,9%). Część trudności, zdaniem badanych, dotyczy osoby nauczyciela; zaliczono do nich niewystarczającą ilość szkoleń na temat wykorzystywania metod aktywizujących (16,8%) oraz niedostateczny poziom wiedzy nauczycieli na temat możliwości zastosowania tych metod (14,6%). Pewną trudność stanowi też potrzeba dużego zaangażowania nauczyciela w przygotowanie zajęć z wykorzystaniem metod aktywizujących (5,6%).

Analizując wykorzystanie metod aktywizujących w procesie edukacyjnym w przedszkolu i w klasach I–III 100% badanych podkreśliło ich pozytywne aspekty oraz wskazało na korzyści dla dziecka z ich stosowania (tabela 6).

Tabela 6. Korzyści wpływające dla dzieci ze stosowania metod aktywizujących w opinii nauczycieli

Korzyści wpływające dla dzieci ze stosowania metod aktywizujących	Badani nauczyciele	
	L	%
Aktywizowanie dzieci	78	87,4
Uatrakcyjnianie zajęć	68	76,2
Poprawa komunikacji, współdziałania i współpracy w grupie	42	47,0
Rozwijanie poczucia pewności siebie, wiary we własne siły oraz kreatywności	41	45,9
Poprawa efektów kształcenia	40	44,8
Poprawa relacji między nauczycielem a uczniem, poprawa klimatu społecznego w klasie	20	22,4

Źródło: opracowanie własne
Wybory były wielokrotne, wyniki nie sumują się

Metody aktywizujące korzystnie wpływają na wzrost aktywności dzieci (87,4%) i są, zdaniem większości respondentów (76,2%), ważnym sposobem uatrakcyjniania zajęć oraz poprawy komunikacji, współdziałania i współpracy w grupie dziecięcej (47%). Kształtują u dziecka kreatywność, poczucie pewności siebie oraz wiary we własne możliwości (45,9%). Badani podkreślają, że sprzyjają budowaniu poprawnych relacji między nauczycielem a uczniem (22,4%). Blisko połowa badanych (44,8%) dostrzega wyraźną poprawę efektów procesu kształcenia organizowanego z zastosowaniem metod aktywizujących. Metody te, w opinii badanych, wzbudzają zainteresowanie uczniów, motywują do działania, roz-

wijają możliwości umysłowe uczniów, przynoszą pozytywne efekty na płaszczyźnie kształcenia i wychowania. Zdecydowana większość nauczycieli (76,2%), jak wskazują wyniki badania sondażowego, jest zdania, iż należy stosować łącznie zarówno metody tradycyjne, jak i aktywizujące.

Zakończenie

Współczesny nauczyciel z osoby będącej głównym źródłem wiedzy staje się organizatorem i animatorem działań uczniowskich – osobą wspierającą i inspirującą aktywność ucznia w jego działaniach i zamierzeniach. Nauczyciel jest twórcą, kreatorem wszelkich działań edukacyjnych; dokonuje doboru materiału edukacyjnego, metod pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz pełni różne funkcje. Zdaniem badanych, obok tradycyjnych funkcji opiekuńczych, wychowawczych oraz dydaktycznych, powinnością nauczyciela jest zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa, klimatu życzliwości i zaufania, gdyż pierwsze lata szkolne kształtują podstawy wiedzy oraz charakter człowieka, a także decydują o stosunku do dalszej nauki. Dziecko, które jest traktowane podmiotowo oraz indywidualnie, staje się aktywne, twórcze, radosne, odważne w myśleniu i działaniu, oryginalne, zainteresowane otaczającym je światem.

Stosowanie metod aktywizujących w procesie edukacyjnym w przedszkolu i w klasach I-III niesie, jak wykazują badania, wiele korzyści dla dzieci, a także dla samego procesu edukacyjnego. Metody te podnoszą efektywność kształcenia, poprawiają skuteczność przekazywania treści, uatrakcyjniają przebieg zajęć, ułatwiają zdobywanie wiadomości i kształtowanie umiejętności. Łączą proces edukacyjny z zabawą, zwiększają jego atrakcyjność, wzbudzają motywację do działania. Przede wszystkim pozwalają maksymalnie aktywizować dziecko, zapewniając jednocześnie wysoką skuteczność nauczania.

Bibliografia

Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.

Bernacka D., *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2001.

Ganczarska M., *W poszukiwaniu współczesnego rozumienia metod aktywizujących*, [w:] *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole*, (red.) E. Smak, K. Wereszczyńska, M. Ganczarska, Wydawnictwo „Nowik”, Opole 2011.

Jacewicz A., *Metody aktywizujące i wspierające edukację dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo NWS, Białystok 2011.

Karbowniczek J., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim. Propozycje rozwiązań metodycznych dla nauczycieli*, Wydawnictwo „Erica”, Warszawa 2012.

Korczewska E., *Na dobry start. Metody aktywizujące w przedszkolu*, „Miesięcznik Pedagogiczny Doradca Nauczyciela Przedszkola”, (2012)12.

Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Omega, Suwałki 1998.

Kubiczek B., *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się*, Wydawnictwo „Nowik”, Opole 2007.

Kupisiewicz Cz., hasło: *Metody nauczania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.

Langier C., *Rola nauczyciela w rozwoju aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, (red.) U. Ordon, A. Pękała, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2008.

Marszałek A., *Metody aktywizujące w kształceniu*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.

Nowicka M. (red.), *Zreformowana wczesna edukacja – od refleksji ku działaniom nauczyciela*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, Warszawa 1987.

Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów. Burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Wydawnictwo G&P, Poznań 2000.

Smak E., Wereszczyńska K., Ganczarska M., (red.), *Wybrane aspekty procesu kształcenia w reformującej się szkole*, Wydawnictwo „Nowik”, Opole 2011.

Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.

Wiatrowska L., Dmochowska H., *Dojrzałość szkolna dzieci a ich gotowość do nauki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Wójcik E., *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Wydawnictwo „Rubikon”, Kraków 2008.

Abstrakt

Celem przeprowadzonych badań było poznanie opinii nauczycieli przedszkoli i klas I–III na temat przydatności i stopnia wykorzystania metod aktywizujących w procesie edukacyjnym w przedszkolu i w klasach I–III, a także walorów i częstotliwości wykorzystania tych metod w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Na podstawie przeprowadzonego badania sondażowego można wnioskować, iż ważnym zadaniem współczesnej szkoły, zwłaszcza na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, powinno być stosowanie różnorodnych metod pracy, a przede wszystkim aktywizowanie dzieci i uczniów. Nauczyciele cenią i bardzo często wykorzystują metody aktywizujące. Do najbardziej przydatnych w ich opinii należą gry dydaktyczne oraz metody i techniki integracyjne. Należy podkreślić, iż badani dostrzegają wiele walorów metod i technik aktywizujących. Ich stosowanie, w świetle zebranych wypowiedzi, korzystnie wpływa na wzrost aktywności dzieci, poprawę atrakcyjności zajęć, poprawę komunikacji, współdziałania i współpracy w grupie dziecięcej, kształtowanie kreatywności, poczucia pewności oraz wiary we własne możliwości dziecka. Metody te przyczyniają się również do poprawy relacji między nauczycielem a uczniem. Co bardzo ważne – blisko połowa badanych dostrzega wyraźną poprawę efektów procesu kształcenia przy zastosowaniu metod aktywizujących.

We współczesnym systemie edukacyjnym podstawą nauczania stają się metody i formy aktywne, które powoli zaczynają wypierać metody podające, pozbawiające dziecko czynnego uczestnictwa zarówno w zabawie, jak i w nauce. W związku z tym niezwykle korzystnym zjawiskiem jest deklarowanie przez badanych nauczycieli częstego wykorzystania metod aktywizujących na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej i oczekiwanie dobrych efektów na przyszłość.

Słowa kluczowe: metoda, metody aktywizujące, nauczyciel, edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna.

Research Findings Pertaining to the Use of Activating Methods by Pre-school Teachers in Years I–III

Abstract

The purpose of this study is to identify the opinions of teachers working in both pre-school institutions and Years I–III, regarding the usefulness and applicability of activating methods in the educational process at these levels, and to determine the advantages and optimum frequency of

use of these methods when working with children of pre-school and early-school ages. On the basis of the survey conducted, we can conclude that an important task for contemporary schools, especially at the level of pre-school and early-school education, is the putting into practice of a variety of working methods – amongst these, those that activate children and pupils. The survey conducted reveals that teachers do appreciate the value of activating methods, and very often use them in their work. According to the respondents, the most useful methods are didactic games and activating techniques. Looked at in the light of the answers collected, their use is seen as having a positive influence in respect of increasing children's activity, enhancing the attractiveness of classes, improving communication, cooperation and reciprocity in groups, and developing children's creativity and self-confidence. Moreover, these methods contribute to improving relations between teachers and pupils. It is, moreover, highly significant that almost half of the respondents noticed major improvements in respect of the effectiveness of the educational process when the latter was organized so as to include making use of activating methods.

In the contemporary education system active methods and forms of teaching have become fundamental, and are gradually replacing expository methods, which deprive children of active participation both in play and in learning. The fact that the teachers examined in the course of this study declare that they often use activating methods in their work at the level of pre-school and early-school education may thus be considered a very positive tendency, and we may expect to see positive results issuing from this in the future.

Keywords: method, activating methods, teacher, pre-school and early-school education.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
Dr hab. Urszula Ordon, prof. AJD
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Instytut Edukacji Przedszkolnej i Szkolnej
e-mail: u.ordon@ajd.czyst.pl

Magdalena Sabina Zrałek
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Metoda projektu edukacyjnego jako sposób wyzwalania dziecięcej aktywności i ekspresji twórczej w opinii nauczycieli, rodziców i dzieci (na podstawie projektu Teatr, realizowanego w grupie dzieci pięcioletnich)

The Method of Educational Project as Aimed
at Fostering Active Engagement and Creative
Expression in the Opinion of Teachers, Parents
and Children (Using the Theatre Educational Project,
Executed with a Group of Five-year-old Children)

*Świat jest teatrem, aktorami ludzie,
którzy kolejno wchodzi i znikają (...).*

Wiliam Szekspir

Wprowadzenie

Powszechnie znaną prawdą jest stwierdzenie, że dziecko powinno się uczyć-bawiąc i bawiąc-uczyć się. Nastawienie na cel i umiejętność podporządkowania się pewnym regułom i zewnętrznym ograniczeniom

stwarzają warunki powstawania zdolności do współdziałania¹. Ma to szczególne znaczenie zwłaszcza dla dziecka, które właśnie przekracza próg przedszkola. Nieważne ile ma lat – trzy, cztery, pięć czy sześć. Zawsze jest to spotkanie z „nowym”, bo przecież do tej pory najważniejszą i jedyną komórką społeczną, z jaką dziecko się stykało, była rodzina. Szacunek dla indywidualności dziecka, jego spontaniczności i woli, wrażliwość na jego potrzeby, uczenie się poprzez aktywność i realizację zainteresowań – kreuje filozofię edukacji przedszkolnej. Z jednej strony obserwuje się głęboko zakorzenione przekonania rodziców, że dominuje funkcja opiekuńcza przedszkola, z drugiej zaś podkreśla się funkcję dydaktyczną, rozumianą jako edukacja, której celem jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej. Tymczasem dziecko doświadcza w przedszkolu wielu nowych wrażeń, ma okazję znaleźć się w nieznanych dotąd sytuacjach społecznych, przez co dokonują się w nim zmiany. Poprzez udział w zabawach spontanicznych, czynnościach o charakterze pracy, zajęciach edukacyjnych i dydaktycznych, uroczystościach i wydarzeniach przedszkolnych buduje wiedzę empiryczną przydatną do kształtowania schematów poznawczych, a następnie przepracowuje te schematy do momentu ich zbudowania.

Aktywność i ekspresja twórcza dziecka w wieku przedszkolnym

Aktywność, jak pisze M. Przetacznik, stanowi niezbędny wyznacznik procesów rozwojowych, bez którego rozwój nie mógłby się dokonywać². Warto przy tym zauważyć, że aktywność jest nieodłączną cechą człowieka od najwcześniejszego etapu rozwoju.

Zgodnie z założeniami koncepcji J. Piageta można stwierdzić, że rozwojowi służy przede wszystkim taka aktywność, która jest próbą wykraczania poza posiadane możliwości³. Dla rozwoju aktywności ważny jest rodzaj działalności podejmowanej przez dziecko. Od tego, co ono robi, na przykład gra w piłkę, czyta, rozwiązuje zagadki logiczne czy buduje modele samolotów, zależy to, w jakim zakresie następuje jego rozwój intelektualny, społeczno-emocjonalny, ruchowy (pod warunkiem odpowiedniego poziomu aktywności)⁴.

Dopatrywanie się głównej przyczyny rozwoju w aktywności skłania do poszukiwania czynników rozwojowych w jej determinantach. Zgodnie z tym trzeba przyjąć, że na rozwój dziecka wpływa to wszystko, co kształtuje jego aktywność – wywołuje ją, ukierunkowuje, określa jej cha-

¹ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju, Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 33.

² M. Przetacznik, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1973, s. 175.

³ M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988, s. 44.

⁴ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, dz. cyt., Warszawa 2003, s. 33.

rakter i przebieg⁵. Czynniki wpływające na aktywność można podzielić na determinanty zewnętrzne mające swoje źródło w środowisku, w którym przebiega aktywność i wewnętrzne, tkwiące w określonych warunkach podmiotu⁶. Trzeba przy tym podkreślić, że użyte tu określenie „wewnętrzne” nie jest tożsame z terminami „biologiczne” czy „dziedziczne”, ale stanowi pojęcie znacznie szersze, oraz że obie wymienione grupy czynników nie są wzajemnie niezależne, lecz wpływają na siebie. Właściwości podmiotu są czymś, co nieustannie się zmienia w toku rozwoju, a więc między innymi zależy od warunków środowiskowych. Równocześnie jednak to, jakie czynniki zewnętrzne działają na człowieka, zależy także od niego samego, od posiadanych przez niego właściwości⁷.

Dziecko w wieku przedszkolnym ma naturalną potrzebę wyrażania sobie samemu i innym tego, co myśli i czuje. Sposób uzewnętrzniania, wyrażania swoich przeżyć przyjęto określać mianem ekspresji. Termin ten przyjął się w języku potocznym, a także w wielu dziedzinach nauki⁸. Według H. Semenowicz ekspresja to psychiczna czynność wyrażania siebie, która bywa najczęściej związana z wyrażaniem estetycznym i „za-chodzi wówczas, gdy ujawniane bywają zjawiska emocjonalne, nadające produktowi twórczemu artysty lub twórcy (dziecku) wyraz jego stosunku emocjonalnego do wytworu”⁹.

S. Popek¹⁰ wyróżnia następujące środki wyrażania przeżyć: ekspresję ruchowo-mimiczną, ruchowo-muzyczną, słowną, słowno-muzyczną, muzyczną i plastyczną. Nadanie tym formom akcji treściowej, z pominięciem reguł zabawy lub tylko z częściową ich interpretacją i spontanicznością, tworzy swobodną dziecięcą zabawę. Mogą to być zabawy iluzyjne, inscenizacyjne, konstrukcyjne, ruchowe i muzyczno-ruchowe. Zabawy ekspresyjne w odróżnieniu od naśladowczych i dydaktycznych zalicza się do zabaw twórczych¹¹.

Twórczość dziecka jest tą wartością w jego życiu, która sprzyja nie tylko poznaniu, działaniu i odczuwaniu, ale także komunikowaniu się z drugim człowiekiem. Może się stać zarówno postawą wobec świata, jak i stylem życia¹².

Zabawa twórcza nie jest jednak w żadnej mierze działalnością impulsywną i spontaniczną. Jest raczej terenem, na którym spotykają się i łączą

⁵ Tamże, s. 33.

⁶ Tamże, s. 34.

⁷ Tamże, s. 33.

⁸ M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000, s. 127.

⁹ H. Semenowicz, *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa 1973, s. 11.

¹⁰ S. Popek, *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985, s. 93–96.

¹¹ Tamże, s. 96.

¹² H. Krauze-Sikorska, *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznych twórczości dziecka*, Poznań 2006, s. 50.

wewnętrzne potrzeby dziecka z obiektywnymi potrzebami zewnętrznymi. Zdobyte doświadczenie zostaje przetworzone w konkretne działanie, stając się jego własnymi doświadczeniami, a procesowi temu towarzyszy zazwyczaj twórcza ekspresja posiadająca wiele cech wspólnych ze sztuką dramatyczną¹³. Są one bowiem syntezą trzech dziedzin aktywności umożliwiających kontakt ze światem: poprzez dźwięk i ruch, obraz oraz słowo. W każdej z wymienionych aktywności możliwe są trzy różne działania dziecka:

- uruchamiające postawę poznawczą – jest dążeniem do wykrycia i zrozumienia rządzących danym zjawiskiem prawidłowości (wiąże się ze wzrostem poziomu wiedzy dziecka o otoczeniu i samym sobie);
- uruchamiające postawę praktyczną – pozwala dążyć do osiągnięcia doskonałości w zakresie różnych sprawności i umiejętności związanych np. z posługiwaniem się różnymi narzędziami, głosem i własnym ciałem oraz mową;
- uruchamiające postawę estetyczną (związaną z tworzeniem) – istotą tego działania jest realizowanie idealnych wizji, dany rodzaj aktywności staje się wartością samą w sobie, nie jest to instrument osiągania celów ani czysto użytkowych, ani czysto poznawczych. Charakterystycznym zjawiskiem dla tego typu działań jest przede wszystkim nastrój, określany jako radość tworzenia¹⁴.

Dziecko, jak już wcześniej podkreślano, wyraża się przez słowo, ruch, dźwięk, znak plastyczny czy symboliczną syntezę. Artystyczna aktywność twórcza odgrywa w rozwoju dziecka szczególną rolę i może powodować wiele zmian jakościowych¹⁵.

Wykorzystanie metody projektów w przedszkolu

Metoda projektów sięga swoją tradycją do XVIII wieku. W XX stuleciu zyskała popularność jako strategia nauczania w szkołach zawodowych i przemysłowych¹⁶. Projekt to pogłębione badanie zagadnienia, problemu o dużej wartości poznawczej, a jego zasadniczą cechą jest aktywność badawcza osób biorących w nim udział¹⁷.

Uczenie metodą projektów jest swego rodzaju misją twórczą, umiejętnością organizowania procesu uczenia się dziecka. Praca metodą projektów funkcjonuje poniekąd jako filozofia, której przejawem jest odpo-

¹³ Tamże, s. 81.

¹⁴ Tamże, s. 82.

¹⁵ Tamże, s. 82.

¹⁶ B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *Entliczek-pentliczek. Metoda projektów w edukacji małego dziecka. Propozycje metodyczne do programu wychowania przedszkolnego „Ku dziecku”*, Warszawa 2010, s. 17–19.

¹⁷ Tamże, s. 17–19.

wiednie nastawienie nauczyciela, angażującego dzieci i środowisko uczenia się dziecka, w tym w znacznej mierze rodziców¹⁸.

W pierwszym etapie projektu następuje wybór zagadnienia, a następnie gromadzenie materiałów i dziecięcej literatury związanych z tematem, zbieranie rekwizytów, informacji dostępnych w gazetach, czy Internecie; ale również rozmowy dzieci z rodzicami, bliskimi dotyczące tematyki realizowanego projektu. Wskazane jest również na tym etapie projektu stworzenie tzw. siatki wstępnej lub siatki wiedzy¹⁹. Będzie ona zawierać między innymi pytania badawcze, na które dzieci będą szukać odpowiedzi w trakcie realizacji projektu. Faza ta zwana jest również fazą koncepcyjną, ponieważ wychowawca planuje, jakie aktywności zaproponuje dzieciom, informuje o nich rodziców wychowanków, a także obmyśla działania, które będą realizowane w placówce i poza nią.

W drugim etapie następuje próba odpowiedzi na postawione pytania. Aktywność badawcza dzieci wzrasta, poprzez działania konstruując one nową wiedzę i porządkując zdobywane informacje. W fazie realizacji projektu istotną rolę odgrywają wyjścia w teren i wycieczki. Jeżeli nie ma takiej możliwości, wartościowym doświadczeniem jest spotkanie z ekspertem²⁰.

Etap trzeci to rozmowy podsumowujące podjęte działania oraz przygotowanie wydarzenia kulminacyjnego – w celu umożliwienia dzieciom przekazania innym swojej wiedzy. To one powinny ustalić, jakimi nowo nabytymi umiejętnościami chciałyby się pochwalić. Można tu zaproponować przedszkolakom wystawienie przedstawienia, wieczór tematyczny z rodzicami czy też wystawę prac bądź pokaz dla innych grup przedszkolnych²¹.

Projekt edukacyjny może być realizowany nawet przez kilka tygodni i obejmować różne sfery aktywności dziecka: percepcyjną, poznawczą, werbalną, plastyczną, muzyczną, ruchową, twórczą. Temat projektu może zatem korespondować z wieloma obszarami określonymi w podstawie programowej wychowania przedszkolnego.

Zaangażowanie dzieci, nauczyciela, personelu pomocniczego i rodziców w podejmowane zadanie tworzy obraz przedszkola jako miejsca pełnego radości i entuzjazmu.

Edukacja teatralna dziecka pięcioletniego w przedszkolu

Koncepcja zakładająca wychowanie przez teatr sięga swymi korzeniami starożytności, lecz jej praktyczne zastosowanie na szerszą skalę

¹⁸ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Warszawa 2005, s. 23.

¹⁹ B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *Entliczek – pentliczek*, dz. cyt., s. 29.

²⁰ Tamże, s. 32.

²¹ Tamże, s. 37.

miało miejsce dopiero na początku XX wieku²². Spośród wielu form ekspresji ludzkich potrzeb, marzeń i całej gamy odczuć, teatr jest tą, która zakłada obecność przynajmniej dwóch osób: aktora i widza. Nie można jednak pominąć jeszcze jednego elementu tworzącego ów swoisty rodzaj ludzkiej aktywności. Jest nim niepowtarzalne napięcie towarzyszące spotkaniu tych dwóch osób. Mówi się zatem o atmosferze spektaklu, o kontakcie aktor-widz²³.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego²⁴ jasno określa kompetencje dziecka kończącego przedszkole również w zakresie wychowania przez sztukę. Obszar ten, oznaczony numerem siedem: *Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem*, stanowi, że dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: „wie, jak należy zachować się na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, w kinie; odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem; umie posługiwać się rekwizytem (np. maską)”. A zatem przedszkolak powinien nie tylko uczestniczyć w przedstawieniach teatralnych, ale również sam je tworzyć, biorąc udział w zabawach teatralnych.

M. Debesse²⁵ twierdzi, że zdolności twórcze dzieci zmieniają się w sposób szczególny między drugim a szóstym rokiem życia. Należy zatem dopasować wspomaganie rozwoju tych zdolności do wieku dzieci. Trzeba przy tym uwzględniać indywidualne różnice w uzdolnieniach twórczych przedszkolaków. M. Debesse radzi stosować w wychowaniu przedszkolaków takie formy aktywności twórczej, w których mają one okazję wypowiadać się jednocześnie na wiele sposobów. Jedną z takich możliwości są niewątpliwie przedszkolne zabawy w teatr, dlatego że, jak twierdzi K. Krasoń: „... to właśnie ciało przekazuje myśli, swoiście opowiada słowo. Aktor musi rozumieć swoje ciało, powinien odkrywać własne tajemnice i samego siebie, jednocześnie stymulując wyobraźnię oraz kreatywność, w akcie tworzenia dzieli się sobą z drugim człowiekiem, widzem”²⁶.

Sztuka otacza dziecko w każdym dniu jego życia. Należy sobie zatem zdać sprawę z tego, co może dziecku dać kontakt ze sztuką i w jaki sposób powinien być on zorganizowany i prowadzony, aby dziecko odczuwało radość z własnych działań, miało potrzebę poszukiwania i zdobywania nowych wartości w dążeniu do coraz lepszego rozumienia i prze-

²² E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2007, s. 68.

²³ E. Nieduziak, *Teatr instrumentem wychowawczego oddziaływania wartości*, [w:] *Sztuka, nauczyciel, uczeń*, (red.) J. Pilsiecki, Wyd. UMCS, Lublin 1997, s. 54.

²⁴ Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r., Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.

²⁵ M. Debesse, *Etapy wychowania*, Warszawa 1983, s. 31.

²⁶ K. Krasoń, *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Kraków 2013, s. 178.

żywania otaczającej rzeczywistości²⁷. Codzienne otoczenie to teren jego pierwszych doznań estetycznych, które utrwalają się na całe życie. Od dorosłych zatem (rodziców i nauczycieli) zależy, czy pomogą dziecku odkryć i przyswoić piękno, czy znajdzie ono warunki dla własnej ekspresji²⁸.

Działania podejmowane w ramach realizacji projektu edukacyjnego *Teatr*

Projekt edukacyjny *Teatr* był realizowany w okresie marzec–czerwiec 2014 roku w grupie 5-letnich dzieci „Gromadka Puchatka” w Przedszkolu Publicznym im. Misia Uszatka w Strzyżowicach.

Etapem przygotowawczym było gromadzenie rekwizytów w kąciку tematycznym. Stworzono garderobę teatralną i wyposażono ją w kostiumy. W specjalnie przygotowanych skrzyniach znalazły miejsce pacynki i kukielki. Pod sufitem zainstalowano kotary, a w części sali przedszkolnej zrobiono scenę. Równocześnie dzieci, rodzice i nauczyciele wzbogacali i systematyzowali swoją wiedzę o teatrze. Do słownika czynnego dzieci włączano słowa związane z realizacją sztuk teatralnych takie, jak: aktor, reżyser, scena, widz, garderoba, statyści itp. Na tym etapie dzieci w dowolny sposób wykorzystywały zgromadzone materiały, tworząc krótkie scenki parateatralne, przymierzały kostiumy i odgrywały scenki ze znanych bajek lub po prostu „bawiły się w teatr” – stworzono bowiem dzieciom miejsce do zdobywania własnych doświadczeń.

Kiedy wiedza dzieci o teatrze była już pogłębiona i usystematyzowana, nadszedł czas na wyjście do teatru. Zorganizowano dwa wyjazdy do Teatru Dzieci Zagłębia w Będzinie. Jeden – pod koniec marca 2014 roku na przedstawienie *Trzy świnki*, w trakcie którego dzieci odczuwały emocje towarzyszące widzom; a drugi – w połowie kwietnia 2014 roku połączony z uczestnictwem w Baby scenie, gdzie dzieci wraz z aktorami prowadzącymi warsztaty współtworzyli przedstawienie teatralne *Pan Kuleczka*.

Ostatnią fazą projektu było zorganizowanie spektaklu teatralnego dla rodziców, który wychowankowie przedstawili w czerwcu 2014 roku. Zarówno wybór inscenizacji, jak i kostiumów, i dekoracji należał do dzieci, nauczyciel pełnił tylko funkcję naprowadzającą. Wychowankowie wybrali trzy, nieco przewrotnie przedstawione, wersje popularnych baśni: Śpiąca Królewna, Czerwony Kapturek oraz Królewna Śnieżka.

Problematyka badawcza

Obszarem niniejszych zainteresowań było zastosowanie metody projektu edukacyjnego w edukacji przedszkolnej w celu rozwijania dziecięcej aktywności.

²⁷ S. Juszczak, *Komunikacja człowieka z mediami*, Katowice 1998, s. 16.

²⁸ M. Kisiel, *Media inspiracją aktywności muzycznej dziecka*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, (red.) M. Kisiel, Dąbrowa Górnicza 2008, s. 191.

Badaniami prowadzonymi metodą sondażu diagnostycznego w okresie marzec–czerwiec 2014 roku, objętych zostało 125 rodziców dzieci uczęszczających do Przedszkola Publicznego im. Misia Uszatka w Strzyżowicach, 10 nauczycieli pracujących w placówce, a także 12 osób personelu pomocniczego tego przedszkola. Do wszystkich wyżej wymienionych zostały skierowane ankiety. Dzieci z grupy „Gromadka Puchatka” liczącej 25 osób, w której realizowany był projekt edukacyjny *Teatr*, uczestniczyły w wywiadach kwestionariuszowych po kolejnych etapach realizacji projektu.

Główny problem badawczy sformułowano następująco: W jaki sposób – w oczach badanych – realizowane w przedszkolu projekty edukacyjne wyzwalają dziecięcą aktywność i ekspresję twórczą.

Na potrzeby niniejszego artykułu, który, co należy podkreślić, stanowi wycinek przeprowadzonych badań, z listy szczegółowych pytań badawczych wybrano kilka::

- Jak często w przedszkolu są realizowane projekty edukacyjne?
- Czy w ramach realizacji projektów edukacyjnych są tworzone warunki do wyzwalań dziecięcej aktywności?
- Czy nauczyciele pracujący w placówce posiadają wiedzę i odpowiednie przygotowanie do pracy metodą projektu edukacyjnego?
- Czy proponowane w ramach projektu zajęcia są odpowiedzią na oczekiwania dzieci?
- Czy dzieci chętnie uczestniczą w realizacji projektów?

Odpowiedzi respondentów stanowiły materiał badawczy, który poddano szczegółowej analizie.

Analiza wybranych wyników badań

Projekt edukacyjny to jedna z metod aktywizujących, których celem jest zaangażowanie uczestniczących w nim osób w samodzielne zdobywanie wiedzy poprzez doświadczenie. Nauczyciele pracujący w placówce zostali zapytani, jak często w ciągu roku szkolnego stosują projekty edukacyjne. Nauczyciele podkreślali, że w pracy z dziećmi stosują zazwyczaj projekty krótkoterminowe – dwu-, trzytygodniowe (7 respondentów), miesięczne (2 ankietowanych), rozciągnięte w czasie dłuższym niż miesiąc (1 pytana osoba). Nauczyciele pytani o ilość projektów realizowanych w ciągu roku szkolnego odpowiadali następująco: pięć projektów (2 ankietowanych), cztery projekty (7 ankietowanych), trzy (1 z respondentów). Żaden z ankietowanych nauczycieli nie wybrał odpowiedzi: powyżej sześciu. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż projekty edukacyjne są realizowane w przedszkolu ze średnią częstotliwością – pięć w ciągu roku szkolnego i każdy z nich trwa około dwóch, trzech tygodni.

Chcąc uzyskać odpowiedź na pytanie, czy w trakcie realizacji projektów edukacyjnych są tworzone warunki do wyzwalań dziecięcej aktywności, zapytano nauczycieli, rodziców i personel pomocniczy (woźne oddziałowe i pomoce nauczycieli), w jaki sposób odbywa się realizacja projektów. Do wyboru były cztery możliwości: organizacja nowych, ciekawych kątek tematycznych, gromadzenie materiałów (10 nauczycieli, 97% rodziców i 12 osób personelu pomocniczego); organizowanie ciekawych wyjazdów o charakterze poznawczym i rozwijającym dziecięce zainteresowania (125 respondentów spośród wszystkich zapytanych); konieczność zacieśnienia współpracy rodzic–dziecko–nauczyciel (10 nauczycieli, 98% rodziców i 10 osób z personelu pomocniczego), nauka przez doświadczanie (100% ankietowanych spośród wszystkich grup). Można zatem stwierdzić, że zarówno nauczyciele, pracownicy obsługi przedszkola, jak i rodzice uważają, iż realizowane w przedszkolu projekty edukacyjne wyzwalały dziecięcą aktywność w wieloraki sposób. Za najbardziej korzystne wszyscy respondenci uznali możliwość nauki przez doświadczanie, a także organizację wyjazdów tematycznych.

Jak wszystkie metody aktywizujące, projekt edukacyjny jest metodą ogólnie dostępną. Studenci pedagogiki uczą się o jego realizacji na zajęciach dydaktycznych. Nie każdy jednak potrafi dobrze zorganizować i przeprowadzić projekt. Wszyscy nauczyciele pracujący w badanej placówce przeszli szkolenie w wymiarze 30 godzin dydaktycznych z zakresu realizacji metody projektu w przedszkolu i grupach zabawowych, organizowanym przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komieńskiego.

Ambitni nauczyciele wychowania przedszkolnego mogą tworzyć doskonale projekty edukacyjne, ale powinny być one oceniane przede wszystkim na podstawie zadowolenia osób w nich uczestniczących czyli dzieci, a niekiedy także i rodziców.

Po realizacji każdego z etapów, wychowankowie biorący udział w realizacji projektu uczestniczyli w wywiadzie, w którym mogli wyrazić swoje odczucia i oczekiwania. Pierwszy etap, związany z gromadzeniem materiałów i dowolnymi zabawami parateatralnymi, dzieci podsumowały następująco: „fajnie było się przebierać” (19 respondentów); „lubię bawić się z kolegami pacynkami” (15 odpowiadających); „lubimy wspólnie robić teatrzyki” (17 respondentów). Wychowankowie pytani czy zorganizowany na potrzeby projektu kącik teatralny podobał się im i czy chętnie spędzali w nim czas, w stu procentach odpowiadali twierdząco.

Kolejną fazą, jak już wcześniej pisano, była organizacja dwóch wyjazdów do teatru: pierwszy w roli widzów, drugi współtwórców. Dzieci zapytane o to, co im się najbardziej podobało w teatrze, odpowiadały nastę-

pująco: „mogłem być na scenie” (19 osób), „poruszałem kukielką” (2 dzieci), „wspólnie robiliśmy przedstawienie” (4 dzieci). Zapytano również czy przedszkolakom podobał się spektakl, który oglądali, uzyskując stuprocentową odpowiedź twierdzącą. Na pytanie: Czy warto wybierać się do teatru? zdecydowana większość (21 osób) odpowiedziała twierdząco, dwoje dzieci nie udzieliło żadnej odpowiedzi, a kolejnych dwóch respondentów odpowiedziało wymijająco „nie wiem”. Badano również, jakie emocje towarzyszyły dzieciom podczas percepcji sztuki. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Emocje towarzyszące dzieciom podczas oglądania sztuki teatralnej *Trzy Świnki*

Rodzaj towarzyszącej emocji	Ujęcie ilościowe
Radość, szczęście	23
Zadowolenie	23
Strach	2
Smutek	0

Źródło: opracowanie własne

Zdecydowana większość dzieci odczuwała pozytywne emocje. Żaden z respondentów nie udzielił odpowiedzi „smutek”. Tylko dwoje wychowanków odczuwało strach podczas przedstawienia. Dzieci zostały także zapytane o to, czy chciałyby kogoś zabrać na podobną sztukę. Oto najczęściej pojawiające się odpowiedzi: mamę (15 dzieci), rodziców (3 dzieci), brata lub siostrę (7 przedszkolaków). Można zatem stwierdzić, że dzieci chciały dzielić swoje pozytywne doznania z najbliższymi.

Trzecim etapem realizacji projektu *Teatr* było zorganizowanie przedstawienia dla najbliższych: rodziców i rodzeństwa przedszkolaków. Dzieci przygotowały trzy przedstawienia, kompletując do nich odpowiednie kostiumy i samodzielnie wykonując dekoracje. W przygotowaniach do występów było zaangażowanych 23 dzieci. Zapytano przedszkolaków o to, dlaczego chcą zorganizować przedstawienie dla bliskich. Oto udzielone odpowiedzi : „teatr jest fajny” (14 respondentów), „czujemy się jak aktorzy” (12 pytanym dzieci), „to miłe coś tworzyć” (4 respondentów),

„oni też chcą być w teatrze” (12 respondentów). Należy zaznaczyć, iż dzieci mogły udzielić więcej niż jedną odpowiedź.

Po spektaklu widzowie zostali poddani ankietowaniu. Zapytano ich, co im się najbardziej podobało w prezentowanym przedstawieniu. Można było zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź i wszystkie uzyskały stu-procentową ilość punktów. Były to następujące odpowiedzi: gra aktor-ska, dekoracje (scenografia), odpowiedni dobór strojów i rekwizytów. Uzyskano również odpowiedź na pytanie, jakie emocje towarzyszyły ro-dzicom podczas oglądania spektaklu. Oto najczęstsze odpowiedzi: duma z mojego dziecka i całej grupy (100% ankietowanych), wzruszenie (54% respondentów), radość (46% ankietowanych). Można zatem stwierdzić, iż mali aktorzy doskonale wykonali swoje zadanie, wykorzystując wie-dzę i umiejętności zdobyte w trakcie realizacji projektu.

Mali aktorzy pytani po spektaklu o to, co było dla nich najważniejsze, mówili: „rodzice bili brawo” (10 zapytanych), „czułem się jak aktor/ka” (11 dzieci), „uczestniczyłem w prawdziwym przedstawieniu teatralnym” (4 respondentów). Zapytano również dzieci, czy podobały im się dzia-łania związane z projektem *Teatr* i uzyskano 22 odpowiedzi twierdzące, dwoje dzieci odpowiedziało wymijająco „nie wiem”, jedno nie udzieliło odpowiedzi. Przedszkolaki zapytane o to, czy chciałyby przeżyć to wszyst-ko jeszcze raz – zgodnym, dwudziestoduosobowym chórem odpowie-działy „tak”.

Zakończenie

Przeprowadzone badania skłaniają do wniosków, że wprowadzenie metody projektu edukacyjnego do przedszkola przynosi wiele wymier-nych korzyści zarówno dla nauczycieli, wychowanków, jak i rodziców. Nauczyciele uczą dzieci samodzielnego poszukiwania wiedzy, naucza-jąc poprzez doświadczenie. Przedszkolaki rozwijają swoją aktywność poznawczą, a także doskonałą formy okazywania ekspresji. Rodzice wy-chowanków włączają się czynnie w życie przedszkola, pomagając naj-młodszym w zdobywaniu informacji, uczestnicząc w wydarzeniach i dzia-łaniach podsumowujących projekty. Szczególną wartość należy przyznać projektom edukacyjnym w zakresie wyzwalania aktywności dziecięcej. Podejmowanie samodzielnych działań o charakterze poznawczym wy-maga umiejętności, które okażą się przydatne u progu szkoły. Jak poka-zują wyniki badań, dzieci bardzo chętnie uczestniczą w projektach edu-kacyjnych, podobają się im i są dla nich źródłem wielu nowych doznań zarówno estetycznych, poznawczych, jak i emocjonalnych. Praca metodą projektu edukacyjnego integruje również środowisko rodzinne wychowan-ków z przedszkolem poprzez współdziałanie w ramach realizacji projektu.

Warto zatem zachęcać nauczycieli do podejmowania działań w tym zakresie. Współpraca i umiejętność zaplanowania własnej aktywności to obecnie bardzo przydatne cechy, dlatego należy je kształtować już w przedszkolu. Może w tym pomóc umiejętne zastosowanie metody projektów edukacyjnych w codziennej pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej nauczyciela.

Bibliografia

Bilewicz-Kuźnia B., Parczewska T., *Entliczek-pentliczek. Metoda projektów w edukacji małego dziecka. Propozycje metodyczne do programu wychowania przedszkolnego „Ku dziecku”*, Wydawnictwo „Nowa Era”, Warszawa 2010.

Debesse M., *Etapy wychowania*, WSiP, Warszawa 1983.

Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 2005.

Juszczak S., *Komunikacja człowieka z mediami*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998.

Kisiel M., *Media inspiracją aktywności muzycznej dziecka*, [w:] *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki*, (red.) M. Kisiel, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza 2008.

Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

Krasoń K., *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Krauze-Sikorska H., *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznych twórczości dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2003.

Nieduziak E., *Teatr instrumentem wychowawczego oddziaływania wartości*, [w:] *Sztuka, nauczyciel, uczeń*, (red.) J. Pilsiecki, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1997.

Popek S., *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

Przetacznik M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1973.

Semenowicz H., *Poetykę twórczość dziecka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1973.

Szczepańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

Szymański M.S., *O metodzie projektów*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2000.

Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, PWN, Warszawa 2003.

Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r., Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17.

Abstrakt

Przedmiotem badań niniejszego opracowania było ustalenie, czy realizowane w przedszkolu projekty edukacyjne rozwijają dziecięcą aktywność i ekspresję twórczą. W trakcie badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Autorka podkreśliła wagę umiejętności twórczego myślenia, jak i podejmowania własnej aktywności w toku różnorodnych projektów realizowanych w przedszkolu. Prezentowane wyniki są jedynie badaniami pilotażowymi i dotyczą realizacji konkretnego projektu edukacyjnego Teatr. Wybór autorki nie jest przypadkowy, ponieważ, jak twierdzi: aktywność, ekspresja twórcza to obecnie nieodłączny element funkcjonowania człowieka. W związku z tym należy tak organizować proces edukacyjny, by już od najwcześniejszych etapów wyzwalać w dzieciach zarówno ich własną aktywność, jak i twórczą ekspresję. Obie te cechy są bowiem niezbędne w radzeniu sobie z problemami i napotkanymi przeciwnościami. Nauczyciele pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym powinni wykorzystywać metody aktywizujące w celu wyzwalać tych cech. Jedną z nich jest metoda projektu edukacyjnego, która jest sposobem uczenia się przez doświadczenie, więc pozwala dzieciom samodzielnie zdobywać wiedzę. Co więcej, w projekcie edukacyjnym dochodzi do swoistej integracji środowiska rodzinnego i przedszkolnego poprzez angażowanie rodziców w różne etapy realizacji projektu.

Słowa kluczowe: dziecko, nauczyciel, rodzic, projekt edukacyjny, aktywność, ekspresja twórcza, współpraca.

**The Methods Employed in an Educational Project
Aimed at Fostering Active Engagement
and Creative Expression Amongst Nursery-school Children
(Using the Theatre Educational Project,
Executed with a Group of Five-year-old Children,
as a Model)**

Abstract

The research for this study aimed to determine whether educational projects implemented at pre-school level enable children to develop a capacity for active and creative expression. During the investigation, the author used the diagnostic survey method. The author stresses the importance nowadays of arriving at a creative approach, both in one's thinking and in embarking on one's own activities.

The author emphasizes the partial character of the results presented here, which are taken from a larger body of research material and specifically pertain to the Theatre educational project. The choice of the author is not accidental, in that she holds that activity and creative expression, in the present day, form an indispensable element of the existence of human beings. The educational process, from its earliest phases on, must be organized so as to release in children their capacities for both active engagement and creative expression: after all, these are essential when it comes to encountering difficulties and coping with problems. Teachers working with the youngest children (i.e. nursery-school teachers) should use active methods at their work, in order to foster these capacities in their pupils. One of these methods is the educational project, which lends itself to being used at kindergarten level as it is an example of learning by experience and allows pupils to improve their knowledge. What is more, such a project engenders its own particular integration of home and kindergarten environments, thanks to the involvement of parents at different stages of its realization.

Keywords: child, teacher, parent, educational project, activity, creative expression, cooperation.

Adres do korespondencji/Address for correspondence
Mgr Magdalena Sabina Zrałek
Doktorantka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii
e-mail: mzralek@tlen.pl

Jolanta Karbowniczek
Akademia Ignatianum w Krakowie

Samodzielność dziecka i jego naturalność w odkrywaniu świata, źródłem wewnętrznej motywacji do nauki oraz szansą osiągnięcia sukcesu w świetle koncepcji inteligencji sprzyjającej powo- dzeniu życiowemu R. Sternberga

Recenzja *Programu nauczania dla I etapu
edukacji wczesnoszkolnej – klasy I–III
Doświadczam – Rozumiem – Wiem*
autorstwa E. Domagały-Zyśk,
M. Knopik, T. Knopika, B. Kucharskiej
przy współpracy A. Kosno, E. Lisiak, M. Wilczuk,
Wyd. Lechaa Consulting, Lublin 2015

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym charakteryzuje wysokie tempo przetwarzania rzeczywistości oraz duże możliwości rozwojowe wykorzystywane dla zrozumienia otaczającego świata i jego zjawisk. Typową cechą tego okresu rozwojowego jest pamięć mechaniczna, a także coraz większa zdolność do zapamiętywania słów, liczb, czynności itp. Uczniowie zaczynają funkcjonować w realnym świecie zewnętrznym. Chętnie wyrażają własne przeżycia w różnych formach aktywności – między innymi

w nauce poprzez zabawę, w pracy, która ma wymiar edukacyjny, ale również w systematycznym rozwoju językowym – w tym także w pozyskiwaniu i komunikacji w języku polskim oraz angielskim. Każda forma edukacji, jeśli ma służyć rozwojowi dziecka, pomagać mu w stawaniu się coraz bardziej samodzielnym i niezależnym, zasługuje na uznanie. Taka właśnie jest edukacja wczesnoszkolna. Celem pracy nauczyciela w tym przypadku jest nie tylko przygotowanie ucznia do życia we współczesnym świecie, ale nade wszystko wprowadzenie go w świat hermeneutyczny, zwracając szczególną uwagę na wykreowanie pełnowartościowej jednostki jako najwyższego stadium podmiotowości, a zatem wykreowanie jednostki autonomicznej, samodzielnej, zdolnej do reprezentowania siebie, potrafiącej rozwiązywać problemy, współdziałać z innymi, otwartej, kreatywnej, celowej w podejmowaniu zadań i działań. W tym okresie kształtują się również fundamenty dla nauki w starszych klasach. Dzieci są świadome swojego kręgu kulturowego i jego oddziaływania, uczą się również dostrzegać oraz doceniać inne kultury, stając się wobec nich bardziej otwarte.

Od niedawna w literaturze przedmiotu można zauważyć wyraźne zainteresowanie uczniem zdolnym oraz jego kształceniem. Współcześnie zagadnienia te są poruszane nie tylko w podręcznikach akademickich, ale także na konferencjach i seminariach naukowo-metodycznych organizowanych przez różne uczelnie wyższe w naszym kraju. Psycholodzy i pedagodzy od dłuższego czasu rozważają istotę kształcenia uczniów zdolnych. Z ich refleksji wynika, że ten nurt nauczania powinien się opierać na idei pedagogiki twórczości i psychologii myślenia. Widoczna jest także rozbieżność poglądów na temat struktury zdolności, składników i rodzajów zdolności oraz modeli zdolności. Obecnie praca z uczniem zdolnym wymaga właściwej strategii oraz reorganizacji różnych elementów systemu dydaktycznego (w odniesieniu do celów, treści, metod, form organizacyjnych pracy i środków dydaktycznych), a działania edukacyjne w szkole próbuje się ukierunkować na kształtowanie zdolności uczniów poprzez twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, kreatywność działań, eksplorację świata, doświadczenia. Ujęcie różnych propozycji kształcenia uczniów zdolnych nie jest zatem proste i łatwe. Tacy Uczniowie są indywidualistami, przejawiają swoiste umiejętności i tym samym wymagają odrębnego toku kształcenia. Szkoła polska kładzie szczególny akcent na edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – ale raczej niepełnosprawnych bądź z trudnościami – zapominając o uzdolnionych.

Od roku szkolnego 2014/2015 nauczyciele realizują w szkołach kolejną – Nową Podstawę Programową, która zawiera w swojej strukturze wyłącznie klasę trzecią, pomija natomiast klasę pierwszą i drugą. W związ-

ku z tym istnieje konieczność konstruowania własnych, innowacyjnych programów nauczania, dzięki którym nauczyciele będą mogli elastycznie realizować treści edukacyjne z dziećmi w klasach I–III. Jednym z takich przedsięwzięć jest zaproponowany przez Zespół Ekspertów, Pracowników Nauki oraz Nauczycieli Praktyków *Program nauczania dla I etapu edukacji wczesnoszkolnej – klasy I–III Doświadczam – Rozumiem – Wiem* autorstwa E. Domagały-Zyśk, M. Knopik, T. Knopika, B. Kucharskiej przy współpracy A. Kosno, E. Lisiak, M. Wilczuk. Stanowi on niezwykle cenną i merytorycznie wartościową propozycję realizacji treści zgodnych z nową podstawą programową dla uczniów klas I–III ogłoszoną 30 maja 2014 roku.

Układ programu jest poprawny i zgodny z zasadami konstruowania autorskich programów nauczania. Jego tytuł jest kompatybilny z zawartością występujących w nim treści edukacyjnych. Program *Doświadczam – Rozumiem – Wiem* składa się z następujących części: 1. Założenia psychopedagogiczne programu; 2. Cele programu nauczania; 3. Treści kształcenia edukacyjnego; 4. Sposoby osiągnięcia celów; 5. Opis założonych osiągnięć ucznia, propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć; 6. Uwagi dotyczące realizacji programu; 7. Literatura; 8. Scenariusze i karty pracy. Strukturę prezentowanego programu otwiera wstęp, który wyraźnie podkreśla jego praktyczną przydatność w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela klas I–III, ze szczególnym akcentem na dziecięce zdolności.

Charakterystyka poszczególnych części programu

1. Założenia psychopedagogiczne programu zostały sprecyzowane jasno, wyraziście, konkretnie i przejrzysto. Autorzy kompetentnie uzasadniają potrzebę innowacyjnego przygotowania programu nauczania dla klas I–III, opartego na koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu jednostki Roberta Sternberga, biorąc pod uwagę szkołę jako placówkę stwarzającą możliwość zaspokojenia potrzeb uczniów zdolnych i rozwijania ich potencjału poznawczego. Sukces ucznia uwarunkowany ma być harmonią między trzema rodzajami inteligencji: analityczną, praktyczną i twórczą. Tak wypracowany sukces w efekcie może uczynić dziecko zdolne szczęśliwym. Dalej podkreśla się znaczenie strategii uczenia się, zwłaszcza tej poszukującej, eksponującej oraz praktycznej, wykorzystanie nowych pomocy multimedialnych w procesie edukacyjnym, kompetentne wspieranie uczniów utalentowanych, aktywną postawę ucznia na zajęciach zintegrowanych. Interesujące jest także wprowadzenie ich w naturalny sposób poznawania świata, kontakt z naturalnymi pomocami, konstruktywistyczne podejście do własnego życia, możliwość uczenia się „wszędzie

i wszystkiego” (M. Parmentier), elastyczność i systematyczność współpracy szkoły z rodzicami.

2. Cele programu zostały określone zgodnie z założeniami nowej podstawy programowej. Autorzy rozpoczynają od diagnozy, przechodząc do określenia potencjału zdolności. Cele zostały oparte na koncepcji inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu R. Sternberga. Rozwój jednostki jest w niej traktowany jako zrównoważony trening trzech grup zdolności: analitycznych, praktycznych i twórczych. W skład każdej grupy wchodzi kompetencje kluczowe z punktu widzenia celów edukacji wczesnoszkolnej. Zastosowana została ciekawa typologia dziecięcych kompetencji w oparciu o koncepcję Sternberga. Określonymu typowi inteligencji odpowiadają właściwe kompetencje. W niniejszym programie podzielono tradycyjnie cele na ogólne i szczegółowe. Istotnym walorem tego programu jest propedeutyczność – czyli kompetentne przygotowanie uczniów w klasach I–III do kolejnego etapu edukacyjnego w klasach IV–VI. Przyjęto to za pośredni cel skonstruowanego dokumentu.

3. Treści kształcenia edukacyjnego zostały przedstawione w sposób nowatorski i bardzo ciekawy w postaci pięciu pól, tak zwanych „mrowisk”. „Mrowiskom” przyporządkowano treści programowe z poszczególnych obszarów edukacyjnych. Ciekawą propozycję stanowią również proponowane scenariusze (stanowiące obudowę), które odpowiadają „mrowiskom”. „Mrowiska” harmonijnie korespondują z modelem inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Sternberga. Dalej dokonano charakterystyki poszczególnych obszarów edukacyjnych w obrębie „mrowisk”. Oryginalność i pomysłowość edukacyjną Autorów w zakresie zaprezentowanych pól oceniam bardzo pozytywnie, zwłaszcza że mrówka to symbol pracowitości (powinna być bliska dziecku), a praca to jedna z podstawowych działalności ucznia w wieku wczesnoszkolnym. Metafora „mrowiska” motywuje do wspólnoty, samodzielności, aktywności, a zarazem wolności i efektywności w działaniu.

4. Sposoby osiągania celów. Operacjonalizację celów w programie *Doświadczam – Rozumiem – Wiem* przedstawiono w postaci efektów edukacyjnych uczniów w III części. Autorzy umiejętnie podzielili osiągnięcia na podstawowe i ponadpodstawowe, zwracając uwagę na potrzeby oraz możliwości rozwojowe uczniów. Obudowa programu jest bardzo bogata i innowacyjna dla poszczególnych klas. Istotne jest to, że program można już realizować, korzystając z nowego, obowiązującego podręcznika „Nasz Elementarz” dla klasy I. Autorzy programu proponują atrakcyjne i urozmaicone metody pracy nauczyciela z uczniami, kształtujące kompetencje intra- i interpersonalne, matematyczne, myślenie twórcze oraz myślenie naukowe. Są to głównie metody aktywizujące, w których aktywność ucznia

przewyższa aktywność nauczyciela. Metody te dopasowano w programie do rozwijania poszczególnych kompetencji dziecięcych. Stanowią one dużą wartość merytoryczną tego programu.

5. Opis założonych osiągnięć ucznia, propozycje kryteriów oceny i metody ich sprawdzania. Przygotowany został bardzo solidnie i innowacyjnie. Warto podkreślić, że system oceniania w klasach I–III w polskich szkołach nie jest ujednolicony, staje się bardzo nudny dla uczniów. Autorzy programu proponują ocenę opisową na zakończenie roku szkolnego, ocenę ustną dwa razy w roku szkolnym, ale należy pamiętać przede wszystkim o tym, że dziecko powinno być oceniane prawie każdego dnia i nie tylko słownie. Ocena słowna wcale go nie satysfakcjonuje. Według tego programu, z dziećmi na co dzień współpracuje „mrówka Eureka”, może warto zatem pomyśleć o tym symbolu. Można przygotować w klasie np. tablicę korkową i przypinać poszczególnym dzieciom mrówki za ich aktywność na zajęciach zintegrowanych. Dziecko, które zgromadzi 6 mrówek, może otrzymać 6 jako stopień lub można zaproponować coś innego równie atrakcyjnego. Zapewne tym sposobem zmotywujemy uczniów do pracy. Wszystkie pozostałe formy kontroli bieżącej oceniam wysoko, zwłaszcza portfolio gromadzone w teczkach sukcesu. Bardzo wartościowa według mnie jest analiza własnych prac dziecka czyli samoocena jego postępów oraz zaproponowane przez Autorów programu 4 poziomy opanowania kompetencji.

6. Uwagi dotyczące realizacji programu. Program ma być realizowany na zajęciach zintegrowanych z dziećmi w klasach I–III według 10 konkretnych i wyrażające zasygnalizowanych zasad–reguł.

7. Literatura. Przydatna dla nauczyciela klas I–III.

8. Scenariusze zajęć zintegrowanych klasach w I–III.

Scenariusz stanowi trwały zapis przygotowania zajęć, służy nie tylko do właściwego ich przeprowadzenia, ale także może być wykorzystywany w innej klasie lub w następnym roku szkolnym. Zawarte w nim propozycje są uaktualniane, wykorzystując doświadczenia oraz dostosowując je do nowej sytuacji. Scenariusz jest swoistym twórczym pomysłem nauczyciela. Dotyczy przebiegu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, stanowi rozwinięcie planu edukacyjnego zajęć w klasach I–III. Autorom scenariuszy chodzi o to, aby znaleźć taką formę zapisu, która oddaje obraz pracy edukacyjnej z dziećmi w ciągu jednego dnia z różnych obszarów edukacyjnych. Projektowanie scenariuszy w edukacji wczesnoszkolnej przez nauczycieli praktyków jest bardzo zróżnicowane. Zależy od ich doświadczenia zawodowego, wiedzy metodycznej, dotyczącej dydaktyki ogólnej, a zwłaszcza dydaktyki szczegółowej poszczególnych obszarów edukacyjnych, które mają własną metodykę, a także kompeten-

cji oraz przygotowania rzeczowego i merytorycznego do zajęć zintegrowanych. Przedstawione do zaopiniowania scenariusze, w liczbie 50 są przeznaczone dla klasy I. Stanowią obudowę *Programu nauczania dla I etapu edukacyjnego (klasy I–III) Doświadczam – Rozumiem – Wiem*. Zaprezentowano w nich zaplanowane zadania nauczyciela i czynności uczniów, zwrócono szczególną uwagę na samodzielność dzieci, ich aktywność edukacyjną, kreatywność w działaniach oraz innowacyjność treści edukacyjnych. Scenariusze te z pewnością będą stanowiły cenną pomoc dla nauczycieli praktyków już w trakcie ich wdrażania do lubelskich szkół podstawowych. Oryginalne i urozmaicone zajęcia, elastyczność dziecięcych działań, wizualne i nowoczesne środki dydaktyczne, w tym multimedialne – tablety, tablica interaktywna i inne – świadczą o niezwykle wartościowych kompetencjach i pomysłach Autorów tego programu.

Istotne jest, że w programie zwrócono szczególną uwagę na twórcze myślenie dziecka, jego samodzielność i swoistość działań, na włączenie w tok zajęć wspomnianych wcześniej trzech rodzajów inteligencji sprzyjających powodzeniu życiowemu, na naturalizm, indywidualizację procesu nauczania, dialog edukacyjny, wzajemne, harmonijne relacje nauczyciela z klasą oraz na sposób autoprezentacji. Należy podkreślić zastosowanie w programie połączenia w pary uczniów w trakcie zajęć z języka angielskiego. Cenne są dla mnie warunki skutecznego planowania pracy, umiejętność podejmowania krytycznej analizy zaprezentowanego materiału dydaktycznego oraz tworzenie innowacyjnych, alternatywnych rozwiązań. W scenariuszach wskazano na sposoby rozwiązywania problemów, położono akcent na holistyczne ujęcie procesu edukacyjnego w pracy z dziećmi w szkole. Szczególną uwagę zwrócono na twórczą aktywność jednostki w procesie wychowania i nauczania, z naciskiem na stosowanie metod aktywizujących, czynnościowych, twórczych. Dziecko odczuwa potrzebę bycia „ciągle zaangażowanym” w szkolną pracę, a więc chce obserwować, poszukiwać, eksplorować, majsterkować, działać, tworzyć, manipulować. Metody aktywizujące ukierunkowane są zatem na podmiot czyli ucznia, rozwijanie jego umiejętności, wiedzy i kompetencji poprzez własne doświadczenia, badania i poszukiwania. W niniejszych scenariuszach spotykamy się z wieloma ciekawymi rodzajami proponowanych przez Autorów metod aktywizujących. Pojawiają się one w teorii i praktyce dydaktyk szczegółowych w edukacji wczesnoszkolnej oraz w glottodydaktyce. Widoczne jest szczególne ukierunkowanie przez Autorów programu na jak najbardziej innowacyjne metody aktywizujące i zastosowanie ich w pracy z dziećmi w klasie I.

Program *Doświadczam – Rozumiem – Wiem* stanowi próbę ambitnego przedsięwzięcia podjętego przez Autorów. Przedstawiony dokument

i jego treści stanowią pewną „inność”, uzupełniają braki w programach nauczania, a co najważniejsze ich wartość w odniesieniu do samego dziecka w praktyce edukacyjnej jest wręcz nieoceniona.

Sądzę, że program *Doświadczam – Rozumiem – Wiem* stanie się dla nauczycieli praktyków cennym źródłem egzemplifikującym teorię oraz uzupełnieniem dotychczasowych opracowań na rynku wydawniczym. Wszystkie scenariusze przeznaczone dla klasy I stanowią kompendium wiedzy ujętej w sposób holistyczny i interdyscyplinarny, są klarownie opracowane. Zaletą niniejszego opracowania jest jego zwartość, logiczność i czytelność. Prezentowany program czyta się z wielką przyjemnością, a myśli w nim wyrażone są kompetentnie sprecyzowane przez wszystkich Autorów. Obejmują nowe doktryny i tendencje pojawiające się w edukacji wczesnoszkolnej. Teksty świadczą o wysokim stopniu zrozumienia podejmowanej problematyki, a także opisywania oraz interpretacji ogólnych i szczegółowych zjawisk, znajdujących swoje odbicie zarówno w teorii, jak i praktyce edukacyjnej.

Barbara Surma
Akademia Ignatianum

Nauczyciel przedszkolny – między wymaganiami i oczekiwaniami a rzeczywistością

Recenzja książki:
Gabriela Paprotna,
*Spółeczno-pedagogiczne uwarunkowania
funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkoli*,
Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała A. Hlonda w Mysłowicach,
Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2015

Gabriela Paprotna omawia zagadnienie związane z funkcjonowaniem zawodowym nauczyciela pracującego w przedszkolu. O nauczycielu, jego statusie, cechach osobowościowych, kompetencjach czy wymaganiach, a także jego roli w wykonywaniu zawodu czytelnik znajdzie wiele monografii oraz artykułów naukowych i popularnych. Dlaczego zatem autorka podejmuje ten temat? Po pierwsze wśród dość licznej literatury brakuje syntetycznych opracowań dotyczących zawodu nauczyciela pracującego w przedszkolu oraz badań ukazujących jego specyfikę tak różną od tej szkolnej. Często nauczyciela w przedszkolu traktuje się jako osobę pełniącą funkcję opiekuńczą, czasami jako wychowawcę, rzadko natomiast dostrzega się w nim nauczyciela. Z jednej strony w powszechnej opinii nie docenia się jego roli, pomimo że to on jest odpowiedzialny za dziecko znaj-

dujące się w szczególnie wrażliwym okresie rozwojowym, z drugiej stawia mu się coraz to wyższe wymagania i poszerza jego obowiązki.

Autorka w prezentowanej monografii przedstawia czynniki społeczno-zawodowe funkcjonowania nauczycieli przedszkola, które jej zdaniem warunkują jakość i skutki ich działań. Celem tej diagnozy jest nie tylko ocena badanego zjawiska, ale przede wszystkim wskazanie kierunków przygotowania, rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli przedszkoli. Autorka zwraca uwagę na fakt, że nauczyciela przedszkola nie można traktować tylko jako tego, który pełni rolę opiekuńczą, a jego zadaniem jest wyłącznie troska o bezpieczeństwo i zapewnienie dziecku odpowiednich warunków w celu zaspokojenia jego podstawowych potrzeb. Omawiana pozycja może być traktowana jako próba dowartościowania pozycji zawodowej nauczyciela przedszkola. Jest oparta na obiektywnych przesłankach związanych z warunkami pracy i wymaganiami stawianymi nauczycielom.

Założony cel został zrealizowany poprzez zgromadzenie i przeanalizowanie literatury przedmiotu przede wszystkim z pedeutologii, pedagogiki przedszkolnej, historii wychowania i pokrewnych dziedzin. Dobór literatury był ukierunkowany na ukazanie teoretyczno-metodologicznych przesłanek studiów i badań nad zawodem nauczyciela przedszkola (rozdział 1), specyfiki funkcjonowania zawodowego nauczyciela (rozdział 2), społecznych oczekiwań wobec nauczycieli przedszkoli (rozdział 3) oraz warunków pracy badanej grupy zawodowej (rozdział 4).

Problematykę dotyczącą zawodu nauczyciela przedszkolnego G. Paprotna słusznie rozpatruje na tle rozwoju pedeutologii, której głównym przedmiotem jest osoba nauczyciela. Na przestrzeni dziejów stopniowo „rozwijano się i konkretyzowało zrozumienie wyjątkowego charakteru zawodu nauczyciela”, co stanowi wstęp do kolejnych, bardziej szczegółowych zagadnień (s. 11). Autorka wymienia nazwiska pedagogów, którzy przyczynili się do rozwoju tej dyscypliny, ale także do wypracowania podstaw systemu kształcenia nauczycieli oraz takich zagadnień, jak: osobowość nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kształcenie i doskonalenie zawodowe, praca zawodowa, kwalifikacje zawodowe nauczycieli.

W badaniach dotyczących zawodu nauczyciela przedszkola podejmowane są następujące aspekty (s. 20):

- wypełnianie ról zawodowych przez nauczyciela przedszkola oraz zadań w poszczególnych obszarach (M. Kwiatowska, 1985);
- psychospołeczna i kulturalna sytuacja nauczycieli przedszkolnych (S. Jędrzejewski, 1987);
- obraz kadry przedszkolnej w zależności od posiadanych kwalifikacji, doskonalenia zawodowego, warunków pracy i życia, kompetencji zawodowych (S. Guz, 1991, 1996);

- rozwój zawodowy, jego warunki, przebieg i wyniki (G. Paprotna, 1992);
- pełnienie funkcji i opis warsztatu pracy nauczyciela przedszkola w kontekście realizowanych przez niego tematów systemowych (K. Duraj-Nowakowa, 1995);
- kształcenie nauczycieli przedszkolnych w historycznej perspektywie (W. Leżańska, 1998);
- działalność pedagogiczna, cele, zadania, kształcenie, przygotowanie do pracy (A. Klim-Klimaszewska, 2005);
- kształcenie nauczycieli (H. Dmochowska, 2007);
- funkcjonowanie nauczycieli w warunkach wielokulturowości (K. Kamińska, 2007);
- blaski i cienie zawodu nauczyciela (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2008);
- status zawodowy nauczyciela (B. Surma, 2011).

Analiza literatury dokonana przez G. Paprotną wskazuje, że badania dotyczące zawodu nauczyciela przedszkolnego są prowadzone i dotyczą wciąż nowych kierunków i perspektyw. Czytelnik ma możliwość poszerzenia tej tematyki sięgając do wymienionych przez Autorkę pozycji.

W dalszej części monografii G. Paprotna dokonuje analizy specyfiki funkcjonowania zawodowego nauczycieli przedszkolnych (rozdział 2), skupiając się przede wszystkim na opisie ich sylwetki osobowościowej, wybranych czynników kształtowania zawodu nauczyciela oraz ról zawodowych nauczycieli pracujących w przedszkolu. Wskazuje również na uwarunkowania kształtowania się zawodu nauczyciela przez pryzmat uregulowań unijnych, które poszerzają rozumienie roli zawodowej nauczyciela i stawiają wyższe wymagania względem jego funkcji.

Obok wymagań stawianych przez państwo, którym musi sprostać, wypełniając odpowiednie rozporządzenia, nauczyciel staje również wobec oczekiwań społecznych. Niestety te wymagania względem jego osoby i roli jaką pełni w społeczeństwie, nie są współmierne ze statusem i prestiżem zawodowym nauczyciela. Wnioskiem jaki się nasuwa po dokładnej analizie tego rozdziału jest to, że brakuje jednoznacznego określenia miejsca edukacji przedszkolnej, co wpływa na niskie usytuowanie zawodu nauczyciela przedszkolnego (s. 80). Istnieje „dysonans pomiędzy wymaganiami a możliwością ich spełnienia i proporcjonalną gratyfikacją” (s. 20). Edukacja przedszkolna powinna być traktowana przez państwo jako bardzo ważny etap w procesie nauczania i wychowania dzieci, bowiem w przeciwnym razie konsekwencje tego będą ponosili zarówno nauczyciele, jak i dzieci.

Omawiana pozycja stanowi obiektywną ocenę sytuacji nauczyciela przedszkolnego. Można ją traktować jako kolejny apel do władz państwowych i oświatowych oraz do społeczeństwa o potrzebę nowego podejścia

Recenzje/Reviews

nie tylko do nauczyciela pracującego w przedszkolu, ale też do uznania, że okres przedszkolny to najważniejszy etap rozwojowy dziecka. Należy zatem stworzyć dziecku i nauczycielowi odpowiednie warunki oraz uświadamiać społeczeństwo, że nauczyciel przedszkolny to nie jest osoba, która „nic nie robi, tylko się bawi”, ale wykonuje odpowiedzialną i trudną pracę, przyczyniając się do rozwoju dzieci.

Katarzyna Szewczuk
Akademia Ignatianum w Krakowie

Aktywizujące sposoby nauczania treści przyrodniczych dzieci w młodszym wieku szkolnym

Recenzja książki:

J. Stasica, *Przyroda – 160 pomysłów na nauczanie
zintegrowane w klasach I–III,
„Impuls”, Kraków 2012*

Dziecko w wieku przedszkolnym oraz młodszym wieku szkolnym przejawia nieustające zainteresowanie otaczającą go rzeczywistością. Jej częścią jest świat przyrody, który staje się inspiracją do dziecięcych pytań, poszukiwań, stawiania wniosków i hipotez. Niejednokrotnie jest uważany za podstawę dziecięcej działalności literackiej, muzycznej, plastycznej, technicznej czy ruchowej. Bezpośredni kontakt z przyrodą umożliwia jej wielozmysłowe poznanie, budzi radość, rozwija emocjonalne zaangażowanie w stosunku do żywych organizmów. Odkrywanie przez młodych badaczy wiedzy dotyczącej środowiska naturalnego, pobudzanie dziecięcej ciekawości przez rodziców i nauczycieli jest okazją do kształtowania przyszłego podejścia do świata przyrody. Bardzo duża odpowiedzialność w rozwijaniu tych postaw spoczywa na nauczycielach edukacji wczesnoszkolnej. Analizując Podstawę programową możemy dostrzec, że zakres wiedzy przyrodniczej w klasach I–III jest obszerny i obejmuje wiele zagadnień. Jeżeli ma stanowić dla dziecka wartość samą w sobie, budzić zaniepokojenie i radość, gdy uczeń odkrywa „to już wiem i rozumiem”, powinien być przekazywany nie na drodze transmisji wiedzy od mentora do podopiecznych, a raczej eksploracyjnych działań młodych adeptów nauki.

Publikacja J. Stasicy przychodzi z pomocą wszystkim nauczycielom, studentom, a także rodzicom, którzy wiedzę dotyczącą środowiska naturalnego pragną ukazać w formie zabawy. Zawarte w niej pomysły dotyczące działalności przyrodniczo-społecznej przyjmują postać gier, zabaw, konkursów, zgadywanek oraz zadań. W zamyśle autorki zostały pogrupowane tematami oraz klasami – od I do III. W opisach prezentowanych propozycji brakuje jednak wyraźnego przyporządkowania danej zabawy do wieku, a także klasy dzieci biorących w niej udział. Taki sposób przedstawienia pomysłów dotyczących działalności przyrodniczej powoduje, że nauczyciel może dopasować prawie każdą grę i zabawę do własnych potrzeb i możliwości rozwojowych uczniów, z którymi pracuje. Pomimo tego, że różnego rodzaju zadania, konkursy, gry i zgadywanki dotyczą głównie tematyki przyrodniczej, zauważyć możemy ich korelację z działalnością polonistyczną, matematyczną oraz plastyczną. Taki układ i sposób prezentacji treści ma ułatwić pracę nauczycielom klas I–III, którzy w toku edukacji wczesnoszkolnej realizują koncepcję nauczania zintegrowanego. W zaproponowanych przez autorkę pomysłach znajdziemy zatem elementy ruchu, plastyki, muzyki, które odpowiednio zmodyfikowane mogą służyć nauce liczenia oraz konstruowania własnych wypowiedzi. Propozycje zawarte w publikacji J. Stasicy cechuje duża różnorodność zarówno pod względem organizacji metod, jak i treści. Każdy nauczyciel powinien w niej znaleźć odpowiednie pomysły pomocne przy realizacji zajęć z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. Jednak, moim zdaniem, niektóre propozycje zabaw zaprezentowane dla najmłodszych uczniów z powodzeniem mogą być również wykorzystane w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Tematyka gier, zabaw, konkursów, zgadywanek i zadań dotyczy m.in.:

- miesięcy – nazwy, kolejność; pór roku, półroczy i kwartałów;
- kwiatów – rozpoznawanie, nazwy (układanki sylabowe), wygląd i różnicowanie (np. wiosenne i letnie);
- drzew i krzewów – nazwy (układanki sylabowe), owoce, liście;
- owoców i warzyw – nazwy, rozpoznawanie i wykorzystanie, witaminy;
- ptaków i zwierząt – domowe i egzotyczne (nazwy, sposób zachowania, ich porządkowanie oraz dobieranie);
- zawodów – głównie wiedza na ich temat;
- znaków drogowych – rozpoznawanie.

W prezentowanej publikacji znajdziemy również zabawy odnoszące się do pogody, urządzeń technicznych, kosmosu (planety, gwiazdy, kosmonauta), życia rodzinnego, polskich tradycji, miast czy kierunków świata. Warte podkreślenia jest również opracowanie do prezentowanych pomysłów pomocy w formie kompletów lub zestawów dla danej klasy.

Zawierają one kartoniki z napisami, gotowe projekty plansz, obrazki do kolorowania lub pocięcia w celu wykonania puzzli itp. Zaproponowane przez autorkę środki dydaktyczne ułatwiają nauczycielom orientację w tematyce oraz zakresie treści, jakie dana zabawa obejmuje. Ponadto nie muszą oni ich wymyślać czy wykonywać samodzielnie, a jedynie powiększyć oraz dobrać odpowiednią ilość kopii dla zespołu klasowego. Wszystkie zamieszczone w książce pomoce są jednak czarno-białe, a sporadycznie prezentowane ilustracje infantylne w stosunku do zalecanego wieku adresata. Żyjemy w okresie takiego postępu technologicznego, że te drobne niedogodności nie powinny stanowić bariery dla nauczycieli klas I–III.

Pomysłów na działalność przyrodniczą w proponowanej pozycji jest naprawdę dużo. Większość z nich została zweryfikowana praktycznie przez samą autorkę w ciągu wielu lat pracy. Każdy nauczyciel może z nich dowolnie korzystać, modyfikować, zmieniać, a także wzbogacać w zależności od możliwości i potrzeb. Sama autorka pragnie, aby stały się one materiałem do żywej, pełnej entuzjazmu kreatywności nauczycieli klas początkowych i innych (s. 193).

Publikacja napisana jest językiem prostym i zrozumiałym. Opisy zabaw, gier czy konkursów są na tyle przystępne, że ich odbiór nie powinien sprawiać większych trudności, a niektóre z nich zostały wsparte licznymi przykładami. Książka jest adresowana w głównej mierze do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jednak słuszne wydaje się, aby sięgnęli po nią także studenci kierunków nauczycielskich, a także rodzice, którym zależy na kształtowaniu właściwego stosunku do świata przyrody u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ukazanie piękna otaczającego nas świata, a także uświadomienie sobie, że stanowimy jego nieodłączny element, może się stać momentem przełomowym w zrozumieniu reguł nim rządzących. Jeżeli młode pokolenie zobaczy, że niszcząc własne środowisko, tym samym niszczy siebie, to może łatwiej będzie mu zaakceptować potrzebę życia w zgodzie z przyrodą.

Magdalena Ciechowska
Akademia Ignatianum w Krakowie

Sprawozdanie z IV Transdyscyplinarnego Symposium Badań Jakościowych

Cykl spotkań poruszających szeroką tematykę badań jakościowych został zapoczątkowany w 2001 roku przez dr hab. Dariusza Kubinowskiego i prof. Krzysztofa Tomasza Koneckiego. W dniach od 27 do 30 maja 2015 roku miało miejsce IV spotkanie, którego organizacji podjął się Instytut Socjologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Fundacja Naukowa im. Floriana Znanieckiego. Wybór drugiego organizatora nie był przypadkowy, ponieważ Florian Znaniecki, założyciel poznańskiej socjologii, jest również pionierem jednego z rodzajów badań jakościowych – metody biograficznej. Jego życiorysowi naukowemu i wprowadzonemu przez niego współczynnikowi humanistycznemu była poświęcona sesja plenarna w dniu otwarcia symposium (*Współczynnik humanistyczny jako teoria i metoda badań społecznych*).

W ramach niniejszego sprawozdania nie sposób opisać wszystkiego, co miało miejsce podczas trzech dni wypełnionych obradami w trzech sesjach plenarnych i dwudziestu grupach tematycznych, dlatego też skupię się na najważniejszych wydarzeniach oraz istotnych doniesieniach dla pedagogiki.

Obrady w drugiej sesji plenarnej: *Dyscypliny czy studia? Badania jakościowe we współczesnym pejzażu wiedzy*, podjęły ważny problem dynamicznie rozwijających się badań jakościowych, które – biorąc pod uwagę specyfikę ich prowadzenia i zaangażowania badacza w otaczającą rze-

czywistość – diametralnie różnią się od tradycyjnego, pozytywistycznego modelu badań. Związaną z tym tematykę rozwinęła trzecia sesja plenarna w postaci panelu dyskusyjnego: *Nauczanie badań jakościowych i prezentacja ich wyników*. Dyskutanci – m.in. autorzy najnowszych podręczników akademickich z dziedziny badań jakościowych – podnosili kwestię przekazywania młodym adeptom nauki wiedzy o prowadzeniu badań jakościowych oraz sposobach prezentacji rozległych informacji zebranych podczas badań w jasny i przejrzysty sposób.

Z kolei grupy tematyczne prezentowały znacznie bardziej szczegółowy i transdyscyplinarny charakter. Należy zaznaczyć, że liczni dyskutanci biorący udział w jednej grupie tematycznej, dzięki jej podzieleniu na trzy przedziały czasowe, mieli możliwość przemieszania się pomiędzy grupami o niezwykle ciekawych tytułach:

- Jak skutecznie badać współczesną szkołę?
- Stojąc w rozkroku – rozwiązania metodologiczne w obliczu badań z pogranicza wielu dyscyplin naukowych;
- Strategie i metody badań aktywizmu i ruchów społecznych;
- Badania (i działania?) „społecznie doniosłe”;
- Badania jakościowe w antropologii medycznej;
- Audiowizualne metody badań jakościowych;
- Badania jakościowe w regionalistyce;
- Badania kulturowe inspirowane sztuką,
- Jakość życia a psycho-społeczne doświadczanie codzienności;
- Dziedzictwo, pamięć i upamiętnianie. Instrumentalizacja pojęć a interakcja badań ilościowych i jakościowych;
- Studia miejskie – odrębna dyscyplina badawcza?
- Metody narracyjne i biograficzne w naukach humanistycznych i społecznych;
- Nowe technologie w badaniach jakościowych;
- Obserwacja uczestnicząca i autoetnografia: ku przyszłości metod jakościowych;
- Człowiek w sytuacji trudnej w badaniach jakościowych;
- Metodologia teorii ugruntowanej w badaniach inter- i transdyscyplinarnych;
- Strategie, metody, środki badania zmiany i rozwoju;
- Nowe media jako podmiot i obszar badań jakościowych.

Aby zobrazować obszerność dyskusji w ramach grup tematycznych, przybliżę jedną z nich, która najściślej wiąże się z charakterem czasopiśma: *Jak badać współczesną szkołę?* Dwunastu prelegentów podjęło ważną tematykę dotyczącą roli i możliwości, jakie dają liczne metody jakościowe w badaniach zmieniającej się rzeczywistości szkolnej, obejmującej

nauczycieli, uczniów oraz ich życie codzienne w szkole. Były to wystąpienia: dr hab. Justyny Nowotniak, *Od jakościowych badań światów społecznych do interwencji pedagogicznej*; dr Anny Babickiej-Wirkus, *Rytualny wymiar szkoły – podejście etnograficzne w badaniu kultury uczniów*; dr Urszuli Dernowskiej i dr Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej, *Jak badać kulturę szkoły*; dr Magdaleny Ciechowskiej, *Badania fokusowe w praktyce pedagogicznej*; dr hab. Moniki Wiśniewskiej-Kin, *Doświadczenie codzienności szkolnej z perspektywy uczestniczącej*; dr Wiesławy Wantuch, *Od badań w działaniu do teorii badań polonistycznych*; dra Pawła Rudnickiego i dra Marcina Starnawskiego, *Trudności i niespodzianki w badaniach szkoły – refleksje z dwóch przedsięwzięć badawczych*; dr Magdaleny Cuprjak, *Punkty odniesienia w konstruowaniu tożsamości młodzieży gimnazjalnej. Studium przypadku*; dr Barbary Kutrowskiej, *Kompetencje nauczyciela w perspektywie biograficznej* oraz dr Katarzyny Wajszczyk, *Meandry badań etnograficznych w szkole*.

IV Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych (podobnie jak poprzednie spotkania z tego cyklu) było niezwykle ważnym wydarzeniem, dającym możliwość pogłębienia wciąż rozwijającej się wiedzy dotyczącej metodologii badań jakościowych. Ponadto, tak jak w latach wcześniejszych, sympozjum towarzyszyły warsztaty metodologiczne prowadzone przez doświadczonych metodologów-praktyków. Warsztaty te odbywają się zazwyczaj dzień przed lub dzień po obradach. W tym roku była to sobota, 31 maja. W ramach ośmiu warsztatów uczestnicy mogli zdobywać umiejętności praktyczne na takie tematy, jak: Analiza pól semantycznych, czyli odkrywanie „co autor miał na myśli?”; Projektowanie i prowadzenie terenowych badań jakościowych. Metodologiczne, empiryczne i etyczne problemy badań – teoria a praktyka; Metodologia teorii ugruntowanej; Podejście auto/biograficzne w badaniach jakościowych; Komputerowa analiza danych jakościowych; Metody autonarracyjne – generowanie opowieści i rozumienie ich uwarunkowań; Smak – węch – dotyk. Wprowadzenie do sensorycznej etnografii; Badania fokusowe.

Podsumowując, IV Transdyscyplinarne Sympozjum Badań Jakościowych było istotnym, naukowym wydarzeniem pomagającym wprowadzać metody jakościowe do dogłębnego poznania otaczającej rzeczywistości społecznej. Kolejne spotkanie będzie miało miejsce w Ustce, a jego organizatorem będzie Akademia Pomorska w Słupsku.

Aneta Kamińska
Akademia Ignatianum w Krakowie

Report on the Visit of Hungarian Academic Teachers and Students to Ignatianum Jesuit University in Krakow

The 8th of May 2015 saw a meeting of Polish and Hungarian academic teachers and Ph.D. students. It was organized by Dr hab. Jolanta Karbowniczek and Dr Irena Pulak of the Department of Teaching Methodology (Katedra Dydaktyki), and Dr Aneta Kamińska of the Department of General Pedagogy and Educational Theory (Katedra Pedagogiki Ogólnej i Teorii Wychowania). From Hungary came Dr Edrei Gabor and Dr Sara Marton, whose own research interests lie in the field of educational studies and teacher training.

The meeting was divided into two sections. One of these consisted of a lecture, while the other involved a dialogue between Dr hab. Karbowniczek (an associate professor at Ignatianum), Dr Marton, and some students, about teacher training in Poland. The guests were curious about what courses in this subject look like in our country, and asked many questions. Alongside this, our guests were shown our very own *Journal of Elementary Education in Theory and Practice*, and were delighted to be offered the opportunity to publish some of their own articles there.



Fot. 1. The lecture of the Ph.D. student from Hungary



Fot. 2. The group of Polish and Hungarian participants of the lecture

As for the lecture, it was given by Dr Erdei Gabor and his assistant – a Ph.D. student. The topic was the Hungarian educational system. Together, they explained some of its distinctive features, referring both to the issue of educational levels and to some urgent educational problems. Then some Polish students posed a number of additional questions about some specific modifications that have been introduced into the field of education in Hungary. Dr Kamińska and Dr Adienne Fekete compared the approaches with regard to foreign-language teacher training. The Hungarian and Polish systems were analyzed and many similarities found.

The meeting also witnessed cooperation between Ignatianum Jesuit University and Debrecen University with respect to the Erasmus Programme. Our Hungarian colleagues invited academic teachers from our institution to Debrecen University for a conference in June 2015. Both Hungarian and Polish participants were pleased to meet each other, and expressed an intention to engage in further collaboration in the future.

Maria Szymańska
Akademia Ignatianum w Krakowie

Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji „Teacher Education in Central and Eastern Europe”

W dniach 18–20 czerwca 2015 roku na Uniwersytecie w Debreczy-
nie (węg. Debrecen) odbyła się Międzynarodowa Konferencja *Teacher
Education in Central and Eastern Europe* w ramach realizowanego
Projektu Wszechradzkiego, którego zasadniczym punktem odniesienia
była problematyka edukacyjna w zakresie kształcenia nauczycieli oraz
efektywności podejmowanych działań na wszystkich poziomach eduka-
cyjnych. Ten obszar tematyczny znalazł swój głęboki i szeroki wymiar
w prezentowanych zagadnieniach w sesji plenarnej i sesjach tematycz-
nych. Dzielenie się wzajemnym doświadczeniem ugruntowanym w ba-
daniach naukowych, dotyczących funkcjonowania systemów edukacyj-
nych oraz roli nauczyciela zarówno akademickiego, jak i wychowania
przedszkolnego edukacji elementarnej oraz nauczyciela szkoły średniej
w procesie edukacyjnym pozwoliło uczestnikom konferencji sprecyzo-
wać wnioski o charakterze transdyscyplinarnym i globalnym.

Przedmiotem troski prezentujących opracowany przez nich mate-
riał było jakościowe, praktyczne przygotowanie nauczycieli do wykony-
wanej pracy, którą można określić jako misję. Profesjonalne przygotowa-
nie nauczycieli powinno uwzględniać właściwie rozumiany aspekt
międzykulturowy, kulturowy, etyczny, aksjologiczny oraz dydaktyczno-

wychowawczy w zakresie stosowania tradycyjnych i najnowszych metod, a także środków i narzędzi w pracy z uczniem. Umiejętne zastosowanie technologii multimedialnych w kształceniu podnosi jego jakość, rozbudza zainteresowania uczniów, sprzyja właściwej komunikacji z ich środowiskiem wychowawczym.

Istotnym zagadnieniem podnoszonym w dyskusji po przedstawieniu własnych wyników badawczych i spostrzeżeń było kluczowe znaczenie właściwie zorganizowanych, monitorowanych praktyk i weryfikacja ich jakości w procesie ciągle aktualizowanej, płynnej współpracy uczelni ze szkołą, czego wynikiem są zmiany w programie kształcenia; autentyczna motywacja studentów odbywających praktyki, jak też i nauczycieli akademickich angażujących się w organizację procesu kształcenia, projektowanie i weryfikację efektów nauczania. Na szczególną uwagę zasługuje wypowiedź prof. Pentti Moilanen z Finlandii, który opierając się na badaniach dotyczących drożności poziomej i pionowej systemu edukacyjnego w Finlandii, wskazał na proces organizacji praktyk, ich monitorowanie w celu aktualizacji programu kształcenia nauczycieli. Innym zagadnieniem omówionym przez prof. Dana Hanesovana była konieczność realnego „zderzenia się” studentów – przyszłych nauczycieli – z ich wyobrażeniem na temat profesji jaką wybierają. Analizę polskiego systemu edukacji od wprowadzenia reform w 1999 roku ukazała prof. Marzena Farnicka, dzieląc się refleksją dotyczącą wiedzy nauczycieli, ich umiejętności i kompetencji w realizowanych zadaniach edukacyjnych na wszystkich poziomach edukacyjnych zmieniającej się systemowo szkoły. Wskazała też na autorytet nauczyciela, jego status społeczno-ekonomiczny, co było również przedmiotem szerszej dyskusji. Tej problematyce poświęcone były prezentacje prof. J. Karbowniczek i dr M. Szymańskiej. Akcentowały one funkcje refleksji na poziomie osobistym, zawodowym i międzykulturowym w kształceniu nauczyciela, który budując swoją tożsamość osobową, społeczną i kulturową powinien być otwarty i tolerancyjny na inne wymiary międzykulturowe tożsamości wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Bogactwo poczucia własnej tożsamości ubogaca innych dzielących się pięknem własnej kultury z zachowaniem jej specyficznej odrębności. W tym klimacie pojawiły się wystąpienia poruszające tematykę szeroko rozumianych mniejszości narodowych, inkluzji i ekskluzji oraz niepełnosprawności z uwzględnieniem też specyfiki życia Romów.

Konferencja została otworzona przez: Vice-Rektora Uniwersytetu w Debreczynie – Andreasa Javora, Przewodniczącego Projektu Szaktarnet – Zoltana Totha i prowadzącą konferencję Gabrielę Pusztal.

Program konferencji obejmował następujące obszary tematyczne w poszczególnych dniach:

– 18 czerwca 2015 roku: Węgierska mniejszościowa edukacja nauczyciela w Karpackim obszarze, Kształcenie nauczycieli na Uniwersytecie Babes-Bolyai, Kształcenie nauczycieli w Feren Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute, Edukacja w University of Patium Christian Uniwersity, Kształcenie nauczycieli w Sapentia Hungarian University of Transilvania, Kształcenie nauczycieli w University of Ungwar, Kształcenie nauczycieli w University of Debrecen;

– 19 czerwca 2015 roku: Podstawowe idee zjawiska kształcenia nauczycieli jako przypadek badawczy kształcenia nauczycieli, Co powinni studenci kształcący się na nauczyciela wiedzieć o realnym wyobrażeniu profesji nauczycielskiej?, Droga profesjonalizacji nauczyciela i etapy reformy polskiego systemu edukacyjnego od 1999 roku, Nauczyciel jako refleksyjny praktyk w edukacji międzykulturowej, Efektywność obecności asystenta nauczyciela w jakościowej naturze ekspresji słownej nauczyciela w klasach z romskimi uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Nauczyciel na rynku pracy, Uczenie się obcego języka: Cele i postawy większości uczących się języka obcego w pierwszym roku, Metody pomiaru rozwoju rozwiązywania problemów na poziomie szkoły podstawowej, Perspektywy kształcenia nauczycieli w zaresie edukacji na poziomie szkoły podstawowej w Rumunii, Rozwój osobowości w Babes-Bolyai University, Poglądy kandydatów na nauczycieli na zadania nauczycieli w Partium Christian University, Drogi uczenia się kandydatów na nauczycieli w Institute of Pedagogy and Applied Didactics, Babes-Bolyai University, Opinie edukacyjnej większości przygotowywanej do nauczania na poziomie szkoły podstawowej na temat kształcenia i stopnia efektywności; Medialne umiejętności czytania i pisanie w edukacji nauczyciela, Nowe metody w sztuce i projektowaniu edukacji wyższej, Wpływ mediów na dzieci z perspektywy nauczycieli, Reprezentacja dyscyplin w kanałach edukacyjnych telewizji, Lokalne media w odnowionym środowisku, Kandydaci na nauczycieli w kształceniu wyższym, Mobilność i kształcenie nauczycieli, Wartości edukacyjne kandydatów na nauczycieli, Większościowe wybory edukacyjne instytucji szkolnictwa wyższego na wschodnich Węgrzech, Kobiety w edukacji wyższej, Kształcenie przez całe życie słowackich nauczycieli edukacji fizycznej szkół podstawowych, Edukacja fizyczna w różnych obszarach tematycznych, Poglądy nauczycieli na ich zawód, Rozwój możliwości w edukacji muzycznej (metodologia, zmiany w edukacji muzycznej), Praca wolontaryjna i edukacja (np. Doświadczenia uczenia się w programach komunalnych usług), Kształcenie nauczycieli i integracja (np. Socjo-psychologiczne cechy osobowości jako pre-uwarunkowania społecznej inkluzji), Edukacja mniejszościowa i użycie języka, Sport;

Sprawozdania z konferencji/Conference Reports

– 20 czerwca 2015 roku: Urzeczywistnianie wartości w kształceniu nauczycieli (np. Wartości chrześcijańskie w kształceniu wyższym na Słowacji, Rola wartości w systemie edukacyjnym), Dalsze plany edukacyjne nauczycieli, Kandydaci na nauczycieli w Partium, Integracja, inkluzja i kształcenie nauczycieli lub segregacja i ekskluzja w szkole – podejście międzynarodowe krajów Projektu, Infotechnologia komunikacyjna w edukacji, Historia kształcenia nauczycieli, Mniejszościowa edukacja nauczycieli.

Problematyka zawarta w programie konferencji stanowiła punkt wyjścia dla dalszych rozważań nad edukacją; jej specyficznością kulturową, międzykulturową, społeczno-polityczną w układzie horyzontalno-wertykalnym. Jednocześnie ukazała ponadczasowy i przestrzenny wymiar problemów nurtujących kształcenie nauczycieli. Eksponowała głos wołających o nowe, bogatsze w doświadczenie, etyczne spojrzenie na profesję nauczyciela, sztukę uprawianego przez niego zawodu w służbie całemu społeczeństwu, która powinna eliminować wykluczenia społeczne, dążyć do integracji w budowaniu jedności i równości cywilizacyjnej.

Powyższe kwestie dyskutowane w sekcjach, a zaprezentowane przez około 80 uczestników konferencji stały się też istotnym punktem rozważań w spotkaniu czterech krajów należących do Projektu Wyszehradzkiego, planujących dalszą, owocną współpracę.

Beata Topij-Stempińska
Akademia Ignatianum

Sprawozdanie z Konferencji Naukowej „Biografie pedagogiczne – konteksty źródłowe”

11 maja 2015 roku w Toruniu historycy edukacji spotkali się na konferencji pt. *Biografie pedagogiczne – konteksty źródłowe*. Jej organizatorem była Katedra Historii Myśli Pedagogicznej Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, a patronat nad konferencją objęło Towarzystwo Historyków Edukacji. Do udziału w dyskusji zaproszono przedstawicieli dziewięciu ośrodków akademickich z kraju i zagranicy: Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Wrocławskiego, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Akademii Ignatianum, Universita Pontificia Salesiana w Rzymie oraz Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Konferencja została podzielona na sesję plenarną i dwie sesje tematyczne: Portrety zbiorowe uczonych i nauczycieli oraz Biografie jednostkowe nauczycieli i wychowawców.

Uczestników konferencji przywitała Prorektor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika dr hab. Beata Przyborowska, prof. UMK oraz Dziekan Wydziału Nauk Pedagogicznych dr hab. Piotr Petrykowski, prof. UMK.

Obrady plenarne rozpoczęła prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz – Kierownik Katedry Historii Myśli Pedagogicznej – przypominając uczestnikom, iż korzystanie ze źródeł pozwala na właściwe rozumienie pamięci historycznej. Podkreśliła, iż zadaniem historyków edukacji jest zadbanie, aby „twórcy subdyscyplin naukowych nie odeszli w zapomnienie” i zaprosiła zebranych do dyskusji na temat znaczenia źródeł w rekonstrukcji biografii zbiorowych i jednostkowych twórców koncepcji pedagogicznych, pedagogów, nauczycieli, działaczy oświatowych, teoretyków i praktyków wychowania i nauczania.

Podczas sesji plenarnej uczestnicy wysłuchali czterech referatów. Prof. dr hab. Stefania Walasek (UWr.) przedstawiła dorobek ośrodka wrocławskiego oraz podejmowane badania dotyczące biografii źródłowych. Obecnie ośrodek wrocławski, pod kierunkiem prof. Walasek, prowadzi badania archiwalne w Wilnie. Badacze starają się udokumentować działalność edukacyjną Polaków na Kresach Północno-Wschodnich Rzeczypospolitej od XIX wieku aż do 1939 roku. Prof. Walasek podkreśliła, iż przed badaczami pojawia się wiele trudności dotyczących m.in. możliwości weryfikacji źródeł. Dr hab. Barbara Jędrzychowska, prof. UWr. zwróciła uwagę uczestników, iż w badaniach nad biografiami potrzebna jest wiedza interdyscyplinarna. Badając życie i działalność pedagogiczną nauczyciela – mieszkańca XIX-wiecznego miasta kresowego – należy uwzględnić kontekst kulturowy, społeczny, gospodarczy danego czasu historycznego. Zdaniem badaczki miasto kształtowało świadomość kresowych Polaków i miało wpływ na ich biografie. Natomiast badacze z ośrodka łódzkiego – dr hab. Iwona Michalska, prof. UŁ i dr hab. Grzegorz Michalski, prof. UŁ – zaprezentowali stan badań nad biografiami łódzkich pedagogów. Zwrócili uwagę, że za kompletną można uznać jedynie biografię Heleny Radlińskiej, natomiast inne wybitne postacie „nie doczekały się pełnych opracowań biograficznych”. Zaznaczyli, iż biografie wybitnych pedagogów pomagają w zrozumieniu rzeczywistości edukacyjnej. Nie ma bowiem złych biografii, „są tylko źli autorzy biografii”. Ostatni referat w sesji plenarnej wygłosiła prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak (UO), która przedstawiła zebranym stan badań nad biografiami nauczycieli śląskich. W swoim wystąpieniu podkreśliła, iż problem zachowania odrębności kulturowej na Śląsku był niezwykle trudny. Rodzina polska w zachowaniu własnej tożsamości nie mogła liczyć na nauczycieli, bowiem byli oni Niemcami. Zaznaczyła, że już na początku XIX wieku podjęto próby opracowania biografii pionierów walki o polskość na terenie Śląska.

Tematyka podjęta na sesjach tematycznych dotyczyła kontekstów źródłowych w badaniach nad biografiami jednostkowymi i zbiorowymi.

Wiele uwagi poświęcono konieczności wykorzystania różnorodnych materiałów źródłowych w rekonstrukcji portretów zbiorowych, jak i biografii indywidualnych uczonych, pedagogów, nauczycieli, wychowawców. I tak w pierwszej sekcji referaty wygłosili: dr hab. Wiesław Jamrożek, prof. UAM, „Twórcy poznańskiej pedagogiki uniwersyteckiej – konteksty źródłowe”; dr Andrzej Paweł Bieś SJ (AIK), „Nauczyciele szkół jezuickich imperium rosyjskiego (1773–1820) w źródłach zakonnych”; dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK, „Nauczyciele galicyjscy w świetle <Szkoły>”; dr hab. Justyna Gulczyńska (UAM), „Źródła do badań biograficznych Wielkopolanek końca XIX i początku XX wieku”; s. mgr Agnieszka Skrzypek (KUL), „Portret zbiorowy Zgromadzenia Służebniczek Dębickich w świetle źródeł archiwalnych”; dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. KUL, „Zmagania z biografią w kontekście badań archiwalnych”. Podczas obrad w drugiej sekcji tematycznej wygłoszono dziewięć referatów. Dr hab. Witold Chmielewski, prof. UJK, przedstawił uczestnikom „Obraz nauczyciela w PRL-u w świetle własnych wspomnień”; s. dr hab. Maria Opieła, prof. KUL, „Źródła do biografii i myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego”; prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (UMK) przybliżyła postać wybitnego polskiego myśliciela, filozofa i pedagoga Bronisława Trentowskiego – „Bronisław Trentowski w życiu prywatnym. Autoportret filozofa w listach”. Natomiast ks. dr Mirosław Stanisław Wierzbicki z Uniwersytetu Pontificia Salesiana z Rzymu wskazał na źródła archiwalne i drukowane do biografii kardynała Augusta Hlonda – „Kardynał August Hlond jako wychowawca instytucji salezjańskich w świetle źródeł archiwalnych i drukowanych”. Kolejny prelegenci w swoich wystąpieniach podkreślali znaczenie takiego materiału źródłowego, jak: korespondencja, wspomnienia, pamiętniki, twórczość pedagogiczna. Wygłoszono następujące referaty: s. mgr Monika Sztamborska SJK, „Biografia pedagogiczna św. Urszuli Ledóchowskiej w świetle korespondencji i wspomnień”; dr Joanna Falkowska (UMK), „Twórczość pedagogiczna jako źródło do biografii Antoniny Machczyńskiej”; dr Beata Topij-Stempińska (AIK), „Źródła do biografii pedagogicznej o Józefa Boka”; dr Anna Królikowska (AIK), „Teofil Bzowski i Chyrowiacy. Korespondencja wzajemna”; mgr Dorota Grabowska (UMK), „Biografia pedagogiczna Mieczysława Opałka w świetle źródeł pamiętnikarskich”.

Konferencja *Biografie pedagogiczne – konteksty źródłowe* była drugą konferencją z cyklu *Badania historyczne w pedagogice*. Uczestnicy konferencji podkreślali, iż wykorzystanie metody biograficznej w pracy historyka edukacji jest niezwykle istotne, pozwala bowiem na poznanie dokonania jednostki, ale także jej osobowości i relacji z innymi. Prelegenci wnioskowali, że w pracach nad biografiami należy uwzględnić również

Sprawozdania z konferencji/Conference Reports

materiał wspomnieniowy – ego-dokumenty. Zaznaczyli, że w pracy z tym rodzajem materiału źródłowego historyk edukacji powinien się kierować realizmem, rzetelnością i krytycyzmem.

Uczestnicy konferencji przyczynili się do popularyzacji wiedzy dotyczącej możliwości wykorzystania różnorodnych źródeł w badaniach historycznych, ze szczególnym zwróceniem uwagi na biografie pedagogiczne. Konieczność podejmowania badań biograficznych w pedagogice niewątpliwie jest wyzwaniem, które staje przed współczesnymi historykami edukacji.

Tatiana Konderak
Szkoła Języków Obcych „TINA”

Koncepcja kształcenia zintegrowanego w nauczaniu/uczeniu się języków obcych

*Dopóki będziemy w szkole „omawiać temat”
zamiast go badać i zgłębiać, dopóty będziemy
integrować wyłącznie treść, nigdy wiedzę¹.*

O integracji słów kilka

Chociaż tematyka integracji jest obecna w pedagogice i edukacji od-
kąd zainicjowano na przełomie XIX i XX wieku ruch Nowego Wycho-
wania zwanego w pedagogice amerykańskiej progresywizmem, trudno
jest znaleźć w literaturze przedmiotu jednoznaczną definicję pojęcia
„kształcenie zintegrowane”². Wśród pedagogów zajmujących się obecnie
tą problematyką nie ma jednomyślności, co do rozumienia istoty tego ter-
minu, jak również uwarunkowań tego procesu oraz jego konsekwencji
edukacyjnych.

Geneza i rozwój modelu nauczania całościowego, jak również róż-
ne koncepcje i praktyczne rozwiązania na nim oparte, łączy idea nad-
rzędności uczenia się oraz nabywania wiadomości i umiejętności nad
nauczaniem. Kierowano się zasadami łączenia i doboru treści, form, metod

¹ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 205.

² D. Klus-Stańska do zbioru pojęć określających integrację zalicza takie określenia, jak „nauczanie całościowe”, „nauczanie łączne”, „nauczanie globalne”, „nauczanie syntetyczne”, „nauczanie kon-
centryczne” i „nauczanie kompleksowe”, D. Klus-Stańska, *Dezintegracja tożsamości i wiedzy jako
proces i efekt edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] (Anty)edukacja wczesnoszkolna, (red.) D. Klus-Stań-
ska, Kraków 2015, s. 31.

kształcenia i rodzajów aktywności uwzględniających dziecięcy potencjał rozwojowy, samodzielność poznawczą i sposób poznawania świata. W poszukiwaniu nowych rozwiązań i w oparciu o efekty prac psychologów, pedagogów, lekarzy i filozofów zakwestionowano pedagogiczną i psychologiczną słuszność dydaktyki J.F. Herbarta wskazując, że procesy poznawcze są indywidualną właściwością każdego dziecka, a kształcenie jest bardziej efektywne, gdy uwzględnia naturalną dziecięcą aktywność. Wysiłek i wiedza takich pedagogów (by wymienić tylko nielicznych), jak: J. Dewey, W.H. Kilpatrick, G. Kerschensteiner, B. Otto, O. Decroly, K. Linke, C. Freinet, M. Montessorii, M. Grzegorzewska, H. Rowid czy M. Cackowska dały początek nowym koncepcjom i kierunkom w teorii i metodyce kształcenia i wychowania opartym na wspólnych założeniach teorii pądo-centryzmu³. Warto podkreślić, że nowy ruch reformatorski, choć bardzo zróżnicowany problemowo, sięgał również do najlepszych osiągnięć myśli i praktyki pedagogicznej minionych pokoleń.

Z badań przeprowadzonych przez J. Bałachowicz wynika⁴, iż pod pojęciem „nauczanie zintegrowane” większość nauczycieli rozumie rezygnację z nauczania przedmiotowego na rzecz całościowego ujmowania treści, rezygnację z dzwonków, dostosowanie zajęć do czasu aktywności dzieci czy też dowolność w doborze treści kształcenia. Mowa jest również o różnych formach aktywności dostosowanych do indywidualnych potrzeb dziecka, rozbudzaniu jego ciekawości i pozytywnej motywacji do pracy, łączenia celów nauczania i wychowania czy też postrzeganiu ucznia jako całościowej, niepowtarzalnie rozwijającej się osoby. Autorka podkreśla, iż „głębsza analiza odpowiedzi nauczycieli prowadzi do wniosku, że nie dostrzegają oni różnych płaszczyzn integracji przenikających osobowy rozwój dziecka i procesy wychowawcze, ani potrzeby łączenia edukacji początkowej ze środowiskiem życia, jego aktywnością w domu i środowisku lokalnym, czy integracji środowiska na rzecz realizacji potrzeb rozwojowych dziecka”⁵. Przyczynę tego stanu rzeczy autorka upatruje w brakach i sprzecznościach zawartych w reformie programowej edukacji początkowej mających odbicie w jakości edukacji⁶.

³ Cz. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Kraków 2012, s. 215–220; J. Krasuski, *Historia wychowania*, Warszawa 1989, s. 150–166; W. Okoń, *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, Warszawa 1977.

⁴ J. Bałachowicz, *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Renesans(?) nauczania całościowego*, (red.) D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Warszawa 2003, s. 83–84.

⁵ Tamże, s. 84.

⁶ Tamże, s. 85. Wiele cennych, choć często krytycznych uwag pod adresem m.in. realizacji założeń kształcenia zintegrowanego w polskiej oświacie, stanowiących wyraz polemiki z definiowaniem i interpretowaniem zagadnień z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej można znaleźć w publikacjach (również pod redakcją) D. Klus-Stańskiej.

Zasadnym wydaje się również twierdzenie, że o prawdziwej integracji w edukacji będzie można mówić dopiero, gdy zarówno wiedza przedmiotowa i kierunkowa, jak i ta z innych dyscyplin naukowych (psychologia, socjologia, antropologia kultury) przekazywana podczas kształcenia przyszłym nauczycielom, będzie posiadała charakter zintegrowany⁷.

Metodyczne aspekty w kształceniu językowym najmłodszych

Koncepcja kształcenia zintegrowanego w obszarze nauczania języków obcych obejmuje działania wielopłaszczyznowe, wielowymiarowe, wielokierunkowe i multisensoryczne. Odkrywanie i przyswajanie przez dziecko języka oparte na działaniu, grach i zabawach, w integracji z innymi obszarami edukacji pozwala na holistyczne podejście do nauczania integralnego zarówno z dziećmi w wieku przedszkolnym, jak również we wczesnym okresie skolaryzacji. Takie podejście do edukacji mające swe źródło w psychologii i pedagogice humanistycznej zakłada, iż jest to integrowanie wiedzy i doświadczeń z całościowym kontekstem rozumienia świata. Poprzez uwzględnienie ścisłego związku między mową, myśleniem i działaniem stwarzamy uczniowi możliwość konstruowania wiedzy i jej twórczego wykorzystania⁸.

Zgodnie z definicją, metoda nauczania stanowi „celowo i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnościami posługiwania się nią w praktyce, a także rozwijanie zdolności i zainteresowań poznawczych”⁹. Od początku lat 70. ubiegłego wieku stało się jasne, że nie ma jednej, uniwersalnej metody nauczania języków obcych, czy też zestawu technik i strategii nauczania, które mogłyby zapewnić sukces wszystkim uczniom w tym nie łatwym przecież zadaniu, jakim jest nauka języka obcego. Nawet najbardziej starannie zaplanowany i dobrze przygotowany scenariusz zajęć nie może być skuteczny, jeżeli przy jego planowaniu nie uwzględnimy różnic indywidualnych naszych uczniów.

Szeroko pojęta metodyka nauczania języków obcych obejmuje swym zakresem zarówno stosowane podczas zajęć metody, techniki, środki i zasady nauczania, jak również kompetencje nauczycielskie oraz konieczność uwzględnienia właściwości i cech rozwojowych uczniów jako podmiotów nauczania. Kwestia doboru adekwatnych komponentów kształcenia języ-

⁷ G. Rura, *Kształcenie zintegrowane-rzeczywistość, czy fikcja?*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka*, (red.) H. Siwek, M. Bereźnicka, Warszawa 2011, s. 321.

⁸ M. Suświto, *Holistyczne podejście do wczesnej edukacji – założenia i realia*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji*, (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda, Warszawa 2011, s. 550–551.

⁹ Cz. Kupisiewicz, *Metody nauczania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 352.

kowego musi zatem uwzględniać takie czynniki różnic indywidualnych uczniów, jak:

- wiek, który determinuje etapy rozwoju kognitywnego, językowego, społecznego i emocjonalnego, a co za tym idzie pewne prawidłowości (i ograniczenia) rozwojowe, które nauczyciel musi wziąć pod uwagę;
- cechy osobowości, w których ujawniają się chyba największe różnice w danej grupie wiekowej/językowej;
- typy (wielorakich) inteligencji rozumiane przez H. Gardnera jako wielość form intelektu i zdolność rozwiązywania problemów lub kształtowania wytworów ludzkiej pracy¹⁰;
- style uczenia się, czyli typy modalności określające dominujący i preferowany przez dziecko kanał przyswajania wiedzy i organizowania czynności psychicznych;
- strategie uczenia się i użycia języka, które odpowiednio dopasowane do stylu uczenia się dziecka zwiększają jego szanse na sukces edukacyjny. Mają one na celu planowanie i optymalizowanie tego procesu poprzez świadome nim kierowanie¹¹;
- style poznawcze będące indywidualnymi różnicami w zakresie sposobu przebiegu procesów poznawczych, czyli tego jak dziecko postrzega, uczy się i myśli, w porównaniu z innymi.

Wszystkie wymienione powyżej indywidualne zmienne wpływają na proces uczenia się i jego wyniki, a jak wynika z badań uczniowie lepiej radzą sobie z wieloma zadaniami językowymi, jeżeli ich charakter odpowiada preferowanym przez nich sposobom uczenia się¹². Ważne są również charakterystyczne właściwości nauczanego przedmiotu, w naszym wypadku języka obcego, cele i zadania oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, czy też używane przez nauczyciela środki i materiały dydaktyczne.

Ponieważ jak już wspominaliśmy nie ma uniwersalnej metody, gdyż każdy uczeń dysponuje innym zakresem doświadczenia, wiedzy i umiejętności, inne są jego zainteresowania, cechy osobowości, style i strategie uczenia się, należy stosować podejście eklektyczne, czyli różne metody i techniki. Na tym etapie edukacji są to głównie techniki rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu i mówienia, dopasowane do konkretnej sytuacji

¹⁰ Zdaniem tego amerykańskiego psychologa i specjalisty z dziedzin psychologii kognitywnej i psychologii uczenia się, celem szkoły powinno być rozwijanie wielorakich rodzajów inteligencji i pomaganie uczniom w kształtowaniu zainteresowań, które odpowiadają konkretnemu spektrum ich możliwości i inteligencji. H. Gardner, *Les intelligences multiples*, Paris 2004, s. 3–31.

¹¹ M. Dąbrowska, *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych*, Część II. Style poznawcze/style uczenia się: przegląd badań, „Rozprawy Społeczne”, 1(IV) 2010, s. 90–108.

¹² Tamże s. 97. Warto dodać, iż artykuł ten jest jednym z serii trzech opracowań, w których Autorka zamieszcza przegląd badań związków zachodzących pomiędzy zmiennymi kognitywnymi i afektywnymi, a wyborem strategii uczenia się dokonywanym przez uczącego się. Znajdziemy tam również ich implikacje dla nauczania/uczenia się języków obcych.

i grupy odbiorców, przy uwzględnieniu wymienionych powyżej kryteriów. Rola doboru odpowiedniej metody nauczania jest kluczowa w procesie dydaktyczno-wychowawczym, gdyż wartościowa merytorycznie praca nauczyciela z uczniami skutkuje usprawnieniem tegoż procesu i uzyskaniem przez uczniów optymalnych wyników w nauce¹³. O sukcesie w nauczaniu języków obcych decydują wszystkie elementy układu glottodydaktycznego, do których W. Pfeiffer zalicza: nauczyciela, ucznia, język, materiały glottodydaktyczne, metodę nauczania i uczenia się, warunki nauczania oraz rzeczywistość obiektywną w ich złożonych i wielorakich formach i w szeroko rozumianym kontekście uwarunkowań (polityka edukacyjna, środowiska społeczne i szkolne)¹⁴. Metoda będąca jednym z komponentów tego układu stanowi podstawę zarówno przygotowania materiałów dydaktycznych, jak również organizacji procesu nauczania. Cechą charakterystyczną integracyjnych koncepcji nauczania języków obcych jest dążenie w procesie nauczania i uczenia się do integracji różnorodnych operacji poznawczych, działań praktycznych oraz czynności emocjonalnych i społecznych.

Własne działanie i rozwiązywanie problemów pozwala uczniowi na łączenie czynności językowych i niejęzykowych, a wiedzę zintegrowaną wewnątrznie dziecko może dalej przetwarzać, łączyć i nadal rozwijać we własnym środowisku już poza przedszkolem czy szkołą, tworząc osobistą wiedzę.

Bibliografia

Balachowicz J., *Początkowe kształcenie zintegrowane – problemy teoretyczne i praktyczne*, [w:] *Renesans(?) nauczania całościowego*, (red.) D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Dąbrowska M., *Rola różnic indywidualnych w aktywacji strategii uczenia się języków obcych, Część II. Style poznawcze/style uczenia się: przegląd badań*, „Rozprawy Społeczne”, 1(IV)2010.

Gardner H., *Les intelligences multiples*, Éditions RETZ, Paris 2004.

Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, (red.) J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.

¹³ J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu* [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, (red.) J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2013, s. 232. Zob. J. Karbowniczek, *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim. Propozycje rozwiązań metodycznych dla nauczycieli*, Warszawa 2012.

Karbowniczek J., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim. Propozycje rozwiązań metodycznych dla nauczycieli*, Wydawnictwo „Erica”, Warszawa 2012.

Klus-Stańska D., *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP SA, Warszawa 2005.

Krasuski J., *Historia wychowania*, WSiP, Warszawa 1989.

Kupisiewicz Cz., *Metody nauczania*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

Kupisiewicz Cz., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Okoń W., *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, WSiP, Warszawa 1977.

Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wydawnictwo Wagros, Poznań 2001.

Rura G., *Kształcenie zintegrowane – rzeczywistość, czy fikcja?*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka*, (red.) H. Siwek, M. Bereźnicka, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2011.

Suświllo M., *Holistyczne podejście do wczesnej edukacji – założenia i realia*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji*, (red.) D. Klus-Stańska, D. Bronik, A. Malenda, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.

Literatura dotycząca zagadnień nauczania dzieci języków obcych

Arabski J. (red.), *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.

Brzeziński J., *Nauczanie języków obcych dzieci*, WSiP, Warszawa 1987.

Erenc-Grygoruk G., *Nauczanie języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wyd. Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2006.

Jaroszewska A., *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocław 2007.

Jedynak J., *Podstawy nauczania języka obcego w przedszkolu*, Fundacja „Primus inter Pares”, Kraków 1993.

Karbowniczek J., *Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim. Propozycje rozwiązań metodycznych dla nauczycieli*, Wydawnictwo „Erica”, Warszawa 2012.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.

Komorowska H., *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, WSiP, Warszawa 1987.

Kotarba M., *Przedszkolak, język obcy i... ty: metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach*, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk 2007.

Kotarba-Kańczugowska M., *Sześciolatek na zajęciach z języka obcego. Poradnik dla nauczycieli*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014.

Olpińska-Szkielko M., *Wychowanie dwujęzyczne w przedszkolu*, Wyd. Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2013.

Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.

Pamuła M., Sikora-Banasik D., *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*, CODN, Warszawa 2008.

Pamuła M., *Wczesne nauczanie języków obcych. Integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2002.

Sikora-Banasik D. (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych: zarys teorii i praktyki*, CODN, Warszawa 2009.

Tatiana Konderak
Szkoła Języków Obcych „TINA”

„Le fantôme” – scenariusze zajęć z języka francuskiego dla uczniów w młodszym wieku szkolnym

Cele zajęć:

Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.

Cele poznawcze:

- poznawanie słownictwa dotyczącego pór dnia, niektórych pomieszczeń i przedmiotów znajdujących się w domu;
- rozwijanie spostrzegawczości, umiejętności kojarzenia i pamięci;
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania i rozumienia ze słuchu.

Cele społeczno-kulturowe:

- kształtowanie współpracy w grupach;
- rozbudzanie i pogłębianie motywacji i aktywności.

Cele dydaktyczne:

- osłuchanie uczniów z językiem francuskim;
- poznanie tekstu piosenki *Le fantôme*¹;
- utrwalenie poznanego słownictwa i wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną;
- rozwijanie umiejętności opowiadania i śpiewania w języku francuskim.

¹ Piosenka pochodzi z książki pt.: *Le Français en chantant junior: 10 chansons (Cahier d'activités)*, V. Heuze, J. Delbende, Edition Didier, 2003.

Nauczanie dzieci języków obcych/ Teaching Foreign Languages to Children

Metody pracy: bezpośrednie i percepcyjne (prezentacja materiału), TPR – metoda reagowania całym ciałem, audiolingwalne, komunikacyjne i aktywizujące, wykorzystanie elementów dramy (inscenizacja piosenki), gry i zabawy językowe.

Formy pracy: praca indywidualna i grupowa.

Pomoce dydaktyczne:

- ilustracje do poszczególnych fragmentów piosenki przedstawiające występujące w niej miejsca, przedmioty i wydarzenia;
- materiały plastyczne niezbędne do wykonania duszków: chusteczki higieniczne, wata, gumki recepturki, pisaki;
- 4 duże kartki z bloku technicznego, 4 pudełka po budach, dowolne, lubiane przez dzieci materiały plastyczne;
- kartonowe pudełko na wszystkie duszki, szary papier pakunkowy i sznurek.

Przebieg zajęć:

Wprowadzenie

Nauczyciel prezentuje dzieciom kolorową ilustrację do piosenki i pyta, jak myślą, o których przygodach ona opowiada. Gdy dzieci podadzą już swoje propozycje, wskazując odpowiedni fragment ilustracji, opowiada ją po polsku. Następnie wszyscy razem pomagają nauczycielowi opowiedzieć ją jeszcze raz.

Teraz czas na nagranie. Słuchając utworu, nauczyciel ponownie wskazuje odpowiednie rysunki. Przy drugim słuchaniu zachęca uczniów do wspólnego śpiewania łatwego refrenu, klaszcząc jednocześnie w dłonie lub pstrykając palcami (*Cliquetis, cliquetis, cliquetis!*).

Propozycje zadań²:

- Zanim zaczniemy pracę z pierwszą zwrotką, nauczyciel zadaje dzieciom w ich ojczystym języku (L1) różne pytania dotyczące duszków, odwołując się do ich osobistych doświadczeń (bajki, opowiadania, filmy, etc.). W zależności od odpowiedzi dzieci, jeżeli pojawią się elementy występujące w piosence, pokazuje odpowiednie ilustracje.
- Gdzie mieszkają duszki, czyli *des fantômes*? Czy mogą mieszkać w domu (*dans la maison*), na przykład w kuchni (*dans la cuisine*)? Co może taki duszek robić w kuchni (*dans la cuisine*)? Otwiera szuflady (*les tiroires*) i szafki (*les placards*)? A może mieszka w jadalni (*dans la salle a manger*), gdzie siada

² Zamieszczone w scenariuszu propozycje zadań językowych mogą być realizowane w takim wymiarze czasu, jaki będzie dzieciom potrzebny do ich wykonania (uwzględniamy wiek uczniów i możliwości rozwojowe).

sobie na kanapie (*sur le canapé*) i ogląda telewizję (*la télé*)? A może... w sypialni (*dans la chambre*) na przykład w szafie (*dans le placard*)?

- Kiedy duszki wychodzą z ukrycia: w dzień (*le jour*), wieczorem (*le soir*), w nocy (*la nuit*), a może dopiero po północy (*après minuit*)? Czy coś jedzą? Może kromki posmarowane różnymi pysznościami (*des tartines*)? Może w czasie wakacji ktoś zwiedzał zamek, w którym mieszkają *des fantômes*? Czy ktoś się boi duszków?

- Robimy duszki. Najpierw nauczyciel tłumaczy (w języku obcym, gdyż kontekst sytuacyjny jest nawet dla młodszych dzieci jasny i zrozumiały) i pokazuje krok po kroku, jak zrobić duszka. Teraz narysujemy oczy i buzię, a kto chce, może udekorować szatę swojego duszka i zastanowić się, jak będzie miał na imię. Dzieci kończąc swoje prace, słuchają nagrania, po czym każdy kto chce, prezentuje i przedstawia swojego duszka tak jak nauczyciel: *C'est mon mon fantôme. Il s'appelle Casper!*

- Następnie nauczyciel prosi, by każde dziecko, którego dotknie w ramię, wypowiadając czarodziejskie zaklęcie: *Ecoutez cette chanson!* zamknęło oczy (nie wolno podglądać!) i w ciszy wysłuchało naszej piosenki. Będzie można otworzyć oczy i wstać dopiero wtedy, gdy poczuje się dotyk w ramię i usłyszy po francusku jak w naszej piosence o duszku: *Debout, c'est l'heure de se lever!*, czyli czas wstawać! Nauczyciel podchodzi kolejno do każdego, dotyka go w ramię i mówi zaklęcie.

Gdy dzieci słuchają nagrania, nauczyciel chowa wszystkie zrobione duszki do przygotowanego wcześniej kartonowego pudełka imitującego szafę z wyciętym z tyłu otworem (aby móc włożyć rękę), a z przodu z wyciętymi drzwiami. Następnie szybko i cicho zawija pudełko w szary papier, przewiązuje sznurkiem i chowa.

- *Debout, c'est l'heure de se lever!*

- W piosence występują 3 wyrażenia określające pory dnia: *le soir*, *la nuit*, *après minuit*, do których dodamy czwarte: *le jour*. Dzielimy dzieci na 4 grupy, każda grupa dostaje dużą kartkę z bloku technicznego (im większa liczba dzieci w grupie, tym większa kartka będzie potrzebna), przybory plastyczne i pudełko po butach, które będzie szafą dla duszków o tej porze dnia. Można duże kartki podpisać lub jeśli dzieci znają już literki, mogą to zrobić same, lecz nie jest to konieczne. Każda grupa przygotowuje ilustrację danej pory dnia dowolną techniką, słuchając w tle nagrania. Na pokrywce pudełka po butach trzeba narysować drzwi i klamkę. Gdy prace są gotowe, umieszczamy je w czterech oddzielnych miejscach sali.

- Zabawy ruchowe

Najpierw podchodzimy kolejno do przygotowanych przez uczniów prac i dzieci pokazują gestami czynności, które o danej porze dnia wykonują,

a nauczyciel nazywa je po francusku, np. *Le soir tu te laves. Toi, le soir, tu regardes la télé, etc.*

„O jakiej porze przychodzi mój duszek?” – *Mon fantôme vient...* O różnych porach! *Le soir, la nuit, apres minuit, le jour*. Teraz zobaczymy kto będzie szybszy: duszek czy dzieci? Jeśli dzieci zdążą podbiec do odpowiedniego miejsca, zanim nauczyciel powtórzy trzy razy całe zdanie (np. *Mon fantôme vient apres minuit*), punkt zdobywają dzieci. Jeśli nie, punkt zdobywa duszek. Gramy np. do 6 punktów, a potem oczywiście rewanz! Gdy tylko któreś dziecko wyrazi chęć do prowadzenia zabawy, nauczyciel zajmuje jego miejsce w grupie (oczywiście zawsze służąc wsparciem w razie potrzeby).

● Po takim wysiłku trzeba odpocząć. Siadamy w kółeczku, a na środku kładziemy przygotowany pakunek. Dzieci zastanawiają się co to może być? Co tam jest w środku? Można wziąć pakunek do rąk, by sprawdzić, czy jest ciężki, potrząsnąć nim i posłuchać jakie wydaje dźwięki, można powąchać, pooglądać ze wszystkich stron. Dziecko może zaangażować dowolną ilość zmysłów. Oczywiście nauczyciel zapewnia dzieci, że zupełnie nie wie, co to może być!

Sprawdzamy zatem, kto miał rację. Po odwinięciu papieru nauczyciel ze zdziwieniem mówi: *Oh, un placard!* Wkłada rękę przez otwór z tyłu pudełka, chwytając jednego duszka i powolutku wysuwa go przez przednie drzwi, mówiąc: *Il sort de son placard!* Właściciel duszka gdy tylko go rozpozna, mówi znane już z dzisiejszych zajęć zdanie: *C'est mon mon fantôme. Il s'appelle Kacper!* Teraz jego kolej na złapanie jakiegoś duszka (w pudełku jest ciemno, więc nie widać czyj to duszek) i wysunięcie go przez drzwi mówiąc zdanie: *Il sort de son placard!* Zabawę powtarzamy do momentu aż pudełko będzie puste.

● Gdy wszystkie duszki wróciły już do swoich właścicieli, to na pożegnanie z nimi opowiemy im jakąś historyjkę. Kto chce, może opowiedzieć coś ciekawego (oczywiście po polsku), ale zaczynając słowami: *Ecoutez cette histoire!* Tłumaczymy dzieciom, że musi to być krótkie opowiadanie, bo duszki są już zmęczone. Po wysłuchaniu historii ten komu się ona podobała mówi: *Cette histoire est super!*, unosząc kciuk do góry w geście aprobaty.

● Teraz duszki idą odpocząć, a każdy decyduje, o jakiej porze dnia jego duszek będzie wychodził z szafy. Dzieci mówią odpowiednie zdanie zgodnie ze swoim wyborem (np. *Mon fantôme vient la nuit / Mon fantôme vient le soir / Mon fantôme vient apres minuit etc.*) i zanoszą duszka do odpowiedniego pudełka/szafy znajdującego się pod ilustracją każdej poznanej pory dnia.

● Ponieważ znamy już pierwszą zwrotkę piosenki, mówimy wspólnie kolejne frazy i wymyślamy do nich gesty. Jeszcze raz (nadal bez muzyki) mówimy pierwszą zwrotkę, a następnie już z nagraniem. Bravo!

- *C'est l'heure de se dire au revoir!*, czyli czas się pożegnać. *Au revoir les enfants! Au revoir Madame/Monsieur!*

Na kolejnych zajęciach zanim przejdziemy do dalszej pracy i zabawy z piosenką, rozpoczynamy jak zawsze od powtórki treści poznanych na poprzednim spotkaniu (wersja polska piosenki, wspólne przesłuchanie nagrania, przypomnienie gestów do pierwszej zwrotki, następnie wspólne jej zaśpiewanie z nagraniem i gestami).

Pomoce dydaktyczne:

- ilustracje pomieszczeń i przedmiotów występujących w piosence i ich nazwy napisane drukowanymi literami na samoprzylepnych karteczkach; zapasowe karteczki, jeśli dzieci będą chciały umieścić na projekcie jakieś własne propozycje i poproszą o ich nazwy;
- bristol, kolorowe papiery, bibuły, dowolne materiały plastyczne, katalog i/lub gazetki reklamowe ze sklepów meblowych, dekoracyjnych, wyposażenia mieszkań; szeroka, przezroczysta taśma klejąca;
- puste pudełka po zapalniczkach i klej;
- małe kromki chleba, masło, serek i czekolada do smarowania, kubki, serwetki, sok pomarańczowy i woda.

Propozycje zadań:

- „Po jakich pomieszczeniach w domu spaceruje w piosence nasz duszek?” *Il va dans la cuisine, dans la salle a manger, dans la chambre, il monte l'escalier* – nauczyciel prezentuje odpowiednie ilustracje.

Naszym dzisiejszym zadaniem jest zaprojektować taki domek dla duszka, jaki jest w piosence. Potrzebne są nam zatem:

1. kuchnia z szafkami i szufladami, gdzie duszek chciałby zjeść kanapkę (*la cuisine, une tartine, les tiroirs, les placards*);
2. jadalnia z kanapą, na której siada przed telewizorem (*la salle a manger, la télé, le canapé*);
3. schody (*l'escalier*) np. z wiszącymi na ścianach obrazami (*les tableaux*);
4. sypialnia (*la chambre*), która ma drzwi z przekręcaną klamką (*la porte, la poignée*), a w środku łóżko i stolik z budzikiem oraz dowolne meble.

Wszystkie te pomieszczenia i przedmioty znajdują się na ilustracjach do piosenki i są rozłożone na jednym ze stolików. Do każdej ilustracji jest przyklejona karteczka z odpowiednim napisem drukowanymi literami w języku francuskim. Gdy dany przedmiot znajdzie się już w projekcie, dzieci przyklejają koło niego samoprzylepną karteczkę z napisem.

Dzielimy dzieci na 4 grupy, czyli tyle, ile jest pomieszczeń w domu duszka. Do dyspozycji mają bristol, kolorowe papiery, bibuły, materiały plastyczne, gazetki reklamowe z różnego rodzaju sklepów (meblowych, dekoracyjnych). Bardzo użyteczny w tego typu projektach jest katalog z dużego sklepu, w którym wybór jest znaczny, więc każde dziecko znajdzie jakiś model, który mu się spodoba lub który jest mu znany.

- Nauczyciel chodzi między grupami, opowiadając po francusku o przygotowywanych przez dzieci projektach i znajdujących się na nich przedmiotach. W każdej grupie wspiera uczniów w nauce nowych wyrażeń, zachęca do powtórzeń i chwali za postępy. Przed rozpoczęciem pracy projektowej warto określić czas, który na nią przeznaczamy. W trakcie pracy dobrze jest co jakiś czas włączyć nagranie i zachęcić dzieci do wspólnego śpiewania. Oczywiście jedne dzieci będą pochłonięte pracą i tylko będą słuchać, inne będą nucić piosenkę, a jeszcze inne śpiewać. Każdy na swój sposób skorzysta z nagrania, by osłuchać się z melodią francuskiego zdania, słowami i występującymi w niej wyrażeniami.

- Dla dzieci, które skończą wcześniej, przy wolnym stoliku przygotowujemy puste pudełka po zapalniczkach i klej, z których zbudujemy szafkę z mnóstwem szuflad. Można ją wspólnie dokończyć na kolejnych zajęciach.

- Gdy wszystkie projekty są już gotowe, nadchodzi czas na ich prezentację. Każda grupa przedstawia plan swojego pomieszczenia i znajdujące się w nim przedmioty, po czym skleamy je wszystkie razem szeroką, przezroczystą taśmą klejącą, by powstał jeden duży plan domu z połączonych czterech pomieszczeń. Mocujemy go na ścianie.

- Teraz czas na posiłek, na który zapraszamy do naszej kuchni również wykonane przez dzieci duszki. Uczniowie kolejno wyciągają je z pudełek, mówiąc odpowiednią frazę, np. *Mon fantôme vient la nuit et il sort de son placard*. Nauczyciel z każdym dzieckiem przeprowadza mini-dialog, by dowiedzieć się, czy jego duszek też idzie do kuchni i czy chciałby zjeść kanapkę:

N: *Ton fantôme, il va dans la cuisine?*

U: *Oui, il va dans la cuisine.*

N: *Il voudrais une tartine?*

U: *Oui, il voudrais une tartine!*

- Dzieci siadają z duszkami przy stole, na którym znajdują się małe kromki chleba, a także masło, serek i czekolada do smarowania, bo będziemy jeść *des tartines*! Są też kubki, sok pomarańczowy (*du jus d'orange*) i woda (*de l'eau*).

Kto chce się poczęstować mówi:

Je voudrais une tartine, s'il vous plaît.

Au beurre, au fromage, au chocolat? – pyta nauczyciel, wskazując

kolejno produkty. Wystarczy powtórzyć za nauczycielem, by dokonać wyboru.

Voilà – mówi nauczyciel, podając dziecku kromkę, na co dziecko odpowiada:

Merci Madame/Monsieur.

Podobnie przebiega dialog z napojami wybieranymi przez dzieci.

- Gdy już wszystko ładnie sprzątniemy, czas na zakończenie wymyślić gesty do drugiej zwrotki naszej piosenki, by móc wspólnie ją zaśpiewać i zilustrować gestem.

- *C'est l'heure de se dire au revoir!*, czyli czas się pożegnać. *Au revoir les enfants! Au revoir Madame/Monsieur!*³

³ W kolejnym numerze kwartalnika przedstawimy dalsze propozycje zadań.

Nauczanie dzieci języków obcych/ Teaching Foreign Languages to Children

Załącznik 1. Ilustracje do piosenki



Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

Adres kontaktowy:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Redaktor naczelny

dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum

e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl

Zastępca redaktora naczelnego

Dr Martyna Szczotka

e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Sekretarz redakcji

Dr Katarzyna Szewczuk

e-mail: katarzyna.szewczuk@wp.pl

Dane kontaktowe wydawnictwa

Wydawnictwo Akademii Ignatianum

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

budynek Zofijówka p. 6

tel. 12 39 99 620, faks 12 39 99 501

e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Tematy kolejnych numerów:

1. **Edukacja seksualna dzieci**
(termin nadsyłania do 15.01.2016)
2. **Podmiotowość i partnerstwo w wychowaniu i kształceniu**
(termin nadsyłania do 15.03.2016)
3. **Arteterapia w edukacji elementarnej**
(termin nadsyłania do 01.06.2016)
4. **Socjalizacja dziecka**
(termin nadsyłania do 15.09.2016)

Warunki prenumeraty

Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery).
Cena 1. egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:

Akademia Ignatianum w Krakowie

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

lub na adres e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Wpłaty należy dokonać na:

Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058

z dopiskiem: prenumerata roczna „Edukacja Elementarna”