Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Praktyka czyni mistrza, czyli jak unowocześniać praktyki studenckie i warsztat pracy nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Praca zbiorowa przygotowana pod redakcją naukową:
Małgorzaty Mnich i Mirosława Kisiela

Katowice 2014

Recenzenci:
dr hab. Danuta Krzyżyk
dr hab. Eugenia Rostańska, prof. WSB

Katowice 2014

Spis treści

Wprowadzenie 5

Rozprawy naukowo-dydaktyczne

Monika Sulik, Na tropie poszukiwania pierwiastków twórczości w uczelni wyższej – refleksje i inspiracje dydaktyczne 13

Krystyna Liszka, Cele operacyjne – na tropie błędów i wypaczeń 23

Monika Frania, Redefinicja edukacji w kontekście nowych mediów i trendów technologiczno-komunikacyjnych jako jedno z wyzwań praktyki pedagogicznej 37

Marta Szmigiel, Aleksander Tukaj, „Live action role playing" jako metoda wszechstronnej edukacji i integracji uczniów 49

Iwona Wendreńska, Najtrudniejszy pierwszy krok, czyli rola kompetencji miękkich w budowaniu sukcesu indywidualnego i zespołowego pedagogów specjalnych 65

Barbara Czarnota-Palenik, Sposoby na trudne zachowania uczniów 77

Mirosław Kisiel, Inspiracje wychowania europejskiego i regionalnego w edukacji wczesnoszkolnej (w 10. rocznicę wstąpienia Polski do Unii Europejskiej) 101

Małgorzata Mnich, O rozwoju poznawczym dzieci najmłodszych 117

Aleksandra Jóźwiak, Parę słów o auksologii i dojrzałości szkolnej w aspekcie biologicznego rozwoju 129

Jolanta Chowaniak, Radość tworzenia – aktywność parateatralna dzieci w wieku przedszkolnym 139

Marta Szmigiel, Praktyczne wykorzystanie dramy w edukacji i wychowaniu dziecka – na przykładzie baśni i bajek 151

Danuta Krzywoń, Kreacja plastyczna o charakterze edukacyjnym jako forma działań twórczych w pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwojowymi 159

Hewilia Hetmańczyk-Bajer, Lekcja muzealna jako niedoceniana propozycja wycieczki dla dzieci w wieku przedszkolnym 171

Marcin Musioł, Twórcza aktywność dziecka w pracach wytwórczych 185

Joanna Rolewska, „Bum Bum Rurki" – kolorowa nowość w edukacji muzycznej 195

Relacje, sprawozdania i rekomendacje

Patrycja Bator, Relacja z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Media w edukacji formalnej i nieformalnej" w ramach projektu Wyszehradzkiego 211

Natalia Świerc, Katarzyna Wencepel, Sprawozdanie z Konferencji Naukowej „Dziecko w przedszkolu i szkole – proces osiągania gotowości szkolnej" 226

Karina Perkowska, Natalia Grabolus, Relacja z PIPSODNI – święta Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach 228

Justyna Czembor, Sprawozdanie z Seminarium Muzykologicznego, poświęconego 200. rocznicy urodzin Oskara Kolberga 229

Roksana Folkert, Relacja ze spektaklu słowno-muzycznego „Alladyn" przygotowanego przez studentki edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego dla dzieci 232

Monika Ryszczyk, Rekomendacja pracy zbiorowej przygotowanej pod redakcją naukową Mirosława Kisiela i Hewilii Hetmańczyk-Bajer pt. „Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej" 235

Mirosław Kisiel, Rekomendacja pracy pt. „Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela" przygotowanej pod redakcją Danuty Krzyżyk i Bernadety Niesporek-Szamburskiej, przy współpracy Aleksandry Zok-Smoły 238

Katarzyna Kocjan, Rekomendacja książki Marcina Musioła pt. „Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy" 243

Martyna Wawer, Rekomendacja książki pt. „Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej" autorstwa Anny Brosch 245

Klaudia Laksa, Rekomendacja książki Ireny Polewczyk pt. Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym 247

Agata Jaworek, Rekomendacja książki Hewilii Hetmańczyk-Bajer i Mirosława Kisiela pt. "Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej" 249

Małgorzata Turska, Rekomendacja pracy zbiorowej przygotowanej pod redakcją naukową Tomasza Huka, Anny Brosch, Moniki Frania i Marcina Musioła pt. „Integracja w edukacji. Jubileusz 20-lecia kształcenia integracyjnego w Katowicach" 251

Agata Gołas, Rekomendacja książki Katarzyny Krasoń i Małgorzaty Łączyk pt. „Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna" 255

Paulina Osyda, Rekomendacja książki Moniki Frani pt. „Edukacja medialna a reklama. Studia teoretyczne i analizy empiryczne w kontekście środowiska szkolnego" 257

Notki o Autorach 260

Summary 264

Modele i materiały dydaktyczne - płyta CD

1 **Hewilia Hetmańczyk-Bajer**, Praktyka czyni mistrza, czyli co każdy student na temat praktyk wiedzieć powinien
2 **Katarzyna Michalak**, Od nowości do innowacji
3 **Katarzyna Michalak**, Inteligencja emocjonalna w pracy dydaktyka
4 **Agata Bańka**, Jan Brzechwa – poeta, którego kochają dzieci
5 **Joanna Pojawa (Frej)**, W świecie figur geometrycznych
6 **Joanna Pojawa (Frej)**, Zabawa cyframi
7 **Magdalena Sobań**, Pablo Picasso pomaga w dyskalkulii
8 **Magdalena Duda (Szopa)**, By przedszkolak nie był chory
9 **Magdalena Sobań**, Batik, czyli kolorowa podróż w świat fantazji
10 **Mirosław Kisiel**, 200. rocznica urodzin Oskara Kolberga
11 **Aleksandra Błońska**, Rund um weihnachten – Wokół świąt Bożego Narodzenia
12 **Ewa Pietryga,** Wolontariat w społeczności uczniowskiej

Wprowadzenie

Oddajemy do rąk czytelników pracę zbiorową będącą pokłosiem spotkań, wspólnych inicjatyw i niekończących się dyskusji, w której wzięli udział reprezentanci środowisk akademickich Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętka oraz Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, studenci kierunku: Pedagogika ze specjalnością nauczycielską oraz nauczyciele-praktycy, pracujący w klasach początkowych aglomeracji śląskiej. Publikacja jest efektem wypracowania i wdrożenia rozwiązań organizacyjnych i metodycznych wzmacniających kompetencje zarówno realizujących praktyki studentów, jak również nauczycieli-opiekunów biorących udział w projekcie „Praktyka czyni mistrza !", stanowi nie tylko zbiór teoretycznych rozważań, ale również wskazuje na konieczność zbliżenia się wszystkich podmiotów zaangażowanych w jak najbardziej owocne przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy z dziećmi najmłodszymi. Zbiór w swoim założeniu ma się przyczynić do poprawy jakości odbywania praktyk studenckich.

Zmiany programowe i organizacyjne, jakich doświadczają uczelnie wyższe w ostatnich latach, nie tylko niosą ze sobą nowe spojrzenie na programy studiów budowane z ukierunkowaniem na zdobywanie przez studentów ściśle określonych kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, ale co wydaje się szczególnie istotne, wymagają od szkół wyższych wyraźnego „rozliczania się" z uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia. W odniesieniu do studiów pedagogicznych, a zwłaszcza tych specjalności, na których kształcą się przyszli nauczyciele, najlepszą płaszczyzną weryfikacji osiągania owych efektów jest praktyka pedagogiczna. Obecnie właściwa organizacja praktyk studenckich jest wynikiem zmian przepisów ministerialnych – w ostatnich latach standardy kształcenia nauczycielskiego przekształcone zostały w system efektów kształcenia – i zmian organizacyjnych zapisanych najczęściej w przepisach regulowanych przez zarządzenia wewnątrzuczelnianie.

Praktyki studenckie stanowią jeden z niezbędnych elementów systemu kształcenia zawodowego nauczycieli. Dla studentów w wielu przypadkach mogą stać się źródłem refleksyjnego doświadczenia praktycznego, stanowiąc podstawę budowania ich kompetencji zawodowych: autokreacyjności, umiejętności współpracy, sprawności rozwiązywania sytuacji trudnych, a czasami konfliktowych. Kontakt z placówką oświatową – przedszkolem czy szkołą podstawową – winien stać się okazją do konfrontacji wiedzy teoretycznej, zdobytej w ramach kształcenia akademickiego i w trakcie samodzielnych studiów,

z rzeczywistością szkolną. Tylko w ramach praktyk pedagogicznych student ma okazję do sprawdzenia swoich umiejętności organizacji czasu na lekcji, wdrażania innowacji pedagogicznych, czy też umiejętności pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych – nie tylko z dziećmi wymagającymi specjalnego wsparcia z powodu trudności, ale także z uczniami przejawiającymi szczególne zdolności.

Przygotowana publikacja składa się z trzech modułów: rozprawy naukowo-dydaktyczne; relacje, sprawozdania i rekomendacje oraz przygotowany na płycie CD pakiet modeli i materiałów dydaktycznych. Autorami prac przyczynkarskich są wykładowcy, studenci i nauczyciele będący beneficjentami projektu: „Praktyka czyni mistrza!", a także zaproszeni goście.

Pierwszą część pracy rozpoczyna artykuł Moniki Sulik, przedstawiający innowacyjne spojrzenie na pracę uczelni wyższej. Autorka opisuje prowadzone w ramach zajęć akademickich i projektu „Praktyka czyni mistrza" warsztaty biograficzne, w trakcie których zachęca studentów uczelni wyższej do autorefleksji i poszukiwania pierwiastków twórczości oraz kreatywności. Rezultaty tych poszukiwań stały się przedmiotem jej analiz.

Kolejny tekst – Krystyny Liszki – ukazuje błędy i wypaczenia będące udziałem nauczycieli i studentów, a towarzyszące operacjonalizacji celów. Autorka podjęła próbę odpowiedzi na pytania badawcze dotyczące relacji treści wiedzy profesjonalnej do wiedzy potocznej nauczycieli i kandydatów na nauczycieli, jak również sformułowała postulaty odnośnie do prawidłowej organizacji procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zgromadzony materiał pozwolił na wyodrębnienie typowych błędów pojawiających się w procesie operacjonalizacji celów.

Monika Frania podjęła istotny z punktu widzenia XXI wieku problem redefinicji edukacji w kontekście nowych mediów i trendów technologiczno-komunikacyjnych. W swoich rozważaniach porusza między innymi takie zagadnienia jak: e-learning, mobile learning, blended learning, social media, a także odpowiada na pytanie, czym jest grywalizacja, MOOC, WebQuest, Khan Academy, Digital Badge, a także, i w jaki sposób nowe metody i instrumenty są wykorzystywane w edukacji.

Artykuł Marty Szmigiel i Aleksandra Tukaja prezentuje nowatorską metodę *live action role playing* jako narzędzie przydatne w procesie integracji uczniów. Autorzy w czytelny sposób definiują podobieństwa i różnice pomiędzy larpami a dramą i grą symultaniczną, swoje rozważania teoretyczne kończąc przykładem scenariusza zajęć z wykorzystaniem opisywanej metody.

Iwona Wendreńska w: *Najtrudniejszy pierwszy krok, czyli rola kompetencji miękkich w budowaniu sukcesu indywidualnego i zespołowego pedagogów specjalnych* stawia tezę, że w pracy pedagoga specjalnego umiejętności miękkie i czynnik ludzki, a także umiejętne wykorzystywanie zasobów grupy, z którą nauczyciel pracuje, w większym stopniu mogą determinować sukces zawodowy niż wiedza – nawet najbardziej pogłębiona i interdyscyplinarna.

Istotny z punktu widzenia edukacji szkolnej problem – trudnych zachowań uczniów – podjęła w swoich rozważaniach Barbara Czarnota-Palenik, która przedstawiła nie tylko przyczyny powstawania zachowań zakłócających porządek w klasie, ale także zaproponowała konstruktywne rozwiązania i sposoby budowania ładu i harmonii w klasie.

Artykuł Mirosława Kisiela został poświęcony inspiracjom wychowania europejskiego i regionalnego w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy wybranych klas I-III szkoły podstawowej. Podjęte rozważania pozwoliły na ukazanie edukacji europejskiej i regionalnej jako nieodzownego elementu współczesnego kształcenia dzieci najmłodszych.

Problem stymulowania rozwoju poznawczego dzieci zainteresowanemu czytelnikowi próbowała nakreślić Małgorzata Mnich. Autorka scharakteryzowała nie tylko właściwości procesów poznawczych dzieci, ale również prawa pamięci i zasady efektywnego zapamiętywania. Swoje rozważania odniosła też do nowej sytuacji, wobec której w roku szkolnym 2014/2015 stają nauczyciele i uczniowie klas pierwszych w związku z wprowadzeniem rządowego podręcznika – „Nasz elementarz".

W krąg opracowań o sześciolatkach w szkole wpisuje się również tekst Aleksandry Jóźwiak na temat auksologii i dojrzałości szkolnej w aspekcie biologicznego rozwoju. Autorka prezentuje w nim narzędzia antropometryczne, które mogą pomóc każdemu nauczycielowi w ocenie motoryki dzieci najmłodszych.

Radość tworzenia w aktywności parateatralnej dzieci w wieku przedszkolnym była przedmiotem refleksji pedagogicznej Jolanty Chowaniak. W artykule opisane zostały przykłady zabaw o charakterze parateatralnym z wykorzystaniem techniki dramy, pantomimy, przekładu intersemiotycznego i opowieści ruchowej.

Natomiast studenckie spojrzenie na praktyczne wykorzystanie dramy w wychowaniu i edukacji dzieci najmłodszych przedstawiła Marta Szmigiel. Rozważania teoretyczne uzupełniła autorskim scenariuszem z propozycją

ćwiczeń dramowych.

Kolejny artykuł poświęcony działaniom twórczym przedstawiła Danuta Krzywoń. W kręgu jej zainteresowań znalazła się kreacja plastyczna w edukacyjnych działaniach twórczych dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Autorka starała się ukazać wybrane techniki plastyczne jako formy komunikowania się dzieci z deficytami, które stają się ich formą komunikacji niewerbalnej.

Do znanych i sprawdzonych metod pracy z dziećmi przedszkolnymi – jakimi są wycieczki – odwołała się Hewilia Hetmańczyk-Bajer. Autorka przywołując przykłady zajęć muzealnych proponowanych przez Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie, starała się zainspirować nauczycieli i przyszłych nauczycieli do poszukiwania ciekawych miejsc, które warto odwiedzić z najmłodszymi.

Tekst o tematyce praktycznej to również opracowanie Marcina Musioła. Autor podejmuje w nim ważny problem aktywności technicznej uczniów najmłodszych, który skupia się najczęściej na wykorzystywaniu metod podających, podczas gdy lepsze wyniki w realizacji można byłoby uzyskać, inicjując aktywność techniczną o charakterze twórczym.

Pierwszą część tomu zamyka tekst Joanny Rolewskiej poświęcony wykorzystaniu nietypowych instrumentów muzycznych w edukacji dziecka. Autorka – studentka z zachwytem przybliżyła czytelnikowi zestaw „Bum Bum Rurki", który z powodzeniem można wykorzystać w tworzeniu różnorodnych kreacji muzycznych. Dowodem na to są przykłady różnorodnych ćwiczeń i zabaw z wykorzystaniem tego melodycznego instrumentu muzycznego.

Drugą część prezentowanego odbiorcom tomu stanowią relacje z organizowanych w regionie interesujących konferencji o charakterze naukowo-dydaktycznym oraz ciekawe sprawozdania z imprez przygotowywanych przez nauczycieli i studentów przy współpracy nauczycieli akademickich. Udział studentów w spotkaniach naukowych i stwarzanie im okazji do czynnego włączania się w dyskusje – nawet z Ministrem Edukacji Narodowej – to ważny element budowania ich kompetencji miękkich, takich jak umiejętność komunikowania się czy zdolność podejmowania inicjatyw. Dopełnieniem drugiej części pracy zbiorowej są przygotowane przede wszystkim przez studentów rekomendacje najnowszych, godnych uwagi prac wydanych w ostatnim czasie przez pracowników Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. W opublikowanych materiałach widoczna jest zdolność studentów do refleksyjnej analizy badań naukowych i zainteresowanie podejmowaniem prób wdrażania nowych osiągnięć do praktyki dydaktycznej.

Całość podjętych rozważań dopełnia materiał o charakterze dydaktyczno-metodycznym, będącym pokłosiem konkursów realizowanych w ramach projektu „Praktyka czyni mistrza!". Na płycie CD zamieszczono wybrane spośród nagrodzonych projekty nauczycieli praktyków przydatne w poszukiwaniu nowatorskich rozwiązań intrygujących pedagogów problemów, ale także swoisty przewodnik po praktykach pedagogicznych autorstwa Hewilii Hetmańczyk-Bajer: *Praktyka czyni mistrza, czyli co każdy student na temat praktyk wiedzieć powinien.* Zamieszczone modele obejmują tematykę znaną, lecz nowatorsko przypomnianą, jak prezentacja Agaty Bańki: *Brzechwa - poeta, którego kochają dzieci i dorośli* czy Magdaleny Dudy: *By przedszkolak nie był chory*, ale także swoją pomysłowością wręcz zaskakujące, jak Magdaleny Sobań: *Pablo Picasso pomaga w dyskalkulii,* czy tej samej autorki *Batik, czyli kolorowa podróż w świat fantazji.* Można w tej części znaleźć zarówno innowacje metodyczne z zakresu nauczania początkowego matematyki - dwie prezentacje Joanny Pojawy: *W świecie figur geometrycznych* i *Zabawa cyframi*, jak też nauczania języka niemieckiego najmłodszych uczniów Aleksandry Błońskiej: *Rund um weihnachten – Wokół świąt Bożego Narodzenia.* Prezentacje zamieszczone w tej części mogą posłużyć jako rozszerzenie wiedzy o folklorze - Mirosława Kisiela: *200. rocznica urodzin Oskara Kolberga* lub też zachęcić wszystkich do pracy w ramach wolontariatów - opracowanie Ewy Pietrygi, *Wolontariat w społeczności uczniowskiej.*

Nie zabrakło również pomysłów na wykorzystanie najnowszych osiągnięć psychologii – i tu zainteresowanych odsyłamy do prezentacji Katarzyny Michalak: *Inteligencja emocjonalna w pracy dydaktyka.* Poruszana tematyka odzwierciedla szeroki wachlarz zainteresowań autorów i ich ponadprzeciętną pomysłowość w dziedzinie edukacyjnych kreacji.

Niniejszą publikację polecamy szerokiemu gronu odbiorców, a szczególnie studentom kierunku: Pedagogika, pracownikom naukowo-dydaktycznym uczelni wyższych, nauczycielom i wychowawcom prowadzącym praktyki pedagogiczne oraz modernizatorom procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej.

W tym miejscu w imieniu wszystkich osób zaangażowanych w realizację projektu „Praktyka czyni mistrza!" i biorących udział w opracowaniu niniejszej pracy zbiorowej, pragniemy podziękować recenzentkom tomu – Pani dr hab. Eugenii Rostańskiej, prof. WSB oraz Pani dr hab. Danucie Krzyżyk, za wnikliwe i konstruktywne uwagi, które pozwoliły na przygotowanie pracy zbiorowej w obecnym kształcie.

Małgorzata Mnich i Mirosław Kisiel

Rozprawy naukowo-dydaktyczne

MONIKA SULIK

W poszukiwania pierwiastka twórczości w uczelni wyższej – refleksje i inspiracje dydaktyczne

Streszczenie

Autorka dzieli się w tekście doświadczeniami i obserwacjami związanymi z odkrywaniem w sobie, przez studentki i studentów uczelni wyższej pierwiastka twórczości i kreatywności. Podejmuje także próbę ukazanie roli i znaczenia warsztatów biograficznych w rozwijaniu przez uczestniczki i uczestników, takich cech jak twórczość i kreatywność.

Słowa kluczowe: *twórczość, kreatywność, dydaktyka, warsztaty biograficzne, mapa życia.*

Szkoła jest tematem na cały osobny esej. Byłby to jednak nudny esej więc skrócę go do podsumowania: „schematyczność i konserwatyzm polskiej edukacji doskonale spełnia rolę bata temperującego każde zapędy do innowacyjności i kreatywności" – koniec podsumowania w temacie szkoła ...Dobrze, że środowisko, o którym wcześniej wspomniałem nadal pełniło rolę katalizatora ciekawości i innowacyjnego myślenia, bo inaczej by się mogło skończyć na byciu nudnym, szarym i do bólu statystycznym Kowalskim.

Remigiusz – „Puszka Pandory"

Wprowadzenie

Pisanie o twórczości w uczelni wyższej, w kontekście powyższej wypowiedzi jednego ze studentów, kończących właśnie ową uczelnię wyższą, wydaje się zadaniem wyjątkowo karkołomnym. Jeśli jednak potraktować słowa jako przyczynek do refleksji nad obecnością pierwiastka twórczości w przestrzeni akademickiej, to można dokonać niezwykle interesujących i konstruktywnych odkryć.

Celem niniejszej refleksji jest podzielenie się doświadczeniami i obserwacjami związanymi z odkrywaniem w sobie pierwiastka twórczości i kreatywności przez studentki i studentów uczelni wyższej o profilu pedagogicznym, a także ukazanie roli i znaczenia warsztatów biograficznych w rozwijaniu przez nich twórczości i kreatywności.

Odkrywanie pierwiastka twórczości

Otóż uczestnicy zajęć, zapytani o to, czy uważają, że podjęte przez nich studia pedagogiczne, służą rozwijaniu twórczości i kreatywności, ale też zdobywaniu wiedzy na temat rozwijania twórczości w procesie dydaktycznym i tym samym poławiania „pereł" (a zatem rozpoznawania i wzmacniania osób o szczególnych zdolnościach bądź predyspozycjach twórczych), w niemal 90% zaprzeczają i ubolewają nad niedostateczną ilością wiedzy na ten temat. Mimo tego, iż w mojej opinii, okazji sprzyjających rozwijaniu twórczości, ale również okazji do doświadczania twórczości w różnych formach w procesie dydaktycznym nie brakuje. Jest tu bowiem (mam na myśli Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego) jednostka zajmująca się pedagogiką twórczości: Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka, której, oprócz pracy dydaktycznej, znakiem rozpoznawczym jest organizowany już od 12 lat Ogólnopolski Festiwal Ekspresji Dziecięcej i Młodzieżowej.

W siatce studiów akademickich jest również wiele przedmiotów, które uwzględniają treści z zakresu pedagogiki twórczości, wokół których ogniskują się kwestie pedagogiczne. Są to między innymi plastyczne warsztaty twórcze, wychowanie i terapia przez sztukę, aktywne i twórcze metody pracy opiekuńczo-wychowawczej.

Twórczość (od łac. Creatus, czyli twórczy) to jedna z głównych kategorii pedagogicznych, którą staramy się w pracy pedagogicznej i dydaktycznej, otoczyć szczególnym rodzajem troski i to na każdym etapie świadomej edukacji. Jak zaznacza Józef Górniewicz, twórczość należy do tych dziedzin ludzkiej aktywności psychicznej, które z trudem poddają się systematycznym badaniom. Jednak poprzez swoistą tajemniczość i niesamowitość podsyca pragnienia poznawcze wielu naukowców zajmujących się tą tematyką. Autor ten pisze: „Tajemnica tworzenia, powoływania do istnienia nowych idei czy rzeczy wydaje się być niezwykle interesująca" (Górniewicz, 1997, s. 76).

Każda twórczość implikuje nowość i wymaga wydatkowania znacznej energii umysłowej. Proces twórczy polega na wytworzeniu w umyśle, a następnie przekształceniu i wzbogaceniu obrazu sytuacji problemowej i celu, tak długo, aż człowiek odnajdzie zadowalający go sposób osiągnięcia celu w danej sytuacji (Górniewicz, 1997, s. 84).

Nie sposób nie zauważyć, iż twórczość i dydaktyka (szczególnie ta efektywna) to dwie siostry, które pozostają z sobą w symbiotycznej relacji. To nierozerwalny duet pozwalający nam doświadczyć wielu niespodzianek i zaskoczeń. Przyjrzyjmy się zatem bliżej samej twórczości i doświadczeniom

dydaktycznym dotyczącym tej kategorii z dwóch perspektyw. Z perspektywy nauczyciela, osoby prowadzącej zajęcia oraz perspektywy uczestnika owych zajęć.

O procesie twórczym zachodzącym w umyśle ucznia i nauczyciela w interakcji pedagogicznej wyjątkowo sugestywnie pisze Monika Jaworska-Witkowska: „Proces twórczy jako zerwanie i natchnienie, pasja i cierpliwość, chwila, ulotność i rytm, jako napięcie dwubiegunowo skonfliktowanych koincydencji (dychotomii) w wymiarze podmiotowym i przedmiotowym uzyskuje dynamiczną równowagę przeciwieństw, oscylację przeciwstawnych wartości umożliwiających poszukiwania „pomiędzy": głos a krzyk (Derrida), nuda a milczenie (prze-milczenia), cisza a namysł, ociężałość a bezruch, odmowa myślenia a granice, przezroczystość a różnica, onieśmielenie a uwiedzenie, wybór a przypadek, odpowiedzialność a sumienie, przemieszczanie a nieciągłość, poniżenie a wstyd. Między tymi skrajnościami można (po)prowadzić wewnętrznie sprzeczną, oksymoronicznie wypowiedzianą zasadę kształcenia jako możliwy problemat pozapedagogicznych konsekwencji dydaktycznej zasady indywidualizacji" (Jaworska-Witkowska, 2007, s. 40).

Przytoczone słowa uzasadniają poszukiwanie twórczości i kreatywności nie w sposobach definiowania owych kategorii a bezpośrednio w doświadczeniach i relacjach osób biorących udział, a właściwie tworzących proces dydaktyczny.

O obecności twórczości w przestrzeni pedagogicznej pisze wspomniany już Józef Górniewicz: „badania pedagogiczne i psychologiczne nad osobowością ludzi twórczych wykazały, że nie istnieje jeden syndrom cech przynależnym ludziom twórczym. Wskazuje się tutaj na warunki funkcjonowania społecznego i na działanie szkoły jako na czynniki mogące mieć znaczenie w analizie rzeczywistości. Z pamiętników wybitnych twórców przebija jednak pewna ich charakterystyczna cecha w edukacji szkolnej. Mieli oni bowiem często znacznie szerszy margines swobody w wypowiadaniu swoich sądów, w eksponowaniu własnych zainteresowań i wytworów działalności niż inne osoby nie obdarzone specyficznymi zdolnościami. Każdy twórca dysponuje jakąś charyzmą, każdy niejako posiada swoistą iskrę bożą, ów tajemniczy dar, który pozwala mu na kreowanie rzeczy odmiennych niż pospolite, na kreowanie idei bardziej nośnych od innych, na wytwarzanie wartości o większym znaczeniu społecznym niż te, które stają się udziałem osób uznanych za mało twórcze (Górniewicz, 1997, s. 87).

Z kolei Marzenna Magda powołując się na badania Jerzego Bogdanienko, Danieli Rusakowskiej oraz Romana Schulza, stwierdza, że na pracę twórczą

wpływ mają następujące uwarunkowania:

– otwartość na problematykę kulturalną, przejawiającą się w prowadzonych dyskusjach;
– wolny dostęp (i ich wpływ) do instytutów naukowych i edukacyjnych;
– dostrzeganie wielorakich bodźców kulturalnych;
– style zachowań oraz poglądy różnych ludzi;
– współudział w pracy naukowej z wybitnymi osobowościami;
– środowisko rodzinne, w którym istotne znaczenie ma atmosfera domu,
– przyjęty system wartości, właściwości osobowe rodziców, style wychowania;
– twórczy nauczyciel mentor z lat dziecinnych lub młodzieńczych (Magda, 1999, s. 290).

Ostatni z wspomnianych czynników zdaje się mieć szczególnie doniosłe znaczenie. Jak podkreśla bowiem Małgorzata Bednarska, „jednym niezbędnym elementem wychowania do twórczości wydaje się być twórczy nauczyciel – wychowawca. Na zasadzie wzoru do naśladowania, modelowania dziecko w kontakcie z twórczym dorosłym ma szansę zarazić się tym. Można powiedzieć oddychając powietrzem twórczości samo zaczyna być twórcze. Niewiele dbając o to, by nasze dzieci stawały się kreatywne, nie wspierając ani naturalnych możliwości dziecka w tym zakresie, ani nie wzbudzając nowych, oczekujemy, że w życiu dorosłym staną się twórczy na zawołanie, chociażby w godzinach pracy zawodowej”.[1]

Osobiście uważam, że relacja ta jest obustronna. Twórczy i kreatywny nauczyciel pobudza do kreatywności swoich uczniów, studentów czy słuchaczy, natomiast oni swoimi wytworami twórczymi zaskakują i pobudzają owego nauczyciela. Dlatego warto dokonać przeglądu.

Warsztaty biograficzne a rozwijanie twórczości

Prowadząc zajęcia warsztatowe z zakresu dydaktyki biograficznej mam okazję bardzo często doświadczać kreatywności studentek i studentów. Uczestnicy zajęć mają niejednokrotnie okazję popisać się swoją pomysłowością, wyjątkową twórczością i kreatywnością, a projekt „Biograficzna mapa życia” jest tego wyjątkową egzemplifikacją.

[1]Małgorzata Bednarska W: http://www.eid.edu.pl/archiwum/2008,1/wrzesien,225/klucz_do _oswiaty,228/wyobrania_i_tworczosc,2062.html (dostęp 19.08.2014).

W moim rozumieniu „Biograficzna mapa życia”[2] to meandry ludzkiego życia przedstawione za pomocą artystycznych środków wyrazu. To koleje losów życiowych człowieka przedstawione za pomocą plastycznej metafory, która może przyjmować dowolne, najbardziej zaskakujące formy, które bardzo często w sposób wyjątkowo sugestywny nawiązują do owych życiowych losów. Odwołując się do refleksji Olgi Czerniawskiej (Czerniawska, 1999, s. 49.), mapa biograficzna jest odwzorowaniem środowiska niewidzialnego, obejmującego to, co zachowała pamięć uczuciowa, długoterminowa, obrazowa, zmysłowa. Środowisko niewidzialne łączy się z przeszłością, z pamięcią, z czasem, który przeminął, ale dla nas jeszcze trwa, z emocjami, z pamięcią serca. Również uczestnicy zajęć realizowanych w ramach projektu „Praktyka czyni mistrza” zostali poproszeni o dokonanie retrospekcji, o wyruszenie w metaforyczną podróż w przeszłość, podczas której mieli na nowo przyjrzeć się przebytym drogom, ścieżkom czy zakrętom, by skonstruować swoistą mapę swojego życia.

Warto przyglądać się kilku fragmentom tego typu projektów[3]:

– Biograficzna mapa życia zainspirowana Przewodnikiem Michelin: *Postanowiłem przygotować własny przewodnik oparty na idei Przewodnika Michelin. Przygotować biograficzną mapę życia opartą na wskazaniu tych miejsc, które były w moim życiu najważniejsze. Tak jak w przewodnikach Michelin chciałem zastosować system gwiazdek, lekko go modyfikując, tzn. przyznawać miałem trzy gwiazdki miejscom dla mnie bardzo ważnym, dwie tym mniej ważnym itd. Jednak już po napisaniu tego tekstu okazało się, że wszystkie miejsca w nim wskazane są dla mnie bardzo ważne. I wszystkie dostały trzy gwiazdki. Zapraszam do podróży*[4].

– Biograficzna mapa życia zainspirowana zamiłowaniem do **historii i broni strzeleckiej:** *Zachowanie waloru biograficzności swej refleksji i ukazania etapów dotychczas odbytych, skłoniło mnie do przyjęcia liniowej koncepcji opowieści o swoim życiu (...). Żeby móc coś o sobie opowiedzieć odwołałem się do najskuteczniejszego możliwego sposobu jaki opracowano – inżynierii wstecznej. Tak jak inżynier, rozbierający gotowy wynalazek do elementów pierwszych, chcąc poznać jak on działa, tak ja zacząłem od najprostszego pytania: „Jakie mam cechy*

[2]Więcej na temat projektu W: M. Sulik: *Biograficzna mapa życia jako sposób odnalezienia drogi do siebie i innych – andragogiczne konteksty.* W: *Dyskursy Młodych Andragogów 6*, red. J. Kargul, M. Olejarz, Zielona Góra 2006.

[3]W tym miejscu pragnę złożyć najserdeczniejsze podziękowania studentkom i studentom biorącym udział w zajęciach i warsztatach z zakresu dydaktyki biograficznej oraz osobom, które podjęły wysiłek twórczego opowiedzenia o swoim życiu.

[4]Przytaczane wypowiedzi studentów zachowują wierność oryginału.

osobowości, nad którymi pracuję, cenię w sobie i chcę rozwijać? (...) Jako historyk wojskowości z zamiłowania, stwierdziłem, że mógłbym opowiedzieć jednocześnie syntetycznie i konkretnie o swoim życiu posługując się analogiami do pewnych wycinków z historii indywidualnej broni strzeleckiej i związanych z nią taktyk. Dlaczego wybrałem takie odniesienie? Postrzegam życie jako starcie z losem, naturą, innymi ludźmi. Moim zdaniem człowiek największe szanse ma na wygraną wówczas, gdy potrafi się zmierzyć z życiem samodzielnie, zdany tylko na siebie, własnymi środkami i siłami.

– Biograficzna mapa życia zainspirowana zamiłowaniem do **kosmetologii – *Moje kremowe życie***: *Kosmetologia to moja pasja, moje życie, moja przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Kosmetologia to dla mnie piękno. Piękno jest w każdym z nas, jednak trzeba je zauważyć, odkryć i pielęgnować. Pielęgnacja to kosmetyki (...) zapraszam na małą podróż po moim tajemniczym życiu i jeszcze bardziej tajemniczych i sekretnych składnikach moich receptur. Moje narodziny to taka baza: takim doskonałym hydrolatem jest moja mama Gosia – delikatna, łagodna a jednocześnie niezwykle potrzebna i cenna oraz bardzo stanowcza. Olej to oczywiście mój tata: Lesiu: treściwy, pełen wartości, odpowiedzialny i bardzo zaradny. A emulgator? Tak, oczywiście, to ja Takie kleiste, lepkie coś, co trzyma rodzinę razem, bez czego nic by się nie udało, co łączy i scala (...).*

– Biograficzna mapa życia zainspirowana zamiłowaniem do **fryzjerstwa – *Fazy wzrostu włosa***: *Człowiek dorosły, mimo starzenia się organizmu, ma duży potencjał rozwojowy, ale potencjał ten jest tylko szansą, której wykorzystanie zależy od wielu czynników (...) Ponieważ z wykształcenia jestem fryzjerką swą biograficzną mapę życia przedstawię w oparciu o cykl rozwoju włosa. Podstawowym krokiem w poszukiwaniu cech wspólnych pomiędzy moją biografią a cyklem życiowym włosa, są próby dzielenia życia ludzkiego na kolejne fazy i wyróżnienie cech charakterystycznych każdej z nich i porównanie ich z budową i rozwojem życiowym włosa. Jak wiadomo Levison podzielił życie na 4 ery, dla których odpowiednikami we fryzjerstwie będą:*

Dzieciństwo – korzeń, który jest dolną częścią włosa, a jego najważniejszą częścią jest macierz

Fazy dorosłości: – Łodyga, czyli cześć włosa wystająca ze skóry głowy, dzielące się na:

a) wczesną dorosłość – której odpowiednikiem będzie nasada włosa, faza anageniczna;

b)wiek średni – której odpowiednikiem będzie część środkowa (długość), faza katageniczna;

c) późną dorosłość – której odpowiednikiem będzie końcówka włosa, faza telogeniczna (...).

Jak można zauważyć, już na podstawie kilku powyżej fragmentarycznie zaprezentowanych projektów, wyzwolona podczas ich realizacji kreatywność i twórczość zdaje się tak samo ważna, jak cel samego przedsięwzięcia, którym był przede wszystkim namysł nad swoim życiem i rozwijanie samoświadomości oraz konscientyzacji. Tymczasem zebrany materiał badawczy – projekty, ukazują, iż akty ekspresji twórczej mogą być niezwykle zaskakujące. Autorki i autorzy projektów bardzo często zaznaczali, iż realizacja „Biograficznych map życia" była niejednokrotnie bardzo trudną pracą, wymagała wysiłku, krytycyzmu i dojrzałości, lecz również stawała się wspaniałą przygodą pełną niespodzianek. Projekty te z pewnością dały możliwość rozwoju indywidualnego i twórczego, co można określić jako wartość dodaną lub „efekt uboczny" rozumiany konstruktywnie. Wszak jak zauważa Józef Kozielecki, „proces twórczy wymaga silnej motywacji, niezwykłej wytrwałości i dyscypliny wewnętrznej" (Kozielecki, 1975, s. 407). Wysiłek ten jednak jest jednym z warunków niezbędnych, by móc doświadczyć kreatywności, a nie tylko o niej mówić lub pisać.

Jak napisała we wstępie do swojej pracy jedna ze studentek, stojąc przed wykonaniem swojej biograficznej mapy życia:

Najgorszy jest początek wszystkiego. Kiedy po raz pierwszy usłyszałam temat zadania, ucieszyłam się. Nareszcie coś nowego, pomyślałam. Wtedy w tej euforii, że wreszcie usiądę, spokojnie i pomyślę nad sobą i miejscem, w którym się teraz znajduję, myśl kolejna…co tu napisać. Czy potrafię coś stworzyć sama ze sobą, przecież moja praca od dawna polega na myślach odtworzonych, na cytatach mądrzejszych od wszystkich, których znam. Nie to się nie uda. Nie tylko nie wiem od czego zacząć, nie mam też serca do tej pracy, głównego wątku. W głowie dziesiątki porównań do rzeczy, które kocham (...) O czym więc pisać? Przez ostatnie ponad dziesięć lat skupiam się na tym samym, przepisy, komentarze, branżowa prasa, nie mam odskoczni, bo jak sobie tłumaczę nie mam czasu. Niestety wcale nie przekłada się to na wyjątkową wiedzę, pewną doskonałość, do której większość moich bliskich znajomych dąży. Gdzie więc jestem i dokąd zmierzam…?

Jak zatem widać, bycie kreatywnym to zmaganie się z samym sobą i szukanie w sobie tego, co nieodkryte, może dotychczas nienazwane, to również gotowość na zmierzenie się z niespodzianką i zaskoczeniem, które sami sobie ofiarujemy. W moim przekonaniu nie sposób nie podjąć tego typu wyzwania.

Konkluzja

Swoje rozważania chciałabym zakończyć zagadką, dzięki której refleksje podjęte w niniejszym tekście będą mogły wybrzmieć pełniej. Otóż, zagadka dotyczy dwóch strażaków, gaszących płonący las. Po akcji jeden z nich miał twarz całą czarną od sadzy, drugi natomiast miał twarz czystą. Znaleźli się nad strumieniem. Pytanie brzmi: *Który ze strażaków umyje twarz w strumyku i dlaczego?* Odpowiedź może się nasunąć w momencie, gdy pomyślimy o spotkaniu pedagogicznym, w duchu szacunku i podmiotowości. Jak wiadomo, w przestrzeni pedagogicznej niezwykle ważne zdaje się przeglądanie się w twarzy drugiego człowieka jak w lustrze. To w oczach drugiego człowieka często szukamy akceptacji, ale też odpowiedzi na różne pytania dotyczące nas samych i kierunków, w których warto zmierzać. Tak też jest z naśladownictwem, bez którego paradoksalnie nie byłoby mowy o uczeniu się i twórczości czy kreatywności. Choć twórczość - jak już zostało wspomniane wcześniej – oznacza przede wszystkim bycie oryginalnym, to przychylam się do głosów, że kategoria ta może się rozwijać tak naprawdę przede wszystkim dzięki spotkaniu jej na swojej drodze.

Monika Jaworska-Witkowska pisze o „poszukiwaniu nowej dydaktyki w odsłanianiu sposobów rozpoznawania źródeł reprezentacji doświadczania wzniosłości, oszołomienia, zachwytu (przeżycia estetycznego, etycznego, pragnienia poznania)" (M. Jaworska-Witkowska, 2007, s. 42). To właśnie dydaktyka, która zdaje się budzić również pragnienie bycia kreatywnym i stwarza do tego liczne okazje. Osobiście odnoszę wrażenie, że niedosyt, związany z dostateczną wiedzą na temat kreatywności (o którym była mowa we wstępnej części niniejszego tekstu) i jej rozwijania nie wynika z braku samej wiedzy, lecz ze specyfiki owej kategorii, której rozwijanie nie polega tylko na zdobywaniu o niej wiedzy, ale związana jest z samodzielnie podejmowanym trudem oraz doświadczaniem jej właśnie w codzienności.

Jak bowiem być nauczycielem kreatywnym i twórczym, jeśli nigdy na swojej drodze nie spotkaliśmy nauczyciela, który takimi przymiotami by się charakteryzował? Który by nie miał pomysłów i zapału do pracy? Jak zaznacza Jacek Walkiewicz - zapalić może tylko ten kto sam płonie, dlatego tak ważne jest, kto jest w naszym otoczeniu (Walkiewicz J., 2014, s. 14).

A zatem udzielenie odpowiedzi na powyższą zagadkę jest już tylko formalnością. Oczywiście umyje się strażak z czystą twarzą, gdyż spojrzy na twarz swojego brudnego kolegi i pomyśli, że jego twarz też jest brudna.

Celem niniejszej refleksji, jak zaznaczyłam we wstępie, było podzielenie

się spostrzeżeniami dotyczącymi odkrywania w sobie pierwiastka kreatywności przez studentki i studentów studiów pedagogicznych, tymczasem pominięte zostało pytania, które zdaje się w sensie ogólnym wyznaczać horyzont podjętych rozważań. Pytanie: *Do czego potrzebna nam w życiu jest twórczość?* I znakomita wypowiedź Wiesława Karolaka, która wydaje się „kropką nad i" niniejszego tekstu:

„Dziś nauczanie powinno rozwijać w młodym człowieku samodzielność myślenia niezbędną do rozwijania twórczego odbioru otaczającego świata. Dziś bycie twórczym staje się podstawową powinnością i dlatego należy zadbać o to, aby edukacji towarzyszyło myślenie i działanie twórcze. (…) Nie jest przecież tajemnicą, że najbardziej zadowoleni są ze swojej pracy ludzie pracujący twórczo, a twórcze zadania podejmowane przez ucznia odgrywają ogromną rolę w jego rozwoju poznawczym, społecznym i emocjonalnym" (Karolak, 2004, s. 9). Tę sugestywną w każdym calu wypowiedź wzmacniają słowa Olgi Karolak, która zauważyła, że młodzi ludzie potrzebują przestrzeni do myślenia i działania twórczego na co dzień. Z tą przestrzenią to jest trochę tak jak z myciem zębów. Nie wystarczy przecież umyć zęby raz na jakiś czas (np. raz na tydzień), zęby musimy myć regularnie i solidnie. Podobnie rzecz się ma z edukacją pobudzającą do twórczości (Karolak, 2004, s. 9).

Bibliografia

Czerniawska O., 1999: *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*. Łódź.

Górniewicz J., 1997: *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn.

Jaworska-Witkowska M., 2007: *W stronę pedagogiki integralnej. Peregrynacje humanistyczne*. Szczecin 2007.

Karolak W., 2004: *Projekt edukacyjny – projekt artystyczny*. Łódź.

Kozielecki J., 1975: *Czynności myślenia.* W: *Psychologia.* Red. T. Tomaszewski. Warszawa.

Magda M.,1999: *Twórcze postawy nauczycieli akademickich.* W: *Nauczyciele akademiccy w procesie kształcenia pedagogów*. Red. K. Duraj-Nowakowa. Kraków-Łowicz.

Sulik M., 2006: *Biograficzna mapa życia jako sposób odnalezienia drogi do siebie i innych - andragogiczne konteksty.* W: *Dyskursy Młodych Andragogów 6*, red. J. Kargul, M. Olejarz, Zielona Góra.

Walkiewicz J.: *Pełna moc możliwości*. Gliwice 2014.

http://www.eid.edu.pl/archiwum/2008,1/wrzesien,225/klucz_do_oswiaty,228/wyobrania_i_tworczosc,2062.html (dostęp 19.08.2014).

KRYSTYNA LISZKA

Cele operacyjne – na tropie błędów i wypaczeń

Streszczenie

W artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytania badawcze o relacje treści wiedzy profesjonalnej do wiedzy potocznej nauczycieli i kandydatów do tego zawodu na temat celów operacyjnych oraz przypuszczalne przyczyny rozbieżności w obrazie wiedzy profesjonalnej i wiedzy potocznej nauczycieli praktyków i studentów pedagogiki na temat celów operacyjnych.

Analizę danych prowadzono, odwołując się do koncepcji podziału wiedzy na wiedzę profesjonalną i wiedzę praktyczną. Rekonstruując obraz wiedzy potocznej nauczycieli na temat celów operacyjnych, wykorzystano 122 nauczycielskie losowo wybrane projekty zajęć zamieszczone na stronach internetowych, które są popularnym medium służącym wymianie doświadczeń i popularyzacji rozwiązań metodycznych. Drugim źródłem rekonstrukcji były wypowiedzi studentek pedagogiki (54 osoby), które poddane zostały krótkiemu treningowi operacjonalizacji podczas zajęć z zakresu dydaktyki ogólnej.

Zgromadzony materiał badawczy pozwolił na wyodrębnienie typowych (najczęstszych) błędów pojawiających się w procesie operacjonalizacji oraz ukazał skuteczność treningu opartego na analizie specjalnie spreparowanym zestawie przykładów i tzw. nieprzykładów celów operacyjnych, zastosowanych także w projekcie „Praktyka czyni mistrza".

W podsumowaniu zwraca się uwagę na problem prawidłowej organizacjiprocesu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, w którym poważną przeszkodą transferu wiedzy profesjonalnej do praktyki pedagogicznej jest prawidłowa interpretacja, a następnie właściwa koncepcja metodyczna tego procesu.

Słowa kluczowe: *cele kształcenia, cele operacyjne, operacjonalizacja, wiedza profesjonalna, wiedza potoczna, kształcenie nauczycieli.*

Wprowadzenie

Pierwszy raz zetknęłam się z pojęciem „cel operacyjny" w latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia podczas zajęć (ćwiczeń) z dydaktyki ogólnej. Byłam wówczas (1985r.) na III roku studiów dziennych na kierunku „nauczanie początkowe" w Uniwersytecie Śląskim. Wśród naszych nauczycieli

akademickich krążyła – wyrywana sobie z rąk – tajemnicza czarna księga. Opasłe tomisko wyglądało jak „biblia egzorcysty" i taki też zdawało się wywierać wpływ na swych czytelników, którzy z miną coraz bardziej nawiedzoną wymieniali się tą publikacją. Do nas, studentek, wówczas w ogóle nie dotarło nawet brzmienie tytułu, nie dane nam było zagłębić się w pożytecznej lekturze, zaproponowano nam zapoznanie się z „nowinką" pedagogiczną tam opisaną, czyli nowym, amerykańskim sposobem formułowania celów lekcji. Pamiętajmy, że były takie czasy w dziejach oświaty polskiej, gdy nauczyciel był przygotowywany jedynie do formułowania celów szczegółowych lekcji, gdyż cele ogólne określone były w jednolitym, centralnie ustalonym programie nauczania. I do tego właśnie zadania – doskonalenia celów szczegółowych (w zakresie celów dydaktycznych, kształcących i wychowawczych – stare dzieje...), miałyśmy się przygotować przez opanowanie umiejętności „tworzenia celów operacyjnych". Ćwiczenie tej umiejętności polegało na próbie zrozumienia, „o co tu chodzi", podejmowanej zgodnie przez nas – uczących się – wspólnie z naszymi nauczycielami. Oczywiście, jak to w naukach o edukacji bywa, każdy nasz nauczyciel miał inne zdanie na temat tego, kiedy cel jest, a kiedy nie jest operacyjny. I z tym chaosem poznawczym w głowach oraz kilkoma przykładami czegoś, co, naszym zdaniem, „wyglądało" jak cel operacyjny lekcji, zostałyśmy wypuszczone w teren jako w pełni gotowe do pełnienia roli zawodowej profesjonalistki z dyplomem magisterskim.

Powróciłam do zajęć na temat celów operacyjnych w niedługim czasie po skończeniu studiów wyższych, gdy jako asystentka zostałam oddelegowana (najpierw na rozkaz, potem na własną usilną prośbę) na studia podyplomowe. Pan Profesor Bolesław Niemierko dokonał – jako kierujący studiami z zakresu „współczesnej dydaktyki z elementami pomiaru dydaktycznego"[1] i jako wykładowca na tychże - przełomu w mojej wiedzy na temat celów operacyjnych. Wtedy dopiero nauczyłam się tego, jak się dokonuje operacjonalizacji celów. Dziś wiem, że umiem to robić na tyle dobrze, że mogę bezpiecznie nauczać tego innych. Niestety, ten element budowania kompetencji w zakresie konstrukcji programów edukacyjnych trudno jest osiągnąć. Jak to się jednak stało w moim przypadku? Dlaczego dziś tak dużo uwagi poświęcamy temu zagadnieniu, a tak niewielu osobom udaje się osiągnąć stan „posiadania wiedzy na ten temat"? Jaka jest zatem wiedza o „celach operacyjnych" wśród nauczycieli i jak do tego stanu wiedzy doszli? A przede wszystkim, jak to się dzieje, że stan wiedzy nauczycieli na ten

[1]Była to podstępna nazwa - studia dotyczyły pomiaru dydaktycznego z „elementami" dydaktyki.

temat jest aż tak niezadowalający, że prowokuje do wręcz politycznych dyskursów i emocjonalnych debat na temat sensu dalszej obecności tej innowacji w „rdzennie polskim" systemie edukacji.[2]

Ten anegdotyczny w tonie wstęp do naukowego artykułu ma – prócz wywołania zaciekawienia lekturą - wprowadzić do postawienia kilku istotnych problemów o bardziej akademickim charakterze. Zastanówmy się zatem,

– jakie są relacje treści wiedzy profesjonalnej do wiedzy potocznej nauczycieli i kandydatów do tego zawodu na temat celów operacyjnych,

– jakie są przypuszczalne przyczyny rozbieżności w obrazie wiedzy profesjonalnej i wiedzy potocznej praktyków i studentów na temat celów operacyjnych.

Cele operacyjne zostały tu wybrane – nomen omen – celowo, aby na ich przykładzie zilustrować wyraźniej pewne cechy i próbować odkryć prawidłowości pojawiania się ukrytego programu kształcenia nauczycieli, który bardzo często potocznie definiowany jest jako „praktyka, która odbiega od teorii".

Cele operacyjne – zarys wiedzy profesjonalnej

Warto przede wszystkim przyjrzeć się temu, jaką postać i treść przyjmuje wiedza profesjonalna w tym zakresie (Marody, 1987).[3] Jej obraz najwyraźniej widoczny jest w podręcznikach akademickich przeznaczonych do dydaktyki, tak ogólnej, jak i szczegółowej. I już w tym miejscu nie ma pełnej zgodności autorów, których koncepcje powinny być dobrze zrozumiane zanim wejdą w życie w postaci zaleceń do praktyki.

Odwołajmy się tu do Roberta Magera, który do dziś uchodzi za niekwestionowany autorytet w dziedzinie celów operacyjnych (Mager, 1962, 1972). Cel prawidłowo postawiony – zdaniem autora – pozwala na stwierdzenie, czy doszło do zmiany w zachowaniu ucznia, demonstrowanym w zakładanych warunkach i na oczekiwanym poziomie. Formułowanie celu odnosi się więc wyraźnie do opisu produktu końcowego jakiegoś (bliżej nieuchwytnego) procesu kształcenia, który – jako nieobserwowalny – nie może podlegać żadnemu pomiarowi, tak potrzebnemu do oszacowania wartości działań edukacyjnych. Poprawne sformułowanie celów nauczania zakłada zatem konieczność akceptacji scjentystycznych założeń, by w celach realistycznie, obrazowo, wyczerpująco

[2]Na jednej z konferencji szkoleniowych zniecierpliwieni, a wręcz rozzłoszczeni, uczestnicy zaczęli wzywać: „zaprzestańmy już wreszcie robić te taksonomie i cele operacyjne, bo to do niczego nam nie jest potrzebne!!!" (z doświadczeń własnych w roli szkoleniowca).

[3]Odwołuję się tu do koncepcji wiedzy profesjonalnej i potocznej Mirosławy Marody.

opisywać końcowe stany zachowania ucznia, do których zmierzamy w nauczaniu.[4] Tradycyjne określenia „uczeń powinien wiedzieć, że...", „uczeń powinien umieć...", „uczeń powinien znać..." proponowano zastąpić określeniami „uczeń w warunkach X powinien wykonać czynności Y na poziomie Z", zgodnie z trzyczęściową budową celu operacyjnego. Taka budowa celu pozwalała zewnętrznemu obserwatorowi dostrzec i oszacować rozmiary efektu procesu zmiany zachowania ucznia pod wpływem programu nauczania. O ile w polskich podręcznikach raczej nie kwestionuje się tych elementów składowych, o tyle dyskusyjne okazuje się usytuowanie samych celów operacyjnych wśród innych rodzajów celów. I dla samego nauczyciela (najpierw jako studenta) jest to pierwszy powód do konsternacji.

Można tu bowiem zauważyć dwa stanowiska: jedni autorzy są zbliżeni w swych przekonaniach do tego, co napisał B. Niemierko: „...Cele formułowane jako kierunki dążeń pedagogicznych będziemy nazywali **celami ogólnymi**, a cele formułowane jako zamierzone osiągnięcia **- celami operacyjnymi**..." (Niemierko 1991, s.80). W innym miejscu autor objaśnia: „...**Cele ogólne** wyznaczają kierunki dążeń. (...) **Cele operacyjne** stanowią opis wyników, które mają być uzyskane. Opis ten powinien być na tyle dokładny, by umożliwić rozpoznanie, czy cel został osiągnięty, a przynajmniej - określenia sposobu dokonania operacji sprawdzenia wyniku...." (Niemierko 2004, s.11-12). To stanowisko podziela także B. D. Gołębniak, która sygnalizuje opcjonalność operacjonalizacji na pewnym etapie konstruowania celów w programie kształcenia. Autorka przyjmuje typologię celów autorstwa L. Cohena, L. Manion i K. Morrisona. Proponuje rozgraniczyć dwa rodzaje celów: **ogólne** i **szczegółowe**. Te ostatnie mogą mieć postać **operacyjną** lub **nieoperacyjną**. „...**Cele ogólne** odnoszą się do intencji i zamiarów edukacyjnych na poziomie ogólnym, zarówno długo-, jak i krótkoterminowych. [podkr. K.L.] Mogą funkcjonować na różnych poziomach ogólności..." (Gołębniak 2004, s.169) Natomiast **cele szczegółowe** mają charakter stwierdzeń bardziej konkretnych, „...stanowią próbę przełożenia intencji na uchwytne kategorie, niezbędne do planowania toku zajęć – pojedynczych lekcji lub jednostek metodycznych, od których zależy następnie realizacja całości projektu...." Jeśli mają postać **operacyjną –** „...wskazują konkretne (mierzalne) zachowania uczniów, będące dowodem osiągnięcia celu...", w postaci **nieoperacyjnej –** „...odnoszą się do jakości mniej uchwytnych

[4]Operacjonalizacja celów jest tu traktowana jak odmiana procedury operacjonalizacji zmiennych w badaniach prowadzonych w paradygmacie scjentystycznym.

i pozostawiając rezultat końcowy bardziej otwartym, nie specyfikują wprost wyników podjętych przez ucznia operacji"(...) i nie pozwalają nauczycielowi ocenić, czy jego cele zostały osiągnięte". (Gołębniak 2004, s.169).

Przedstawione powyżej stanowiska wyraźnie nawiązują do sposobu myślenia autorów tajemniczej „czarnej księgi" opisanej we wstępie. Robert. H. Davis, Lawrence. T. Alexander, Stephen. L. Yelon podkreślają, że cele operacyjny jest pewną postacią celu. Ich zdaniem cele operacyjne można opracować dla dowolnej jednostki dydaktycznej (pojedynczej lekcji, bloku zajęć, całego kursu) a ich treść może dotyczyć pojedynczego pojęcia czy umiejętności, systemu zasad bądź złożonej struktury wiedzy. Cele dotyczące danej jednostki dydaktycznej nazywają **celami końcowymi (mogą one być operacyjne lub nie)**, natomiast cele dotyczące składających się na nią elementów to **cele cząstkowe (także operacyjne lub nie)** (Davis, Alexander, Yelon, 1983, s. 70-71).

Uczenie się sztuki operacjonalizacji celów, zgodnie z takim ujęciem, powinno zatem koncentrować się na doskonaleniu umiejętności przekształcania celu ogólnego (dowolnego, jeśli chodzi o etap konstrukcji programu kształcenia) w cel operacyjny. W nauczycielskich projektach działań powinien się pojawić dzięki temu zabiegowi zestaw: cel ogólny - cel operacyjny, który jest z celem ogólnym logicznie związany.

Inny nieco typ wymagań wobec adepta sztuki operacjonalizacji pojawia się, gdy przyjmiemy stanowisko np. Wincentego Okonia, który twierdzi, że „Cele ogólne odnoszą się do zmian rozwojowych ucznia w sferze poznawczej, tj. w nabywaniu wiedzy z gotowych źródeł i poszukiwaniu jej przeżywanie i wytwarzanie wartości oraz w sferze praktycznej poprzez poznawanie i wytwarzanie dzieł techniki.(...) **Cele szczegółowe i operacyjne [podkr.- K.L.]**, w sposób bardziej szczegółowy, właściwy dla poszczególnych przedmiotów, rozwijają ogólne cele kształcenia." (Okoń 2004, s. 58, Furmanek 2003, s. 459-462). Jeszcze wyraźniej taki podział wyeksponowany jest przez Roberta M. Gagne, Leslie J. Briggsa i Waltera W. Wagera, których „performance objectives" przetłumaczono na „cele wykonawcze", choć tłumacz w przypisie odwołał się do polskiego terminu „cel operacyjny" (Gagne, Briggs 1992, s. 38). Autorzy podręcznika dotyczącego zasad projektowania dydaktycznego odnoszą umiejętność operacjonalizacji celów dopiero do 4 fazy projektowania systemu (Gagne, Briggs, 1992, s. 32-38) i wyraźnie kierują wszelkie instrukcje na ten temat do tego etapu projektowania „systemu oświatowego", gdy konieczne staje się ustalenie celów samej lekcji (dziś powiedzielibyśmy – zajęć dydaktycznych).

Czy tego typu dylematy przenikają do wiedzy proceduralnej praktyków

poprzez rozwiązywanie zagadnień, w sferze emocjonalnej poprzez poznawanie i wytwarzanie dzieł techniki.(...) **Cele szczegółowe i operacyjne [podkr.- K.L.]**, w sposób bardziej szczegółowy, właściwy dla poszczególnych przedmiotów, rozwijają ogólne cele kształcenia." (Okoń 2004, s. 58, Furmanek 2003, s. 459-462). Jeszcze wyraźniej taki podział wyeksponowany jest przez Roberta M. Gagne, Leslie J. Briggsa i Waltera W. Wagera, których „performance objectives" przetłumaczono na „cele wykonawcze", choć tłumacz w przypisie odwołał się do polskiego terminu „cel operacyjny" (Gagne, Briggs 1992, s. 38). Autorzy podręcznika dotyczącego zasad projektowania dydaktycznego odnoszą umiejętność operacjonalizacji celów dopiero do 4 fazy projektowania systemu (Gagne, Briggs, 1992, s. 32-38) i wyraźnie kierują wszelkie instrukcje na ten temat do tego etapu projektowania „systemu oświatowego", gdy konieczne staje się ustalenie celów samej lekcji (dziś powiedzielibyśmy – zajęć dydaktycznych).

Czy tego typu dylematy przenikają do wiedzy proceduralnej praktyków i mają wpływ dezorganizujący na ich własne projekty działań? Raczej tak, niestety. Obserwujemy tu zjawisko braku konsekwencji w przyjęciu podstawowych założeń dotyczących miejsca celów operacyjnych w systemie kształcenia, projektowanym przez nauczyciela. Cele operacyjne wymieniane są wtedy pod listą celów ogólnych, a te – ogólne – podzielone są, na przykład, na zakresy celów dydaktycznych i wychowawczych.[5] Zachodzi tu zatem niebezpieczeństwo uprawiania „sztuki dla sztuki", które nie nic wspólnego ani ze stanowiskiem pierwszym (cele operacyjne w merytorycznym związku z celem ogólnym – jako jego postać), ani ze stanowiskiem drugim (cele operacyjne jako faza konstruowania nauczycielskiego projektu edukacyjnego – zadania do zrealizowania na konkretnych zajęciach, ale już bez planowania celów ogólnych specyficznych dla tych zajęć, gdyż tę funkcję przejął cel operacyjny). Brak rozróżnienia tych dwóch stanowisk, które przecież wzajemnie się wykluczają, doprowadza do poważnych zakłóceń w zastosowaniu procedur operacjonalizacji przez nauczycieli, do których te pomysły usprawniające są adresowane. A to rodzi opór i frustrację. Znamienna jest tu wypowiedź jednego z badanych przeze *„Kiedyś kazali nam robić cele w podziale nadydaktyczne i wychowawcze. Już tu było wiele trudności, bo trzeba było wymyślać „inne" cele do każdej lekcji* [podkreśl. KL] *a przecież jakie ja* ***inne cele*** *wychowawcze wymyślę do każdej* ***innej lekcji*** *fizyki?* [Nauczycielka ma na myśli cele ogólne, a te przecież są (gdyż powinny być) „takie same", a nie „inne" dla całego programu

[5] Szczegółowe zestawienie tendencji dotyczących postępowania nauczycieli dokonujących operacjonalizacji zostaną przedstawione w kolejnej części tekstu.

nauczania danego zakresu treści – dop. K.L.]. *Teraz doszła jeszcze ta „operacjonalizacja", czyli każą nam dopisywać do każdej lekcji jeszcze* [podkreśl. KL] *cele operacyjne. W sumie każdy konspekt ma teraz więcej celów niż przebiegu. No, paranoja!"*[6]. Pozostaje w sferze dalszych ustaleń odnalezienie autorów (wspomniani „Oni") takich zaleceń – instrukcji, okólników, zarządzeń itp., w których do istniejącej listy celów zajęć, dopisać należy „cele operacyjne". Po co? ...

Cele operacyjne – rekonstrukcja myślenia praktyków

Rekonstruując obraz wiedzy potocznej nauczycieli[7] na temat celów operacyjnych warto sięgnąć po dane, które ukazują nam sposób myślenia pedagogów poprzez analizę produktów ich działania w tym zakresie. Wykorzystałam tu możliwość dotarcia do nauczycielskich projektów zajęć obecnych na stronach internetowych, które są popularnym medium służącym wymianie doświadczeń i popularyzacji rozwiązań metodycznych.

Dla celów badań posłużono się zatem wyszukiwarką internetową Google. Umożliwiła mi ona odnalezienie najczęściej odwiedzanych stron, na których obecne są cele operacyjne jako składowe projektów zajęć dydaktycznych. Do analizy wybrałam 122 projekty zajęć dydaktycznych (konspekty i scenariusze lekcji przedmiotowych, zajęć zintegrowanych i innych zajęć o charakterze dydaktycznym), których autorzy w części wstępnej projektu zdecydowali się posłużyć „celem operacyjnym".[8]

Zgromadzone dane, poddane kategoryzacji pozwalają uchwycić **typowe cechy myślenia praktyków** stosujących – ich zdaniem – operacjonalizację (Liszka, 2010). Tabela nr 1 pokazuje najwyraźniejsze tendencje w omawianym zakresie.

[6]Cytat pochodzi z wywiadów przeprowadzonych z 32 nauczycielami w ramach indywidualnego projektu badawczego, realizowanego w ramach badań własnych Zakładu Teorii i Historii Kształcenia UŚ w Katowicach w latach 2009-2010.

[7]Nauczyciel jest tu rozumiany jako profesjonalista, ale w swoich działaniach profesjonalnych posługuje się wiedzą potoczną, do której wiedza profesjonalna zostaje przekształcona.

[8]Danych poszukiwano następująco: wprowadzono do wyszukiwarki internetowej Google hasło „cel operacyjny + konspekt lekcji", następnie „cel operacyjny + projekt zajęć" oraz „cel operacyjny + scenariusz zajęć". Z wyszukanych stron arbitralnie wybierano do analizy te projekty, które miały w części wstępnej projektu zadeklarowaną przez autora nazwę celów "cele/cel operacyjne". Znaleziono 122 projekty, które odpowiadały ogólnym kryteriom i mogły podlegać analizie.

Tabela 1. Błędy w zakresie operacjonalizacji celów zajęć w projektach nauczycieli opublikowanych na stronach internetowych (stan na dzień 5.06.2014 r.)

KATEGORIE „BŁĘDÓW" W ZAKRESIE DOKONYWANIA OPERACJONALIZACJI CELÓW	Liczb	% N=122
Stosowanie celów w formie zdekompletowanej	122	100
Stosowanie nie behawioralnych określeń dla opisania czynności końcowych	122	100
Traktowanie celów operacyjnych jako zbioru zadań lub czynności metodycznych wykonywanych podczas zajęć	68	55,37
Brak logicznego związku celu „operacyjnego" z celem ogólnym	42	34

Źródło: Badania własne.

Okazuje się, że proces przenikania wiedzy profesjonalnej do wiedzy potocznej nauczycieli nie przebiega bez zakłóceń. W żadnym z analizowanych przykładów nie pojawił się cel operacyjny, który w sposób kompletny opisywałby końcowy rezultat nauczania z użyciem trzech koniecznych elementów tego celu: opisu zachowania końcowego, warunków jego demonstracji i standardów realizacji. Stosowanie dziwnych form zastępczych, które „udają" cel operacyjny, jest tu bardzo znamienne. Nauczyciele najczęściej albo w ogóle nie używają zwrotów charakterystycznych dla prawidłowego opisu rezultatów w kategoriach „zachowania", albo redukują całość celu jedynie do opisu zachowania końcowego. Samo zachowanie końcowe nie jest jednakże równoznaczne z celem operacyjnym, gdyż uzyskuje on poprawną postać wtedy, gdy jest uzupełnione o opis warunków demonstracji i standard oceny rezultatów. Wówczas ma szanse spełnić swe funkcje w projektowanym systemie kształcenia, a zwłaszcza tę, która uzasadnia rację bytu tej postaci celu dla rozwoju wiedzy ucznia: wzmocnienie procesu komunikacji nauczyciela z uczniem oraz umożliwienie przejęcia przez ucznia kontroli nad własnym uczeniem się. Jedynie kompletny cel operacyjny ma szansę na to, by stać się podstawą umowy ucznia z nauczycielem, gdyż wtedy wyraźny staje się zakres oczekiwanej zmiany oraz podobieństwo przewidywanego rezultatu do testu sytuacji odniesienia i lepsze zrozumienie (unaocznienie, zobrazowanie itp.) tego, do czego oboje: uczeń i jego nauczyciel, zmierzają.

Druga kategoria zauważonych niedostatków jest groźniejsza. Mamy tu bowiem do czynienia z sytuacją kompletnego nieporozumienia dotyczącego

samej istoty „operacjonalizacji", a mianowicie braku zastosowania kategorii behawioralnych do opisu samej zmiany. Dobrze – niestety – tę tendencję ukazuje poniższy przykład:

Temat: Grody i podgrodzia w dawnej Polsce
Cele ogólne: Zapoznanie uczniów z powstawaniem grodów i podgrodzi

Cele operacyjne:

- uczeń powinien wiedzieć jak wyglądały i gdzie powstawały grody i podgrodzia,
- uczeń powinien widzieć jaką spełniały funkcję grody i podgrodzia,
- uczeń powinien wiedzieć czym zajmowali się ich mieszkańcy,
- uczeń powinien poznać znaczenie takich pojęć jak: gród, podgrodzie, fosa, wały, targ,
- uczeń powinien umieć wskazać na mapie grody Polski,
- uczeń powinien swobodnie posługiwać się nowymi pojęciami,
- uczeń powinien wyciągnąć wnioski na podstawie poznanych faktów,
- uczeń powinien ćwiczyć współpracę w grupie.[9]

W opisach oczekiwanych zmian dominują określenia odnoszące się do wiedzy ujętej w kategorie podzielone na części, mające związek treściowy z celem wyższego rzędu, ale wciąż niedostępne bezpośredniej obserwacji i pomiarowi. Jedynie cel 5 daje nadzieję, że po stosownym uzupełnieniu przejdzie do postaci operacyjnej. Ja zaproponowałabym taką jego postać: *Uczeń wskaże (podpisze właściwą nazwą własną) na dołączonej mapie Polski grody, powstałe w okresie wczesnego średniowiecza. Wykona to zadanie podczas pisemnego testu obejmującego dział „Polska średniowieczna". Zadanie zostanie zaliczone, gdy nazwane zostaną co najmniej 4 grody.*

Powyższy zestaw (aż!!!) 8 celów ukazuje kolejną tendencję zupełnie odbiegającą od profesjonalnych zaleceń, a mianowicie: traktowanie celów operacyjnych jako zbioru czynności metodycznych – zadań do wykonania na zajęciach. Taka cecha pojawiła się w ponad połowie znalezionych projektów (68 na 122). Widać tu wyraźnie podejście do procesu określania celów zajęć w kategoriach: kolejnych zadań do wykonania przez ucznia, ćwiczeń, czynności będących składowymi szerszych działań, itp. W każdym z tych przypadków pojawienia się tego błędu mamy do czynienia z próbą opisu „czegoś, co się dzieje".

[9] http://www.sciaga.pl/tekst/35907-36-konspekt_lekcji [stan na dzień 5.06.2013].

I owszem, to jest także opis jakiegoś „zachowania", ale nie końcowego. Czasem jest to całkiem interesujący zestaw procedur osiągania celu, lecz nie w kategorii zmian, które dzięki tym procedurom nastąpią.

Brak logicznego związku celu operacyjnego z celem ogólnym to kolejna wyodrębniona w tych badaniach tendencja. Zaprzecza ona idei formułowania celów „niższego rzędu", czyli procedur uszczegółowiania rozumianej jako przekształcanie celów ogólnych w bardziej szczegółowe.[10] Zauważono ją w 42 nauczycielskich projektach (34 %). Ponad 1/3 badanych projektów zawiera zatem opis celów operacyjnych „osieroconych" nie można określić ich sensu, nie można ocenić ich poprawności, gdyż brak punktu odniesienia. „Operacjonalizacja" jest działaniem przekształcania celu z jednej postaci w inną (specyficznie określoną). Trudno ocenić, czy jest udana, skoro nie wiemy, jak wyglądał „pierwowzór".

Zupełnie dla profesjonalisty niezrozumiałe jest także – co widać w analizowanym materiale, dlaczego wszelkim nauczycielskim projektom zajęć towarzyszy tak ogromna liczba celów szczegółowych (nawet gdy nie są operacyjne). Zapytana przeze mnie studentka edukacji wczesnoszkolnej zintegrowanej (kolegium nauczycielskie) zauważyła, że od momentu, gdy zaczęła pisać konspekty i scenariusze zajęć, wszyscy jej nauczyciele i opiekunowie praktyk podkreślali, że konspekt jest tym lepszy, im więcej ma celów. Ich produkcja miała często charakter nieliniowy - po zaprojektowaniu przebiegu zajęć, następowało dopisywanie kolejnych celów do już istniejącej listy. Proces wzajemnego koordynowania celów i procedur realizacji jest zupełnie naturalny, zauważalny w codzienności i w badaniach naukowych. Nauczyciele i studenci, proszeni przeze mnie o objaśnienie etiologii tego sposobu rozumowania, podawali kompletnie irracjonalne argumenty, w których znów pojawiali się „Oni" – „którzy przyjdą i zobaczą", a jak tego nie będzie, to ... I tu już padały argumenty na granicy rzeczywistości i mistyki, baśni i „archetypu starego niedźwiedzia", który nas zje.

Podejmując próbę wytropienia wybranych „błędów i wypaczeń" na przykładzie wiedzy o celach operacyjnych, chciałam poddać analizie także inne źródła danych. W kolejnej części badań podjęłam zatem próbę rekonstrukcji wiedzy potocznej studentów – kandydatów do zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Studentki (54 osoby studiujące na I roku w kolegium nauczycielskim) poprosiłam, by swobodnie opisały, co wiedzą „tu i teraz" o celach operacyjnych w części wstępnej wykładu na ten temat. Panie udzielały

[10]Na istnienie formalnych zasad i praw formułowania celów kształcenia i wychowania zwrócił uwagę – jako jeden z nielicznych – Kazimierz Sośnicki. W późniejszych opracowaniach innych autorów z tego zakresu trudno znaleźć tego typu ogólne wskazania formalne.

odpowiedzi, odwoływały się do swej „wiedzy gorącej", którą już miały okazję nabyć wcześniej w sposób systematyczny podczas zajęć z metodyki oraz przygotowując się do ćwiczeń, w ramach których projektowały swe własne zajęcia. Jedno z poleceń brzmiało: *Napisz kilka przykładów celów operacyjnych*. Studentki wysłuchały następnie pięćdziesięciominutowego wykładu, który ukazywał pojęcie celu operacyjnego. Wykład został zilustrowany 14 parami przykładów i nieprzykładów (Joyce, Hopkins, Calhoun, 1999). Po wykładzie badane osoby zostały poproszone o ponowne podzielnie się na piśmie swymi refleksjami na temat tego, jakie nowe informacje pojawiły się w zakresie ich wiedzy o celach operacyjnych – Panie dopisywały swe spostrzeżenia do poprzednich informacji, po oddzieleniu ich kreską lub „szlaczkiem". Okazało się, że większość badanych w drugiej części swej wypowiedzi poprawnie ujmowała takie istotne cechy celu operacyjnego (pomijane lub zniekształcane w I części zajęć treningowych), jak:

– brak użycia określeń wieloznacznych (zna, wie, rozumie, docenia, itp.), gdyż mają one prawo pojawiać się wyłącznie w celach ogólnych (46 wskazań);
– konieczność wyodrębnienia specyficznych cech budowy celu i jego poprawność rozumiana jako kompletność – cel operacyjny jest „dobry" wtedy, gdy zawiera wszystkie te elementy (44 wskazania);
– empiryczną weryfikowalność – możliwość sprawdzenia celu w warunkach szkolnych (37 wskazań);
– związek tej koncepcji celów z behawiorystyczną koncepcją definiowania ludzkich zachowań (29 wskazań);
– trudność operacjonalizacji rosnącą wraz z poziomem taksonomicznym celów i zmianą ich dziedziny treści – z dziedziny poznawczej na dziedzinę emocjonalną (26 wskazań).

Nieliczne wypowiedzi sygnalizowały, że ich autorki rozumieją naiwność kilku wcześniej otrzymanych instrukcji na temat liczby celów formułowanych do każdych zajęć („nie trzeba pisać wielu celów do każdego projektu"). Co ciekawe, pojawiły się także liczne wypowiedzi świadczące o krytycznej postawie wobec swej dotychczasowej wiedzy na ten temat: „moje poprzednie przykłady celów były niedobre". Niektóre studentki następnie podejmowały próbę poprawy. W 18 przypadkach taka próba została dokonana prawidłowo: zmieniono opis zachowania z wykorzystaniem czasownika operacyjnego, uzupełniono cel o standard zachowania lub warunki demonstracji. Wartościowa dla rozpoznania nastawienia do wiedzy o celach operacyjnych okazała się także

cześć konwersatoryjna tego wykładu – pojawiła się ogromna liczba pytań – próśb o ocenę, typu : „A czy to będzie dobrze....– ?" i tu padał przykład własny, czasem gorąco dyskutowany przez kilka osób z audytorium.

Styl rozumowania badanych i – śmiem postawić hipotezę – dobrego rozumienia swej roli zawodowej ujawniło jedno charakterystyczne pytanie, które zdarzało mi się słyszeć także wcześniej: „Jak mamy odpowiadać, gdy inni nam każą pisać cele według starych zasad?". I padał ciąg argumentów, ukazujących siłę perswazji przykładów, licznie zamieszczonych w literaturze poradnikowej, popularnej, popularnonaukowej, a nawet naukowej, które były żywym zaprzeczeniem zasad głoszonych w literaturze profesjonalnej.[11]

Podobne obserwacje – komentarze i wątpliwości – pojawiły się podczas zajęć ze studentami w ramach projektu „Praktyka czyni mistrza". Studenci, których zasadniczym zadaniem była analiza projektów programów wychowawczych oraz próby pracy z modelem konstrukcji tychże, wyraźnie sygnalizowali istnienie rozbieżności między wiedzą profesjonalną w zakresie formułowania celów i innych elementów programu a praktyką, jako wiedzą „potoczną", obecną w realnych projektach realizowanych w szkołach. Jest to więc problem stale obecny w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Dyskusja i wnioski

Sfera mroku, półcieni znaczeniowych, niedomówień, niedoróbek, sfera ukrycia... Zaskoczyła mnie ponownie siła jej przyciągania, kryjąca w ciemnościach atrakcyjność łatwych rozwiązań, dróg na skróty, powielania tego, co „przeszło" przez jakieś dziurawe sito selekcji ludzkiego rozumowania. Moja sugestia, by powołać się na naukową literaturę spotkała się z ripostą: „Ale te osoby nie czytają tych książek, one nie wiedzą o ich istnieniu...!". I stary jak świat dylemat: wiedza czy władza, gdyż liczy się ta wiedza, czyja władza, a tu ma ją nauczyciel wstawiający zaliczenie. Wiedza profesjonalna jest bowiem nierzadko przekazywana przez półprofesjonalistów, często osoby przyuczone, przytłoczone „lawinami szkoleń"[12], w których brakuje...celów operacyjnych poprawnie sformułowanych. Te dałyby dopiero podstawę do poprawnej weryfikacji wartości systemu kształcenia nauczycieli.

Niniejszy raport z badań miał charakter raczej zbioru refleksji, niż zapisu twardych procedur i danych. Ukazane relacje wiedzy profesjonalnej do wiedzy

[11]Notabene – w literaturze z zakresu dydaktyki ogólnej w kilkunastu pozycjach, w których pojawia się termin „cele operacyjne", naliczyłam w sumie 26 przykładów poprawnie podanych celów operacyjnych. To bardzo mało.

potocznej oraz podjęta próba odkrycia mechanizmów powstawania zniekształceń na poziomie wiedzy potocznej praktyków nie może zostać uznana za zakończoną – badania trwają. I obecnie obserwujemy to, o czym być może wielu praktyków marzyło skrycie: „cele operacyjne" zostały po prostu „odwołane" jakimś politycznym dekretem. Skończyła się na nie moda tak, jak skończyła się moda na nauczanie przedmiotowe w nauczaniu początkowym, swobodną ocenę opisową, obowiązek respektowania przez rodziców wyników badania dojrzałości szkolnej, nauczanie programowane, klasy harcerskie, powszechne wychowanie politechniczne, mundurki szkolne itp. Wiele było w naszych systemach oświaty powszechnej zjawisk łatwo przemijających i wprowadzenie ich do systemu przez ukaz doprowadzało rychło do ich karykatury. W zakresie celów operacyjnych też obserwujemy taką tendencję. Czy to oznacza, że „praktyka nie przystawała do teorii"? Tak. Praktyka kształcenia i upowszechniania pewnego rozwiązania metodycznego, które wprowadzono „dekretem", ale bez szczerej i mądrej akceptacji jego wartości dla systemu edukacji, której muszą dokonać praktycy.

Kontekst powstawania wiedzy potocznej w wybranym do naszych rozważań zagadnieniu (cele operacyjne) jest dość charakterystyczny na tle innych zagadnień pedagogicznych. Rozważano tu proces przenikania wiedzy profesjonalnej do wiedzy potocznej w takim zakresie, który jest relatywnie niezbyt wieloznaczny, dość neutralny ideologicznie, ograniczony do aspektu sprawności technicznych, raczej precyzyjnie ukazany w literaturze fachowej. Mimo to dało się zaobserwować wiele interesujących problemów związanych z transferem wiedzy profesjonalnej do wiedzy potocznej już w tym maleńkim obszarze. Jednakże obwinianie i ośmieszanie nauczycieli oraz traktowanie ich jako osób bezkrytycznych wobec siebie nie było celem ani zasadniczym, ani pobocznym tej analizy. Raczej warto krytycznie przyjrzeć się mechanizmom uwikłania nauczyciela w system transferu wiedzy, w którym – na przeszkodzie poprawnego jej zastosowania w potocznych procedurach codziennych działań zawodowych – stoi zgoda na brak logiki w działaniu systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego.

[12]Jest w metodyce doskonalenia zawodowego nauczycieli taka strategia szkoleń, zwana szkoleniem „lawinowym": osoba przeszkolona przez „mistrza" szkoli następnych adeptów zanim sama zostanie mistrzem.

Bibliografia

Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., 1983: *Konstruowanie systemu kształcenia.* Tł. J .Łaszcz. Warszawa.

Furmanek W., 2003: *Cele kształcenia.* W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom 1, Red. T. Pilch. Warszawa.

Gagne R.M., Briggs L.J., Wager W.,1992: *Zasady projektowania dydaktycznego.* Tł. K Kruszewski. Warszawa.

Gołębniak B.D., 2004: *Nauczanie i uczenie się w klasie.* W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* Cz.2. Red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski. Warszawa.

Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., 1999: *Przykłady modeli uczenia się i nauczania.* Tł. K. Kruszewski. Warszawa.

Liszka K., 2010: *Cele operacyjne - krótka historia niewiedzy*. W: *Historia, instytucjonalizacja i perspektywy kształcenia nauczycieli na Śląsku. Jubileusz 80-lecia*. Red. S. Juszczyk, D. Morańska. Katowice.

Mager R.F.,1972: *Goal Analysis*. Belmont.

Mager R.F., 1962*:Preparing Instructional Objectives*. Palo Alto.

Mager R.F.,1962: *Preparing Objectives for Programmed Instruction*. San Francisco.

Marody M., 1987: *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania.* Warszawa.

Niemierko B., 2004: *Cele kształcenia*. W: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Red. K. Kruszewski. Warszawa.

Niemierko B., 1991: *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa.

Okoń W., 2004: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.

Sośnicki K., 1964: *Istota i cele wychowania.* Warszawa.

MONIKA FRANIA

Wizja redefinicji edukacji w kontekście nowych mediów i wybranych trendów technologiczno-komunikacyjnych jako jednego z wyzwań praktyki pedagogicznej

Streszczenie

Niniejszy tekst przedstawia wybrane nurty i trendy w obrębie technologii komunikacyjno-informacyjnych i mediów. Porusza między innymi takie zagadnienia, jak: e-learning, mobile learning, blended learning, social media. Odpowiada na pytanie, czym jest grywalizacja, MOOC, WebQuest, Khan Academy, Digital Badge i jak te zjawiska oraz instrumenty są wykorzystywane w edukacji.

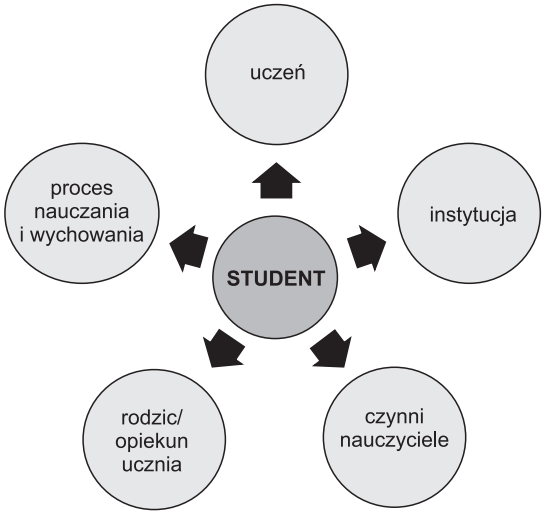
Praktyczna działalność wychowawcza i dydaktyczna nie może pozostać oderwana od kontekstu społecznego, kulturowego, ale również od rozwoju narzędzi technologiczno-medialnych i dominujących trendów z tym związanych, gdyż zarówno pedagog / nauczyciel / edukator, jak i uczeń wychowanek są uczestnikami świata, w którym media pełnią znaczącą rolę. Autorka próbuje odnieść zatem swoje rozważania do potrzeby unowocześnienia praktyk pedagogicznych oraz zastanawia się, czy potrzebna jest redefinicja edukacji jutra w kontekście m.in. zmiany modelu nauczania i oceniania oraz relacji nauczyciel-uczeń.

Słowa kluczowe: *nowe technologie informacyjno-komunikacyjne, media, edukacja, praktyka.*

Wstęp

Trudno o jednoznaczne określenie ideału współczesnego nauczyciela, edukatora, wychowawcy. Chociaż oczekiwania wobec uczącego ciągle rosną, pytanie powtarzane od lat: „kim powinien być współczesny nauczyciel?", jest nadal aktualne (Domagała-Kręcioch, 2014, s. 15). W wielu kręgach przyjmuje się, że zawód nauczyciela jest odzwierciedleniem rozwoju społeczeństwa (Brosch, 2011, s. 86). Młodzi ludzie na początku drogi przygotowującej w toku studiów do wykonywania tego zawodu, przedstawiają często bardzo zróżnicowane wizje i własne pomysły na swoją przyszłość. Celem niniejszych rozważań nie jest wskazanie pełnego i zamkniętego zbioru takich cech, warto jednak wspomnieć

o niekwestionowanych elementach, takich jak: predyspozycje osobowościowe, profesjonalna wiedza i odpowiednio rozwinięte kompetencje w wielu obszarach oraz umiejętności praktyczne. To właśnie chwila skrzyżowania teorii i praktyki stanowi istotny moment w kształceniu nauczycieli. Praktyki oraz uczenie się w działaniu są naturalnym przedłużeniem nabywanej wiedzy teoretycznej, szczególnie w przypadku zawodów związanych z pracą z drugim człowiekiem. Pedagogika niewątpliwie do takich kierunków należy. Weryfikacja posiadanych informacji w konkretnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych to jeden z kluczowych celów, jaki powinien przyświecać praktykom, którzy chcą rozwijać swe umiejętności zawodowe przez realizację zajęć z dziećmi i działalność organizacyjną (Moraczewska, Flanz, Kopińska i in., 2011, s. 9). Udział w zajęciach dydaktycznych z uczniami, wycieczkach szkolnych, warsztatach edukacyjnych czy wychowawczych z młodzieżą; zapoznanie się z pracą organizacyjną licznych placówek oraz współpracą pedagogów z innymi podmiotami to cenne doświadczenia dla adepta zawodów pedagogicznych, w szczególności dla przyszłego nauczyciela. Nie mniej ważne jest projektowanie i realizacja samego procesu nauczania – począwszy od planowania, poprzez wdrożenie i ewaluację, co przyczynia się do doskonalenia umiejętności dydaktycznych i wychowawczych. Działania praktyczne studenta w hipotetyczno -teoretycznym modelu praktyki pedagogicznej odbywają się w kilku obszarach, które można w moim przekonaniu uporządkować w sposób przedstawiony na rysunku nr 1.



Rys. 1. Schemat podstawowych relacji nawiązywanych przez studenta podczas praktyk pedagogicznych.
Opracowanie własne.

Działalność praktyczna – zarówno ta studencka, jak i profesjonalna – nie może się również odbywać w oderwaniu od kontekstu społeczno-kulturowego, dominujących trendów i tendencji, uregulowań prawnych i obowiązujących rozwiązań polityczno-organizacyjnych. Student udając się do placówki powinien pamiętać o nieco szerszym spojrzeniu na otocznie instytucji. W niniejszym opracowaniu namysłowi poddany został jedynie niewielki wycinek tych zagadnień dotyczący postępu technologicznego oraz rozwoju mediów i narzędzi ICT, które mogą w znaczący sposób wpłynąć na rzeczywistość edukacyjną. Rozważania mają zbliżyć do odpowiedzi na pytanie, czy zaobserwowane zmiany mogą prowadzić do swoistej redefinicji edukacji i roli nauczyciela.

Nowoczesne technologie w działalności edukacyjno-wychowawczej

Nieustannie zmieniający się świat mediów i ciągły rozwój narzędzi technologii informacyjno-edukacyjnej nie pozostają obojętne dla edukacji. Jako narzędzia wspomagające, pośredniczące, a czasami zakłócające proces nauczania-uczenia się są obecne zarówno w formalnej, jak i nieformalnej sferze aktywności. Jako bogate instrumentarium, zbiór pomocy dydaktycznych, ale także jako fenomen społecznej komunikacji zajmują znaczące, chociaż czasami niedoceniane, miejsce na mapie edukacyjnych wyzwań. Tymczasem jak zauważa Jarosław Kordziński, nowe technologie to nie tylko atrakcyjne gadżety, lecz również narzędzia, dzięki którym dokonuje się metamorfoza procesów edukacyjnych i powstają nowe kierunki rozwoju szkoły (Kordziński, 2012, s. 96). Żyjemy w czasach łamania starych paradygmatów i odkrywania nowych, a rozprzestrzenianie się medialnych innowacji, wirtualnych platform, treści oraz działań tego typu wskazuje na ciągłą konieczność redefinicji komunikacji i kultury medialnego uczestnictwa (Aczel, 2014, s.141-142).

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych spowodował, że oprócz tradycyjnego, stacjonarnego sposobu nauczania pojawiła się edukacja na odległość, tzw. e-learning. Może on być elementem nauczania w instytucjach już od najmłodszych lat (platformy Moodle są wykorzystywane nawet w szkołach podstawowych), sposobem pogłębiania wiedzy i zainteresowań w edukacji nieformalnej i uczeniu się przez całe życie, również osób dorosłych, a także starszych. E-learning z wykorzystaniem nośników, takich jak CD, DVD itp., to computer-based learning o charakterze asynchronicznym (nauczający i uczący się korzystają z zasobów w różnym czasie i miejscu) (Szabłowski, 2009, s. 27). Dużo bardziej synchroniczny charakter cechuje e-learning z wykorzystaniem internetu (np. z użyciem platform edukacyjnych), czyli web-based learning

(Szabłowski, 2009, s. 26). Wraz z rozszerzeniem się instrumentarium gadżetów elektronicznych i wzrostem popularności notebooków, tabletów i smartfonów coraz częściej proponuje się również uczenie z wykorzystaniem urządzeń mobilnych, tzw. mobile learning. Opiera się ono na dwóch podstawowych założeniach: mobilności urządzeń oraz dostępności treści edukacyjnych – wszędzie i o każdej porze (Mundie, Hooper, 2014, s. 11). Smartfon, iPad, iPhone to coraz częstsze narzędzia w coraz młodszych uczniowskich rękach, co przekłada się na rozrost oferty edukacyjnych aplikacji mobilnych dostosowanych do tych urządzeń (tzw. App's). Pojawiają się nowe metody pracy i innowacyjne narzędzia, nowe kanały dystrybucji treści, praca zespołowa, indywidualizacja kształcenia oraz interdyscyplinarność treści (Stachecki, 2014). Przeszkodą przestaje być niewystarczające wyposażenie szkół, gdyż zgodnie z trendem BYOD - Bring Your Own Device (tzn. *przynieś swoje własne urządzenie*) uczeń pracuje na własnym sprzęcie (np. telefonie). Aktywną polską grupą nauczycieli, którzy wdrażają z powodzeniem nowe technologie w nauczania od szkoły podstawowej, poprzez gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalna, po szkołę wyższą, są „Superbelfrzy RP" (www.superbelfrzy.edu.pl). Podczas corocznych spotkań i konferencji dzielą się praktycznymi wskazówkami, na przykład: jak uczyć chemii, historii, biologii z użyciem rozszerzonej rzeczywistości AR Augmented Reality (przykładem aplikacji i programów mogą być: Profesor Why, Anatomy 4D, W Gnieźnieńskim Grodzie czy ogólnoświatowy program Rock Our World); jak korzystać z tabletów i konstruować kreatywne i skuteczne WebQesty czy też jak sprawdzać wiedzę za pomocą kwizów internetowych (platforma www.zondle.com) lub tworzonych przez uczniów blogów (np.: http://blogiceo.nq.pl/wlaczsie/blogi-uczniowskie/). Innym zjawiskiem obecnym w praktyce edukacyjnej jest grywalizacja, nazywana również gamifikacją. Wykorzystanie mechanizmów gier w działaniach wychowawczych, dydaktycznych, motywacyjnych w wielu placówkach jest dzisiaj faktem.

Środowisko multimedialne stało się środowiskiem rozwoju najmłodszych i młodzi ludzie przygotowujący się w toku praktyk do wykonywania zawodu nauczyciela nie mogą tego nie zauważać. Być może już na etapie przygotowań powinni starać się dążyć do właściwie wykorzystującej technologie nowoczesnej edukacji przy zachowaniu odpowiednich proporcji. Jedną z dróg jest blended learning, czyli połączenie tradycyjnego sposobu nauki z innowacyjnymi formami wykorzystującymi ICT i nauczanie na odległość (Szabłowski, 2009, s. 28).

Trendy technologiczno-komunikacyjne a zmiany w modelu edukacji

Przyjrzyjmy się zatem konsekwencjom, jakie przynoszą zmiany w technologiczno-medialnym otoczeniu edukacji.

Relacja nauczyciel – uczeń w tradycyjnym modelu opierała się na bezpośrednim kontakcie w tym samym czasie i miejscu. Obecnie interakcja może być zapośredniczona poprzez nowoczesne komunikatory. Miejscem spotkania nie musi już być klasa szkolna. W niedalekiej przyszłości, a w niektórych przypadkach nawet już dzisiaj, może stać się nim przestrzeń wirtualna. Platformy edukacyjne, webinaria (czyli internetowe seminaria) lub inne narzędzia umożliwiają nauczycielowi przekazywanie podopiecznym wiedzy na odległość w sposób synchroniczny lub asynchroniczny. Synchroniczna relacja opiera się na kontakcie w tym samym czasie, a przykładem może być webinarium, gdy użytkownicy, znajdując się w tym samym momencie w różnych miejscach, komunikując się audiowizualnie z użyciem komputera z dostępem do internetu. Podczas takiego sieciowego seminarium może się odbyć wykład z prezentacją, ale także aktywna lekcja podczas której nie tylko edukator prezentuje treści (w postaci słownej lub np. filmu, prezentacji, fotografii, tekstu), ale również uczniowie współtworzą treść wykonując ćwiczenia (np. kwizy, krzyżówki) lub uczestnicząc w dyskusji (czat w formie pisemnej lub w wymiana zdań w formie mówionej). Użytkownicy są w stanie z różnych miejsc sterować i zarządzać wydarzeniami na ekranie komputera, który właściwie współdzielą ze sobą. Asynchroniczne nauczanie na odległość opiera się na kontakcie wirtualnym nie w tym samym momencie. Jako przykład może tutaj posłużyć platforma edukacyjna (np. w oparciu o środowisko nauczania zdalnego Moodle), na której nauczyciel przygotowuje i publikuje odpowiednie treści oraz zadania, a uczniowie w dowolnym czasie indywidualnie je rozwiązują. Po upływie z góry wyznaczonego terminu nauczyciel może przystąpić do sprawdzenia wykonanych zadań i udzielenia informacji zwrotnej.

Platformy edukacyjne umożliwiają użytkownikom również współtworzenie treści i kreowanie wspólnej rzeczywistości. Podążając tym tropem, należy wspomnieć o coraz bardziej powszechnych dzisiaj social media. Są to portale społecznościowe, platformy, gry i wirtualne światy oraz inne narzędzia typu wiki, w których użytkownicy uczą się od siebie wzajemnie, wykonując wspólnie działania lub tworząc nowe elementy. W niniejszych rozważaniach nie zdołam przeanalizować wszystkich przykładów, ale chciałabym wspomnieć o dwóch, coraz bardziej popularnych w kontekście nauczania formalnego i nieformalnego na różnych poziomach.

Khan Academy to instytucja założona w 2006 roku przez Salmana Khana, której głównym celem jest podnoszenie jakości edukacji przy zachowaniu wolnego dostępu do zasobów i udostępnienie jej każdemu. Idea realizowana jest przede wszystkim poprzez publikowanie w sieci darmowych materiałów – głównie filmów dotyczących zarówno nauk ścisłych, jak i społecznych, odpowiadających zagadnieniom obecnym w programach nauczania na różnych poziomach – zaczynając od najmłodszych, a na studentach kończąc (www.khanacademy.org). W wersji polskiej Khan Academy udostępnia uczniom i nauczycielom bezpłatną platformę, na której mogą tworzyć wirtualne klasy, a tym samym analizować dostępne materiały i wykonywać odpowiednie zadania. Główna zaleta to indywidualizacja kształcenia – gdyż korzystający z zasobów uczeń może pracować we własnym tempie.

Dla nieco starszych użytkowników z całego świata przeznaczone są MOOC's (Massive Open Online Courses), czyli masowe otwarte kursy oferowane w sieci internetowej. Kursy są najczęściej organizowane przez Uniwersytety z USA i Europy Zachodniej i kierowane są do wszystkich zainteresowanych. Dotyczą rozmaitych zagadnień, zakończone mogą być uzyskaniem certyfikatu. Najbardziej znane platformy, oferujące tego typy kursy na skalę światową to: Udacity (www.udacity.com), Coursera (www.coursera.org), edX (www.edx.org), Udemy (www.udemy.com). Kursy – korzystając z zasobów audio, wideo, mediów społecznościowych, grup dyskusyjnych, narzędzi typu wiki – koncentrują wokół wybranego tematu zwykle kilkuset użytkowników z całego świata. Uczestnicy przyswajają treści, ale uczą się również od siebie wzajemnie. Cechą niezbędną jest wytrwałość, gdyż jako słabość tego typu inicjatyw wymienia się niski odsetek osób kończących cykl. Dodatkowo ważna jest umiejętność selekcji i wyboru tematyki, gdyż potencjalny uczestnik sam musi zdecydować, który kurs odpowiada jego potrzebom. Khan Academy i MOOC's mają duży potencjał i to zarówno do wspomagania nauczania formalnego (np. w szkole), w edukacji wczesnoszkolnej, jak i w kształceniu oraz doskonaleniu przyszłych nauczycieli, którzy korzystając z nich, mogą pogłębiać swoje kompetencje. Warto jednak zauważyć, że z perspektywy nauczyciela, który chciałby wykorzystać owe narzędzia we własnej pracy zawodowej, istnieje również wiele barier organizacyjnych i programowych. Musi on także pamiętać o niebezpieczeństwie utraty owej podmiotowości dialogu z uczniem, która towarzyszyła rozmowom bezpośrednim i swego rodzaju sokratejskiemu poszukiwaniu odpowiedzi na pytania.

Modyfikacji ulega rola nauczyciela, szczególnie jeśli do tej pory

postrzegał on swoje działania w ujęciu dyrektywnym. Edukator z pozycji mistrza przechodzi na pozycję przewodnika, a nawet współpracownika /partnera. W tzw. social learning wszyscy uczą się od siebie, więc funkcja dominującego podmiotu, którego czynności oparte są na podających metodach nauczania (np. wykład) zostaje wyparta. Gdy wyobrazimy sobie przeciętną salę szkolną, nauczyciel większość czasu spędza za biurkiem lub przy tablicy, pozostając niejako w opozycji do zespołu klasowego. W social learning, nauczaniu na odległość czy blended learning sala jako taka znika, a wraz z nią opozycja, w której miejsce powinna pojawić się współpraca.

Zmianie może ulec również model nauczania. Odwrócona klasa, czyli tzw. flipped learning lub flipped teaching, to strategia, w której to nie nauczyciel przedstawia podczas lekcji nowy materiał nauczania, a uczeń przyswaja go, wykonując notatki, a następie ćwiczy w domu. Model oparty jest na przeciwnych założeniach - nowe wiadomości dziecko przyswaja w domu, korzystając na przykład z materiałów wideo (dobrze sprawdzają się zasoby Khan Academy), a następnie ćwiczy poznaną wiedzę w praktyce w klasie szkolnej (indywidualnie lub w grupie) (Hussey, Fleck, Richmond, 2014, s. 26). W założeniu to moment wdrożenia teorii w praktykę jest najtrudniejszy. W odwróconej klasie nauczyciel pomaga, nadzoruje, inspiruje właśnie podczas ćwiczeń, gdy każdy podopieczny może się do niego zwrócić z innym problemem dotyczącym tego samego zagadnienia.

Analizując potencjalne elementy edukacji przyszłości, należy szczegółowo przyjrzeć się również etapowi ewaluacji i oceniania. Nowe technologie i zastosowania sieci znajdują innowacyjne rozwiązania również dla tego obszaru. E-portfolia są coraz częściej stosowanym narzędziem w polskiej edukacji. Do mało popularnych obecnie w naszym kraju, lecz coraz częściej stosowanych w USA narzędzi określania kompetencji, umiejętności i wiedzy służą Digital Badges. Są to cyfrowe odznaki, które w założeniu mają zastąpić tradycyjne certyfikaty i dyplomy. Najbardziej znanym oprogramowaniem, które pozwala kreować, przechowywać i upowszechniać cyfrowe odznaczenia, jest Mozilla Open Badges. Dzięki temu oprogranowaniu użytkownicy mogą weryfikować swoje umiejętności i klasyfikować swoje kompetencje oraz zainteresowania, a następnie dzielić się nimi z innymi w sieci (www.openbadges.org).

Redefinicji lub też swoistemu rozszerzeniu mogą podlegać też źródła i zasoby edukacyjne. W obliczu nowych mediów i innowacyjnych nośników technologicznych nauczanie i uczenie się może być oparte nie tylko na

tradycyjnych zasobach (np. tzw. media proste: podręcznik, plansza, plakat, atlas, makieta itp.) ale również na cyfrowych zasobach edukacyjnych, które w sposób ciągły ulegają powiększeniu. Stanowi to zarówno ogromną szansę dla szeroko rozumianej edukacji, jak i jest przyczyną potencjalnych zagrożeń związanych np. brakiem umiejętności weryfikacji i krytycznej oceny lub naruszeniem praw autorskich. Zaletą jest szeroki dostęp, który dotyczy przede wszystkim treści udostępnianych i upowszechnianych na zasadzie wolnych licencji lub domeny publicznej. Takie informacje nazywamy wtedy Otwartymi Zasobami Edukacyjnymi (OZE) – Open Educational Resources (OER) (np. www.otwartezasoby.pl, www.oercommons.org).

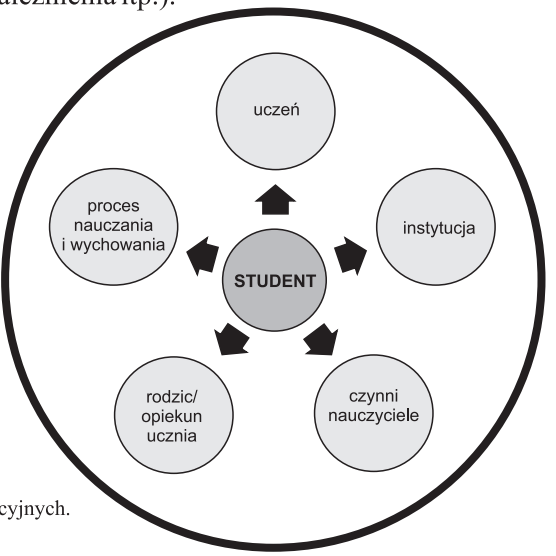
Nowe spojrzenie na edukację jutra pozwala zatem przypuszczać, że dominujący trend zdeterminują takie elementy, jak: powszechna dostępność, decentralizacja oraz działanie oparte przede wszystkim na współpracy w tzw. collaborative learning. W zmieniającym się środowisku będzie funkcjonowała polska szkoła i być może to od młodych ludzi przygotowujących się obecnie do wykonywania zawodów pedagogicznych będzie zależał jej przyszły kształt. Powyższe rozważania nie wyczerpały opisu wszystkich zjawisk, trendów, narzędzi, które pojawiają się na skrzyżowaniu technologii, mediów, komunikacji i edukacji. Sfera ta jest tak dynamiczna, iż trudno o całościowe ujęcie. Zarys refleksji autorki to raczej wskazanie na tematykę wartą dalszego namysłu teoretycznego i praktycznego.

Podsumowanie

Czy edukacja wymaga zatem dzisiaj redefinicji? A może zjawiska i nowe elementy, które pojawiły się w tym obszarze są konsekwencją naturalnej zmiany spowodowanej przez modyfikację przestrzeni technologicznej, kulturowej i społecznej? Czy obserwowane zmiany doprowadzą do rewolucji w pojmowaniu roli nauczyciela i szkoły w edukacji, a może to zbyt daleko idące futurystyczne wizje? O jednoznaczną odpowiedź bardzo trudno. Można jedynie przypuszczać, że w środowisku polskim bliżej nam do powolnych procesów ewolucyjnych, niż do rewolucji, której konsekwencje trudno przewidzieć.

Przemiany są jednak na tyle istotne, iż należałoby je uwzględnić przy unowocześnianiu praktyk studenckich w procesie kształcenia nowoczesnych nauczycieli jutra. Do przedstawionego wcześniej schematu należałoby dodać przestrzeń otaczającą wymienione relacje, gdyż wszystko odbywa się właśnie w środowisku społecznym, które przepełnione jest mediami i nowymi technologiami (Rysunek 2). Student w toku doskonalenia zawodowego powinien

być uczony, jak podnosić swoje kompetencje medialne, w jaki sposób wykorzystywać szanse z nimi związane i unikać zagrożeń, które również są zauważalnie obecne (np. zaburzenie relacji podmiotowych, manipulacja informacją, niebezpieczeństwo uzależnienia itp.).



Rys. 1. Schemat podstawowych relacji nawiązywanych przez studenta podczas praktyk pedagogicznych umiejscowionych w kontekście społeczno-kulturowym mediów i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Opracowanie własne.

Zarówno adepci zawodu, czynni nauczyciele, jak i pozostałe podmioty procesu edukacji nie mogą pozostać obojętne na pojawiające się wyzwania. Według Marcina Polaka, o praktyce uczenia w kolejnych kilku latach będzie decydowało pięć trendów:

– wzrost wykorzystania nowych technologii jako czynnika komunikowania się i socjalizacji uczniów,
– wpływ nowych technologii na metody pracy, współdziałania i dochodzenia do sukcesów,
– wzrost znaczenia innowacyjności i kreatywności możliwy dzięki zastosowaniu nowych technologii,
– rozwój technologii nieformalnej i alternatywnej realizowanych w każdym czasie i miejscu,
– zmiana myślenia o środowisku edukacyjnym jako o przestrzeni dalekiej od tradycyjnej klasy a nawet szkoły"
(Kordziński, 2012, s. 99).

W tym kontekście warto podkreślić, iż pojęcie praktyki pedagogicznej w powyższym artykule nie odnosi się tylko do studenckich zajęć praktycznych, ale również do późniejszego etapu, czyli pracy zawodowej w obszarze dydaktyczno-wychowawczym, gdyż próba spojrzenia na edukację w nieco inny, nowoczesny sposób powinna w moim przekonaniu być całościowa. Być może dzięki dobrze wykształconym nauczycielom, pedagogom, edukatorom doczekamy już niedługo realizacji wizji innowacyjnej edukacji wspomaganej technologicznie przy zachowaniu podmiotowości osób uczących i uczonych.

Bibliografia

Aczel P., 2014: *Media Literacy in Education. Contexts, Levels, Functions.* W: *Faces of Traditional and New Media in Education of the 21st Century . Features-Tools-Use.* Red. M. Frania, T. Huk, M. Musioł. Toruń.

Brosch A., 2011: *Problemy dydaktyczno-wychowawcze w szkole podstawowej*. W: *Pedagogika w służbie i działaniu na rzecz regionu. Działania i doświadczenia*. Red. E. Rostańska, M. Kisiel. Dąbrowa Górnicza.

Domagała-Kręcioch A., 2014: *Nauczyciel źródłem szkolnego nieporozumienia. Odbicie w krzywym zwierciadle?* W: *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*. Red. A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek. Kraków.

Hussey H.D., Fleck B.K.B., Richmond A.S., 2014: *Promoting Active Learning through a Flipped Course Design.* W: *Promoting Active Learning through a Flipped Course Model.* Red. J. Keengwe, G. Onchwari, J.N. Oigara. Hershey, PA - USA.

Kordziński J., 2012: *Zarządzanie rozwojem szkoły*. Warszawa.

Moraczewska B., Flanz J., Kopińska V., Koźmińska B., Siecińska K., Bator I., Krajewska M., Michalska D., Półtorak E., Fol E., 2011: *Poradnik praktyk pedagogicznych.* Włocławek.

Mundie J., Hooper S., 2014: *Considering the Potential of Connected Mobile Learning*. W: The *New Landscape of Mobile Learning – redesigning education in an app-based world.* Red. Ch. Miller, A. Doering. New York - Oxon.

Stachecki D., 2014: *Praca z tabletami w klasie: praktyczne podpowiedzi i wyzwania dla szkół* – wystąpienie podczas konferencji *INSPIRACJE 2014 – jak uczynić polską szkołę jeszcze lepszą?*, Warszawa 3-4.07.2014.

Szabłowski S., 2009: *E-learning dla nauczycieli*. Rzeszów.

Spis stron www dotyczących analizowanych w tekście tendencji i narzędzi technologiczno-medialnych [data dostępu: 11.09.2014]

http://otwartezasoby.pl/
http://www.openbadges.org/
http://www.superbelfrzy.edu.pl/
https://moodle.org/?lang=pl
https://pl.khanacademy.org/
https://www.coursera.org/
https://www.edx.org/
https://www.khanacademy.org/
https://www.oercommons.org/
https://www.udacity.com/
https://www.udemy.com/
https://www.zondle.com/publicPages/welcome.aspx

MARTA SZMIGIEL
ALEKSANDER TUKAJ

Live action role playing jako metoda wszechstronnej edukacji i integracji uczniów

Streszczenie

Artykuł ma na celu zapoznanie z terminem ***live action role playing*** oraz ukazanie możliwości wykorzystania tej metody w pracy z dziećmi i młodzieżą. Autorzy ukazują larp jako metodę spełniającą założenia wszechstronnej edukacji oraz opisują wykorzystanie larp-ów w integracji grupowej.

Słowa kluczowe: *larp, gry fabularne, integracja grupowa, nauczanie wielostronne.*

Wstęp

Termin larp (*live action role playing*) bywa tłumaczony w bardzo różny sposób, zaś słabe zakorzenienie go w naszej kulturze sprzyja niejednoznaczności. Najczęściej ta forma gry określana jest, w zależności od kontekstu, jako terenowe lub teatralne gry fabularne. Kryje się jednak pod tym mianem całkiem prosta idea: larp to gra, której uczestnicy wcielają się w stworzone uprzednio role i stając w obliczu pewnego wyzwania lub konfliktu, starają się rozwiązać problem zgodnie z osobistymi (zawartymi w opisie roli) motywacjami, posługując się własną kreatywnością oraz wskazówkami otrzymanymi od prowadzącego grę. W ostatnich latach larp-y stały się narzędziem wykorzystywanym zarówno w korporacyjnych treningach umiejętności i rozmaitych spotkaniach integracyjnych jak i – co z punktu widzenia niniejszego artykułu najważniejsze – w szkolnictwie.

Związek z dramą i grą symulacyjną

Osobom zaznajomionym już z metodami aktywizującymi ucznia podczas czytania wstępu przyszły zapewne na myśl gry symulacyjne oraz dramy. Zarówno jedne, jak i drugie polegają na odgrywaniu przez uczniów pewnej narzuconej roli, często obejmują zmaganie się z konfliktową sytuacją oraz w pewnym stopniu wykorzystują wiedzę i zdolności uczestnika. Istnieje między nimi a larp-ami szereg różnic, które postaramy się wskazać, aby zachęcić naszych czytelników do próby samodzielnego sięgnięcia po to narzędzie.

Dosyć ciekawej analizy porównawczej larp-a, gry symulacyjnej i dramy dokonał Michał Mochocki w swoim artykule „Teatralne gry fabularne w nauczaniu szkolnym". Jak pisze: „Wszystkie bazują (jednak) na tej samej strukturze: [rola + fikcyjny problem + kreatywne rozwiązywanie]" (Mochocki, 2009, s. 181). Mochocki zwraca także uwagę na to, że larp najbliżej jest spokrewniony ze scenką improwizowaną, występującą jako technika dramy. Zaznacza, że drama jest pojęciem szerszym, choć wymagającym większych nakładów pracy przy przygotowaniu, natomiast gra symulacyjna w mniejszym niż larp stopniu skupia się na fabule.

Do kwestii przygotowania larp-a zarówno poprzez adaptację istniejącego już scenariusza, jak i stworzenie nowego, wrócimy w dalszej części artykułu. Teraz chcielibyśmy skupić się na poszerzeniu dokonanego przez Mochockiego porównania o aspekt rodzajów aktywności, jakie występują u ucznia w trakcie gry.

Wincenty Okoń wyróżnia trzy rodzaje aktywności, na których opierać się może kształcenie, mianowicie aktywność intelektualną, emocjonalną oraz praktyczną. Odzwierciedlają one całokształt funkcjonowania człowieka, każda z nich jest niezbędna dla prawidłowego rozwoju i nie jest tajemnicą fakt, że nauka jest najskuteczniejsza wtedy, gdy uczeń jednocześnie myśli, działa i czuje. Metody dydaktyczne możemy pogrupować za Okoniem na: podające, poszukujące, eksponujące i ćwiczeniowe, odpowiadające odpowiednim rodzajom aktywności: zarówno podające, jak i poszukujące dotyczą intelektu (Bereźnicki, 2007, s. 209-211). Większość stosowanych w szkolnictwie metod skupia się na jednej głównej aktywności. Nie inaczej jest z dramą i grą symulacyjną – pierwsza klasyfikowana jest jako metoda typowo eksponująca, druga z kolei jako poszukująca. Gdzie możemy umieścić w tym podziale grę taką jak larp? Wszędzie. I to jest naszym zdaniem jego największa przewaga.

Trzy wymiary larp-a, czyli teoria GNS w praktyce

GNS, czyli gamizm, narratywizm, symulacjonizm to forma klasyfikacji gier fabularnych stworzona przez Rona Edwardsa i skupiająca się właśnie na aspektach aktywności które są w ich trakcie najsilniej uwypuklone (Edwards, 2001). Gamizm dotyczy gier nastawionych na osiąganie celów, przezwyciężenie pewnych materialnych trudności i swoiste zwyciężanie. Narratywizm to opowiadanie historii, wczuwanie się w rolę, przeżywanie dylematów moralnych i wewnętrznych rozterek postaci. Symulacjonizm to nic innego, jak wierne odtwarzanie czynności i symulowanie rzeczywistych zajęć. Jak łatwo można zauważyć, pojęcia te pokrywają się z tym, co oferują poszczególne grupy metod

dydaktycznych. Co jednak najważniejsze, scenariusz larp-a skonstruowany w odpowiednio przemyślany sposób może łączyć dowolne lub nawet wszystkie z tych dziedzin. Dla każdej z nich istnieją określone grupy technik pozwalające wzbudzić u uczestników odpowiadające im potrzeby czy zachowania. Gamizm przykładowo skupia się na mechanice, zadaniach i zwycięstwie. Mechanika to zbiór zasad funkcjonujących w grze, określających możliwości poszczególnych postaci oraz odwzorowujący wszystko to, czego nie da się wprost odegrać. Służy także rozwiązywaniu konfliktów. Przykładowo, mechanika może mówić, że z dwóch graczy odgrywających rycerzy pojedynkujących się o rękę księżniczki, zwycięstwo przypada temu, który dłużej utrzyma ciężki miecz w wyprostowanej ręce. Inny przykład: uczniowie odgrywają leśne zwierzęta, próbujące ocalić swój dom przed ludźmi budującymi autostradę. Każde z nich posiada specjalną opisaną zdolność - wilk może straszyć swoim wyciem, bóbr obalić drzewo, a sroka kraść drobne przedmioty. Gracze mogą użyć tych cech, by osiągnąć wyznaczone zadanie, nawet jeżeli wprost ich nie odegrają. Warto także wspomnieć o mechanice jaką zastosował już cytowany Mochocki przy realizacji projektu „DEMOkracja"(Mochocki, Wrona, 2013, s. 20-26). Był on adresowany do nieco już starszych uczniów i przedstawiał im system działania demokracji szlacheckiej w XVII wiecznej Polsce. Gracze dysponowali tam między innymi specjalnymi wizytówkami zwanymi „faworami" (odzwierciedlającymi poparcie znaczących osób) czy koralikami symbolizującymi ówczesną walutę. Dobrze zaplanowana mechanika sprawia, że gracze muszą podjąć spory wysiłek intelektualny i wykorzystać już posiadaną wiedzę, aby osiągnąć sukces w zadaniach.

Zadania to chyba najbardziej intuicyjna kategoria - każdy z uczestników ma kartę postaci, gdzie opisane są cele, które chce ona zrealizować. W zależności od tego, czy chcemy wzbudzić chęć rywalizacji, czy wczucie się w rolę i wzajemne zrozumienie, mogą być one proste i nagradzane punktami po wykonaniu lub bardzo złożone i wymagające interakcji. Przykładowo: „Jako policjant otrzymujesz 1 punkt za wykrycie i 1 za złapanie każdego złodzieja w grupie" – to typowo gamistyczne zadanie, stawiające na konflikt między graczami i pozwalające wygrać osobie mającej najwięcej punktów. „Chcesz, by historia Romea i Julii zakończyła się szczęśliwie. Przekonaj Shakespeare'a, że miłość niezwieńczona śmiercią obojga kochanków da wielu zakochanym nadzieję i wiarę" – ten cel dotykając kwestii moralno-uczuciowych staje się narzędziem zdecydowanie narratywistycznym. Im bardziej zależy nam na pobudzeniu aktywności myślowej, tym większą uwagę powinniśmy przyłożyć do zadań.

Typowo intelektualnym zadaniem może być na przykład odczytanie zaszyfrowanej receptury na lekarstwo dla króla, lub najskuteczniejsze zaplanowanie inwestycji na giełdzie. Zwycięstwo jest tu sprawą trudną – wielu twórców mówi, że larp-ów się nie wygrywa. To po części prawda; nie ma zazwyczaj, i chyba na szczęście, pojedynczej osoby wygrywającej grę. Jednak w grze fabularnej, szczególnie w edukacji i szczególnie, jeżeli ma mieć ona charakter wyzwania, powinno pojawić się zwycięstwo. Może być to zwycięstwo całej grupy, jeżeli mierzy się ona z zewnętrznym antagonistą, który nie musi się nawet fizycznie pokazać w grze (jak we wspomnianym przykładzie zwierząt, broniących się przed człowiekiem, którego może symbolizować nagranie odgłosów maszyn budowlanych i pędzących samochodów). Może być to zwycięstwo jednej grupy graczy nad inną, ale konieczne jest wtedy zadbanie o atmosferę przyjaznej rywalizacji, jak przy sportach drużynowych. Wreszcie, każdy może odnieść indywidualne zwycięstwo, realizując swój cel.

Z naszego punktu widzenia zwycięstwo grupy jest opcją najlepszą, sprzyjającą integracji oraz przeciwdziałającą wykluczeniu z zabawy dzieci radzących sobie słabiej od innych, o tym jednak napiszemy więcej w dalszej części.

Omówiliśmy pokrótce techniki sprzyjające intelektualnemu uaktywnieniu uczniów przez twórcze wykorzystywanie zdolności do osiągania celów założonych w scenariuszu. Teraz pora na zastanowienie, jak włączyć do gry uczucia, czyli wykorzystać techniki narratywistyczne. Te najbardziej popularne to historia postaci, trudne decyzje oraz filmowa konstrukcja scenariusza.

Historia postaci jest pewnego rodzaju wprowadzeniem do gry. Opowiada ona graczowi, kim jest jego bohater, skąd pochodzi, co przeżył do tej pory, jakie są jego marzenia, wartości, kim są jego bliscy. Jeżeli tworzymy grę nastawioną typowo na realizację zadań, rozwiązywanie łamigłówek i generalny wysiłek intelektualny, historia może ograniczać się do takiej formy: „Jesteś zaufanym doradcą króla do spraw kontaktów z elfami, rozmawiasz z ich reprezentantami, przedstawiasz królowi postulaty i dbasz o przestrzeganie etykiety. Elfi czarodziej jest Twoim najlepszym przyjacielem, a doradca do spraw krasnoludów konkuruje z Tobą o królewskie względy". Kiedy jednak zależy nam na ciekawej, a przede wszystkim poruszającej emocjonalnie fabule, historia postaci zmienia swój wygląd: „Euzebiusz, elfi czarodziej, jest osobą, której zawdzięczasz życie. Ryzykując własne zdrowie wydobył Cię z morskiej toni, gdy Twój statek zatonął u wybrzeża Wyspy Elfów. Jesteś wobec niego absolutnie lojalny. Z tego też powodu nie cierpisz Ulryka, królewskiego doradcy do spraw krasnoludów. Wiesz,

że stara się on ograniczyć wpływy elfów w państwie i choć jego działania mają pewien polityczny sens, dla Ciebie przyjaźń znaczy więcej".

Wprowadziliśmy tu już pewien wstęp do tematu trudnych decyzji. Nie jest tajemnicą, że wybór między dwoma opcjami, w które jesteśmy zaangażowani, wzbudza emocje. W podanym przykładzie historii zarysowaliśmy schemat takiej dwuznacznej moralnie decyzji. Polityk z królewskiego dworu będzie musiał wybrać między lojalnością w stosunku do osoby, która go ocaliła, a wywiązaniem się z obowiązku, jakim jest rzetelna rada dla władcy. Wplatanie takich decyzji w fabułę sprawia, że gracze angażują się w nią bardziej. Oczywiście, dla najlepszego efektu po zakończeniu gry powinniśmy omówić to, co uczestnicy przeżyli i jak widzą rozwiązywanie podobnych konfliktów w codziennym życiu. Tym bardziej, że edukacja aksjologiczna w polskich szkołach nie znajduje dostatecznie dużo miejsca w podstawowym programie.

Filmowa konstrukcja scenariusza, opisana przez Dominika Dembińskiego w artykule „Filmowa szkoła pisania scenariuszy larp-owych", to sposób na - jak pisze sam autor – „idealnego larp-a narratywistycznego" (Dembiński, 2013, s. 62-66). Wymienimy jedynie kilka z jego postulatów, które naszym zdaniem mają największe znaczenie w fabularnej grze edukacyjnej. Pierwszy z nich to pozwolenie każdej osobie na bycie bohaterem. Nie powinniśmy umieszczać w grze pierwszoplanowego herosa i stanowiących dla niego tło postaci drugo- i trzecioplanowych. Żaden z graczy nie powinien poczuć się pominięty. Oczywiście, nie znaczy to, że każdy ma grać króla. Jednak jeżeli ten ma się pojawić, powinien mieć doradców dysponujących unikalną wiedzą, bez której nie da się podjąć decyzji. Jego władza nie może być absolutna, powinien polegać na innych postaciach, z których każda będzie miała poczucie wpływu na losy świata. Do uaktywniania wszystkich uczniów za pomocą roli także jeszcze wrócimy, ale na razie warto zapamiętać, że każdy na larp-ie powinien mieć swój moment sławy.

Dla filmowości istotny jest też ogólny schemat historii złożony z ekspozycji – czyli zarysowania historii i wydarzenia, od którego zaczyna się gra, konfrontacji – czyli głównych działań zmierzających do rozwiązania problemu, najlepiej z intrygującym zwrotem akcji, oraz z zakończenia – zawierającego punkt kulminacyjny, wielkie zwycięstwo i spójne zamknięcie fabuły.

W przypadku symulacjonizmu nieco trudniej jest podać proste i ogólnodostępne techniki, ponieważ w dużym stopniu opiera się on na grze otoczeniem, jak najwierniej reprezentującym realia, w jakich toczy się gra

(symulacjonistyczny larp rycerski mógłby, a nawet powinien, odbywać się na zamku lub w skansenie). Niemniej jednak do technik użytecznych dla pobudzenia praktycznej aktywności graczy należy z pewnością przygotowanie strojów, konstrukcja przedmiotów w trakcie gry czy też konieczność używania rozmaitych narzędzi.

Przygotowanie strojów należy właściwie do czynności poprzedzających grę, jednak warto mu poświęcić czas. Uczniowie zamiast malować czy przyszywać guziki dla samego ćwiczenia tych umiejętności, będą tworzyć rekwizyty nadające klimat grze. Tworzenie przedmiotów w trakcie gry jest kwestią nieco bardziej rozbudowaną. Tutaj, mając odpowiednie środki, możemy zawrzeć elementy praktycznych ćwiczeń z każdej dziedziny nauki. By rozwiązać zadanie będące przedmiotem gry, uczniowie mogą zbudować karmnik, ale i równie dobrze przygotować chemiczną mieszaninę. Istotne jest, że wykonując ćwiczenie osadzone w fabule, lepiej zapamiętają sens czynności i jej realizację. Podobnie z używaniem narzędzi. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby astrolog musiał faktycznie obserwować gwiazdy przez teleskop lub by grupa wędrowców miała dojść do celu, korzystając ze wskazówek na mapie. W przypadku gier o charakterze symulacjonistycznym najbardziej chyba ograniczają nas możliwości techniczne, jednak zawsze warto pomyśleć o tym, by wśród rozmaitych zadań, jakie będą realizować uczniowie, znalazły się i takie, które skupiają się na praktyce.

Połączyć rozbite, czyli o integracji przez larp-y

Jak już zdążyliśmy wykazać, larp może służyć szeroko pojętej edukacji. Pytanie jednak, jak wdrożyć go w praktyce? Kiedy takie gry powinny się odbywać w toku zajęć? Jak dopasować je do reszty programu, tak by dawały nam największe zyski? Na te pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi. W wielu krajach skandynawskich gry fabularne są stałym elementem programu, w Danii funkcjonuje szkoła eksperymentalna, w której są one główną formą nauczania. Mochocki, pisząc w kontekście larp-ów o tematyce historyczno-społecznej, upatruje w nich znakomite narzędzie do powtórek przed sprawdzianami w gimnazjach i liceach (Mochocki, 2009, 181-182). Każda z tych opcji wydaje się interesująca i zdecydowanie zachęcamy do podejmowania prób ich wprowadzenia w życie w naszych rodzimych szkołach. Chcemy także przedstawić kolejną propozycję wpasowującą się w wydarzenia odbywające się właściwie w każdej szkole.

Dni sportu, dni patrona szkoły, dni ekologiczne czy wyjazdy integracyjne

z uczniami to doskonałe okoliczności na osadzenie w nich gry edukacyjnej. Po pierwsze, larp-y mają naszym zdaniem ogromny potencjał integracyjny, na czym skupimy się w największym stopniu, a także poprzemy przykładami na końcu artykułu. Po drugie, łącząc w sobie zabawę i aktywność fizyczną z nauką, pozwalają one najbardziej efektywnie wykorzystać te, z natury, wolne od nauki dni.

Nie na darmo rozmaitego rodzaju wydarzenia integracyjne mieszczą się w planie każdej szkoły. Współczesna, mocno indywidualistyczna kultura wymusza na nas niejako poświęcanie czasu na takie zajęcia, żeby stworzyć między uczniami więzi, które inaczej mogłyby się w ogóle nie pojawić. Młodzi ludzie spędzają co roku coraz więcej czasu w sieci; jak mówią badania, w Polsce w 2011 roku 74% dzieci w wieku 9-16 lat codziennie korzystało z Internetu (Kirwil, 2011, s. 9-10). Nie jest to w żadnym razie jednoznacznie złe zjawisko, ale trzeba wyciągać z niego wnioski i zadbać, by uczniowie mieli niezbędny dla prawidłowego rozwoju fizyczny kontakt z rówieśnikami.

Czemu jednak larp miałby być lepszy od aktualnie wykorzystywanych form integracji, takich jak biegi czy sporty drużynowe? Po pierwsze, dodaje on tło fabularne do wykonywanego zadania. Nasza percepcja jest nastawiona na analizowanie relacji międzyludzkich, czego dowodzą liczne badania z zakresu psychologii poznawczej (Lewicka, 2007, s.282-286). Stworzenie drużyny mającej na celu zebranie jak największej liczby punktów ma walor integracyjny, jednak dużo lepiej sprawdzi się w tym zadaniu historia, której bohaterami są gracze, z zarysowaną ich wspólną przeszłością. Odgrywając związki rodzinne (bracia wyruszający na wyprawę po lek dla ojca), czy przyjacielskie, uczniowie szybciej przełamią lody, co ma dla nas szczególną wartość przy integracji międzyklasowej czy międzyszkolnej. Po drugie, w grze fabularnej mamy kontrolę nad formą i natężeniem rywalizacji między grupami, a w razie potrzeby możemy ją w ogóle usunąć z gry. Drużyny sportowe jednoczą się wewnętrznie, jednocześnie skupiając się na pokonaniu innych drużyn, w pewien sposób tworząc z nich sobie wrogów. Na larp-ie łatwo jest z pomocą odpowiednich zabiegów fabularnych doprowadzić do sytuacji, gdy rywale odkrywają nagle, że ich cel tak naprawdę jest jednakowy i jednoczą się dla osiągnięcia wspólnego sukcesu (przykład gry tego rodzaju w ostatniej części). Po trzecie, zarówno w sporcie, jak i w rywalizacji intelektualnej pojawiają się osoby dominujące, niedające szansy wykazać się wszystkim. Każdy, kto miał okazję pracować w małych grupach podczas szkolnych lekcji, wie, że osoba mająca największą wiedzę lub zdolności prezentacyjne wiedzie prym, podczas gdy uczniowie nieśmiali lub odstający

od grupy pod względem naukowym są spychani na dalszy plan. Larp pozwala (choć wymaga to od nauczyciela dużego zaangażowania i znajomości swoich uczniów) dać tym osobom szansę na udowodnienie własnej wartości dla grupy. Nie muszą one koniecznie rozwiązać trudnego zadania czy strzelić bramki w międzyklasowym meczu, co może być dla nich po prostu niewykonalne. Wystarczy, że otrzymają unikalną wiedzę lub opisaną w zasadach mechaniki zdolność, która będzie niezbędna reszcie graczy. Dzięki temu znajdą się na chwilę w świetle reflektorów i będą mogli poczuć się bohaterami, a to pomoże im w integracji z resztą grupy. Po czwarte, larp-y mają wbudowany mechanizm nagradzania bez konieczności posiadania fizycznych nagród. Jeżeli historia zakończy się spektakularnym sukcesem, gracze poczują się nagrodzeni, nawet jeżeli ich drużyna nie okazała się najlepsza w realizacji zadań, a jedynie przyłożyła się do wspólnego celu.

Wreszcie po piąte, gry fabularne pozwalają na dobrą integrację na linii nauczyciel-uczeń. Tu mała dygresja: wiele osób uważa za bolączkę naszej edukacji brak szacunku uczniów do nauczycieli. Przypisuje się to najczęściej liberalizacji systemu nauczania. Nie jest to jednak właściwy sposób myślenia o problemie - na strachu przed karą i wymuszonym autorytecie opiera się co najwyżej respekt, ale nie prawdziwy szacunek, a tym bardziej podziw. Wielu nauczycieli obawia się, że „zniżając" się do poziomu uczniów, straci możliwość panowania nad nimi. W rzeczywistości jest dokładnie odwrotnie. Uczniowie widzący w swoim nauczycielu człowieka, a co więcej, człowieka twórczego, pozbawionego kompleksów i nieobawiającego się nowych wyzwań, będą go szanować o wiele bardziej niż „twarde ramię ministerstwa edukacji". Wspólne uczestnictwo w grze tego typu, czy nawet tylko moderowanie jej przez nauczyciela w teatralny sposób, jest - jak wierzymy - dobrą drogą do wzajemnego zrozumienia, a co za tym idzie, udoskonalenia procesu kształcenia.

Dodatkowym interesującym aspektem przygotowania larp-ów na takie coroczne wydarzenia może być tworzenie przez nie spójnej wieloletniej historii, z czasem stającej się folklorem szkoły. Nie na darmo tysiące młodych czytelników na całym świecie zakochało się w wykreowanym przez J.K. Rowling Hogwarcie. Być może wcale nie wynikało to z obecności magii czy powszechnego lekceważenia reguł, lecz z faktu, że było to miejsce posiadające duszę i niepowtarzalny klimat. Wiele grup hobbystycznych oraz organizatorów fabularnych obozów dla młodzieży tworzy uniwersa, żyjące własnym życiem i z roku na rok poszerzające swoją historię. Stworzenie takiego świata i umieszczanie w nim fabuły gier w taki sposób, by pozostawał spójny, jest

zadaniem niezwykle trudnym, ale jednocześnie dającym satysfakcję. Pozwala zachować pewną ciągłość i – jak wierzymy – zachęcić osoby, które ukończyły naukę, do dalszego angażowania się w życie szkoły.

Przykłady larp-ów edukacyjnych i integracyjnych w Polsce

Napisaliśmy wiele o możliwościach gier fabularnych, o ich potencjalnym zastosowaniu i korzyściach, jakie przynoszą edukacji. Pora więc, aby poprzeć te tezy przykładami organizowanych już w Polsce larp-ów realizujących wymienione cele, oraz umieścić nieco informacji o tym, jak nauczyć się tworzyć takie gry i z czyjej pomocy korzystać w ich wdrażaniu.

Uważamy, że na pierwszym miejscu zdecydowanie należy wymienić wspominany już projekt „DEMOkracja", realizowany przez grupę rekonstrukcyjną Pospolite Ruszenie Szlachty Ziemi Krakowskiej. Jako że jego wnikliwy i barwny opis znajduje się w artykule Michała Mochockiego i Łukasza Wrony, zamieszczonym w publikacji Konferencji LARP-owej „KoLa", a uszczuplenie go mogłoby odebrać mu należyty wyraz, chcielibyśmy jedynie wzbudzić ciekawość czytelników i zachęcić do sięgnięcia po wymieniony tekst informacją, że w projekcie wzięło udział ok. 1400 (sic!) uczniów z 25 gimnazjów, którzy odtwarzali przez teatralną grę fabularną funkcjonowanie szlacheckiego systemu parlamentarnego (Mochocki, Wrona, 2013, s. 20-26).

Kolejnym przykładem jest scenariusz „Bractwo", przygotowany przez śląskie stowarzyszenie Liveform, jako gra integracyjno-edukacyjna dla młodzieży gimnazjalnej uczestniczącej w programie polsko-francuskiej wymiany uczniów (Tukaj, 2013). Grupa ok. 40 uczestników wymiany podzielonych na drużyny wcielała się w role archeologów, należących do tytułowego Bractwa i poszukujących w Ustroniu, gdzie odbywała się gra, wskazówek prowadzących do zapomnianego skarbu. Organizatorzy (w tym jeden z autorów niniejszego artykułu) przygotowali szereg zagadek, do których rozwiązania była niezbędna znajomość zarówno języka polskiego, jak i francuskiego, historii obu krajów, a także pewnych międzykulturowych kodów, jak alfabet Morse'a czy zapis nutowy. Dzięki temu uczniowie z obu krajów musieli współpracować i wymieniać się wiedzą dla osiągnięcia sukcesu. Na zakończenie gry wszystkie zespoły stanęły w obliczu wspólnego zagrożenia, które pokonać można było jedynie, jednocząc się i składając w całość zebrane przez każdą drużynę łamigłówki. Warto wspomnieć, że ten larp miał w sobie nieco więcej z gry miejskiej niż teatralnej improwizacji i angażował uczniów przede wszystkim zadaniowo, wykorzystując pomoc miejskich instytucji kulturalnych, takich jak Dom Kultury, biblioteka

i muzeum. Gra zajęła jedno popołudnie, zaś do jej obsługi i organizacji wystarczyła grupa czterech osób.

Bardzo ciekawą inicjatywę w zakresie larp-ów integrujących międzynarodowe grupy młodzieży podjął Studencki Klub Miłośników Fantastyki i Gier Fabularnych Grimuar z Lublina. Jego członkowie we współpracy z Fundacją Szczęśliwe Dzieciństwo zorganizowali serię gier utrzymanych w baśniowo-fantastycznej stylistyce, w których udział wzięli młodzi ludzie z Polski, Niemiec, Ukrainy, Bułgarii, Włoch, Turcji, Litwy i Łotwy (Słowikowski, 2013, s.16-19). Były to scenariusze nastawione przede wszystkim na przyjacielską rywalizację oraz utrzymanie klimatu przez postacie tła (odgrywane przez organizatorów), scenografię i rekwizyty. Jednym z najważniejszych efektów projektu stało się wydanie publikacji opisującej pracę przez larp-y z grupami wymian młodzieżowych.

Jak widać na powyższych przykładach, nie mamy do czynienia jedynie z teorią, ale całkiem prężnie rozwijającym się nurtem pracy z dziećmi w różnym wieku. Gry fabularne stają się stałym elementem współczesnej kultury i naszym zdaniem byłoby bardzo pożądanym zjawiskiem, aby szkoły nie przegapiły szansy na włączenie się w ich kształtowanie i wykorzystały ich potencjał dla wszechstronnego i harmonijnego rozwoju uczniów.

Gdzie więc poszukiwać wiedzy, umiejętności i osób, które mogą pomóc zmierzyć się z wyzwaniem organizacji larp-a dla uczniów?

Jeżeli chodzi o źródła pisane, bibliografia niniejszego artykułu jest z pewnością dobrym początkiem. Większość zawartych w niej tekstów, wliczając w to publikacje polskiej Konferencji Larpowej, dostępna jest bezpłatnie w sieci. Warto też wspomnieć publikację Polskiego Towarzystwa Badania Gier, które jest inicjatorem naukowego podejścia do larp-ów w Polsce. W kwestii literatury zagranicznej na największą uwagę zasługują publikacje z konferencji-zlotów, takich jak Knutepunkt, odbywający się cyklicznie w kolejnych krajach Skandynawii.

Wiedza praktyczna, z pewnością cenniejsza niż najlepiej nawet napisany podręcznik, jest także na wyciągnięcie ręki. Prócz otwartej dla wszystkich Konferencji Larpowej organizowane są także rozmaite szkolenia i warsztaty. W całej Polsce funkcjonuje ogromna liczba stowarzyszeń, klubów czy fundacji, zajmujących się profesjonalnie lub hobbystycznie organizacją larp-ów. Ich członkowie, jak wiemy z własnego doświadczenia, chętnie służą swoją radą i pomocą, aby popularyzować swoją pasję.

Podsumowanie

Wymieniliśmy cały szereg korzyści jakie mogą płynąć z zaadaptowania larp-ów do celów edukacyjnych, oraz przykłady ich wykorzystania. Mamy świadomość, że nie są one narzędziem idealnym i pozbawionym wad. Wymagają – jak już wspomnieliśmy – dużych nakładów pracy, twórczości, a także pozbycia się oporów przed odgrywaniem ról. Nie każdy scenariusz nadaje się do pracy z dziećmi w każdym wieku, a sprawą kluczową wydaje się dopasowanie powagi poruszanych tematów do stopnia rozwoju emocjonalnego i intelektualnego uczniów. Wymaga on też sporego wyczucia, aby nie wymknął się w żadnym momencie spod kontroli. Celowo jednak nie będziemy poszerzać i analizować wątku wątpliwości wobec tej metody. Zależy nam przede wszystkim na zainspirowaniu czytelników i zachęceniu ich do samodzielnego zgłębienia całego tematu. Mamy nadzieję, że z pomocą tego artykułu przedstawiliśmy ciekawe narzędzie pracy, które będą chcieli wykorzystać i przyczynić się do jego ulepszenia i wprowadzenia na stałe do kanonu metod edukacyjnych.

Scenariusz zajęć „Gry i zabawy z fantastyką"

Temat: *Poznaj fantastyczną stronę wyobraźni*



Cele ogólne:

- zbudzenie u dziecka wyobraźni na podstawie motywów fantastycznych z literatury, sztuki i kultury,
- kształtowanie kreatywności,
- kształtowanie pomysłowości dziecka,
- doskonalenie pracy grupowej i zespołowej,
- kształtowanie sfery psychomotorycznej.

Miejsce: sala wyposażona w ławki i krzesła.

Formy pracy: indywidualna, grupowa, zespołowa.

Wiek uczestników: 7-9 lat (dzieci w 1,2 klasie nauczania początkowego).

Czas przeznaczony na realizację planowanych zajęć: 90 minut (1,5h).

Optymalna liczba uczestników: 10- 25 osób.

Materiały i środki:

- białe kartki formatu A2 lub A3, kredki świecowe,
- różne stare przedmioty (tyle, ile jest dzieci), np.: pióra, klepsydra, szkatułka, świecznik, stara książka, zdobione sztućce, wachlarz, maska teatralna, zdobiona świeca, stare flakoniki, po perfumach, dzwon lub

dzwoneczki, kielich, stare klucze, sztuczna róża, karty, szachy, to wszystko jest przykryte materiałem,
– sprzęt do puszczania muzyki, może być magnetofon/odtwarzacz z nagraną na płyty muzyką, lub laptop z głośnikami,
– proponowane utwory: „Praczki", „Motylki", „Władca Pierścieni: Enya", „SoundTrack Harry Potter", „Herr Manneling", „Faun- Unda" i inne.
– strój dla prowadzącego, stylizowany na wróżkę lub czarodziejkę/ czarodzieja i różdżka,
– obrazki, zdjęcia formatu A4 z różnymi widokami, zwierzętami, magicznymi rzeczami lub stworzeniami, obrazków powinno być tyle, ilu jest uczestników,
– skrzynka z cukierkami,
– kłębek wełny.

Czynności przygotowawcze prowadzącego zajęcia:
– zebrać wspomniane materiały,
– przygotować strój i przebrać się w niego przed zajęciami,
– zebrać muzykę i puścić ją w tle na zajęciach,
– przygotować w sali dużą wolną przestrzeń, jednak zostawić krzesła w pobliżu, tak by dzieci mogły utworzyć z nich krąg w środku sali, oraz z boku postawić stół z obrazkami i rekwizytami.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:
1. Wprowadzenie - „Nić poznania"
Czas: 10 minut
Typ zabawy: Zabawa integracyjna.
Przebieg: Dzieci siedzą w kole w środku sali. Prowadzący wita dzieci, mówiąc: „Jestem wróżką z dalekiej krainy, gdzie są niesamowite stworzenia, piękne lasy i łąki. Przybyłam/em tu, by Was poznać i wspólnie przenieść się do fantastycznego świata wyobraźni. Jednak Was nie znam, musicie mi się przedstawić. Ja jestem Wróżka Słoneczna, a Ty jak się nazywasz?" (mówi do dziecka stojącego obok i podaje mu kłębek wełny). „Teraz proszę, by każdy z Was się przedstawił, gdy to zrobi, niech rzuci do kogoś kłębek, tak by sam jednocześnie trzymał część sznurka". Gdy kłębek trafi już do każdego dziecka, ostatnia osoba odrzuca go do poprzednika, mówiąc jego imię.

2. „Ćwicz jak Skrzat”
Czas: 15 minut
Typ zabawy: Zabawa ruchowa.
Przebieg: Dzieci ustawiają się w kółku. Prowadzący mówi:
„W mojej krainie istnieją takie małe stworzenia. Wyglądają jak mali ludzie. Mają zielone kubraczki i zielone czapeczki z dzwonkiem. Są bardzo pracowite, sprzątają ogródki, pomagają innym stworzeniom w zakupach i porządkach. Później razem się bawią. Jednak małe skrzaty najbardziej lubią ćwiczyć. Skaczą, robią przysiady i obroty. Teraz wyobraźcie sobie, że każdy z Was jest małym skrzatem. Razem jesteśmy na łące i ćwiczymy. Po kolei każdy z Was będzie mówił jakiś swój pomysł na ćwiczenie, a wszyscy będziemy to robić. Każdy zaczyna słowami. „A teraz wszystkie skrzaty… i mówi, co reszta skrzatów ma zrobić. Ja zacznę „A teraz wszystkie skrzaty klaszczą”. Prowadzący musi tu kontrolować dzieci i wskazywać po około pół minucie na następne dziecko, aby powiedziało zgodnie z formułą, co reszta dzieci ma zrobić.

3. „Magiczne stworzenie”
Czas: 15 minut
Typ zabawy: Zabawa twórczo-manipulacyjna.
Przebieg: Dzieci, nadal stojąc w kole, po kolei mówią: ziemia, powietrze, woda. Następnie dzielą się na podane kategorie. W tych grupach dzielą się jeszcze na połowę. Prowadzący rozdaje duże kartki i kredki każdej małej grupie i mówi: „W mojej krainie istnieje wiele stworzeń: kolorowych, wielkich i malutkich, ze skrzydłami i bez, z wieloma ogonkami czy różnobarwnymi łuskami. Jednak jeszcze nie wszystkie są poznane. Wymyślcie jakby mogło wyglądać zwierzę z mojej krainy. Każdy z Was będzie mówił, skąd pochodziło takie stworzenie. Jak z powietrza, to umie latać, jak z wody, to pływać, a jak z ziemi, to potrafi biegać. A na koniec nadajcie mu jeszcze imię”. Następnie po skończeniu każda grupa prezentuje swoje dzieło.

4. „Wspólna opowieść”
Czas: 15 minut
Typ zabawy: Zabawa twórcza/fikcyjna.
Przebieg: Wszyscy siadają w kole. Każdemu dziecku prowadzący rozdaje jeden obrazek. Każdy kolejno wymyśla na podstawie przypadającego mu obrazka zdanie, jednak musi być ono takie by nawiązywało do poprzedniego. W ten sposób dzieci układają spójną opowieść.
Na koniec prowadzący mówi:

„Dziękuję Wam bardzo za piękną opowieść, na pewno opowiem ją w mojej krainie. Zapewne zgromadzi się dużo osób by posłuchać waszej pięknej historii".

5. „Mały taniec"
Czas: 5 minut
Typ zabawy : Zabawa ruchowa.
Przebieg: Tutaj należy pogłośnić jakąś „magiczną" muzykę. Prowadzący mówi:
„Usiądźcie w kółku i zamknijcie oczy, gdy poczujecie, że dotykam Was magiczną różdżką, możecie otworzyć oczy i złapać za rękę ostatnią osobę". W ten sposób tworzy się wężyk z dzieci, który chodzi po zewnętrznej stronie koła siedzących dzieci. Gdy wszystkie dzieci już są w wężyku, prowadzący go zamyka i następnie chwilę tańczy się w kole.

6. „Jaka rzecz taki zawód"
Czas: 20 minut
Typ zabawy: Zabawa twórczo-badawcza
Przebieg: Dzieci podchodzą po kolei do stolika i biorą jedną rzecz spod materiału. Siadają w kółko. Prowadzący mówi:
„Przywiozłam z mojej krainy wiele rzeczy, które należą do różnych osób. Każda z tych rzeczy towarzyszy w pracy w jakimś zawodzie. Jednak u Nas są zupełnie inne zawody niż tutaj. Możecie wymyślić, do czego służy dany przedmiot w mojej krainie. Jak ktoś z Was wymyśli, niech podniesie rękę i będzie mógł wówczas opowiedzieć o tym zawodzie". Dzieci kolejno się zgłaszają i opowiadają o zawodach, jakie wymyśliły.

Zakończenie – „Skrzynka z niespodzianką"
Czas: 10 minut
Typ zabawy: Zabawa dydaktyczna.
Przebieg: Na środku stawia się zamkniętą skrzynkę z cukierkami. Prowadzący:„Bardzo się cieszę, że mogłam/em Was poznać. Teraz niech każdy z Was powie, co mu się podobało w zajęciach i zabawach, w które dzisiaj się bawiliśmy. Co z tego zapamięta i weźmie do serduszka?".
Dzieci opowiadają, jak skończą pomysły. Prowadzący pozwala każdemu dziecku po kolei podejść do skrzynki i wziąć jeden „skarb".

Bibliografia

Dembiński D., 2012: *Filmowa szkoła pisania scenariuszy LARP-owych.* W: *KoLa, Konferencja LARP-owa*. Red. J. Tabisz. Wrocław.

Edwards R., 2001: ***GNS and Other Matters of Role-playing Theory.*** Interenet, http://www.indie-rpgs.com/articles/1, [data dostępu: 29.06.2013].

Franciszek B., 2007: *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.

Kirwil L., 2011: *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo - część 2. Częściowy raport z badań EU Kids Online II przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców*. Warszawa.

Lewicka M., 2007: *Myślenie i rozumowanie*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki.* Tom 2. Red. J. Strelau. Gdańsk.

Mochocki M, Wrona Ł., 2013: *Projekt DEMOkracja*. W: *KoLa, Konferencja LARP-owa*. Red. J. Tabisz. Wrocław.

Mochocki M., 2009: *Teatralne gry fabularne (LARP-y) w nauczaniu szkolnym.* „Homo Ludens" nr 1

Słowikowski M., 2013: *Od Smoczych Jaj do Skrzydeł Wyobraźni*, W: *KoLa, Konferencja LARP-owa*, Red. J. Tabisz. Wrocław.

Tukaj A., 2013: *Ustroń pełen zagadek – relacja uczestnika gry miejskiej dla młodzieży francuskiej w Ustroniu*. Internet, http://www.liveform.pl/ustron-pelen-zagadek-relacja-uczestnika-gry-miejskiej-dla-mlodziezy-francuskiej-w-ustroniu/ [data dostępu: 29.06.2013]

IWONA WENDREŃSKA

Najtrudniejszy pierwszy krok, czyli rola kompetencji miękkich w budowaniu sukcesu indywidualnego i zespołowego pedagogów specjalnych

Streszczenie

Autorka niniejszego artykułu wychodzi z założenia, że podstawowym determinantem sukcesu pedagoga specjalnego nie jest dostępna mu wiedza (nawet najbardziej pogłębiona i interdyscyplinarna), lecz czynnik ludzki, tzn. on sam, jednostka bądź grupa, z którą pracuje oraz umiejętne wykorzystanie posiadanych przez nie zasobów (w tym kompetencji miękkich). Dlatego też właśnie tę grupę czynników warunkujących sukces pedagoga specjalnego uczyniła przedmiotem swoich analiz.

Słowa kluczowe: *kompetencje miękkie, uczenie się, sukces, pedagog specjalny.*

Klucz do sukcesu, to nie informacje.
To inni ludzie.
Lee Iacocca

Wstęp

Każdy człowiek wyznacza sobie cele dotyczące różnych sfer jego życia. Cele te różnią się stopniem ogólności, realności oraz czasem przewidywanej realizacji. Każdorazowo wiążą się jednak z opracowaniem odpowiednich strategii działania ukierunkowanych na sukces (tj. osiągnięcie zakładanych rezultatów), w tym uwzględnienia czynnika ludzkiego. Trudno wszakże odnieść sukces (nawet indywidualny!) bez udziału innych osób czy udzielanego przez nie wsparcia. Jakość relacji międzyludzkich będzie zależała m.in. od wzajemnej atrakcyjności, gotowości na zmiany i chęci współdziałania. Zależność ta jest bardzo widoczna w pracy pedagoga specjalnego. Wiąże się ona bowiem ściśle z kontaktem z drugim człowiekiem – jednostką lub grupą potrzebującą wsparcia bądź mogącą jemu udzielić wsparcia. Osiągnięcie gotowości do udzielania wsparcia oraz korzystania z niego wymaga czasu i odpowiedniego przygotowania. Tylko wówczas nie zachodzi niebezpieczeństwo uzależnienia jednej ze stron od drugiej czy poczucia obciążenia lub „wykorzystania". Aby gotowość ta została wypracowana, muszą być spełnione pewne wymagania, określane na użytek niniejszego artykułu mianem kroków. Każdy z nich wiąże się z nabywaniem/ rozwijaniem określonych kompetencji miękkich.

Krok 1: Samopoznanie

Pedagog specjalny, niezależnie od tego, jaką rolę będzie pełnił i jakie zadania uzna za wiodące (rewalidacyjne, terapeutyczne, edukacyjne, animacyjne, resocjalizacyjne czy inne) zawsze powinien najpierw określić swoją gotowość do ich realizacji. Może to uczynić, jeśli systematycznie „zagląda w głąb samego siebie", konfrontuje samowiedzę z opiniami innych osób (zwłaszcza znaczących) na swój temat oraz właściwie odczytuje społeczne oczekiwania związane z pełnioną rolą, tj. pożądanymi postawami i zachowaniami przypisywanymi zajmowanej przezeń pozycji (Merton 2002, s.413; Szacka 2008, s.149), a jednocześnie przysługującymi mu prawami (Szacka 2008, s.149). Oczywiście nie jest to łatwe zadanie ze względu na osobliwość roli pedagoga specjalnego, podobna do osobliwości roli zawodowej nauczyciela (por. Konarzewski 2004, s. 164 i nast..).Do osobliwości roli pedagoga specjalnego należy zaliczyć:

– niejasność roli, wynikającą m.in. ze zmiany pojmowania roli pedagoga specjalnego spowodowanej reformą systemu edukacji (Domagała-Zyśk, 2008, s.133, Tomkiewicz-Bętkowska 2006, s.239), a także z wielości zadań wykonywanych przez pedagoga specjalnego w odniesieniu do odbiorców o bardzo zróżnicowanych potrzebach (osoby z niepełnosprawnościami i dysfunkcjami, osoby wybitnie uzdolnione, osoby niedostosowane społecznie bądź zagrożone niedostosowaniem; dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy),

– niespójność roli (oczekiwania kierowane względem pedagoga specjalnego przez różne grupy społeczne są różnorodne, czasem zupełnie odmienne, nic więc dziwnego, iż w danej sytuacji spełnienie jednych wiąże się niemożnością lub poważnymi trudnościami w realizacji innych, np. oczekiwania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych a oczekiwania autorów podstawy programowej, oczekiwania rodziców odnośnie do efektów stosowanych metod terapii a możliwości rozwojowe ich dzieci, oczekiwania przełożonych w zakresie dyspozycyjności i stałego doskonalenia się a oczekiwania rodzin pedagogów specjalnych dotyczące możliwości zarządzania własnym czasem wolnym),

– niejasność roli, wynikającą m.in. ze zmiany pojmowania roli pedagoga specjalnego spowodowanej reformą systemu edukacji (Domagała-Zyśk, 2008, s.133, Tomkiewicz-Bętkowska 2006, s.239), a także z wielości zadań wykonywanych przez pedagoga specjalnego w odniesieniu do odbiorców o bardzo zróżnicowanych potrzebach (osoby z niepełnosprawnościami i dysfunkcjami, osoby wybitnie uzdolnione, osoby niedostosowane społecznie bądź zagrożone niedostosowaniem; dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy),

– niespójność roli (oczekiwania kierowane względem pedagoga specjalnego przez różne grupy społeczne są różnorodne, czasem zupełnie odmienne, nic więc dziwnego, iż w danej sytuacji spełnienie jednych wiąże się niemożnością lub poważnymi trudnościami w realizacji innych, np. oczekiwania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych a oczekiwania autorów podstawy programowej, oczekiwania rodziców odnośnie do efektów stosowanych metod terapii a możliwości rozwojowe ich dzieci, oczekiwania przełożonych w zakresie dyspozycyjności i stałego doskonalenia się a oczekiwania rodzin pedagogów specjalnych dotyczące możliwości zarządzania własnym czasem wolnym),

– psychologiczna trudność roli, czyli przeciętna wysokość kosztów psychicznych związanych z pełnieniem roli pedagoga specjalnego (poczucie ogromnej odpowiedzialności, czasem bezradności, osamotnienia czy niezrozumienia, innym razem nieodwzajemnienia, tj. negatywnego bilansu interakcji z podopiecznymi, ich rodzinami, przełożonymi czy współpracownikami),

– niezgodność roli z innymi rolami społecznymi (rodzica, działacza społecznego, polityka, studenta – konieczność permanentnego doskonalenia się).

W obliczu wyżej wymienionych osobliwości roli zawodowej pedagoga specjalnego, szczególnie ważne wydaje się jego dążenie do samopoznania i doskonalenia się. Pierwszy z tych procesów wymaga poznania własnych zasobów oraz obszarów do dalszej pracy. Dopiero uzyskanie wiedzy na ten temat umożliwia określenie własnej ścieżki rozwoju osobistego i zawodowego. Wydaje się, że w przypadku pedagogów specjalnych, którzy zazwyczaj pracują w zespołach specjalistów, szczególnie cennym zabiegiem będzie określenie nie tylko zasobów i potrzeb indywidualnych, ale także zespołowych. Wówczas możliwe jest ustalenie wspólnych priorytetów, wyznaczenie celów głównych i etapowych, strategii ich osiągania, narzędzi analizy oraz oceny skuteczności podejmowanych działań. Tym samym realne staje się osiągnięcie sukcesu indywidualnego i zespołowego.

Krok 2: Poczucie bezpieczeństwa i wzajemna atrakcyjność

W każdej relacji, niezależnie czy dotyczy ona kontaktu pedagoga specjalnego z podopiecznym, jego rodziną bądź innymi specjalistami, jednym z pierwszych etapów jest budowanie zaufania opartego na zaspokojeniu potrzeby bezpieczeństwa. Jeśli bowiem brakuje poczucia bezpieczeństwa, wówczas uczestnicy tej relacji starają się chronić siebie, ukrywając prawdziwe uczucia,

myśli. Nie potrafią przewidzieć reakcji partnerów, mogą mieć problemy z poszanowaniem własnej i cudzej odrębności. Nawet w sposób nieświadomy mogą przekraczać granice, narzucać swoją wolę. Wydaje się, że szczególnie w przypadku rodzin dotkniętych niepełnosprawnością budowanie relacji opartej na poczuciu bezpieczeństwa oraz wzajemnym zaufaniu jest dość trudnym zadaniem, ze względu na różne, wciąż niekiedy złe doświadczenia związane z kontaktem z grupą tzw. „specjalistów". Ponadto podejmując działania z tego zakresu, pedagog specjalny winien sobie odpowiedzieć na pytanie, na ile ja sam jestem gotowy, by obdarzyć zaufaniem swoich partnerów w tej relacji, otwarcie komunikować się, doświadczać obdarzenia zaufaniem ze strony innych osób. Dbając o jakość, autentyczność relacji, pedagog specjalny powinien dbać równocześnie o to, aby „jego własne uczuciowe potrzeby zostały w odpowiedni sposób zaspokojone oraz aby zrównoważone zostały w odpowiedni sposób ogromne ilości zainwestowanej uwagi i identyfikacji, irytacji i czułości, intuicji i dociekliwości" (Vopel, 2003, s.76).

Oczywiście zaufanie jest cechą relacji i więzi opartych na wzajemnej uczciwości, na przeświadczeniu uczestników, że mają prawo do odmienności, że wzajemnie się szanują, a ponadto, że działania partnerów okażą się zgodne z ich oczekiwaniami (Kupaj, Krysa 2014, s.31-32). Tak budowane zaufanie umożliwia współdziałanie również w sytuacjach konfliktowych.

Budowaniu poczucia bezpieczeństwa i zaufania sprzyja wzajemna atrakcyjność, zarówno fizyczna, jak też psychiczna. Ta ostatnia wiąże się z 5 umiejętnościami: rozpoznawania i wyrażania uczuć, „emocjonalnego dostrajania się", empatii, efektywnego obniżania własnego napięcia oraz uspokajania innych osób (Hamer, 2003, s.16 i nast.). Pedagog specjalny ma pomóc swoim podopiecznym w uświadamianiu sobie, nazywaniu oraz wyrażaniu (w społecznie akceptowany sposób) uczuć i stanów emocjonalnych. Trudno mu będzie jednak to osiągnąć, jeżeli sam ma problemy z nazywaniem tego, co czuje, przeżywa, jeżeli nie dba o zgodność własnej mowy ciała z treścią wypowiedzi. Z kolei inteligentny emocjonalnie pedagog specjalny, zgodnie z zasadą wzorca i metodą modelowania zachowań, może uczyć podopiecznych i ich bliskich panowania nad impulsami, właściwego wyrażania emocji, odkładania zaspokojenia pragnień na później, „oswajania" niepokoju i radzenia sobie ze stresem. Biorąc pod uwagę fakt, iż podopiecznym pedagoga specjalnego oraz ich rodzinom niejednokrotnie towarzyszą niepokój i duże napięcie związane z sytuacją, w której się znajdują, warto podkreślić, że ważną umiejętnością, zaliczaną do kompetencji miękkich, niezbędnych w osiąganiu sukcesu, będzie

skuteczne uspokajanie innych ludzi.
Na umiejętność tą składają się:

– aktywne słuchanie, połączone z okazywaniem rzeczywistego zrozumienia, autentycznego współczucia,
– czasem delikatny kontakt dotykowy (np. muśnięcie ręki, dotknięcie ramienia, pogłaskanie),
– zaprezentowanie pozytywnego spojrzenia na sytuację wywołującą stres, pomoc w odnalezieniu dróg rozwiązania problemu, np. konfliktu,
– przekierowanie, czyli delikatne odwrócenie uwagi, zainteresowanie osoby przeżywającej stres czymś innym (miłym, sprawiającym radość, żartobliwym), ale tak, aby nie odniosła ona wrażenia braku zainteresowania bądź deprecjonowania wagi jej problemu,
– nauka technik relaksacji,
– pomoc w określeniu użyteczności w obecnej sytuacji sposobów, które osoba doświadczająca wsparcia skutecznie stosowała już wcześniej, rozwiązując inne problemy,
– udzielanie informacji odnośnie do możliwości skorzystania ze specjalistycznej pomocy (inni specjaliści, instytucje, grupy wsparcia itp.).

W przypadku osób mających problemy z rozumieniem norm społecznych i/lub respektowaniem zasad obowiązujących podczas pracy grupowej czy przejawiających nadpobudliwość psychoruchową powinnością pedagoga specjalnego będzie niesienie im pomocy: w nabywaniu umiejętności panowania nad impulsami, w odróżnianiu uczućod działań oraz w uczeniu się lepszego podejmowania decyzji emocjonalnych, w odczytywaniu sygnałów emocjonalnych i społecznych, w ćwiczeniu aktywnego słuchania, patrzenia z punktu widzenia innej osoby, w odkrywaniu i rozumieniu motywów jej działania oraz we wspieraniu ich dążenia do zrozumienia, jakie zachowanie jest dopuszczalne w danej sytuacji (Goleman, 1997, s.400).

Istotny jest tu sposób wzmacniania zachowań oczekiwanych społecznie. Trzeba bowiem pamiętać, że tylko dziecko zachęcane, pozytywnie motywowane nie straci wiary w siebie, tylko dziecko traktowane uczciwie, doświadczające akceptującej, konstruktywnej krytyki uczy się tego, co to prawda, sprawiedliwość (por. np. Chrzanowska, 2003, s.7), nie będzie przy tym dążyć za wszelką cenę do osiągnięcia sukcesu i „zadowolenia innych", gdyż pozna swoje zasoby oraz obszary wymagające dalszej pracy. Może zatem przy delikatnym wsparciu ze strony pedagoga specjalnego i innych osób znaczących uczyć się wytyczać

własną ścieżkę, wiedząc jednocześnie, że błąd to nie porażka, lecz okazja do nauki. Wówczas z mniejszym niepokojem wkroczy na tę ścieżkę, z coraz większą śmiałością będzie pokonywało kolejne etapy, realizując wytyczone cele, a tym samym doświadczając sukcesu, dzieląc się nim z osobami z otoczenia.

Krok 3: Gotowość na zmiany

Obserwując otaczającą nas rzeczywistość (również w wymiarze szkolnym)i dokonując próby jej oceny, trudno nie zgodzić się z tezą Inetty Nowosad, iż kategoria zmiany ma fundamentalne znaczenie (Nowosad, 2003, s.5). Zadaniem współczesnego człowieka jest dostosowanie się, podporządkowanie swego życia owej dynamice zmian, przezwyciężanie oporu przed zmianą, inicjowanie i kontrolowanie zmian. Pracując w tak zmiennej rzeczywistości, pedagog specjalny również powinien wykazywać otwartość na zmianę, a niejednokrotnie być i zarzewiem zmian, animować środowisko zawodowe i społeczne do nazywania problemów, poszukiwania hipotetycznych rozwiązań oraz podejmowania prób wdrażania ich. Na każdym etapie pracy z jednostką i grupą, a w szczególności na jej początku, nie może zapominać, że wprowadzanie zmian nie jest łatwe, gdyż każdy człowiek, formułując sądy o sobie oraz o otaczającej rzeczywistości, wierzy w to, co mu wmawiano od lat, co sam sobie wmawiał od lat i w co jest mu wygodnie wierzyć. Dlatego pedagog specjalny powinien być przygotowany na opór indywidualny i zbiorowy towarzyszący wprowadzaniu zmiany. Podejmując zaś próbę wdrażania planowanej zmiany, powinien pamiętać o jej 5 komponentach, koncentrujących się wokół pytań (Ekiert-Grabowska, Oldroyd):

1) co? (czego dotyczy zmiana?);
2) gdzie? (warunki zmiany, pamiętać należy przy tym, że każda instytucja jest inna, a zatem wprowadzanie nawet podobnych zmian może przebiegać inaczej);
3) kto? (inspiratorzy, agenci zmiany, osoby odpowiedzialne za jej wdrażanie);
4) dla kogo? (adresat, grupa docelowa);
5) jak? (plan i strategia zmiany).

Zarządzanie zmianą wiąże się z gotowością do podjęcia ryzyka i jego oceną w perspektywie długo- i krótkoterminowej, umiejętnością konceptualizacji i wizualizacji zmiany, określenia sposobu jej realizacji, promowania wizji wśród członków zespołu. Wymaga właściwego rozpoznania zasobów ludzkich, umiejętności delegowania zadań oraz chęci i umiejętności współdziałania. Tylko

wówczas może przynieść zakładane efekty.

Krok 4: Współdziałanie i wzajemne uczenie się

Wydaje się, że szczególnie dzisiaj, gdy coraz więcej przedsiębiorstw i instytucji przekształca się w organizacje uczące się, przed pedagogiem specjalnym staje nowe zadanie bycia twórcą, członkiem organizacji uczącej się oraz osobą uczącą innych, jak się uczyć. Może wszakże być aktywnym uczestnikiem przekształcania placówki, w której jest zatrudniony, w organizację uczącą się. Może wraz ze swoimi podopiecznymi i ich rodzinami stworzyć grupę nastawioną na organizacyjne uczenie się. Wreszcie, wraz z innymi specjalistami może zbudować wirtualną organizację uczącą się lub sieć organizacji uczących się, komunikujących się za pomocą ICT. Budując organizację uczącą się, może skorzystać ze strategii zaproponowanej przez Janette Vos, a obejmującej 8 etapów (Dryden, Vos, 2003, s.484):

1) Jakie kształty może przybrać przyszłość? – Stwórz ogólny obraz tego, co może nastąpić.
2) Co się dzieje? - Oceń bieżącą rzeczywistość. Zastanów się, jakie są jej negatywne strony, co ci nie odpowiada. Porażka to informacja zwrotna.
3) Co chciałbyś w zamian lub dodatkowo? –Twórz wizje, marzenia, skupiaj się na nich.
4) Zrób to! Jasno i konkretnie określ pożądane rezultaty. Wyobraź je sobie za pomocą wszystkich zmysłów. Stwórz osobisty plan nauki.
5) Współdziałaj z innymi. Stwórz środowisko wzajemnych zależności. Zyskaj wsparcie, Buduj strukturę zespołów. „Niech każdy kogoś uczy".
6) Analizuj, oceniaj dokonania, świętuj. Sprawdź, czy osiągnąłeś wyznaczony cel, czy odniosłeś sukces, w jakim stopniu udało ci się zrealizować zamierzenia. Jeśli to konieczne, dokonaj odpowiednich modyfikacji.
7) Zacznij od nowa. Zwielokrotnij swoje sukcesy.

Planując indywidualne i zespołowe działania w ramach organizacji uczącej się pedagog specjalny może wykorzystywać odpowiednie narzędzia analizy, m.in. analizę SWOT, która pozwala odpowiednio uporządkować, ukierunkować myślenie w celu ustalenia wewnętrznych mocnych i słabych stron, możliwości i zagrożeń zewnętrznych związanych z realizacją danego zadania czy projektu. Wówczas łatwiej będzie ukierunkować działania, opierając się na zasobach, eliminując realne i potencjalne zagrożenia czy przeszkody.

Jednakże podejmując współdziałanie, pedagog specjalny powinien

pamiętać o zakorzenionym w jednostkach indywidualizmie, przejawiającym się w zachowaniach atawistycznych, przywiązaniu do osobistych celów. Wszakże osoby zorientowane na siebie, na własne potrzeby i priorytety wykazują tendencję do dominacji, koncentracji na własnych mocnych stronach, a nie zasobach zespołu. Zatem jego zadaniem będzie rozpoznawanie owych mocnych stron i stymulowanie zespołu, z którym pracuje, do maksymalnego wykorzystania ich dla osiągnięcia wspólnego celu; dbałość o atmosferę i klimat pracy; zachęcanie do współpracy autsajderów oraz kreatywne rozwiązywanie konfliktów; zachęcanie do wzajemnej pomocy oraz dbałość o konstruktywną krytykę i pozytywne informacje zwrotne. Tylko wówczas ma miejsce realna współpraca (Kossowska, Sołtysińska, 2006, s.53, Katzenbach, Smith, 2001, s. 48-49, Całek i in., 2011, s.15). Pracując z zespołem, pedagog specjalny powinien wspierać rozwój jego spójności, pamiętając, że kohezja w grupie rzadko rozwija się „sama z siebie" (Vopel, 2003, s.93). Ponadto nie może zapominać, że odpowiedni dobór osób w zespole zapewnia jego efektywny rozwój.

Krok 5: Asertywność w komunikacji

Będąc uczciwym w relacji ze swoimi podopiecznymi i ich rodzinami, a jednocześnie chroniąc własną przestrzeń, pedagog specjalny powinien stosować w komunikacji asertywne komunikaty JA. Powinien również zachęcać parterów do stosowania tego typu komunikatów. Umożliwiają one bowiem wyjaśnienie sytuacji, w której uczestnicy danej relacji przeżywają trudność. Pozwalają w sposób jasny i konkretny zwerbalizować potrzeby, wolę i uczucia – bez naruszania ich praw. Wykluczając agresję, dają dużą szansę na zmianę trudnego do zaakceptowania zachowania jednostki lub grupy, chronią ich poczucie wartości, zapewniają odpowiednią jakość relacji między uczestnikami tej relacji, pozwalając obu stronom zdefiniować problem i wspólnie poszukać jego rozwiązania. Podstawą relacji opartej na asertywności w komunikacji jest obustronne przeświadczenie, że partnerzy mają prawo: mieć własne zdanie, dbać o siebie, swoje uczucia i potrzeby (np. głośno je wyrażając), różnić się od innych i ustalać własne priorytety, prosić o informacje i pomoc innych, odmawiać bez poczucia winy, gdy inni ich o coś poproszą, zmienić zdanie, zauważyć swój błąd bez poczucia strachu czy winy, być wysłuchanym i traktowanym poważnie (por. np. Kupaj, Krysa, 2014, s.72).

Oczywiście pedagog specjalny powinien najpierw odpowiedzieć sobie na następujące pytania:

1) Czy sam potrafi komunikować się asertywnie?,

2) Jak się czuje, gdy inni uczestnicy relacji są asertywni?,
3) Czy w jego środowisku zawodowym asertywność jest akceptowana?.

Ponadto ucząc innych asertywności, powinien pytać o ich: potrzeby, uczucia, oczekiwania, priorytety, zdanie na dany temat (potwierdzając jednocześnie, że nie jest rzeczą niewłaściwą mieć inne zdanie). Powinien też być przykładem osoby asertywnej, tzn. spokojnie przyjmować odmowę, jasno formułować swoje potrzeby, wyrażać może wolę i oczekiwania (pod warunkiem, że jest to uczciwe wobec partnerów i samego siebie), swobodnie przyjmować i mówić komplementy, wyrażać i przyjmować konstruktywną krytykę.

Krok 6: Wygaszanie kontaktu

Kontakt pedagoga specjalnego z podopiecznym i/lub jego rodziną ma swoje miejsce oraz czas. Dlatego ważne jest, aby uczestnicy relacji pamiętali, iż w mniej lub bardziej określonym czasie kontakt ten zostanie zakończony. Pedagog specjalny musi zatem dbać, aby mimo swej otwartości i życzliwości, zaangażowania oraz chęci pomocy nie doprowadzić do sytuacji uzależnienia partnerów od własnej osoby. Swoją pomoc powinien okazywać dyskretnie, tak, aby podopieczni i/lub ich krewni mieli poczucie sprawstwa i niezależności. Wówczas, mimo naturalnego żalu związanego z rozstaniem, bez lęku będą myśleli o nawiązaniu nowych relacji, np. z innymi specjalistami, instytucjami (Por. Chomczyńska-Miliszkiewicz, Pankowska, 1995, s.19).

Wygaszanie kontaktu to proces i obie strony powinny mieć czas na przygotowanie się do niego. Warto podsumować wspólnie spędzony czas, udzielając sobie informacji zwrotnej dotyczącej zmian, które przyniosła uczestnikom ta relacja, warto nazwać wspólne osiągnięcia. Dobrym przygotowaniem do tego etapu jest wprowadzenie rytuału kończenia każdego spotkania informacją zwrotną ukazującą partnerowi, czego pedagog specjalny doświadczył w kontakcie z nim danego dnia i zachęcanie do odwzajemnienia. Warto również wdrażać uczestnika relacji do mówienia o tym, jakie jest jego przeżycie związane z odkrywaniem nowych zasobów oraz jakie są jego propozycje wykorzystania w przyszłości nabytych doświadczeń i umiejętności.

Podsumowanie

Przedstawione wyżej osobliwości roli zawodowej pedagoga specjalnego oraz wymogi związane z pełnieniem tej roli zawodowej sprawiają, że konieczne staje się niesienie pomocy studentom i osobom wkraczającym na ścieżkę własnego rozwoju zawodowego w zakresie rozpoznawania własnych zasobów,

zwłaszcza w obszarze kompetencji miękkich, wzmocnienie ich potrzeby rozwoju osobistego, przygotowanie do zespołowego uczenia się, charakterystycznego dla organizacji uczących się. Konieczne jest nie tylko wyposażenie ich w wiedzę na temat motywacji, jej znaczenia w rozwoju indywidualnym i zespołowym oraz determinantów motywacji indywidualnej i zespołowej, ale także umożliwienie im dokonania analizy własnych preferencji dotyczących planowania i strategii zarządzania celami, pozycji w zespole, przygotowania do animowania działań innych osób, zarządzania sobą, innymi (w tym odkrywania cudzych zasobów i delegowania zadań), czasem i przestrzenią. W ich pracy ogromną rolę odegrają kompetencje psychologiczne związane z właściwym nawiązaniem kontaktu z podopiecznymi i ich rodzinami (zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i budowanie zaufania), podtrzymaniem go (np. poprzez stosowanie asertywnych komunikatów, informacji zwrotnej) oraz wygaszaniem (określenie walorów tej relacji, użyteczności nabytych doświadczeń i kompetencji). Ważne jest zatem, aby pedagodzy specjalni potrafili uświadomić sobie i innym uczestnikom relacji o co wzbogaciła ich możliwość obcowania z nimi, czego się dzięki nim nauczyli oraz co nowego odkryli w sobie. Taka autorefleksja pozwoli im odpowiedzieć na pytanie, gdzie się znajdują (w jakim punkcie swojego rozwoju) i ku czemu zmierzają. Tym samym będą mogli określić miarę swojego sukcesu zawodowego.

Bibliografia

Całek A. i in., 2011: *Zarządzanie zespołem. Motywacja i działanie*. Katowice.

Chomczyńska-Miliszkiewicz M., Pankowska D., 1995: *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*. Warszawa.

Chrzanowska I., 2003: *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*. Łódź.

Domagała-Zyśk E., 2008: *Tożsamość pedagoga specjalnego w europejskiej przestrzeni edukacyjne*j. W: *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Red. Z.Palak. Lublin.

Dryden G., Vos J., 2003: *Rewolucja w uczeniu się*. Poznań.

Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D., 1996: *Kierowanie zmianą. Moduł III*. Warszawa.

Goleman D., 1997: *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.

Hamer H., 2003: *Rozwój umiejętności społecznych*. Warszawa.

Katzenbach J.R., Smith D.K., 2001: *Siła zespołów. Wpływ pracy zespołowej na efektywność organizacji*. Kraków.

Konarzewski K., 2004: *Nauczyciel*. W: *Sztuka nauczania*. T.1. *Szkoła*.

Red. K. Konarzewski, Warszawa.
Kossowska M., Sołtysińska I., 2006: *Budowanie zespołów. Materiały szkoleniowe*. Kraków.
Kupaj L., Krysa W., *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole?* Warszawa.
Merton R.K., 2002: *Teoria socjologiczna i struktura społeczna.* Warszawa.
Nowosad I., 2003: *Edukacja i zmiana - konteksty i zależności*. „Edukacja", nr 4.
Szacka B., 2008: *Wprowadzenie do socjologii.* Warszawa.
Tomkiewicz-Bętkowska A., 2006: *Kształcenie integracyjne a kadra pedagogiczna ze szczególnym uwzględnieniem roli pedagoga specjalnego*. W: *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*. Red. A. Stankowski, M. Balukiewicz. Kraków.
Vopel K.W., 2003: *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce.

BARBARA CZARNOTA-PALENIK

Sposoby na trudne zachowania uczniów

Streszczenie

Artykuł porusza tematykę związaną z zachowaniami uczniów zakłócającymi pracę na lekcji. Przybliża najczęstsze zachowania trudne uczniów, motywy ich powstawania, a także sposoby przeciwdziałania ich powstaniu poprzez budowanie ładu i porządku w klasie szkolnej. Podpowiada również nauczycielom, jak sobie z nimi radzić i jak właściwie na nie reagować, nie tracąc panowania nad sobą. Czytelnik znajdzie w nim opis wielu praktycznych metod oddziaływań wychowawczych na uczniów, zmierzających do wyeliminowania niewłaściwych zachowań.

Słowa kluczowe: *trudne zachowania, uczeń, dyscyplina, klasa, metody i techniki interwencji.*

Wstęp

Rozwiązywanie problemów z utrzymaniem dyscypliny w klasie szkolnej jest stałym elementem pracy każdego nauczyciela. Doświadczony nauczyciel ma już wypracowane własne, mniej lub bardziej skuteczne, sposoby radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Dla adeptów w zawodzie nauczyciela jest to szczególnie trudny obszar pracy, po którym często nie potrafią właściwie się poruszać. Sięgają po metody podpatrzone u swoich nauczycieli z czasów szkolnych, często niewłaściwe i nieskuteczne, ale jedyne, jakie znają. To właśnie dla nich artykuł ten może okazać się pomocny w poszukiwaniu skutecznych metod pracy wychowawczej.

Aby właściwie nakreślić problem, konieczne jest ustalenie, jakie zachowania uczniów najczęściej zakłócają pracę nauczyciela i innych uczniów podczas lekcji, a także jak im zapobiegać poprzez budowanie dyscypliny klasowej. Pojawianie się trudnych zachowań podczas zajęć wymusza na nauczycielu podjęcie odpowiednich interwencji, przy wyborze których niezbędne jest nauczycielowi rozpoznanie motywu powstawania tych zachowań. Kwestie te omówione są kolejno w dalszej części artykułu. Cześć właściwą artykułu stanowi charakterystyka poszczególnych technik interwencji możliwych do zastosowania w przypadku pojawienia się niepożądanych zachowań uczniów.

Zachowania naruszające dyscyplinę w klasie szkolnej

Termin dyscyplina kojarzy się z takimi pojęciami, jak: ład i porządek, przestrzeganie zasad, trening, ale również, w kontekście samorozwoju jednostki, z takimi pojęciami jak: samokontrola, odpowiedzialność za własne czyny, konsekwencja. Dyscyplina kojarzy się również jako zjawisko nacechowane i odbierane przez jednostkę negatywnie, np. jako narzucanie woli, kontrola, przymus, system kar.

Posługując się pojęciem dyscypliny odniosę je przede wszystkim do pierwszych dwóch kategorii, a mianowicie do zachowania ładu i porządku oraz do kształtowania umiejętności przestrzegania zasad, odpowiedzialności za własne czyny, ponoszenie konsekwencji. Utrzymanie tak rozumianej dyscypliny jest kluczową sprawą w procesie kierowania klasą szkolną oraz w procesie zbiorowego nauczania. Wspiera ona działania dydaktyczne i jest elementem przyjętego przez nauczyciela toku zajęć, pomagając mu w osiąganiu celów.

Bywa jednak, że dyscyplina traktowana jest przez niektórych nauczycieli nie jako środek, a jako cel sam w sobie, a nauczanie schodzi wtedy na dalszy plan. To może prowadzić do eskalacji nieakceptowanych zachowań: biernego i czynnego sprzeciwu, buntu, który przyjmuje formę agresji (Jankowski, Jaroszewska, Kiełczewska, Żmijska, 2000, s.3).

W artykule tym skupię się jednak na skutecznych technikach dyscyplinowania, mających zapewnić płynność procesu nauczania, ale zanim to zastąpi ustalę, czym są i jak się przejawiają problemy z dyscypliną w klasie szkolnej. James Levin i James F. Nolan określają problemy z dyscypliną jako zachowania, które:

- zakłócają akt nauczania,
- zakłócają prawa innych do nauki,
- są psychicznie lub fizycznie niebezpieczne,
- polegają na niszczeniu czyjejś własności.

Definicja obejmuje takie powszechnie spotykane zachowania, jak: rozmowy podczas lekcji, przeszkadzanie innym uczniom, dokuczanie lub niszczenie przedmiotów i wiele innych (podaję za: Kołodziejczyk 2005, s.5).

Zachowania trudne to zatem przede wszystkim te zachowania, które naruszają dyscyplinę podczas pracy na lekcji. Można je pogrupować ze względu na charakter i skalę trudności, jaką przysparzają z punktu widzenia nauczyciela.

Pierwsza grupa zachowań to: przeszkadzanie, ciągłe zadawanie pytań, co spowalnia lekcję, ciągłe prośby o powtórzenie polecenia, wychodzenie z ławki i chodzenie po klasie, głośne rozmowy, wydawanie irytujących dźwięków,

jedzenie i picie, bujanie na krześle, bawienie się różnymi przedmiotami itp.

Druga grupa to zachowania bardziej prowokujące i wyzywające względem nauczyciela, jak: wygłupianie się, popisywanie się, strojenie min, komentowanie, wyśmiewanie, trzymanie nóg na stoliku itp.

Bywają również zachowania będące wyrazem oporu wobec nauczyciela: nieuczestniczenie w zajęciach, niewypełnianie poleceń, dyskutowanie, negowanie, czy też będące wyrazem jawnej niechęci wobec nauczyciela i innych uczniów: agresja i przemoc, np. bójki lub niszczenie mienia innych, rzucanie przedmiotami, wulgaryzmy, a także inne zachowania nieaprobowane społecznie jak kłamanie.

Czwarta grupa zachowań zakłócających pracę na lekcji, wynikających często z niesumienności, bezradności czy braku zaangażowania uczniów, to: zapominanie przyborów, zeszytów, podręczników, spóźnianie się, nieporządek na ławce, brak zadań domowych, gubienie rzeczy itp.

Ostatnia grupa to zachowania, które są konsekwencją ze specyficznych zaburzeń rozwojowych uczniów, takich jak na przykład nadpobudliwość psychoruchowa, które przyczyniają się do pojawienia się zachowań typu: nadruchliwość, nadaktywność, wykonywanie zadania bez czekania na instrukcję, niska koncentracja, te zachowania często zaburzają rytm pracy na lekcji.

Część tych zachowań można powstrzymać, czy też nie dopuścić do ich powstania poprzez stworzenie dzieciom właściwych warunków do nauki oraz uczenie ich właściwych reguł zachowania.

Co sprzyja wdrażaniu dyscypliny na zajęciach?

Pracę nad stworzeniem i utrzymaniem dyscypliny w klasie nauczyciel powinien zacząć jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Zwykle w tym czasie koncentruje się on na zaplanowaniu rozkładu materiału dydaktycznego itd. Podobne działania powinny zostać podjęte w odniesieniu do planowania pracy nad dyscypliną w klasie. Należy zaprojektować i uczyć zasad zachowania w klasie oraz przygotować się do pracy nad dyscypliną w klasie w trakcie pierwszego miesiąca nauki w szkole (Kołodziejczyk, 2005, s. 12).

Jednym z takich działań jest **przygotowanie sali lekcyjnej.** Zwykle nauczyciel nie poświęca zbyt wiele uwagi na przygotowanie klasy jako miejsca do nauki. Tymczasem to, w jaki sposób zorganizowana jest sala lekcyjna, nie pozostaje bez wpływu na osiągnięcia i zachowanie uczniów. Istotny jest zarówno wystrój klasy, który powinien służyć koncentracji i wspierać proces nauczania jak i pomoce naukowe, których ilość nie powinna przytłaczać.

Stonowane kolory ścian, odpowiednie oświetlenie, a także temperatura powietrza - nie za ciepła i nie za zimna - mogą wpływać na dobre samopoczucie uczniów i mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia niepożądanych zachowań.

W utrzymaniu dyscypliny na lekcji sprzyja również odpowiednio zorganizowana **przestrzeń klasy**. W klasycznym układzie ławek typowym dla nauczania frontalnego tworzy się strefa aktywna, obejmująca przede wszystkich trzy pierwsze ławki i trzy w głąb środkowego rzędu (tzw. trójkąt wpływów), na której nauczyciel skupia swoją uwagę i głównie z siedzącymi tam uczniami utrzymuje interakcję podczas zajęć. Pozostali uczniowie, ulokowani poza tą strefą, stają się tym samym mniej aktywni. Aby zadbać o równomierne utrzymanie strefy aktywności uczniów, można w trakcie zajęć zmieniać usytuowanie ławek w podkowę lub w krąg lub dokonywać zamiany miejsc między uczniami (Jankowski, Jaroszewska, Kiełczewska, Żmijska, 2012, s. 8).

Jest kilka innych elementów, które należy wziąć pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o ustawieniu ławek w klasie. Po pierwsze, biurko nauczyciela powinno być ustawione w takim punkcie sali, który umożliwi nauczycielowi widzenie całej klasy i poruszanie się po niej. Po drugie, należy pamiętać, żeby tak ustawiać ławki, aby nauczyciel miał swobodny dostęp do każdego ucznia wtedy, kiedy tego będzie potrzebował. Brak dostępu do ucznia w wielu momentach nie pozwala na prowadzenie skutecznych działań dyscyplinujących.

Przygotowanie się do pracy nad dyscypliną

Przygotowanie się przez nauczyciela do pracy nad dyscypliną w klasie polega przede wszystkim na wyodrębnieniu zasad, jakimi będą się kierowali uczniowie w trakcie całego roku szkolnego.

Każdy nauczyciel stosuje w pracy z dziećmi dziesiątki zasad i procedur obowiązujących uczniów każdego dnia, będąc tego mniej lub bardziej świadomym. Wśród nich znajdą się takie zasady kierowane do uczniów, jak:

- punktualnie rozpoczynamy zajęcia,
- wchodzimy do sali parami,
- rozpakowujemy plecak, śniadanie chowamy do plecaka, plecak wieszamy pod ławką,
- w czasie lekcji siedzimy na swoich miejscach,
- w czasie lekcji pracujemy w ciszy,
- pozwalamy innym pracować w spokoju,
- samodzielnie wykonujemy zadania,

– podnosimy rękę, kiedy chcemy zabrać głos,
– wychodzimy z sali parami.

Aby wspomóc proces uczenia się klasowych zasad i utrzymania dyscypliny, ważne jest, by zaprojektować konsekwencje, jakie mogą spotkać uczniów w razie łamania przez nich ustalonych sposobów zachowania. Konsekwencjami niewłaściwego zachowania stosowanymi przez nauczycieli bywają: ostrzeżenie, skrócenie czasu zabawy, odmowa przyjemnej czynności, wykluczenie, zakaz uczestniczenia w zajęciu, uwaga do zeszytu itp.

Określenie procedur właściwego postępowania podczas lekcji i konsekwencji ich nieprzestrzegania oraz spisanie ich może okazać się przydatne w pracy wychowawczej i uczyni działania nauczyciela bardziej usystematyzowanymi, świadomymi i tym samym przewidywalnymi dla ucznia. Może do tego posłużyć lista zasad i konsekwencji stworzona przez nauczyciela według wzoru:

Tabela 1. Przykładowa lista zasad właściwego postępowania podczas lekcji i konsekwencji ich nieprzestrzegania

Procedura postępowania	Konsekwencja nieprzestrzegania procedury
Punktualnie rozpoczynamy zajęcia.	Rozmowa indywidualna z uczniem po zajęciach na temat jego spóźnienia.
Wchodzimy do sali parami.	Długie ustawianie się parami oznacza w konsekwencji rezygnację z ulubionego fragmentu zajęć np. zabawy.
Itd.	

Opracowanie własne.

Praca nad dyscypliną w klasie

Jednym z narzędzi budowania dyscypliny klasowej służącym do wdrożenia zasad panujących w grupie jest **kontrakt grupowy**. Kontrakt powinien zawierać ustalenia zaproponowane i zaakceptowane przez uczniów i prowadzącego. Najczęściej kontrakt taki zawierany jest na początku roku szkolnego. Przykładowo może dotyczyć zasad udziału w zajęciach i mogą to być takie zasady, jak:

– aktywnie uczestniczymy w zajęciach,
– słuchamy siebie nawzajem,
– wypowiadamy się na temat,
– szanujemy zdanie innych.

Istotną kwestią podczas tworzenia kontraktu jest sformułowanie zasad w formie pozytywnych, oczekiwanych zachowań – zamiast negatywnych zachowań, czyli sformułowań określających, czego nie należy robić.

Nauka dyscypliny rozpoczyna się tak naprawdę od pierwszej chwili, gdy nauczyciel staje przed uczniami. Wielu nauczycieli i wychowawców uważa, że w zupełności wystarczy powiedzieć o procedurach i zasadach zachowania na początku roku, a uczniowie powinni je zapamiętać.

Tymczasem uczenie się procedur postępowania i zasad zachowania podlega tym samym zasadom, jak uczenie się jakiegokolwiek przedmiotu. Opanowanie określonego zakresu wiedzy z dowolnego przedmiotu czy zdobycie umiejętności wymaga powtarzania i wielokrotnego ćwiczenia.

Pięciostopniowa procedura uczenia zachowania się uczniów obejmuje następujące kroki:

Krok 1: Skoncentruj na sobie uwagę wszystkich uczniów, zanim zaczniesz jakiekolwiek zajęcia.

Krok 2: Przedstaw każdą czynność i dokładnie opisz swoje oczekiwania dotyczące zachowania uczniów podczas tej czynności. Opisz oczekiwany przez ciebie sposób zachowania uczniów podczas wykonywania konkretnej aktywności. Podaj tak wiele szczegółów, jak to możliwe.

Krok 3. Zareaguj pozytywnie, kiedy uczniowie spełniają twoje oczekiwania.

Krok 4: Zareaguj natychmiast, kiedy uczniowie nie spełniają twoich oczekiwań.

Krok 5: Pod koniec każdych zajęć powiedz uczniom, w jakim stopniu realizowali twoje oczekiwania (Kołodziejczyk, 2005, s. 17-18).

Prowadzenie zajęć i utrzymanie dyscypliny w klasie

Dobre przeprowadzone zajęcia opierają się na dobrym pomyśle i zaangażowaniu uczniów w ich przebieg oraz umiejętnym utrzymanym toku zajęć obejmującym:

- właściwe zainicjowanie pracy (oczekiwanie na uczniów w klasie, rozpoczęcie zajęć w pewnym pośpiechu, dynamicznie i z pasją, co wyzwala mobilizację uczniów);
- prowadzenie uczniów we właściwym kierunku (podanie instrukcji w sposób maksymalnie szczegółowy i zrozumiały przed przystąpieniem do działań);
- utrzymywanie uwagi uczniów przez dbanie o właściwe tempo (niezbyt szybkie i niezbyt wolne, by uczniowie nie tracili zainteresowania tym, co się dzieje w klasie) i płynność zajęć;

– stosowanie tyle dyscypliny, ile to konieczne, by jak najmniej zakłócać przebieg zajęć;

– umiejętne zakończenie pracy (Jankowski, Jaroszewska, Kiełczewska, Żmijska, 2012, s. 5-6)

Jedną z kluczowych kwestii podczas budowania dyscypliny klasowej jest skuteczne wydawanie poleceń i reagowanie na ich wykonanie. Każdego dnia nauczyciele wydają dzieciom dziesiątki poleceń. W przypadku większości dzieci są one skuteczne, ale w przypadku dzieci sprawiających problemy należy podejść inaczej.

Wydawanie skutecznych poleceń składa się z trzech etapów:

1) przyciągnięcia uwagi,
2) wydania polecenia,
3) badawczego spojrzenia (Kapalka, 2013, s. 76).

Pierwszą rzeczą, jaką należy zrobić, chcąc wydać polecenie, jest zwrócenie uwagi uczniów, najlepiej dając im jakiś sygnał. W przypadku pojedynczego ucznia najprostszym sposobem jest wypowiedzenie jego imienia. Ważny jest przy tym kontakt wzrokowy, którego nawiązanie zwiększa prawdopodobieństwo wykonania polecenia. Wydając polecenie, należy odnosić się do ucznia z szacunkiem, ale też ze stanowczością.

Nie należy używać przy tym zwrotów: „Bądź tak miły i…" lub „Czy mógłbyś…", bo w pierwszym przypadku uczeń może odnieść wrażenie, że wykonanie polecenia nie jest obowiązkowe, a w drugim istnieje możliwość odpowiedzenia na tę prośbę przecząco. Zamiast tego użyć prostej i jednoznacznej prośby typu: „Proszę, żebyś teraz schował kanapki i picie do tornistra". Za poleceniem powinien pójść komunikat niewerbalny – postawa ciała, gest, wyraz twarzy i ton głosu, które powinny być zgodnym potwierdzeniem komunikatu werbalnego, żeby uczeń nie miał wątpliwości, czy mówimy poważnie. Należy też się przygotować do odparcia protestów dziecka, zbędnych dyskusji i negocjacji. Jeśli dziecko ma wątpliwości co do polecenia, należy podać zwięzłe wyjaśnienie, ale tylko jeden raz, np. „Ponieważ zaczęła się lekcja" lub skonstatować: „Bo tak powiedziałam" i nie reagować na dalsze protesty.

Polecenie powinno dotyczyć wykonania tylko jednej czynności naraz. Jeżeli do wykonania jest kilka zadań, to zanim poprosimy dziecko o wykonanie drugiego polecenia należy doprowadzić do zakończenia pierwszego zadania. Ta strategia zwiększa szanse na posłuszeństwo ze strony dziecka. Można też poprosić dziecko, aby powtórzyło polecenie. Nie jest to niezbędne, ale może być pomocne, gdy dziecko ma problemy z koncentracją.

Po wydaniu polecenia należy objąć ucznia uważnym spojrzeniem przez kilkanaście sekund. Poczuje on na sobie presję i zacznie posłusznie wykonywać polecenie. Jeżeli uczeń wypełnił polecenie, nauczyciel powinien zareagować w pozytywny sposób, choćby prostym „dziękuję" wzmocnionym niewerbalnym komunikatem będącym oznaką zadowolenia.

Jak zachować spokój oraz panować nad własną frustracją i złością

Bywa jednak, że mimo podjętych działań zaradczych polegających na przygotowaniu właściwych warunków do nauki, ustaleniu zasad i reguł zachowania, dochodzi do łamania ich przez uczniów.

O ile frustracja jest naturalną reakcją na trudne zachowania uczniów, których gama, o czym już wspomniano, jest bardzo bogata, o tyle gniew uniemożliwia nauczycielowi racjonalne myślenie i prowadzi do niewłaściwych reakcji, takich jak:

- okazywanie irytacji, złości,
- podniesiony głos, krzyk,
- przerywanie lekcji i zajmowanie się przez dłuższy czas uczniem sprawiającym trudności,
- publiczne karcenie ucznia, agresja słowna: poniżanie, krytykowanie,
- wyśmiewanie, lekceważenie, obrażanie, wyzywanie,
- porównywanie ucznia z innymi,
- wchodzenie w kłótnię z uczniem,
- prowadzenie dochodzenia, udowadnianie winy,
- wykorzystanie złych ocen jako narzędzia wychowawczego, komunikaty „Wy/Ty" zamiast „Ja",
- przemoc psychiczna, grożenie, zastraszanie,
- piętnowanie ucznia,
- obrażanie się na ucznia,
- demonstrowanie siły, przemoc fizyczna,
- wyciąganie konsekwencji wobec całej klasy, gdy jeden uczeń źle się zachowuje,
- nadmierna dyscyplina i rygoryzm (Jankowski, Jaroszewska, Kiełczewska, Żmijska, 2000, s. 28-29).

Dziecko natychmiast wyczuwa negatywne emocje dorosłego i reaguje podobnie. Im bardziej nauczyciel jest zły i poirytowany, tym większe jest prawdopodobieństwo, że reakcja dziecka będzie negatywna. Pojawia się bunt i agresja wobec nauczyciela lub odmowa jakiejkolwiek aktywności. Poza tym

relacje nauczyciel-uczeń ulegają pogorszeniu.

Aby zachować spokój i kontrolę nad sytuacją, pomocne mogą okazać się zrozumienie i zapamiętanie, że rolą nauczyciela nie jest wymuszenie posłuszeństwa za wszelką cenę, ale pokazanie dziecku, jakie są skutki jego wyborów. Ważna też jest odpowiednia interpretacja zachowania dziecka – to od niej zależy, czy nauczyciel zacznie się denerwować, czy zachowa spokój i zapanuje nad sytuacją. Pomocne będzie uświadomienie sobie, że zachowanie dziecka ma określony cel (o czym będzie mowa w dalszej części tekstu), który próbuje osiągnąć w znany mu sposób. Celem nauczyciela jest wykorzystanie niewłaściwego zachowania dziecka jako okazji do nauczenia go podejmowania korzystnych dla niego wyborów w przyszłości.

Jeżeli nauczyciel nie potrafi powstrzymać napadu złości i wpada w gniew, nie powinien mimo wszystko tracić kontroli i zapominać, że zarówno on, jak i uczeń zasługują na wzajemny szacunek (Kapalka, 2013, s. 69). Powinien kontrolować swoje słowa i reakcje i podjąć próbę uspokojenia się oraz przeanalizowania kolejności wydarzeń, które doprowadziły do konfrontacji i wybrania odpowiedniej techniki interwencji.

Równie negatywną reakcją jest okazanie przez nauczyciela swojej bezradności, czego wyrazem będą takie reakcje, jak:

– niereagowanie na początkowe, z pozoru niewinne, zakłócające zachowanie ucznia,
– ustępowanie uczniowi,
– wyręczanie ucznia, podejmowanie za niego decyzji, wykonywanie za niego prac,
– bagatelizowanie problemu, obojętność,
– niekonsekwencja w działaniu i „zapominanie" o umowach,
– nadmierny liberalizm (Jankowski, Jaroszewska, Kiełczewska, Żmijska, 2000, s. 28-29).

Opisane powyżej reakcje nauczyciela, zarówno te wrogie jak i będące wyrazem jego bezradności, są błędami wychowawczymi, które niosą za sobą skutki niekorzystne dla wychowanka, a więc są dla dziecka szkodliwe. (Gurycka, 1990, s. 19)

Nauczyciel w oczach dziecka staje się niekompetentny, niesprawiedliwy, a jego zachowanie rzutuje na poczucie własnej wartości wychowanka. Skutki tych błędów mogą być doraźne lub odległe w czasie. Skutki doraźne dotyczą zerwanej lub zaburzonej interakcji między uczniem a nauczycielem oraz negatywnej oceny zdarzenia przez wychowanka, powodują przy tym przeniesienie ocen i zachowań

na inne sytuacje wychowawcze lub życiowe. Skutki odległe w czasie wywołują negatywne zmiany osobowości oraz jej zaburzenia.

Motywy trudnych zachowań uczniów

Określenie przyczyn występowania niewłaściwych zachowań uczniów nie jest sprawą prostą, lecz kluczową dla podjęcia właściwych działań zaradczych.

Pewne zachowania dziecka wynikają z jego osobowości i cech charakteru. Przykładem może być wspomniana nadpobudliwość i impulsywność dziecka wyrażająca się m.in. w skłonności do natychmiastowych reakcji, często nieprzemyślanych i prowadzących do negatywnych reakcji, takich jak złość i frustracja (Kapalka, 2013, s. 31). Nierzadko zachowanie dziecka impulsywnego cechuje się ograniczoną samokontrolą. Dziecko to ma problem z oceną własnych działań, nie potrafi powstrzymać się przed natychmiastowym działaniem i przypomnieć sobie podobnych sytuacji z przeszłości, w tym też swoich reakcji i ich skutków.

Zdarza się, że do pojawienia się trudnych zachowań przyczyniają się czynniki zewnętrzne, jak na przykład określone nastawienie i oczekiwania dorosłych, w tym nauczycieli, względem dziecka, którzy chcą, by dziecko wykonało polecenie natychmiast bez względu na to, czym aktualnie się zajmuje, czy ma na to ochotę, czy też nie. Tymczasem psychiczne przygotowanie się do wykonania zadania jest dziecku niezbędne (Kapalka, 2013, s. 33). Czasem dzieci zachowują się źle, bo nie potrafią sprostać wymaganiom dorosłych lub nie rozumieją, dlaczego powinny ich słuchać.

Wśród innych czynników zewnętrznych wpływających na zachowanie dziecka można wymienić stres i napięcie emocjonalne. Wszelkiego rodzaju problemy i konflikty odbijają się niekorzystnie na dziecku, które zaczyna odzwierciedlać je w swoim zachowaniu i postawie (Kapalka, 2013, s. 49).

Spośród zewnętrznych przyczyn trudnych zachowań uczniów podczas lekcji do najczęstszych należą: nuda panująca na zajęciach lub rozbieżność między oczekiwaniami uczniów a realiami szkoły (nauczyciel pojmuje proces uczenia jako przekazywanie wiedzy i wymaga od uczniów, by zapamiętał jak najwięcej informacji, natomiast uczniowie oczekują przestrzeni do własnej aktywności i chcą, aby to, co robią miało dla nich sens). Innym istotnym czynnikiem jest brak organizacji zajęć, co sprzyja pojawianiu się negatywnych reakcji uczniów (Jankowski, Jaroszewska, Kiełczewska, Żmijska, 2000, s. 5).

Często powodem trudnych zachowań uczniów jest zwyczajnie brak utrwalonych pozytywnych wzorów postępowania.

Według innej koncepcji, która mieści w sobie opisane powyżej czynniki środowiskowe, u podstaw trudnych zachowań leżą niezaspokojone potrzeby ucznia - potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i miłości, poczucia własnej wartości, potrzeby wiedzy i rozumienia otaczającego go świata oraz samorealizacji (Maslow, 1990).

Uczniowie próbują wielu zachowań, które służą sprawdzeniu różnych sposobów, jakimi mogą zdobyć uznanie i akceptację, której potrzebują, chcą być doceniani i zauważani.

Jeżeli zachowania akceptowane społecznie nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, uczniowie mogą zacząć zachowywać się niewłaściwie, nabierając przekonania, że jest to sposób na wzmocnienie swojej samooceny, zyskanie poczucia przynależności, uznania i akceptacji, których poszukują.

Rudolf Dreikurs, Bernice B. Grunwald i Floy C. Pepper określili cztery przyczyny niewłaściwego zachowania uczniów w klasie:

poszukiwanie uwagi – uczeń chce, aby nauczyciel zajął się nim i zwrócił na niego uwagę. Upominając ucznia, nauczyciel dostarcza mu uwagi, której poszukiwał, więc niewłaściwe zachowanie na jakiś czas ustępuje, lecz po chwili pojawia się ponownie,

– zdobycie władzy – uczeń, który chce zdobyć władzę poprzez niewłaściwe zachowanie jest przekonany, że o jego wartości świadczy umiejętność kontrolowania sytuacji, dominowania nad nauczycielem i manipulowania nim. Przeciwstawianie się nauczycielowi przynosi mu społeczną akceptację rówieśników. Celem tego rodzaju zachowań jest wciągnięcie dorosłego w konfrontację. Podjęcie przez nauczyciela walki prowadzi do utwierdzenia ucznia, że władza jest wartością, o którą warto walczyć – uczeń może dopiąć swego przez nieposłuszeństwo,

– zemsta – zwykle powtarzająca się walka o władzę między uczniem a nauczycielem prowadzi do pogorszenia się relacji między nimi. U ucznia, który przez długi czas podejmował nieudane próby pozyskania uwagi i zdobycia władzy, rozwija się poczucie niższości, uczeń ten często jest karany za swoje zachowanie, co prowadzi do poszukiwania zemsty i prób zwrócenia na siebie uwagi przez zachowania polegające na krzywdzeniu innych. Uruchamia to błędne koło polegające na karaniu dziecka, które rozwija poczucie skrzywdzenia i rodzi chęć odwetu,

– poczucie bezradności – uczeń chce, aby pozostawić go w spokoju. Z góry zakłada porażkę – wcześniej był często obwiniany za wydarzenia, które były jego udziałem lub nie, ma tendencję do unikania odpowiedzialności,

zachowując się w sposób bezradny. Nie można go zmotywować do pracy w grupie, odmawia uczestnictwa w zajęciach, nie podejmuje interakcji z nauczycielem lub z rówieśnikami (Kołodziejczyk, 2005, s. 7-9).

Przytoczone koncepcje powstawania trudnych zachowań uczniów pokazują jak skomplikowane jest ustalenie ich źródeł. Dopiero po ich rozpoznaniu możliwy jest dobór właściwej metody interwencji. Pomocne może okazać się użycie arkusza obserwacji wychowanka:

Tabela 2. Arkusz obserwacji trudnych zachowań wychowanka

Imię i nazwisko ucznia	
Jakie niepożądane zachowania przejawia uczeń?	
W jakich sytuacjach występują?	
Jakie sygnały niewerbalne im towarzyszą? (wyraz twarzy, gesty, ruchy ciała, ton głosu)	
O czym mogą świadczyć te zachowania? (chęć pozyskania uwagi, chęć pozyskania władzy, wywarcia wrażenia na innych uczniach, chęć zemsty, odwetu, wyraz bezsilności)	
W jakich okolicznościach się nasilają?	
Czy są związane z konkretnymi osobami? Z jakimi?	
Jakie reakcje nauczyciela je nasilają?	
Jakie zachowania klasy je nasilają?	
Co wiadomo o jego środowisku rodzinnym i rówieśniczym spoza szkoły?	

Źródło: Jankowski B., Jaroszewska M., Kiełczewska A. K., Żmijska H., *Sposoby na trudne zachowania uczniów. Utrzymanie dyscypliny w klasie. Kultura osobista. Zawieranie kontraktów szkolnych.* Warszawa 2012, s. 102

Jakie techniki interwencji są skuteczne?

Najważniejszą kwestią w wyborze techniki interwencji jest poznanie motywu działania - czy jest ono świadome czy nieświadome. Ponadto należy stosować techniki od tych dyskretnych, nieprzerywających toku zajęć, po bezpośrednie, prowadzące do konfrontacji z uczniem. Od technik najmniej do najbardziej wykorzystujących władzę przez nauczyciela (Robertson, 1998, s. 137-161).

Szczegółowego opisu metod i technik interwencji dokonał J. Kołodziejczyk w publikacji pt.: „Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji". W dalszej części tekstu przedstawię wybrane z nich, odwołując się także do innych źródeł literatury przedmiotowej.

Jak już wspomniałam pierwszą kwestią, którą należy ustalić jest rozpoznanie czy działanie ucznia jest świadome czy nieświadome. Jeżeli zachowanie ucznia jest nieświadome, typu: bujanie się na krześle, stukanie długopisem o ławkę, wydawanie niekontrolowanych dźwięków, rozmawianie na lekcji itp., to wystarczy zwrócić uwagę uczniowi, że jego działanie jest nieodpowiednie, a uczeń je przerwie, bo celem jego zachowania nie było zakłócenie zajęć.

Można to zrobić w sposób dyskretny, nie przerywając zajęć, nawiązując z uczniem **kontakt wzrokowy** i zatrzymując na nim uwagę czy unosząc brwi, dając mu sygnał, że przeszkadza swoim zachowaniem i wytrzymać do momentu, kiedy uczeń przerwie niewłaściwe zachowanie. Reakcją nauczyciela może być powolne **zmniejszenie dystansu** i podejście do ucznia, co zwykle hamuje nieodpowiednie zachowanie. Jeżeli to nie skutkuje można położyć rękę na ramieniu ucznia, co uświadomi mu, że robi coś niestosownego.

Reszta klasy nie jest angażowana w tę „rozmowę", często nie zauważa nawet, że coś się wydarzyło, a uczniowi łatwiej jest bez złości i wstydu uszanować autorytet nauczyciela i zastosować się do sugestii.

Jeżeli jednak jest to świadome działanie i celem ucznia jest zwrócenie na siebie uwagi, to zwrócenie mu uwagi, o co zabiega, sprawi, że przerwie na jakiś czas to zachowanie, a potem znowu do niego wróci, aby uzyskać uwagę nauczyciela po raz kolejny. W tej sytuacji najlepszą metodą interwencji, która ma na celu wyeliminowanie tego typu zakłóceń na lekcji i przerwania tego „błędnego koła" jest zastosowanie interwencji dyskretnych i jak najszybszy powrót do zwykłych stosunków, jakby nic się nie wydarzyło.

Taką techniką interwencji, która może okazać się przydatna jest **taktyczne ignorowanie zachowania** i czekanie, aż uczeń uzmysłowi sobie, że

tym sposobem nie zyska uwagi nauczyciela. Na przykład ignorowanie tego, że uczeń mówi bez pozwolenia i pytanie tylko tych uczniów, którzy się zgłaszają. Jeżeli uczeń zacznie stosować aprobowany sposób zachowania nienaruszający dyscypliny (w tym przypadku podniesie rękę do odpowiedzi) należy niezwłocznie wzmocnić go pozytywnie (dopuszczając go do głosu lub pochwałą). Jeżeli są to jednak zachowania, których nie sposób ignorować, bo zakłócają pracę na lekcji, wtedy przydatny może być kontakt wzrokowy i zmniejszenie dystansu dzielącego nauczyciela i ucznia, co zostało opisane powyżej.

Stosując taktyczne ignorowanie zachowania nauczyciel nie daje uczniowi wskazówki, jakiego zachowania oczekuje od niego. W tym celu skuteczne może również okazać się zastosowanie techniki zwanej **chwaleniem kolegi**. Technika ta polega na tym, że nauczyciel reaguje na właściwe zachowanie kolegi siedzącego blisko ucznia zachowującego się niewłaściwie, co ma być dla niego swego rodzaju podpowiedzią jak należy się zachować, aby być zauważonym przez nauczyciela. Jeżeli uczeń ten zacznie zachowywać się w sposób aprobowany należy go niezwłocznie pochwalić.

Inną metodą, dającą podpowiedź uczniowi, jakiego zachowania nauczyciel od niego oczekuje jest technika **poleceń pozytywnych**, gdzie zamiast reprymendy typu: „Bądź cicho!" nauczyciel wysyła komunikat: „Postaraj się pracować w ciszy i skupieniu" (Jankowski, Jaroszewska, Kiełczewska, Żmijska, 2000, s. 30).

Skuteczną metodą w pracy z młodszymi dziećmi okazuje się **technika znaków**, do której zaliczyć można stosowanie znaków konwencjonalnych, takich jak przyłożenie palca do ust polecające zachowanie ciszy czy gest dłoni polecający usiąść lub wstać, czy też wskazanie palcem na jakąś rzecz. Pomocne bywają również **obrzędowe zawołania**, jak na przykład pochodzące z metodyki zuchowej zawołania: „Gaduły! – Sza!" czy „Chcę powiedzieć kilka słów – My słuchamy, a ty mów" lub umowne dźwięki, wydawane za pomocą instrumentu czy gwizdka przywołujące do zachowania porządku lub wykonania określonych poleceń.

Większość zachowań, które naruszają dyscyplinę podczas pracy na lekcji można zatrzymać stosując wymienione powyżej dyskretne techniki interwencji. Czasami jednak potrzebne są inne metody, bardziej bezpośrednie i interweniujące. Korzystając z nich należy pamiętać, by były one wyważone i nie poniżały ucznia.

Jedną z najprostszych technik interwencji bezpośrednich jest **wtrącanie imienia**, które jest delikatną techniką odzyskania uwagi ucznia bez przerywania toku lekcji i doprowadzania do otwartej konfrontacji.

Do technik codziennej pracy z klasą, przeciwdziałających niewłaściwym

zachowaniom i reagowania na nie w konkretnych sytuacjach należą **komunikat „JA”**, lub **komunikat FUKO** (od słów: fakty, uczucia, konsekwencje, oczekiwania), które pozwalają na szybką reakcję na zachowania oraz sytuacje niepożądane i nieakceptowane i na bieżąco informują ucznia o oczekiwaniach nauczyciela wobec ich zachowania.

Komunikat typu „JA” to wypowiedź składająca się z trzech elementów: (1) opisu zachowania ucznia, (2) jego skutku oraz (3) odczuć osoby mówiącej (nauczyciela) wywołanych tym zachowaniem. Komunikat daje uczniowi szansę na przemyślenie swojego zachowania i wymyślenie własnego sposobu zmiany zachowania, a więc nie ma tu przymusu ze strony nauczyciela (Gordon, 2000). Komunikat taki może brzmieć: „Zauważyłam, że podczas lekcji rozmawiasz z kolegą. To przeszkadza mi w prowadzeniu zajęć i rozprasza innych uczniów. Jest mi przykro z tego powodu”. W komunikacie FUKO nauczyciel wyważa przy tym swoje oczekiwania dodając: „Zależy mi żebyś uważał na lekcji i brał w niej aktywny udział”.

Inną techniką bezpośredniej interwencji są **pytania wprost**. Jeśli nauczyciel postrzega zachowanie ucznia jako chęć pozyskania uwagi, może podjąć próbę bezpośredniego ujawnienia celu działania ucznia, zadając pytanie w rodzaju: „Czy możliwe jest, że wykrzykując odpowiedzi bez podnoszenia ręki, chciałeś, żebym zwrócił na ciebie uwagę?” Jeżeli nauczyciel podejrzewa, że motywem zachowania ucznia jest walka o władzę może zapytać: „Czy możliwe jest, że chodzi ci o to, że to ty chciałbyś wybrać, co będziemy robić?” Kiedy motywem postępowania ucznia jest zemsta, nauczyciel może posłużyć się pytaniem w rodzaju: „Czy możliwe jest, że chodzi ci o to, żeby skrzywdzić kolegów”. W przypadku ucznia, który zachowuje się bezradnie, okazując swoją nieporadność, można skorzystać z pytania w rodzaju: „Czy możliwe jest, że boisz się, że sobie z tym nie poradzisz?” Pytania te mają charakter hipotez, które jeśli okażą się trafne mogą uświadomić uczniom motywy ich działania i powstrzymać przed ponownym niewłaściwym zachowaniem (Kołodziejczyk 2005, s.32-33).

Innym sposobem reakcji, na przykład na nie podnoszenie ręki i mówienie bez pozwolenia, jest metoda **„zdartej płyty”.** Polega ona na przekazaniu uczniowi jasnego polecenia, typu: „Jeżeli chcesz odpowiedzieć, to podnieś rękę do góry” a następnie, jeśli nie jest to skuteczne i uczeń przeciwstawia się lub próbuje nadal ignorować polecenie, na kilkakrotnym powtarzaniu nakazu, do którego nauczyciel chce, aby uczeń się zastosował. Nakaz powtarzany jest dwu-, trzykrotnie na zasadzie „zdartej płyty”. W ten sposób nauczyciel jasno komunikuje, że nie zamierza angażować się w słowne utarczki i przekomarzanie,

natomiast oczekuje, że uczeń powróci do właściwego zachowania. Technika ta jest jawna i z tego powodu nauczyciel powinien ją stosować dopiero wtedy, gdy spróbuje wykorzystać możliwości wywarcia wpływu na zmianę zachowania ucznia o mniejszym natężeniu siły, czyli stosując omówione wcześniej techniki.

Czasami niewłaściwe zachowanie ucznia bywa jednak uporczywe i jednym ze sposobów na zatrzymanie go bywa użycie **zwrotu typu „Przestań!".** Można wykorzystać też inne zwroty, takie jak: „Dość tego!", „Dość, już o tym rozmawialiśmy!" Należy pamiętać, że stosując zwroty typu „przestań" uczeń nie otrzymuje informacji, co ma przestać robić. Nauczyciel powinien się upewnić, czy uczeń wie, o czym mowa.

Do zdefiniowania niewłaściwego zachowania i jego granic służy jedna z technik interwencji zwana **„Trio" pytań Glassera.** „William Glasser zaproponował, aby nauczyciele podejmując działania mające na celu nakierowanie ucznia na właściwe zachowanie, korzystali z trzech pytań, które zadane kolejno pomogą uczniowi zaobserwować własne zachowanie, ocenić je, a następnie poszukać akceptowanego zachowania w danej sytuacji. W tym celu nauczyciel może posłużyć się kolejno zadawanymi uczniowi pytaniami: 1) Co robisz? 2) Czy jest to zgodne z zasadami? 3) Co powinieneś robić?" (Kołodziejczyk, 2005, s. 37-38).

Modyfikacją tej techniki jest **technika pytań Co? - jak?**, na którą składają się cztery pytania: 1) Co zrobiłeś? 2) Jaka obowiązuje reguła? 3) Jakie będą konsekwencje, jeśli dalej będziesz tak postępował? 4) Co zrobisz, żeby zmienić swoje zachowanie? lub Co zrobisz, aby uniknąć konsekwencji? Pytanie dodatkowe, odwołujące się do konsekwencji, na jakie naraża się uczeń, jeśli nie zmieni swojego zachowania, uświadamia mu je i może spowodować chęć uniknięcia ich, a tym samym doprowadzić do zmiany zachowania. Jeżeli uczeń nadal nie słucha, mimo iż dostał ostrzeżenie, należy wyciągnąć konsekwencje (Kołodziejczyk, 2005, s. 39).

Istotne w tym miejscu jest rozróżnienie pojęć **konsekwencji naturalnych** i **logicznych.** Konsekwencje naturalne są bezpośrednim wynikiem niewłaściwego zachowania ucznia, a rolą nauczyciela jest jedynie doprowadzenie do powiązania niewłaściwego zachowania ucznia z przykrymi konsekwencjami, które są jego skutkiem. Konsekwencja naturalna to zdaniem Okonia kara naturalna, czyli „rodzaj kary będącej nieuniknioną konsekwencją niewłaściwego w jakimś sensie zachowania się osobnika, np.: przykre skutki oparzenia (...)" (Okoń, 1984, s. 122). Czym innym są konsekwencje logiczne, czyli nakładane przez nauczyciela, ale w logiczny sposób powiązane z niewłaściwym zachowaniem ucznia. Logiczne

konsekwencje uczą, że jeśli zrobię „to", konsekwencją będzie „tamto". Im mniej zwleka się z wymierzeniem kary, tym jest ona skuteczniejsza. Uczeń musi dostrzec związek między zachowaniem a konsekwencjami. Należy to zrobić ze spokojem, stanowczo i bezzwłocznie. Konsekwencje powinny być realne, czyli możliwe do zastosowania i adekwatne do przewinienia.

„Umiejętność oceny zachowania ucznia i związane z tym określenie rodzaju konsekwencji tegoż zachowania jest niewątpliwie zadaniem trudnym, wymagającym wiedzy, doświadczenia i wyczucia danej sytuacji" (Kołodziejczyk, 2005, s.42). Stosowanie konsekwencji należy rozpocząć od tych najmniejszych, następnie przy kolejnych sytuacjach, w których decydujemy się odwołać do konsekwencji, stopniowo je nasilać. Jest to dla ucznia wyraźny znak stanowczości nauczyciela, a nauczycielowi daje przestrzeń do długiego ich stosowania. Uczeń ma dzięki temu czas na zmianę swojego zachowania.

Techniką, która opiera się na stosowaniu konsekwencji, jest **technika wymuszonego (ograniczonego) wyboru**. Pozwala ona uczniowi zdać sobie sprawę, że to on jest odpowiedzialny za swój wybór między pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami swojego zachowania. W technice tej dajemy uczniowi wybór: „Jeżeli nie schowasz zabawki, odbiorę Ci ją i nie będziesz mógł się nią bawić do końca dnia". Uczeń sam decyduje, czy podporządkuje się zasadzie, czy nie. Postawa, jaką przyjmuje nauczyciel, jest neutralna, a on sam odwołuje się do przyjętych wcześniej zasad. Jeżeli dziecko wykona polecenie, należy je pochwalić. Jeżeli nie, wyciągnąć konsekwencje.

Jedną z silniejszych konsekwencji logicznych stosowanych przez nauczyciela może być **uwaga pisemna** dotycząca zachowania ucznia, adresowana do jego rodziców. Jest ona jednym z najbardziej powszechnych narzędzi wychowawczych stosowanych w szkole. Może być skutecznym narzędziem, jeżeli jest konsekwencją logiczną zachowania ucznia, a nie automatycznym działaniem nauczyciela. Najczęściej nauczyciele stosują ostrzeżenie poprzedzającego wpisanie uwagi: „Jeżeli nadal będziesz rozmawiać podczas lekcji wpiszę Ci uwagę do zeszytu". Pomocne bywa wydanie dodatkowego ostrzeżenia w postaci polecenia: „Połóż swój zeszyt na moim biurku. Jeżeli nadal będziesz przeszkadzał, kolejnym moim krokiem będzie wpisanie uwagi do zeszytu". Zwykle położenie zeszytu na biurku nauczyciela okazuje się wystarczające, by uczeń powstrzymał się od dalszego przeszkadzania.

Jeżeli niewłaściwe zachowania ucznia powtarzają się, pomocna może okazać się **indywidualna rozmowa z uczniem** po lekcji lub następnego dnia, bez publiczności. W trakcie tej rozmowy można, stosując komunikację typu „JA",

przedstawić uczniowi, jak jego zachowanie wpływa na uczucia nauczyciela, jak zakłóca przebieg lekcji, że jest ono niedopuszczalne i nie powinno się więcej powtórzyć.

Przydatne może okazać się włączenie przez nauczyciela podczas rozmowy **aktywnego słuchania**, które pozwala uczniowi uwolnić się od silnych towarzyszących mu uczuć, a nauczycielowi lepiej zrozumieć ucznia. Aktywne słuchanie daje wiele sposobów oddziaływań, „a każdy może być skuteczny w różnych sytuacjach. Oto trzy spośród nich: 1) Aktywne słuchanie może być odpowiednie i skuteczne, aby pomóc dziecku w znalezieniu właściwego podejścia do zadania [...], 2) „Otwieracze" mogą w pewnych sytuacjach ułatwić rozwiązanie problemu („Może porozmawialibyśmy o twoich próbach rozwiązania tego problemu?"), 3) „Być dobrym doradcą" - może jest to najlepszy sposób udzielenia pomocy w pewnego typu problemach („Czy chcesz dowiedzieć się, co na ten temat myśli ktoś inny?")" (Gordon, 2000, s. 362). Szczególnie przydatne jest parafrazowanie: „Czy dobrze rozumiem, że kiedy komentujesz głośno to, co tłumaczę, chcesz lepiej zrozumieć moje polecenie?" – pozwalają upewnić się, czy dobrze rozumiemy intencję zachowań ucznia i jego punkt widzenia.

Powtarzające się, uporczywe, łamanie przyjętych zasad i reguł współżycia w grupie, a także trudności w nauce u pojedynczych uczniów można zatrzymać i skorygować, posługując się **kontraktem indywidualnym z uczniem** (Jankowski, Jaroszewska, Kiełczewska, Żmijska, 2012, s. 53-69). W pierwszym przypadku kontrakt służy jako środek wychowawczy, w drugim przypadku jako sposób stymulowania osiągnięć szkolnych ucznia. Niezależnie od jego przeznaczenia jest on dwustronną umową między uczniem a nauczycielem, zawartą dobrowolnie, przyjmującą formę wzajemnych zobowiązań, powstałych w wyniku negocjacji wspólnych celów, spisanych i potwierdzonych podpisami (Karasowska, 2009, s. 76). Spisanie kontraktu wymaga starannego przygotowania ze strony nauczyciela. Obie strony muszą mieć przy tym motywację do rozwiązania problemu i wspólne cele, a także muszą być zaangażowane w realizację kontraktu.

Zapraszając ucznia na rozmowę, należy zadbać o odpowiednie miejsce – intymne, spokojne i przyjazne uczniowi oraz dogodny dla obu stron czas. Nauczyciel powinien powiedzieć uczniowi, że ma on potencjalne możliwości dobrze sobie radzić i osiągnąć sukces, jeśli nauczy się zachowywać w sposób właściwy. Następnie nauczyciel powinien doprowadzić ucznia do uznania, że jego zachowanie jest niewłaściwe i rozpoznania negatywnego wpływu tego zachowania na wszystkich w klasie. Kolejnym krokiem jest wyjaśnienie

uczniowi, że jego zachowanie jest nie do zaakceptowania i musi się zmienić. Po czym nauczyciel powinien zaproponować uczniowi opracowanie razem z nim planu, który pomoże uczniowi lepiej zachowywać się w klasie. Należy jasno wytłumaczyć, jak działa ten plan. Trzeba zapytać dziecko, co jest gotowe zrobić, aby zrealizować ten cel, a także samemu określić, co jako nauczyciel jestem gotów zrobić, aby pomóc uczniowi osiągnąć ten cel.

Tabela 3. Przykładowy wzór kontraktu indywidualnego z uczniem

Kontrakt nauczyciela/wychowawcy klasy i ucznia

Kontrakt zawarty między ……..…….. i …….....
Dotyczy: (cele kontraktu np. poprawy ocen, przygotowania do lekcji, wykonywania poleceń nauczyciela, zmniejszenia ilości uwag itp..)
……..
……
Zobowiązuję się, że
……
……
……
Czas realizacji
……
Jeżeli naruszę zasady umowy
……
……
……
Sposób i termin sprawdzenia efektów realizacji kontraktu
……
……
Podpis ucznia ……..… Podpis nauczyciela..…….…...…..
Data …….....

Opracowanie własne.

Szczególnie ważne podczas zawierania kontraktu indywidualnego jest dopasowanie jego treści do faktycznych, a nie potencjalnych możliwości ucznia, tak by realizacja kontraktu była realna. Podobnie jest z czasem realizacji kontraktu. Na początku warto zawrzeć kontrakt na krótki czas. Niech będzie to jedna lekcja, następnie jeden dzień, potem jeden tydzień itd. Przy kontraktach długoterminowych warto zapewnić uczniowi wsparcie osoby postronnej (np. pedagoga szkolnego), z którą będzie się regularnie spotykał, aby w trakcie trwania umowy omawiać postępy w realizacji kontraktu. Należy pamiętać, że kontrakt jest narzędziem pracy nad zmianą. Dziecko może mieć trudności w wypełnianiu ustaleń, dlatego warto ustalić kilka spotkań monitorujących realizację kontraktu

i wspierających ucznia. Pomocne też może okazać się zapewnienie wsparcia całej klasy poprzez ustalenie reguł zachowania wobec ucznia, by nie wzmacniać go w złym zachowaniu (Karasowska, 2009, s. 64).

Najostrzejszą techniką interwencji, której stosowanie bywa konieczne, kiedy uczeń nie reaguje na inne spośród omówionych technik jest **odesłanie**. Istnieje ono w kilku formach o różnym stopniu nasilenia: odesłanie niewykluczające, odsyłanie warunkowe (uczestniczące), odsyłanie wykluczające.

Odesłanie niewykluczające (odizolowanie od bodźca) jest to najdelikatniejszy sposób odsyłania (powszechnie stosowany przez nauczycieli) i jest swego rodzaju logiczną konsekwencją niewłaściwego zachowania ucznia. Technika ta pomaga nauczycielowi w sytuacjach, w których zachowanie ucznia w niewielkim stopniu zakłóca dyscyplinę w klasie. Celem działania nauczyciela jest pozbawienie ucznia bodźców, które wpływają na jego niewłaściwe zachowanie, np. poprzez przesadzenie ucznia, który zamiast zajmować się zadaniem, ogląda mecz na szkolnym boisku lub odebranie uczniowi przedmiotów, które są przez niego używane w sposób niewłaściwy (cyrkiel, linijka używane w sposób zagrażający zdrowiu innych dzieci, itd.). Ten rodzaj odesłań pozwala uczniowi w pełni korzystać z uczestnictwa w lekcji - usunięty zostaje jedynie bodziec odwracający uwagę lub przedmiot niewłaściwie stosowany.

Odesłanie warunkowe (uczestniczące) polega na odsunięciu ucznia od udziału w działaniach klasy i przesadzeniu go na początek lub koniec klasy. Uczniowi pozostawia się możliwość obserwowania tego, co robi klasa i pozostali uczniowie. Stosując ten rodzaj izolowania, można pozwolić uczniowi na powrót do pracy z innymi pod warunkiem przestrzegania ustalonych wcześniej reguł: „Usiądź w ławce na końcu klasy. Jeśli zdecydujesz się przestrzegać zasad pracy w grupie, możesz powrócić do swojego zespołu" (Kołodziejczyk, 2005, s. 53).

Odsyłanie wykluczające lub tzw. „wyciszenie" czy odesłanie z lekcji. Uczeń traci wtedy szanse udziału w lekcji. Takie działanie jest uzasadnione, gdy służy ochronie ważniejszych wartości, które są zagrożone przez jego niewłaściwe zachowanie. Jest to bezpieczeństwo samego dziecka lub innych dzieci i prawo innych uczniów do nauki (Karasowska, 2009, s. 69-76).

Po ostrzeżeniu ucznia, że jeśli nie zrobi tego, o co nauczyciel go prosi, będzie musiał się wyciszyć w miejscu do tego przeznaczonym (krzesło, kąt), wymierzamy karę i sadzamy ucznia lub stawiamy w kącie twarzą do ściany na kilka minut. Po tym czasie należy powtórzyć polecenie. Metoda ta jest skuteczna szczególnie u dzieci młodszych, do 5 roku życia.

Stosowanie wykluczenia (izolacji) powinno być częścią klasowej

hierarchii dyscypliny. Uczniowie powinni wiedzieć, jakie zachowania są niedopuszczalne na lekcji i dlaczego będą izolowani od reszty klasy.

By zastosować tę metodę, trzeba przygotować warunki – znaleźć odpowiednie pomieszczenie i osobę, która będzie sprawowała opiekę. Często w warunkach szkolnych jest to gabinet pedagoga szkolnego lub dyrektora szkoły. Należy jednak ustalić z nimi procedurę odsyłania. Nie może to być stała praktyka, która zastąpi pracę nauczyciela nad budowaniem więzi z uczniem. Aby odesłanie było skuteczne, musi być logiczną konsekwencją zachowania ucznia, a jej celem jest zniechęcenie ucznia do powtarzania złych zachowań podczas lekcji.

Podejmując decyzję o wyborze techniki interwencji, należy mieć na uwadze, że metoda skuteczna w przypadku jednego ucznia nie musi być skuteczna w przypadku innego ucznia. Każdy przypadek jest inny i wymaga innych procedur postępowania. Aby przyjrzeć się własnym metodom działania i ich skutkom, a także przeanalizować swoje działania i dobrać odpowiednią technikę dyscyplinowania, można posłużyć się przykładowym arkuszem analizy.

Tabela 4. Arkusz analizy własnych reakcji na trudne zachowania uczniów

Imię i nazwisko ucznia	
Opis zachowania ucznia	
Moje emocje/uczucia	
Moja reakcja	
Co chciał osiągnąć uczeń? (chęć pozyskania uwagi, chęć pozyskania władzy, wywarcia wrażenia na innych uczniach, chęć zemsty, odwetu, wyraz bezsilności)	
Czy mu się to udało ?	
Jak uczeń przyjął moja reakcję ?	
Jaki jest mój osobisty stosunek do tego ucznia?	
W jakim stopniu moje nastawienie wpływa na sposób, w jaki się z nim kontaktuje ?	
Jak zachowam się następnym razem w podobnej sytuacji ?	

Źródło: Jankowski B., Jaroszewska M., Kiełczewska A. K., Żmijska H., *Sposoby na trudne zachowania uczniów. Utrzymanie dyscypliny w klasie. Kultura osobista. Zawieranie kontraktów szkolnych.* Warszawa 2012, s. 113

Podsumowanie

Poruszone w artykule kwestie związane ze sposobami radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów jedynie w zarysie przedstawiają problem.

Jak starałam się przekonać, podstawową kwestią w niwelowaniu niepożądanych zachowań uczniów jest podejmowanie działań profilaktycznych, czyli stworzenie optymalnych warunków do pracy podczas lekcji i budowanie dyscypliny poprzez wdrożenie zasad i reguł właściwego zachowania się podczas zajęć.

Jeżeli mimo to zajęcia zakłócane są niewłaściwymi zachowaniami uczniów pierwszym krokiem jest wykrycie i określenie rodzaju i przyczyn tych zachowań, a następnie podjęcie działań dyscyplinujących dla ich usunięcia, które przyjmują postać bardzo zindywidualizowanych oddziaływań, których gama jest bardzo szeroka.

Kluczowym założeniem stosowania metod i technik interwencyjnych w sytuacji pojawienia się niewłaściwych zachowań uczniów jest przyjęcie, że celem nauczyciela nie jest ciągłe kontrolowanie zachowania ucznia, ale sprawienie, że to uczeń wybierze sam, jak się zachować. Celem nauczyciela jest podejmowanie próby wpłynięcia na zmianę zachowania ucznia – oddziaływanie to będzie skuteczne, jeśli uczeń przejmie odpowiedzialność za swoje zachowanie.

Należy pamiętać, że proces przezwyciężania trudnych zachowań uczniów jest procesem długotrwałym i ostatecznie powinien zmierzać do poprawy samooceny dziecka, jego poczucia własnej wartości, do rozbudzenia u niego prawidłowej motywacji, do poprawy relacji z innymi ludźmi itp. Istotą oddziaływań wychowawczych jest przekonanie wychowanka, że praca nad własnym zachowaniem nie jest wypełnianiem narzuconego obowiązku, ale jego osobistym zyskiem.

Do napisania tego artykułu skłoniło mnie duże zainteresowanie poruszaną problematyką uczestników Projektu „Praktyka czyni mistrza", którzy brali udział w prowadzonym przeze mnie warsztacie pod tym samym tytułem. Byli to głównie kandydaci na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

W odpowiedzi na pytanie, co skłoniło ich do udziału w warsztacie, odpowiadali, że wybrali ten warsztat, gdyż utrzymanie dyscypliny klasowej na co dzień sprawia im trudność. Czują się przygotowani merytorycznie do prowadzonych zajęć z dziećmi, jednak nie radzą sobie z sytuacjami łamania zasad dyscypliny na lekcji. Takie sytuacje wytrącają ich z równowagi, przez co gubią płynność prowadzonych zajęć, a tym samym tracą pewność siebie. Ostatecznie po zajęciach są z siebie niezadowoleni, bo nie poradzili sobie z tą

trudnością.

Podczas warsztatu studenci uczyli się rozpoznawać niepożądane zachowania u uczniów i ich motywy, a także dobierać adekwatne sposoby reagowania na nie.

Warsztat, zgodnie z opiniami uczestników zebranymi na jego zakończenie, okazał się dla nich bardzo pomocny. Dostarczył im wielu praktycznych wskazówek postępowania i zachęcił do wypróbowania ich w pracy z dziećmi.

Bibliografia

Edwards C. H., 2006: *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa.

Gordon Th., 2000: *Wychowanie bez porażek w szkole.* Warszawa.

Jankowski B., Jaroszewska M., Kiełczewska A. K., Żmijska H., 2012: *Sposoby na trudne zachowania uczniów. Utrzymanie dyscypliny w klasie. Kultura osobista. Zawieranie kontraktów szkolnych.* Warszawa.

Kapalka G. M., 2013: *Niegrzeczne dzieci. 9 kroków do posłuszeństwa*. Sopot.

Karasowska A., 2009: *Jak budować porozumienie i współpracę w szkole? Profilaktyka na co dzień.* Warszawa.

Kołodziejczyk J., 2005: *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*. Kraków.

Maslow A., 1990: *Motywacja i osobowość.* Warszawa.

Mieszalski S., 1997: *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa.

Robertson J., 2008: *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasi*e. Warszawa.

Schaefler K., 2005: *Jak przeżyć szkołę*. Gdańsk.

MIROSŁAW KISIEL

Inspiracje wychowania europejskiego i regionalnego w edukacji wczesnoszkolnej
(w 10. rocznicę wstąpienia Polski do Unii Europejskiej)

Streszczenie

W pracy zaprezentowano rozważania ukazujące inspiracje wychowania europejskiego i regionalnego w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy wybranych klas I-III szkoły podstawowej. Przedstawione analizy i przemyślenia przyczyniły się do sformułowania końcowego wniosku, ukazując edukację europejską i regionalną jako nieodzowny element współczesnego kształcenia dzieci, a wybrane treści za istotne podczas realizacji zajęć na pierwszym etapie nauczania szkoły podstawowej.

Słowa kluczowe: *wychowanie europejskie i regionalne, edukacja wczesnoszkolna, uczeń i nauczyciel.*

Wprowadzenie

Stajemy się obywatelami Europy i świata
nie zatracając swych korzeni.
J. Delors

Europa przeżywa okres wielkich przemian, których od lat jesteśmy świadkami. Zmiany te zachodzą w wielu aspektach: kulturowym, edukacyjnym, informacyjnym i perspektywicznym. 1 maja 2014 roku minęło 10 lat od wejścia Polski w struktury Unii Europejskiej. Przed niespełna dekadą nasz kraj stał się pełnoprawnym członkiem tej wspólnoty. Przystąpienie do Unii przyniosło wiele zmian. Nastąpiły one niemal we wszystkich dziedzinach życia kraju i jego obywateli. Zmieniło się też polskie prawo. W szkolnictwie zaowocowało ono wprowadzeniem nowych zagadnień do programów nauczania na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Zmian tych dokonano, wychodząc z założenia, iż w tym tak ważnym procesie nie wolno pominąć młodego pokolenia, któremu przyjdzie żyć, uczyć się i pracować w zjednoczonej Europie. Zarówno pedagodzy, jak i ustawodawcy uznali, że z czasem staną się oni tzw. „obywatelami świata", czyli Europejczykami przyszłości. Istotną rolę w tym zakresie zyskała edukacja regionalna oraz kształtowanie przez szkołę postaw patriotycznych. Umacniają

one bowiem nie tylko poczucie więzi z własnym krajem, ale przede wszystkim miejscem zamieszkania i regionem. Poprzez realizację treści z zakresu wychowania patriotycznego i europejskiego nauczyciel ma zatem obowiązek przygotowania dzieci do bycia odpowiedzialnymi obywatelami, którzy znają swój region, kraj i kontynent, którzy będą tolerancyjni i otwarci na drugiego człowieka.

Edukacja europejska i europejski wymiar edukacji

Najważniejszym zadaniem edukacji XXI wieku w rozumieniu ogólnym jest, według raportu Delors'a (1996), *umożliwienie ludzkości kierowanie swoim własnym rozwojem [...] każdemu człowiekowi decydowanie o swoim losie, aby mógł przyczyniać się do postępu społeczeństwa, w którym żyje.*

W czasach budowania jedności Europy w procesie oddziaływania pedagogicznego w zreformowanej szkole znalazła swoje miejsce edukacja europejska. Jej elementy włączone zostały do programu nauczana na wszystkich etapach kształcenia. Zakres tych treści dostosowano do możliwości poznawczych uczniów. A ich wdrażanie odbywało i odbywa się w korelacji z treściami poszczególnych zajęć edukacyjnych, zwanych edukacjami.

Edukacja europejska nie jest pojęciem jednoznacznym, a definiowana bywa na wiele różnych sposobów. Nie jest to kwestia bez znaczenia, zważywszy na fakt, że od niej zależy w praktyce to, jakie cele wyznaczają sobie nauczyciele w podejmowanych przez siebie działaniach. Można wyróżnić kilka płaszczyzn, na jakich edukacja europejska jest postrzegana w Polsce. W opinii Jana Kropiwnickiego (2001, s. 50) przybierają one formę:

a) przedmiotu, w ramach którego mają zostać przekazane szczegółowe informacje o funkcjonowaniu Unii Europejskiej;

b) refleksji nad polskim akcesem do Unii Europejskiej, analizy polskich problemów, stanu gospodarki, ewentualnych zysków i strat, jakie mogą dla nas wyniknąć z integracji;

c) opowieści o życiu mieszkańców współczesnej Europy, o różnorodności kultur, obyczajów narodowych i regionalnych, turystyce, itd..;

d) sposobu rozwijania wiedzy na temat dziedzictwa kulturalnego i historycznego Europy, co najczęściej łączy się z mocnym zaznaczeniem historycznej i kulturowej przynależności Polski do wspólnoty europejskiej;

e) metody kształcenia umiejętności obywatelskich przydatnych przyszłym mieszkańcom zjednoczonej Europy, np. umiejętności

szukania informacji, realizowania grupowych projektów, dyskutowania oraz rozwiązywania problemów;

f) metody kształtowania nowego obrazu własnej wielowymiarowej tożsamości jako równocześnie Europejczyków, Polaków i mieszkańców danej wspólnoty lokalnej;

g) sposobu usuwania nieufności wobec zjednoczonej Europy poprzez wymianę międzynarodową, poznawanie nowych ludzi i krajów oraz budowanie ponadnarodowych przyjacielskich i koleżeńskich więzi.

Przedstawione powyżej różne sposoby rozumienia edukacji europejskiej nie są ze sobą sprzeczne, często występują razem lub wzajemnie się uzupełniają.

Wiktor Rabczuk (1993, s. 112) przez europejski wymiar edukacji rozumie „potrzebę wzmacniania u młodzieży poczucia tożsamości europejskiej, ułatwienie zrozumienia wartości cywilizacji europejskiej i podstaw, na jakich obywatele UE zamierzają oprzeć swój rozwój". Wśród wymienianych czynników znalazły się: przestrzeganie zasad demokracji, poszanowanie praw człowieka, tolerancja i solidarność, europeizm, wspólnota i in.

Henryka Kwiatkowska (1995) uważa z kolei, iż realizacja europejskiego wymiaru edukacji i edukacji europejskiej tożsamości kulturowej powinna opierać się na wartościach humanizmu wspartego przez akceptację różnorodności oraz uniwersalizm polegający na ponadczasowej koncepcji poszanowania praw ludzkich.

Główne cele edukacji europejskiej z punktu widzenia rodzimej szkoły można skoncentrować wokół zagadnień przytoczonych przez Renatę Tomczyk (2002), tj.: rozwijanie tożsamości europejskiej tworzonej na gruncie miłości do „małej i wielkiej ojczyzny", przekazywanie wiedzy na temat państw europejskich, utrwalenie świadomości narodowej: „Jestem Polakiem, więc jestem Europejczykiem", budowanie więzi emocjonalnej wynikającej z chęci współdziałania, rozwijanie tolerancji wobec innych, odpowiedzialność za wspólne losy, poznawanie świata różnymi zmysłami, uczenie zasad demokracji, przybliżanie aspektów geograficznych i kulturowych Europy, tworzenie miniośrodków informacji o Europie oraz rozbudzanie potrzeby poznawania kultury innych narodów.

Edukacja wczesnoszkolna w nurcie wychowania europejskiego

Edukacja odgrywa priorytetową rolę w procesie integracji europejskiej.

Stąd wiedza na temat Europy często wplata się w realizację procesu nauczania i uczenia się. Dzieje się to zarówno na różnych etapach kształcenia, jak też w najróżniejszych formach.

Zgodnie z *rozporządzeniem z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. nr 51, poz. 458, z późn. zm.)* zagadnienia edukacji europejskiej zostały włączone do procesu dydaktyczno-wychowawczego wszystkich etapów kształcenia. W podstawie programowej dla sześcioletniej szkoły podstawowej znalazły się treści wprowadzające ucznia w zakres wiedzy o Wspólnotach Europejskich. W nauczaniu zintegrowanym (kl. I-III) w zagadnienie to wprowadzały takie tematy, jak: obrazy z życia w innych krajach, podobieństwa i różnice między ludźmi, zrozumienie i tolerancja oraz dziedzictwo kulturowe.

Dziecko w młodszym wieku szkolnym jest bezpośrednio lub pośrednio włączone w nurt wydarzeń, w których uczestniczą jego najbliżsi. Zainteresowane jest także wydarzeniami dotyczącymi integracji europejskiej i pragnie je poznać, choć nie zawsze jest w stanie zrozumieć ich znaczenie. Nakreślone wyżej cele działań zdają się możliwe i konieczne w realizacji zadań edukacji wczesnoszkolnej (Błachowicz, 1999). Proces zaspokajania naturalnej ciekawości świata rozpoczyna się bowiem od obserwacji, gromadzenia własnych spostrzeżeń przy wykorzystaniu możliwie wszystkich zmysłów. Następnie w toku praktycznych działań, przy użyciu zrozumiałych symboli, dziecko przechodzi do etapu formułowania uogólnień i wniosków. Symptomatycznymi formami aktywności edukacyjnej dziecka jest również obserwacja obiektów i „rzeczy" występujących w jego otoczeniu oraz aktywna działalność własna. Na tym etapie rozwoju jednostka postrzega świat holistycznie - czyli całościowo, wyodrębniając z niego także i elementy (Klus-Stańska, Szczepska-Pustkowska, 2011). Na pierwszym poziomie edukacyjnym, jakim jest edukacja wczesnoszkolna, zadaniem szkoły jest uświadomienie uczniom, że wspólnoty takie, jak rodzina i środowisko lokalne stanowią wielką wartość w życiu człowieka, i że każdy ma wobec tych wspólnot określone obowiązki. Istotą edukacji europejskiej jest też wpajanie szacunku zarówno dla wspólnego dziedzictwa kulturowego, jak również dla odmienności i różnorodności ludzi oraz narodów (Budniak, Kisiel, 2004).

Edukacja europejska ma charakter interdyscyplinarny, łączy wiedzę z różnych dziedzin i dyscyplin naukowych. Dlatego też celowe jest wykorzystanie różnych potrzeb i form aktywności dziecka, stosowanie różnorodnych metod pracy, które wyzwalają kreatywność i twórczą aktywność ucznia, umożliwiając

mu samodzielne dochodzenie do wiedzy, formułowanie wniosków (np. poprzez dramę, dyskusję, burzę mózgów czy metodę kreatywnego pisania).

Wśród propozycji programów skierowanych do nauczycieli i dzieci w wieku wczesnoszkolnym można odnaleźć tytuły, które przybliżają i popularyzują pojęcia związane z Unią Europejską. Ich zaletą jest to, iż uwzględniają one zagadnienia integracji, a także stopień trudności, przebieg procesu nauczania i stopień zaangażowania uczniów, co przekłada się na tytuły realizowanych projektów np.: *Kraina dzieci w Europie, Przedszkolak bliżej Europy, Mały Europejczyk, Z komputerem bliżej Europy* oraz *Unia jest jak rodzina.* ***Wielu nauczycieli opracowuje autorskie scenariusze zajęć dotyczących integracji europejskiej, np.:*** *Co słychać w Unii?*, *Dzień Europejski* czy *Podróż do krainy baśni europejskiej* (Kisiel, Budniak, 2004).

W okresie minionego dziesięciolecia od wejścia Polski do Unii Europejskiej zmieniła się *Podstawa programowa*, jednakże zaproponowane treści i obszary nauczania i uczenia się generalnie nie uległy modyfikacji. Analizując dostępny dokument opublikowany w formie *Rozporządzenia MEN* (2008), wyraźnie dostrzega się wychowanie europejskie i regionalne z perspektywy procesu łączącego edukację przedszkolną, wczesnoszkolną i szkolną.

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej z zakresu wychowania rodzinnego, obywatelskiego i patriotycznego powinno opanować wiedzę i umiejętności, tak aby: umiało wymienić imiona i nazwiska osób bliskich, wiedziało gdzie pracują i czym się zajmują, znało nazwę miejscowości, w której mieszka, ważniejsze instytucje i orientowało się w rolach społecznych pełnionych przez ważne osoby, np. policjanta, strażaka i innych, wiedziało jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a stolicą Polski jest Warszawa, znało nazwy: godło i flaga państwowa, polski hymn i wiedziało, że Polska należy do Unii Europejskiej oraz że wszyscy ludzie mają równe prawa.

Edukacja wczesnoszkolna w założeniu ma stopniowo i możliwie łagodnie przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach starszych. W podstawie programowej ten etap nauczania został opisany przez pryzmat postawionych celów kształcenia oraz wykazu wiadomości i umiejętności ucznia kończącego klasę pierwszą i trzecią. Powodem wyodrębnienia klasy pierwszej było podkreślenie ciągłości procesu edukacyjnego rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej. Zakres wiadomości i umiejętności, jakim powinien dysponować uczeń kończący klasę trzecią, został ustalony, tak aby uczniowie i nauczyciel mogli zrealizować program na podstawowym poziomie.

Zagadnienia wywodzące się z płaszczyzn wychowania regionalnego i europejskiego znajdują swoje odbicie w różnych obszarach edukacyjnych. Jednak najbardziej czytelne są w treściach edukacji społecznej ukierunkowanej na wychowanie do zgodnego współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi. I tak, uczeń kończący klasę pierwszą: potrafi wymienić status administracyjny swojej miejscowości (wieś, miasto), wie, czym zajmuje się np.: policjant, strażak, lekarz, weterynarz, oraz wie, jak można do nich zwrócić się o pomoc. Wie jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie, zna symbole narodowe (flaga, godło, hymn narodowy), rozpoznaje flagę i hymn Unii Europejskiej.

Kończąc klasę trzecią, uczeń ma wiedzę i umiejętności, które stają się dla niego bazą edukacyjną, niezbędną do rozpoczęcia drugiego etapu kształcenia. Interesujące, z punktu tematu niniejszego artykułu treści obejmujące edukację społeczną, są określone jako wskazania, że oto uczeń: identyfikuje się ze swoją rodziną i jej tradycjami, jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości i tradycji kulturowej, wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa, zna najbliższą okolicę, jej ważniejsze obiekty, tradycje, wie, w jakim regionie mieszka, uczestniczy w wydarzeniach organizowanych przez społeczność lokalną, zna symbole narodowe i najważniejsze wydarzenia historyczne, wie, jak ważna jest praca w życiu człowieka oraz jaki zawód wykonają jego najbliżsi. Oczywiście, rozszerzenie wyartykułowanych treści możliwe jest również w ramach np. edukacji muzycznej, plastycznej, polonistycznej, środowiskowej, a także podczas zajęć komputerowych i technicznych. Specyficznym obszarem w tym temacie będzie kształcenie w zakresie języka mniejszości narodowej i etnicznej oraz języka regionalnego, które szczegółowo zostało opracowane w osobnych punktach *Rozporządzenia* MEN (2018).

Zasygnalizowane treści znajdują swoje odbicie w przygotowanych programach nauczania. W niektórych dokumentach są one mniej lub bardziej rozszerzone, a w innych np. indywidualnych planach pracy nauczycieli dostosowane do potrzeb uczniów i środowiska rodzinnego oraz społeczności szkolnej i lokalnej.

Wartość edukacji regionalnej w szkole

Problematyka dziedzictwa regionalnego zazębia się z treściami edukacji europejskiej. Europa bowiem to nie tylko pewien układ geograficzny, czy polityczny, ale przede wszystkim wspólnota wartości i kultury. Każda z kultur narodowych, w tym także i Polska, ma swoją oryginalną wartość regionalną

i narodową. Należy je chronić, unikając zacierania różnic w procesie integracyjnym. Edukacja regionalna łączy elementy wiedzy geograficzno-przyrodniczej, historycznej, tradycji i kultury regionalnej, które kształtują pojęcie regionu. Wiele treści związanych z najbliższą okolicą może być praktycznie wykorzystanych przez nauczycieli. Niezbędne w tym procesie jest dostrzeganie związków polskiego, regionalnego dziedzictwa kulturowego z dorobkiem Europy, odkrywanie i rozumienie współzależności oraz przenikania wartości kulturowych, poznawanie kultur innych narodów, w tym mniejszości narodowych i etnicznych (Petrykowski, 2003).

Przez edukację regionalną rozumiemy „proces dydaktyczno-wychowawczy, którego celem jest przybliżenie uczniom wiedzy o Polsce i społeczeństwie poprzez poznanie najbliższego otoczenia oraz regionu – zwanych często „małą ojczyzną" (Kubista, 1995). Dla wielu nauczycieli regionalne treści w nowej podstawie programowej nie są niczym nowym. Odkrywcze nie jest również samo pojęcie regionalizmu. Współczesny regionalizm musi nie tylko kultywować tradycje, własne wartości odrębności, ale przede wszystkim je rozwijać. W opinii Stefana Bednarka (1996) „regionalizm jest szczególną postawą wobec własnego regionu, jest ideologią, która w regionalnych wartościach kawałka ziemi upatruje wiele cennych wartości, a jednocześnie chce wartości tych strzec i je rozwijać".

W całym procesie wychowania, którego ostatecznym celem jest człowiek jako osoba, nie może zabraknąć wartości. Wychowanie bowiem, we wszystkich wymiarach, jest bez nich niemożliwe. System wartości jest niezbędny dla wychowania młodego człowieka. Elementem zbieżnym edukacji regionalnej i europejskiej jest ugruntowanie wartości humanistycznych i cywilizacyjnych. Każdy naród powinien więc chronić swoje oryginalne wartości kulturowe w momencie zacierania się różnic w procesie integracyjnym z Europą i światem, a także dostrzegać związki własnego dziedzictwa kulturowego z dorobkiem Europy (Nikitorowicz, 2009).

Realizując treści edukacji regionalnej i europejskiej należy pamiętać o budzeniu postaw szacunku dla spuścizny kultury lokalnej, pielęgnowaniu dziedzictwa i wzmacnianiu własnej tożsamości i niezależności kulturowej. W nowym modelu oświatowym i wychowawczym należy znaleźć sposób, aby młode pokolenie nie odwracało się od tradycyjnego kanonu polskiego i narodowego dorobku kulturalnego. Nie jest to zadanie łatwe, szczególnie w czasach – jak pisze Irena Wojnar – zdominowanych przez „[...] kosmopolityczne wzorce masowe, postawy konsumpcyjne, unifikację stylów

życia, upodobań i zachowania, nierzadko brutalnych i antyhumanistycznych" (Wojnar, 1996, s. 28). Współczesnemu światu grozi zalew jałowej, bez większych wartości monokultury. Na szczęście w wielu krajach dostrzeżono niebezpieczeństwo zagłady własnej odrębności i uznano, że najskuteczniejszą obroną przed uniformizacją życia społecznego jest powrót do korzeni. Polska, wchodząc do Unii, wniosła ze sobą swoją odrębność kulturową. Różnorodność zwyczajów, tradycji i bogactwo rodzimego dziedzictwa z całą pewnością przyczyni się do większego zainteresowania naszym krajem. Obowiązkiem nauczyciela, w tym obszarze edukacyjnym, jest zapoznanie dzieci z bogatą kulturą przodków, rozbudzanie w nich szacunku i dumy z tego, czego dokonały poprzednie pokolenia oraz wdrażanie ich do aktywnego uczestnictwa w kultywowaniu tradycji. Tylko poprzez edukację regionalną można ukształtować tożsamość młodego pokolenia i sprawić, że nasze dziedzictwo kulturowe wniesione jako wartościowy posag do Unii Europejskiej nie zostanie zaprzepaszczone (Grzybowski 2005).

Podsumowując, można stwierdzić, że edukacja regionalna, którą rozumiemy jako ogół wpływów i wzajemnych oddziaływań na siebie jednostek i grup społecznych w obrębie określonego terytorialnie regionu i w ramach zachodzącej tam komunikacji społecznej, zmierza do kształtowania świadomych i twórczych członków wspólnoty lokalnej, regionalnej, narodowej i europejskiej.

Aplikacyjny wymiar edukacji europejskiej w klasach początkowych

Zmiana otaczającego świata i kształcenie dla przyszłości musi być dostrzegane i uwzględniane w teraźniejszym procesie edukacyjnym. Tradycyjne rozumienie „bycia w klasie" nie wyczerpuje obszarów działań integracyjnych nauczyciela. Antropotwórcza i emancypacyjna funkcja edukacji nie może być realizowana w odizolowanym środowisku. Z jednej strony dziecko czerpie z zasobów środowiska w procesie współtworzenia siebie, z drugiej zaś środowisko powinno działać na rzecz wzbogacenia procesów edukacyjnych. Demokratyzacja życia społecznego w kraju sprzyja otwartości szkół i stwarza warunki do powstawania związków pomiędzy rodziną, szkołą i społecznością lokalną.

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej nie możemy jeszcze mówić o edukacji europejskiej jako o oddzielnym przedmiocie czy obszarze nauczania. Treści dotyczące tego wycinka kształcenia są łączone tematycznie z innymi obszarami. I tak na poziomie klasy pierwszej jest realizowany obszar zwany edukacją społeczną, dzięki której dzieci przyswajają wiadomości o swojej miejscowości, znają jej status administracyjny (miasto, wieś), wiedzą, że w ich

miejscowości pracują ludzie o określonym zawodzie (tj.: nauczyciel, lekarz, weterynarz, policjant, strażak, żołnierz, urzędnik czy rolnik) oraz znają ich zadania. Ponadto w celu lepszego poznania i utrwalenia wiadomości młodzi ludzie odbywają różnego rodzaju wycieczki po najbliżej okolicy, miejscowości. Kolejny obszar poznania stanowią zagadnienia dotyczące świadomości narodowej. Uczeń powinien wiedzieć: jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a państwo to znajduje się w Europie, znać symbole narodowe (flagę, godło, hymn narodowy), rozpoznawać flagę i hymn Unii Europejskiej. W toku kształcenia poznaje krajobrazy występujące w Polsce oraz potrafi wskazywać kierunki i wybrane miejsca na mapie kraju. Ponadto nauczyciel w ramach edukacji polonistycznej przeprowadza rozmowy na wyżej podane tematy. Wspomaga się przy tym interesującą lekturą (typu: wiersze, fragmenty opowiadań i artykuły).

Klasa II przynosi poszerzenie informacji o swojej miejscowości i regionie. Uczniowie znają nazwę i historię swojej miejscowości oraz związane z nią legendy. Zaznajamiają się z pojęciami: konstytucja, święto narodowe, z nazwiskami znanych i zasłużonych Polaków. Poznają zabytki i inne ciekawe obiekty w swojej miejscowości i okolicy (tj.: pomniki przyrody, rezerwaty przyrody, skanseny, muzea, itp.). Poprzez oddziaływanie bezpośrednie i pośrednie kształcone jest u nich rozumienie pojęć odmienności i przynależności regionalnej. W tym przypadku uczniowie poznają obyczaje i obrzędy regionalne charakterystyczne dla ich miejscowości, okolicy oraz regionu. Uczą się też poszanowania i dbałości o swoją okolicę i miejscowość. W ramach edukacji muzycznej słuchają i śpiewają pieśni legionowych, hymnu państwowego oraz pieśni regionalnych. Na zajęciach plastycznych wykonują ilustracje do poznanych legend, omawianych wydarzeń historycznych, a w zakresie edukacji technicznej wykonują flagę Polski, kotyliony na Święto Niepodległości oraz biało-czerwone chorągiewki.

W klasie III postępuje uszczegółowienie wyżej wymienionych tematów. Uczeń nabywa coraz więcej informacji na temat swojej okolicy, miasta, państwa. Pojawiają się takie tematy, jak: *Moja najbliższa okolica, Nasza miejscowość dawniej i dziś, Tradycje naszego regionu, Jestem członkiem tej społeczności, Jestem przewodnikiem po mojej miejscowości. Jestem Polakiem i Europejczykiem, Od gór aż po Bałtyk – to moja Ojczyzna, Symbole narodowe, Kiedy słyszę Mazurka Dąbrowskiego, Wszystko ma swoją historię, Zasłużeni ludzie dla mojej miejscowości, regionu, Polski, Duża i mała Ojczyzna. Prowadzona jest* rozmowa uczniów z nauczycielem na temat zabytków wybranych miast np. Krakowa, Gniezna, Poznania czy Warszawy. Rozwijane jest

też rozumienie pojęcia tolerancji poprzez uświadamianie różnic i podobieństw między ludźmi. Uczeń wie, że jesteśmy podobni, a jednak różnimy się i wszyscy niezależnie od rasy, kultury, wyznania, narodowości, mamy równe prawa. Na zajęciach z edukacji przyrodniczej wychowankowie uczą się odczytywać mapę i wskazywać swój kraj oraz inne państwa europejskie. W ramach edukacji muzycznej nabywają umiejętności wykonywania piosenek i tańców regionalnych, takich jak: polonez, krakowiak, kujawiak czy trojak. Ponadto słuchają pieśni narodowych oraz piosenek z okresu wojennego. Edukacja polonistyczna przynosi w klasie III informacje na temat wybranych wydarzeń z historii Polski. Uczeń poznaje władców Polski, czyta też legendy i opowiadania na temat historii naszego kraju. Poznaje herb swojego miasta i innych miast oraz wie, jakie jest jego znaczenie dla miasta. Potrafi powiedzieć, co to jest województwo i odczytać nazwy województw z mapy. Dzięki edukacji plastycznej uczy się rozpoznawać wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz potrafi je opisać. Wie coraz więcej na temat kultury i tradycji swojego regionu. Odwiedza placówki kultury, czyli muzea, izby regionalne, domy kultury, galerie obrazów, teatry i kina.

Z przeanalizowanego materiału zaczerpniętego z wybranych programów nauczania wynika, że w klasach młodszych istnieje możliwość praktycznej realizacji tematów z zakresu szeroko pojętej edukacji europejskiej, co jest zgodne z ogólnie przyjętym założeniem tej edukacji, aby budować w dzieciach tożsamość międzykulturową, otwartość na odmienność, a jednocześnie odwoływać sie do tego, co unikalne w zakresie edukacji regionalnej, lokalnej i narodowej. Możemy potwierdzić postawioną wcześniej tezę, iż edukacja europejska jest jedną ze składowych nauczania, a zatem nie stanowi odrębnych zajęć w tygodniowym planie szkolnym (wybrane programy nauczania dla I etapu edukacji wczesnoszkolnej: *Poznaję świat i wyrażam siebie*, *Szkoła na miarę*, *Wczesnoszkolna zintegrowana edukacja XXI wieku* i in.).

Treści europejskie i regionalne były realizowane przez badaną grupę pedagogów również w trakcie zajęć nadobowiązkowych. Nauczyciele najczęściej organizowali kółka zainteresowań, takie jak: regionalne, teatralne, plastyczne, muzyczne i ruchowe lub taneczne i ekspresyjne, a także zajęcia typu – klub europejski, np. „Mars", czy zajęcia w ramach projektu „Comenius". Niektóre z nich traktują tylko i wyłącznie o Europie a inne realizują zróżnicowane treści w tym, jako drugoplanowe – europejskie. Dzieci zwykle bardzo chętnie uczestniczyły w tego typu przedsięwzięciach, a motywowała je do nich chęć zabawy, zdobycia informacji oraz poznania nowego otoczenia. Opisane w tej

części pracy zajęcia realizowane były przynajmniej raz w tygodniu, przy czym ich ofertę cechowała różnorodność, co w rezultacie stwarzało dzieciom szeroki wybór. Ponadto co roku niektóre placówki szkolne organizowały „Dni Europejskie". Były one przygotowywane przez klasy starsze, a dzieci młodsze brały udział jako widzowie w licznych akademiach i spotkaniach zorganizowanych z tej okazji. Podczas wspomnianych uroczystości uczniowie mieli okazję poznać różne tradycje i zwyczaje krajów europejskich, mogli spróbować różnych potraw, a także zobaczyć filmy i zdjęcia z danego obszaru kulturowego. Szkoły brały również dość licznie udział w Partnerskim Projekcie Szkół „Comenius", w ramach którego uczniowie z klas I-III zrealizowali wiele zadań poszerzających ich wiedzę na temat krajów partnerskich takich, jak Turcja, Słowacja, Wielka Brytania, Francja i inne. Dzieci wspólnie z nauczycielami realizowały także projekty typu: Dzień Ziemi, Mali ogrodnicy, Jan Kiepura czy Jacek Cygan. Dzięki nim otrzymały szansę rozwijania wiedzy o swoim regionie i mieście. Niestety, nauczyciele w czasie planowania własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nie przygotowali odrębnych autorskich projektów edukacji europejskiej, korzystali jednak w tym zakresie z ogólnodostępnych opracowań, np. *Integracja europejska dla najmłodszych* czy *Przygody Innego oraz Bajki w Edukacji Międzykulturowej i innych.*[1]

Zaprezentowane w powyższym opisie programy, projekty oraz inicjatywy edukacyjne w większości przybliżyły najmłodszym pojęcia odmienności czy funkcjonowania Unii Europejskiej oraz rozszerzyły i uzupełniły program nauczania. Dzięki wykorzystaniu bajki, zabawy, piosenki, czy postaci maskotki – pacynki dzieci zdobywały wiedzę i kompetencje niezwykle użyteczne z punktu widzenia współcześnie pojmowanej edukacji i wychowania.

Całość zaprezentowanych działań można odnieść do samego pojęcia integracja, rozumianego jako wytwarzanie całości z drobnych cząstek, a w odniesieniu do członków społeczeństw jako współdziałanie i współpraca w zespole. W klasie szkolnej zaowocowało to dobrym, wzajemnym poznaniem wspólnie uczących się osób, akceptowaniem swoich możliwości, umiejętnością porozumiewania się. Przyczyniło się do ułatwienia współpracy dla osiągnięcia wspólnego celu, tworzenia dobrego klimatu pozwalającego pomóc sobie nawzajem oraz stymulowania harmonijnego rozwoju.

[1]Analiza dokumentów wybranych placówek szkolnych z terenu miasta Katowic, Sosnowca, Czeladzi i Bukowna realizowana w roku szkolnym 20012/20013 oraz wynik wywiadu w formie rozmowy z wybranymi nauczycielkami klas I-III szkoły podstawowej.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonej kwerendy literatury przedmiotu, analizy dostępnych dokumentów, jak również wywiadu z nauczycielami można stwierdzić, że inspiracje wychowania europejskiego i regionalnego stanowią istotny element w edukacji wczesno-szkolnej. Nauczyciele nauczania początkowego proponują swoim podopiecznym różne formy aktywności (intelektualne, manualne, ruchowe, umuzykalniające i poznawcze), tym samym w dość naturalny i przystępny sposób zachęcają do przyswajania wiedzy. W trakcie prowadzonych analiz potwierdziło się przypuszczenie, że dzieci w młodszym wieku szkolnym stają się bardziej świadome swojej odrębności i potrafią zrozumieć trudne terminy pojawiające się w edukacji europejskiej i regionalnej. Wykształcenie w młodym człowieku otwartości i tolerancji na inne społeczności i kultury łączy się nierozerwalnie z procesem wzrastania w przeszłość, tradycję i kulturę swojej ziemi ojczystej.

Prowadzone dociekania przyczyniły się również do sformułowania końcowego wniosku, iż edukacja europejska stanowi nieodzowny element współczesnego kształcenia dzieci w szkole podstawowej, a treści europejskie są realizowane już na najwcześniejszym etapie kształcenia. Z jednej strony stanowią one integralną część programu nauczania w klasach 1-3, z drugiej są systematycznie przekazywane w formie korelacji, czyli łączone tematycznie z innymi obszarami edukacyjnymi. Dzięki takiemu nauczaniu i wychowaniu młodzi ludzie stają się bardziej świadomi swojej odrębności regionalnej, kulturowej, narodowej oraz potrafią odnosić się z szacunkiem do tego co inne i odmienne. Potwierdziła się również teza, iż dzieci młodsze lubią brać udział w zajęciach edukacji europejskiej i regionalnej zarówno w trakcie planowych jednostek lekcyjnych, jak i w tych pozalekcyjnych. Wynika to z faktu stosowania atrakcyjnych form przekazu, które poprzez zaciekawienie i możliwość twórczego rozwiązywania problemów pozytywnie motywują uczniów do działania.

Bibliografia

Bałachowicz J., 1999: *Styl podmiotowy w nauczaniu zintegrowanym*. „Nauczyciel" nr 1.

Bednarek S., 1996: *W kręgu małych ojczyzn. Szkice regionalistyczne.* Wrocław.

Budniak A., Kisiel M., 2004: *Wiedza uczniów klas początkowych o Unii Europejskiej*. W: *Cudzie jazyky v škole,* t 2: *Dieťa – jazyk – svet.* Red., E. Malá, S. Pokrivčáková, Nitra.

Delos J., 1996: Edukacja - w niej jest ukryty skarb. raport UNESCO.

Grzybowski P., 2005: *Edukacja europejska – od wielokulturowości*

ku międzykulturowości. Bydgoszcz.
Kapica G., 2004: *Przygotowanie do partnerstwa kulturowego.* „Życie Szkoły" nr 5.
Kisiel M., Budniak A., 2004: *Działania nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej we wprowadzaniu zagadnień integracji europejskiej.* W: *Cudzie jazyky v škole.* T 2: *Dieťa – jazyk – svet.* Red. E. Malá, S. Pokrivčáková, Nitra.
Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., red., 2011: *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy, rozwiązania.* Warszawa.
Kropiwnicki J. (red.), 2001: *Szkoła: edukacja europejska.* Jelenia Góra.
Kubista M., red., 1995: *Edukacja regionalna.* Katowice – Opole – Cieszyn.
Kwiatkowska H., 1995: *Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei – implikacje dla kształcenia nauczycieli.* „Studia Pedagogiczne", t LXI.
Nikitorowicz J., 2009: *Edukacja regionalna i międzykulturowa.* Warszawa.
Petrykowski P., 2003: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte.* Toruń.
Rabczuk W., 1993: *Promowanie europeizmu w szkolnictwie krajów Wspólnoty Krajów Europejskich.* W: *Szkoła i nauczyciel a integracja Europy.* Red. R. Gerlach, E. Podoska-Filipowicz, Bydgoszcz.
Tomczyk R., 2002: *Edukacja europejska w szkole.* „Życie Szkoły" nr 3.
Wal I., 2003: *Edukacja europejska – organizacja i metodyka.* W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* Warszawa.
Wojnar I., 1996: *Aktualne problemy edukacji i kultury w Polsce i na świecie.*
W: *Edukacja wobec wyzwań XXI wieku.* Red. I Wojnar, J. Kubisz, Warszawa.

Źródła:

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).
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51, poz. 458, z późn. zm.).

Programy nauczania:

Hanisz J., *Wesoła Szkoła. Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy I-III.* DKOW-5002-10/08.

Janicka-Panek T., Bieleń B., Małkowska-Zygadło H., *Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej „Szkoła na Miarę".* SP-G:4022-01/12/13.

Juszkiewicz A., Went W., 1999: *Poznaję świat i wyrażam siebie, kształcenie zintegrowane w klasach I-III.* DKW-4014-11/99, Warszawa.

Załączniki



Fot. 1. Turniej „Jestem Europejczykiem”.



Fot. 2. Laureaci kwizu wiedzy o Unii Europejskiej.



Fot. 3. Śląskie pieśni i tańce ludowe.



Fot. 4. Dożynki – prezentacja obrzędu.



Fot. 5. Finał konkursu UNICEF-u.



Fot. 6. Wycieczka do Parku Miniatur.

1.	E	U	R	O	P	A			
2.	G	N	I	E	Z	N	O		
3.	B	I	E	L					
4.	K	R	A	J					
5.	O	R	Z	E	Ł				
6.	B	U	K	O	W	N	O		
7.	W	A	R	S	Z	A	W	A	
8.	G	O	D	Ł	O				
9.	P	O	L	A	K				
10.	P	R	E	Z	Y	D	E	N	T
11.	S	E	J	M					
12.	W	I	S	Ł	A				
13.	K	R	A	K	Ó	W			
14.	B	A	Ł	T	Y	K			

Fot. 7. Krzyżówka dla kl. III - „Wszystko, co wiem o Unii Europejskiej”.

1.Kontynent, na którym mieszkasz.
2.Legendarne miasto nad jeziorem Gopło.
3.Jeden z kolorów na fladze Polski.
4.Państwo, ojczyzna, inaczej …… .
5.Widnieje w godle Polski.
6.Miasto, w którym mieszkasz.
7.Stolica Polski.
8.Wizerunek białego orła na czerwonym tle.
9.Obywatel naszej ojczyzny.
10.Głowa państwa polskiego.
11.Składa się z posłów.
12.Najdłuższa rzeka Polski.
13.Miasto, w którym znajduje się Wawel.
14.Nazwa polskiego morza.

MAŁGORZATA MNICH

O rozwoju poznawczym dzieci najmłodszych

Streszczenie

Niniejszy artykuł jest próbą dokonania pewnej refleksji nad sposobami stymulowania rozwoju poznawczego dzieci, a szczególnie zapamiętywania, w kontekście doświadczeń własnych oraz technik znanych i stosowanych przez studentów biorących udział w projekcie „Praktyka czyni mistrza". Studenci mieli okazję pogłębić swoją wiedzę i umiejętności z zakresu metod szybkiego uczenia się w ramach warsztatu: „Metody mnemotechniczne w pracy z dziećmi w szkole podstawowej". W artykule autorka stawia również pytanie o to na ile studenci oraz nauczyciele - opiekunowie praktyk studenckich są świadomi tego, jak ważne jest wspomaganie rozwoju poznawczego najmłodszych uczniów. Projekt „Praktyka czyni mistrza" w założeniu swoim miał być miejscem spotkania studentów kierunku: Pedagogika na specjalności nauczycielskiej, nauczycieli – praktyków pracujących w klasach początkowych w różnych szkołach aglomeracji śląskiej oraz nauczycieli akademickich pełniących rolę facilitatorów[1] owego spotkania.

Słowa kluczowe: *rozwój poznawczy, edukacja, dziecko w wieku wczesnoszkolnym, prawa pamięci, zasady efektywnego uczenia się.*

Wprowadzenie

Artykuł ma za zadanie w krótkim zarysie przedstawić rozwój poznawczy dzieci u progu startu szkolnego, zwrócić uwagę na prawa pamięci i zasady efektywnego uczenia się. Omawiane w nim zagadnienia odniesione zostaną do zmieniającej się rzeczywistości szkolnej w roku szkolnym 2014/2015. W tym roku bowiem naukę w klasach pierwszych rozpoczną nie tylko dzieci siedmioletnie, ale również połowa rocznika sześciolatków urodzonych od 1 stycznia do końca czerwca 2008 roku (Dz. U. poz. 1265). Wprowadzony do użytku szkolnego zostanie tzw. elementarz rządowy, czyli darmowy podręcznik „Nasz elementarz" autorstwa Marii Lorek i Lidii Wollman. Zmiany zawsze budzą emocje i wywołują burzliwą dyskusję wszystkich zainteresowanych edukacją gremiów, są również

[1]Termin zaczerpnięty z Grochulska-Stec J., 1994: *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków.

powodem obaw, czy aby na pewno przyczynią się nie tylko do przyspieszenia edukacji szkolnej najmłodszych i odciążenia rodzicielskich portfeli, ale także będą korzystne dla pierwszoklasistów, bo przecież wszystkie zmiany im właśnie mają służyć.

Charakterystyka rozwoju poznawczego dzieci u progu nauki w szkole

Rozwój poznawczy odnosi się do wszystkich psychicznych form aktywności związanych z nabywaniem, przetwarzaniem, organizowaniem oraz zastosowaniem wiedzy. Obejmuje on szeroko pojęte myślenie oraz wiedzę. W skład zdolności poznawczych wchodzą także: inteligencja, twórczość, stosunki interpersonalne, rozumienie oraz język (Birch, 2009, s. 71).

Aby nauczanie w pełni wykorzystywało możliwości myślenia dzieci, musi spełniać pewne warunki. Jednym z nich jest wymagana od nich w rozmaitych sytuacjach edukacyjnych aktywność intelektualna, która zmusza do myślenia. Zgodnie z tym, można wyszczególnić formy, które nie spełniają tego warunku – przykładowo przekazywanie gotowej wiedzy, określonych reguł lub przepisów. Aktywności intelektualnej sprzyja natomiast nauczanie problemowe. Polega ono na samodzielnym osiągnięciu celu, którego rozwiązanie wymaga wyjścia poza posiadaną wiedzę i umiejętności uczniów. Samodzielne dochodzenie do wiedzy sprawia, że jest ona trwalsza i bardziej operatywna.

Dla rozwoju myślenia istotne jest również kształtowanie umiejętności dostrzegania problemów i formułowania pytań, czemu sprzyja podawanie uczniom wiedzy celowo niepełnej, zawierającej luki. Zanim dziecko określi to, czego nie wie, najpierw formułuje pytania. Kolejnym postulatem jest konieczność doskonalenia wyobrażeń i pojęć uczniów, a pomocna jest w tym zasada poglądowości. Polega ona nie tylko na posługiwaniu się obrazami rzeczywistymi, takimi jak ilustracje bądź zdjęcia, ale również na umiejętności posługiwania się symbolami, do których należy stopniowo przechodzić. Warto również zadbać o to, by dzieci efektywnie radziły sobie ze stawianymi przed nimi zadaniami. Zadania zbyt trudne i czasochłonne mogą bowiem skutecznie zniechęcić je do dalszej pracy, dlatego należy umiejętnie kierować przebiegiem ich myślenia i udzielać im słownych wskazówek naprowadzających lub też wprowadzać zadania pomocnicze (Matczak, 2003, 86-92).

Proces nabywania wiedzy nierozłącznie związany jest z koniecznością jej zapamiętywania. Istnieją cztery etapy zapamiętywania informacji: koncentracja, kodowanie nowych informacji, utrwalenie śladów pamięciowych oraz odtwarzanie. Niezwykle ważnym etapem jest skupienie uwagi, czyli

koncentracja, bez której zapamiętanie czegokolwiek jest właściwie niemożliwe. Dziecko potrafi zatrzymać uwagę na określonym przedmiocie przez kilka sekund, a dłuższe jej utrzymanie wymaga już świadomego wysiłku woli. Zdolność tą można w sobie rozwijać poprzez stosowanie konkretnych ćwiczeń. Dzięki dobrej koncentracji można zwiększyć skuteczność i szybkość przyswajanych wiadomości (Szurawski, 2004, s.70).

Drugi z wymienionych etapów polega na próbie przeniesienia informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej. Mózg, który nie jest wyćwiczony, najczęściej dokonuje tego poprzez mało skuteczne mechaniczne powtarzanie, potocznie zwane „kuciem". Jeśli natomiast umysł zostanie odpowiednio wytrenowany, będzie używał w tym celu nowoczesnych technik uczenia się. Utrwalenie śladów pamięciowych, które jest kolejnym etapem zapamiętywania, ma na celu właściwe przechowywanie zapamiętanych informacji, poprzez ich poprawne porządkowanie. Umożliwia to system powtórek, w którym najistotniejsze są sposób powtarzania materiału oraz czas powtórek. Ostatnim z etapów jest odtwarzanie, które odnosi się do przypominania sobie pewnych wiadomości.

Zapamiętywanie, przechowywanie i przypominanie to procesy pamięci, dzięki którym możemy magazynować informacje oraz wykorzystywać je w późniejszym czasie. Zapamiętywanie to proces zapisywania danych odbieranych podczas pewnych doświadczeń. Może on dokonywać się spontanicznie – zapamiętywanie mimowolne lub też w sposób zamierzony, z nastawieniem na przechowywanie, czyli zapamiętywanie dowolne. Każde z tych rodzajów zapamiętywania może następować w wyniku jednorazowego bądź wielokrotnego kontaktu z określoną informacją. Przechowywanie oznacza magazynowanie zapamiętanego wcześniej materiału i podlega pewnym zmianom. Są nimi utrwalanie, organizowanie, syntetyzowanie czy przekształcanie tego materiału. Okres przechowywania zapamiętanych treści może być bardzo różny. Niektóre informacje przechowywane są jedynie przez chwilę, zaraz po zapoznaniu się z nimi - pamięć bezpośrednia. Wiąże się to z umiejętnością powtórzenia usłyszanego przed chwilą zdania, opisania oglądanego obrazu czy odtworzenia zaobserwowanego ruchu. Przechowywać informacje przez dłuższy okres pozwala natomiast pamięć odroczona. Ostatnim z procesów pamięci jest przypominanie. Polega ono na wydobywaniu z pamięci przechowywanego w niej materiału i może przybierać formę rozpoznawania albo reprodukcji. Rozpoznawanie to zetknięcie się człowieka z pewnym zjawiskiem, a następnie uświadomienie sobie, iż w przeszłości miał on już z nim jakiś kontakt.

Z rozpoznawaniem mamy do czynienia najczęściej wtedy, gdy określamy różne obiekty, miejsca czy spotkanych ludzi i potrafimy odróżnić to od tego, z czym stykamy się pierwszy raz. Reprodukcja z kolei występuje wówczas, gdy jednostka odtwarza zapamiętane dane w postaci słownej, ruchowej, rysunkowej, z udziałem myśli, nie mając z nimi ponownego kontaktu. Odtworzenie to może być różne pod względem dokładności, stopnia zniekształcenia, zgodności treściowej pomiędzy zapamiętanym materiałem a jego przypomnieniem (Matczak, 2003, s. 94).

Z procesami zapamiętywania nierozłącznie związane jest zapominanie. Zdaniem John Henderson, zapominamy, ponieważ zacierają się ślady pamięciowe lub też dlatego, że niektóre ślady pamięciowe zakłócają odtwarzanie innych (Henderson, 2005, s. 96).

Prawa pamięci i zasady efektywnego uczenia się

Szkoła jest dla dziecka ważnym czynnikiem rozwoju, decydującym o szybkich przeobrażeniach jego świadomości i osobowości. Jest miejscem, w którym dziecko powinno się nauczyć jak się uczyć, aby wiedza i umiejętności, które zdobędzie była trwała i możliwa do wykorzystania nie tylko w sytuacjach szkolnych, ale przede wszystkim pozaszkolnych, składających się na życie codzienne.

Organizując zatem proces dydaktyczny, warto pamiętać, że najlepsze efekty można osiągnąć stymulując naprzemiennie dwie półkule mózgu. Zapewnia to nie tylko szybsze, ale i trwalsze zapamiętywanie. Jak wynika z badań Rogera W. Sperry'ego, lewa półkula odpowiedzialna jest za: słowa, liczenie i geometrię, logiczne myślenie i umiejętności analityczne, abstrahowanie, zdolność do wyciągania wniosków, dostrzeganie szczegółów, porządkowanie czy umiejętność wiązania teorii z praktyką. Lewa półkula decyduje również o umiejętności rozpoznawania przedmiotów za pomocą dotyku oraz orientacji w czasie. Natomiast prawa półkula warunkuje myślenie twórcze, zdolności artystyczne i poczucie piękna, odpowiada za wizualizację i wyobraźnię, decyduje o pomysłowości i odczuwaniu intuicyjnym, a także o umiejętności ujmowania całości, przetwarzaniu wielu danych i przestrzenności. Prawa półkula odpowiedzialna jest także za identyfikację zapachów oraz wrażenia dotykowe, odbieranie wrażeń dźwiękowych i poczucie rytmu (Spitzer, 2012; Jagodzińska, 2008).

Przygotowując zajęcia dydaktyczne, warto przestrzegać praw pamięci. W pracy z dziećmi najmłodszymi chodzi o zaangażowanie możliwie jak największej liczby zmysłów, czyli o kształcenie polisensoryczne. Istotną rolę

odgrywają kolory, ale równie ważne są dźwięki, smaki, zapachy i wrażenia dotykowe. Zapamiętywaniu powinno towarzyszyć **rozumienie treści**, dlatego nauczyciel edukacji początkowej powinien nieustannie monitorować to, czy uczniowie najmłodsi dostrzegają powiązania pomiędzy wprowadzanymi treściami i kojarzą je ze sobą. Zapamiętywaniu służą też krótkie, ale **częste powtórki**, pomagają one w przeniesieniu informacji z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej i decydują o trwałości zapamiętywanych treści. Zasada: „trening czyni mistrza", ma tu swoje praktyczne zastosowanie. Nie bez znaczenia jest też **motywacja**, z którą przystępujemy do uczenia się. Jeśli nam na czymś zależy i uznajemy to za ważne, priorytetowe – zapamiętamy to szybciej, trwalej i bez większego wysiłku. Kolejne prawo pamięci mówi o tym, że łatwiej jest zapamiętać to, co wyróżnia się spośród całości i charakteryzuje się **„innością" –** zabawne anegdotki, coś co nas zaskoczyło, rozśmieszyło, wzbudziło nasze emocje, bo było absurdalne, głupie, niemożliwe, przerażające, obrzydliwe itp. Suche fakty zapamiętuje się o wiele trudniej. Nie bez znaczenia są też **warunki,** w jakich się uczymy: miejsce do nauki, spokój, oświetlenie, dostępność świeżego powietrza, brak „przeszkadzaczy". Zaliczamy do nich radio, telewizor, telefon czy hałas panujący w pomieszczeniu. Skuteczność uczenia się wzrasta, kiedy ucząc się, robimy **przerwy**. Te przerwy są szczególnie istotne w pracy z dziećmi najmłodszymi i jeśli to możliwe, powinny jak najczęściej przybierać formę zabaw ruchowych lub zabaw ze śpiewem. Długie „maratony" nie służą zapamiętywaniu również przez młodzież i osób dorosłe. Dlatego najlepiej uczyć się w cyklach 20-30 minutowych podzielonych krótkimi przerwami. Przygotowując zajęcia, należy również pamiętać o **efekcie „początku i końca"**. Znaczy to tyle, że treści rozpoczynające i kończące zajęcia są przez uczących się zapamiętywane lepiej niż treści umieszczone w środku zajęć, wykładu, spotkania. Zapamiętywaniu służą również **powiązania**, dlatego należy odnosić nowe treści do tych, które są już wprowadzone wcześniej i gruntownie utrwalone. W ten sposób pomagamy uczniom tworzyć struktury, łączyć nowe z tym, co już znane. Proces uczenia się można wzmocnić też poprzez **egzemplifikacje graficzne**: rysunki, zdjęcia, mapy, diagramy, schematy, wykresy, grafy. Zastosowanie w nich specjalnie dobranych kontrastowych kolorów będzie pomocne, gdy po pewnym czasie będziemy się starać odtworzyć zapamiętywany materiał. Przydatne jest też **segregowanie**, czyli porządkownie wiedzy, podnosi ono w znacznym stopniu skuteczność zapamiętywanych treści. Zastanawiając się nad prawami pamięci i zasadami efektywnego uczenia się w celu zwiększenia efektywności i trwałości zapamiętywania, można również **przekazywać wiedzę**. Powtarzanie własnymi

słowami, zwane często parafrazowaniem, sprzyja zrozumieniu i utrwalaniu informacji.

Badacze zajmujący się metodami szybkiego uczenia się – zwanymi mnemotechnikami – zwracają również uwagę na **znaczenie skojarzeń**, które uruchamiamy, ucząc się nowych, szczególnie trudnych treści. Warto w pamięci tworzyć **obrazy**, które się poruszają, są pełne dynamizmu, cechują się żywą akcją, a przy tym są wyraziste. **Ruch** pozwala też na obracanie, zderzanie, układanie obrazów jeden na drugim, sklejanie lub zamienianie. Skojarzeniom służą **absurdalne** rysunki, przykładowo nadmiernie powiększone. Im więcej **szczegółów**, tym prawdopodobieństwo zapamiętania treści też jest większe. Skuteczne zapamiętywanie może być łatwiejsze dzięki wprowadzeniu **numerowania** i przyporządkowaniu kolejnym numerom obrazkowego systemu cyfr[2]. Jeśli materiał, który mamy zapamiętać, można uszeregować **od ogółu do szczegółu**, naukę należy zaczynać w takiej właśnie kolejności. Dorosłym – jak zauważa Paweł Sygnowski – mogą pomóc **erotyczne** skojarzenia na długo pozostające w pamięci (Sygnowski, 2008, s. 19). I na koniec najważniejsza wskazówka - ważne jest, aby sposób zapamiętywania był oparty na naszych **własnych skojarzeniach**, istotnych dla nas i tylko nam kojarzącym się w taki a nie inny sposób. Dobrze też, aby towarzyszyły im **pozytywne emocje**.

Sprawnie funkcjonującej pamięci potrzebuje nie tylko rozpoczynający naukę w szkole pierwszoklasista, z problemami „pamiętania" i „zapominania" spotykamy się wszyscy każdego dnia. Dlatego też warto do świadomego ćwiczenia pamięci zachęcić nie tylko uczniów, ale również rodziców pierwszoklasistów.

Nauczyciel pierwszej klasy w nowej sytuacji edukacyjnej

Kształcenie zintegrowane wprowadzone w 1999 roku zapoczątkowało zmiany w edukacji początkowej dzieci najmłodszych. Zmiany te polegały nie tylko na organizacyjnych przekształceniach, ale także pociągały za sobą konieczność przebudowy warsztatu metodycznego nauczycieli, sposobu postrzegania celów kształcenia i scalania treści (Misiorna, Ziętkiewicz, 1999, s.13). Idea integracji w kolejnych latach wpłynęła znacząco na rynek wydawnictw szkolnych i zapoczątkowała swoisty „wyścig", mający na celu zaopatrzenie nauczycieli w jak najbogatsze materiały dydaktyczne, a tym samym zyskanie ich

[2]Szczegółowo metoda ta zostanie opisana w publikacji Mnich M., 2014: *Metody mnemotechniczne i ich wykorzystanie w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*. Katowice.

przychylności w wyborze konkretnego pakietu edukacyjnego. Wprawdzie ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej, starając się zachować kontrolę nad jakością proponowanych do użytku szkolnego materiałów, kwalifikowało podręczniki i oznaczało je numerem dopuszczenia do użytku szkolnego, ale jednocześnie dbając o zgodność z podstawą programową, poprawność merytoryczną i atrakcyjność pakietów, nie wypowiadało się w kwestii kosztów, które za zakup pakietów edukacyjnych byli zmuszeni ponosić rodzice. Pakiety edukacyjne proponowane przez różne wydawnictwa rok rocznie były rozbudowywane i po ponad dziesięciu latach od rozpoczęcia zmian obejmowały najczęściej kilkanaście zeszytów tworzących komplet materiałów. Były wśród nich zarówno podręczniki, jak i zeszyty ćwiczeń, najczęściej osobno przygotowane z myślą o realizacji treści polonistycznych, środowiskowo-społecznych i artystycznych, a osobno - treści matematycznych, wycinanki, zeszyty do kaligrafii, często też oddzielnie przygotowany zeszyt do zajęć komputerowych oraz zeszyt lektur. Obok tych materiałów można było jeszcze korzystać z przygotowanych ćwiczeń w formie rozrywek umysłowych przeznaczonych dla dzieci zdolnych lub z ćwiczeń przygotowanych z myślą o zajęciach korekcyjno- kompensacyjnych. Materiały dodatkowe obejmowały również dzienniczki ucznia i bogatą obudowę metodyczną dla nauczyciela. W celu zwiększenia konkurencyjności na rynku proponowano nauczycielom również liczne pomoce dydaktyczne, takie jak: alfabet demonstracyjny, monografię liczby, plansze demonstracyjne, mapy suchościeralne, liczmany i liczydełka, pacynki czy lupki do ćwiczeń autokontrolnych, alfabet ruchomy, płyty CD i DVD z materiałami edukacyjnymi czy wreszcie multibooki, czyli podręczniki multimedialne zawierające nie tylko teksty podręczników i ćwiczeń, ale materiały multimedialne: filmy, animacje, nagrania muzyczne, pokazy slajdów, zdjęcia, zabawy interaktywne oraz gry. W ostatnich latach dzięki, rozwojowi technologii informacyjnych oraz licznym projektom unijnym, wiele polskich szkół zostało wyposażonych w rzutniki multimedialne i niejednokrotnie również tablice interaktywne, dlatego też multibooki stały się bardzo pożądanym uzupełnieniem i wzbogaceniem szkolnej edukacji. Wykorzystanie materiałów elektronicznych podnosi atrakcyjność zajęć, zwiększa koncentrację uwagi uczniów, zachęca do pracy uczniów niezainteresowanych materiałami podręcznikowymi, pomaga w tłumaczeniu trudniejszych zagadnień, umożliwia wielokrotne wracanie do wprowadzonych wcześniej treści, mobilizuje do rozwiązywania interaktywnych ćwiczeń a także oszczędza czas potrzebny na wyszukiwanie, porządkowanie i kompletowanie materiałów. Obudowa metodyczna to również

książka dla nauczyciela, która pozwala na sumienne wywiązywanie się z prowadzenia szkolnej dokumentacji (Mnich, 2012, s.74).

Niestety w nowym roku szkolnym 2014/2015 nauczyciele i uczniowie będą pozbawieni wielu wypracowanych w ostatnich latach rozwiązań. Decyzją MEN do użytku szkolnego wprowadzono podręcznik nieodpłatny, który składa się z czterech części i będzie wypożyczany uczniom na czas nauki w szkole. Zostały wprawdzie opracowane materiały mogące służyć za karty pracy, odpowiadające zeszytom ćwiczeń, ale materiały te są dostępne jedynie na stronie internetowej, a ich drukowanie i powielanie będzie należało do nauczyciela. Z danych opublikowanych na stronie internetowej MEN można dowiedzieć się, że 97% uczniów klas I będzie w bieżącym roku szkolnym korzystać w rządowego elementarza. Nauczycielom, którzy wybrali ten właśnie podręcznik, zaproponowano dwa programy: Marzeny Kędry: *Doświadczanie świata* oraz Moniki Zatorskiej: *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji*. Obydwa programy deklarują wyprowadzenie założeń z najnowszych osiągnięć neurodydaktyki, chodzi bowiem o to, by wieloaspektowy proces uczenia się najmłodszych uczniów korespondował z naturalnym rozwojem osobowości dziecka (Kędra, 2014, s. 9). Neurodydaktycy tworzą podstawy „nauczania przyjaznego mózgowi", twierdząc wręcz, że szkołę należy „wymyślić od nowa" (Żylińska, 2002).

Program M. Kędry odwołuje się w swych założeniach do teorii konstruktywizmu i poprzez „doświadczanie świata" ma zachęcać do stwarzania sytuacji edukacyjnych, będących okazją do budowania znaczeń. Znaczenia złożone najlepiej bowiem budować w „partnerstwie poznawczym nauczycieli i uczniów" (Klus-Stańska, 2002 cyt. za Kędra, 2014, s.7). Zakłada się, że wiedza jest nie tylko zdolnością przyswajania informacji, ale przede wszystkim poszukiwania, wykorzystania i interpretowania. Program *Doświadczanie świata* odwołuje się do założeń pedagogiki Celestyna Freineta i porównania szkoły do „placu budowy", na którym priorytetowe wartości to: kreatywność, zaufanie i współpraca.

Z kolei alternatywny program M. Zatorskiej odwołuje się do koncepcji rozumienia programu Stanisława Dylaka, który zauważa, że „program to ogół doświadczeń edukacyjnych zaplanowanych dla ucznia i nauczyciela, które mają doprowadzić do osiągnięcia określonych stanów, bądź umożliwić mu doświadczenie określonych przeżyć poznawczych i emocjonalnych" (Dylak, 2000, cyt za. Zatorska, 2014, s. 6). Zadaniem nauczyciela jest poszukiwanie jak najlepszej drogi realizacji owego programu dla każdego ucznia indywidualnie. W tym celu warto skorzystać ze wskazówek zawartych w koncepcji Howarda

Gardnera. Jego teoria inteligencji wielorakich zakłada podejście „pluralistyczne, uznające istnienie wielu różnych niezwiązanych ze sobą aspektów poznania, które opierają się na założeniu, że różni ludzie mają różne zdolności poznawcze i odmienne style poznania" (Gardner, 2002, s. 109). W takim ujęciu inteligencja jest zdolnością przetwarzania pewnego rodzaju informacji i wynika z ludzkiej biologii i psychologii. A zatem zadaniem nauczyciela jest rozpoznanie owych odmiennych stylów poznania i takie zorganizowanie zajęć szkolnych, które umożliwiłoby w jak najlepszym stopniu wykorzystanie preferencji każdego ucznia oddzielnie w zależności od tego czy dominuje u niego inteligencja słowna, wizualno-przestrzenna, matematyczno-logiczna, muzyczna, fizyczno-kinestetyczna, przyrodnicza, interpersonalna czy intrapersonalna. Istotne jest również uświadomienie sobie, że każdy człowiek charakteryzuje się pewnym własnym profilem inteligencji, a jego sposób uczenia się zależy właśnie od typu inteligencji.

Program *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji* odwołuje się też do teorii konstruktywizmu, która określa zasady aktywnego budowania wiedzy przez uczniów. Zgodnie z nią należy najpierw wywołać zainteresowanie i ciekawość uczniów w celu orientacji i rozpoznania wiedzy już posiadanej – wiedzy wyjściowej. Owo rozpoznanie stanowi podstawę restrukturyzacji, czyli włączania nowej wiedzy do posiadanych już struktur. Dalszy etap to zastosowanie pozyskanych wiadomości w nowych kontekstach i sytuacjach, które mogą i powinny mieć charakter praktycznych działań. Takie postępowanie powinno pozwolić uczniom na dostrzeżenie zmian w wiedzy nabytej w porównaniu z wiedzą uprzednią. W teorii tej miejsce „przyswajania" zajęło nadawanie znaczeń w toku samodzielnego rozwiązywania problemów przez uczniów (Klus-Stańska, 2009, s. 60-63).

Osadzenie edukacji dziecka na takich właśnie podstawach daje szansę na oderwanie się od „dobrowolnego przymusu" wypełniania zakupionych przez rodziców kart pracy. Zachęca do odpowiedniego planowania i realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych i realizowania „nauczania otwartego", które odbywa się w klasach mających charakter warsztatu, w którym „uczniowie działają, a więc pracują praktycznie, coś wytwarzają, wspólnie decydują o efektach pracy" (Szymaniak, 1997, cyt za Misiorna, Ziętkiewicz 1999, s.27). Ich osiągnięcia są widoczne poprzez rezultaty zamieszczane na gazetkach szkolnych czy półkach klasowych. Taka zmiana - u progu roku szkolnego 2014/2015 – również postrzegana jako „wymuszona", powinna zwrócić myślenie nauczycieli w stronę metod poszukujących, odkrywających i praktycznego działania,

stworzyć możliwość poszukiwania własnych rozwiązań, czerpania z bogatego źródła wspólnych pomysłów uczniów i nauczyciela, w pełni elastycznego planowania czasu dostosowanego do indywidualnych potrzeb dziecka, które pragnie być aktywne, działać manipulacyjnie, eksplorować rzeczywistość. Uczeń klas początkowych zachęcony przez nauczyciela będzie uczył się korzystać w pełni ze swoich wewnętrznych zasobów oraz zasobów zewnętrznych tkwiących w innych ludziach i w otoczeniu fizycznym (Brzezińska 1994, cyt. za Misiorna, Ziętkiewicz 1999, s. 29).

Podsumowanie

Szkoła ma przygotować ucznia do samodzielnego uczenia się, rozbudzać ciekawość poznawczą i dociekliwość badawczą. Powinna także rozwijać kompetencje społeczne: umiejętność współpracy, zdolności komunikacyjne, empatię, otwartość na drugiego człowieka, zdolność do reagowania w sytuacjach trudnych, odporność na stres. Ważna jest również umiejętność zadawania pytań, samodzielne podejmowanie inicjatyw, chęć angażowania się w działania na rzecz klasy i szkoły. Na zajęciach edukacyjnych uczniowie powinni nauczyć się też krytycznego myślenia i analizowania danych, wnioskowania i abstrahowania. Dobrze jeśli działania te sterowane są wewnętrzną motywacją dziecka, jego pasją, ciekawością, chęcią poznania i doświadczania.

Pojawia się zatem pytanie: Czy student realizujący praktyki pedagogiczne w szkole ma obecnie większą niż do tej pory szansę na działania własne, na samodzielne zaplanowanie, realizację i ewaluację zajęć? Odpowiedź na to pytanie jak zawsze powinna być wolna od jakichkolwiek uogólnień. Realizacja praktyk studenckich, do których przygotowania przyczynił się projekt „Praktyka czyni mistrza", to zawsze spotkanie konkretnego studenta-praktykanta z konkretnym nauczycielem. Ich wzajemną relację budować będzie szereg determinantów. Jeśli ich relacja oparta zostanie na otwartości i wzajemnej trosce istnieje szansa na stworzenie szkoły „wymyślonej od nowa" i „nauczania przyjaznego mózgowi", które postulują neurodydaktycy.

Bibliografia

Birch A., 2009: *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa.

Dylak S., 2000: *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*. Warszawa.

Gardner H., 2002: *Inteligencje wielorakie teoria w praktyce*. Poznań.

Grochulska-Stec J., 1994: *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków.

Henderson J., 2005: *Pamięć i zapominanie*. Gdańsk.
Jagodzińska M., 2008: *Psychologia pamięci, badania, teorie, zastosowania*. Gliwice.
Kędra M., 2014: *Doświadczanie świata, Edukacja wczesnoszkolna. Program dla I etapu kształcenia.* Warszawa.
Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M., (red.), 2009: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania.* Warszawa.
Matczak A., 2003: *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa.
Misiorna E., Ziętkiewicz E., 1999: *Zintegrowana edukacja w klasach I-III.* Poznań.
Mnich M., 2012: *Pomóż mi zrobić to samemu, czyli o propozycjach wydawniczych nauczycieli wczesnej edukacji*. W: *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian.* Red. J. Bałachowicz, A. Szkolak. Kraków.
Spitzer M., 2012: *Jak uczy się mózg*. Warszawa.
Sygnowski P., 2008: *Szybka nauka dla wytrwałych*. Gliwice.
Szurawski M., 2004: *Pamięć. Trening interaktywny*. Łódź.
Ustawa z dnia 30 sierpnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz. U. 2013, poz.1265.
Zatorska M., 2014: *Drogowskazy wielointeligentnej edukacji. Program edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszy etap edukacyjny*. Warszawa.
Żylińska M, 2013: *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

ALEKSANDRA JÓŹWIAK

Parę słów o auksologii i dojrzałości szkolnej w aspekcie biologicznego rozwoju

Nie istnieje staranie o zdrowie bez starań o pełny rozwój człowieka – nie istnieje też staranie o pełny rozwój człowieka bez starania o jego zdrowie.

Edward A. Mazurkiewicz

Streszczenie

Przedmiotem niniejszej pracy są rozważania i pedagogiczny namysł nad auksologią i dojrzałością biologiczną sześciolatków. Prezentowany przegląd antropometrycznych metod oceny rozwoju i testy sprawności fizycznej pomogą nauczycielowi monitorować, a może i diagnozować motorykę dzieci we wszechstronnym procesie nauczania.

Słowa kluczowe: *auksologia, dojrzałość szkolna, rozwój somatyczny dziecka, ocena sprawności fizycznej sześciolatka*.

W pierwszej godzinie po urodzeniu dziecko pozostaje w stanie czuwania, przez szeroko otwarte oczy obserwuje świat dookoła…, a potem zapada w sen (Morris, 1997). Ta niezwykła, wyjątkowa godzina życia postnatalnego to początek skomplikowanego procesu rozwojowego. W aspekcie biologicznym pojęcie rozwoju rozumiemy jako ukierunkowany, długotrwały, wieloetapowy proces przemian zachodzących w organizmie człowieka, zmierzających do uzyskania samodzielnej egzystencji (Krawczyński, 2009; Wolański, 2005). Rozwój ontogenetyczny człowieka podlega prawom etapowości, jednak jest indywidualnie zróżnicowany. Dziecko zatem rozwija się według własnego programu, kodu w dużej mierze dziedziczonego po rodzicach, ale również podlega szeroko rozumianym modyfikatorom środowiskowym.

Auksologia dla optymalizacji działań nad rozwojem dziecka

Auksologia jako nauka o rozwoju ontogenetycznym oraz wpływie środowiska zewnętrznego na rozwijający się organizm wyodrębniona została z nauk biomedycznych w celu optymalizacji prognozowania zdrowia

i rozwoju dziecka (Krawczyński, 2009). Aby ocenić sprawność funkcjonalną organizmu, auksologia posługuje się swoistymi metodami badawczymi. Powszechnie uznane mierniki rozwoju i sprawności fizycznej są pozytywnymi, prostymi i czułymi wskaźnikami zdrowia (Krawczyński, 2009).

Zdrowie WHO definiuje jako dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny, a nie tylko brak choroby czy ułomności.

Aspekt fizyczny zdrowia pojęciowo kojarzony jest ze zdrowiem pozytywnym, ogólną sprawnością, biologiczną kondycją, itp. (Osiński, 2010; Przewęda, Dobosz, 2003). Fizyczny aspekt zdrowia w odniesieniu do dzieci to na przykład zdrowotna gotowość szkolna – szczególna, bo obecnie dotycząca polskich sześciolatków (Trzcińska i in., 2011; 2012).

Organizmu dziecka nie traktujemy jak miniatury organizmu dorosłego. Oprócz specyficznych odrębności anatomiczno-fizjologicznych, somę i psyche dziecka traktujemy jako indywidualny, dynamiczny, zdolny do spontanicznego i ciągłego rozwoju ustrój.

Podstawowe składowe procesu rozwoju człowieka koncentrują się wokół takich procesów, jak:

– wzrastanie, czyli przewaga procesów anabolicznych nad katabolicznymi; o dynamice wzrastania decyduje zwłaszcza żywienie,
– różnicowanie, czyli morfologiczna specjalizacja,
– dojrzewanie, czyli funkcjonalne doskonalenie i morfologiczna integralność organizmu (Krawczyński, 2009).

Mechanizmy i czynniki wpływające na przebieg rozwoju dziecka w ujęciu tradycyjnym można określić jako:

1. Determinacje – czynnik endogenny, genotyp osobniczy.
2. Stymulacje – czynnik endogenny, sterowanie hormonalne.
3. Modyfikacje – czynnik egzogenny, środowiskowy, inaczej zespół czynników ekologicznych. Do czynników środowiskowych zaliczamy np. modyfikatory naturalne czy modyfikatory kulturowe – wśród których szczególną uwagę zwracamy na nawyki i zachowania prozdrowotne, niewątpliwie procentujące w dorosłym życiu (np. Krawczyński, 2009; Wolański, 2005).

Przebieg rozwoju dziecka podlega monitorowaniu i ocenie. Profilaktyczne, lekarskie badanie sześciolatka przeprowadza się, aby wykryć niezdiagnozowane nieprawidłowości, choroby przewlekłe, zaburzenia rozwojowe, ale przede wszystkim, by wydać opinię o dojrzałości (gotowości) szkolnej.

Dojrzałość szkolna – zarys problemu

Dojrzałość szkolną, zwaną też gotowością szkolną, rozumie się zazwyczaj jako osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, który pozwoli mu sprostać obowiązkom szkolnym (Pomykało, 1993). Jest to jakby moment równowagi między wymaganiami szkoły a możliwościami rozwojowymi dziecka. Precyzyjnie rzecz ujmując, dojrzałość (gotowość) szkolna to:

- dojrzałość biologiczna, czyli dojrzałość fizyczna, motoryczna;
- dojrzałość immunologiczna, czyli odporność dzięki np. immunizacji czynnej;
- dojrzałość psychospołeczna (np. sprostanie wymaganiom szkolnym);
- dojrzałość intelektualna (ocena poziomu rozwoju umysłowego warunkującego możliwość nauki) (Krawczyński, 2009).

Oceny gotowości szkolnej dokonuje zespół specjalistów w placówkach przedszkolnych, w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a także lekarz pediatra, który przeprowadza badania bilansowe.

W tym miejscu warto przytoczyć myśl Marcina Kacprzaka (1955) *...nie mózg dziecka chodzi do szkoły, lecz ono całe*. M. Kacprzak jako jeden z pierwszych zauważył, że zdrowie wychowanków to nie tylko brak choroby, ale również poziom dobrego samopoczucia, pozwalający na dynamiczne przystosowanie się do środowiska w taki sposób, jaki jest możliwy w danym momencie dla dziecka (Kacprzak M., 1961). Aby zapewnić jak najlepsze funkcjonowanie wychowanka w nowym otoczeniu (szkole), ważne jest monitorowanie jego zdrowia w trakcie dokonywania oceny dojrzałości szkolnej. Nauczyciele i pedagodzy pracujący z dziećmi winni postrzegać swych wychowanków całościowo, a nie tylko przez pryzmat wybranych obszarów rozwoju.

Biorąc pod uwagę istotę problemu można stwierdzić proces nabywania gotowości szkolnej przez większość dzieci objętych rocznym obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym dokonuje się niepostrzeżenie i nie wymaga specjalnych zabiegów ani ze strony rodziców, ani ze strony nauczycieli. Praca wychowawczo-dydaktyczna przedszkola, począwszy od najmłodszych grup, zmierza do zapewnienia dziecku dobrego startu w szkole. Polega ona zasadniczo na trosce o prawidłowy, harmonijny, wszechstronny rozwój psychofizyczny dziecka, na zapewnieniu mu jak najlepszych warunków życia sprzyjających temu rozwojowi, na właściwym oddziaływaniu dydaktycznym i wychowawczym. Szczególnie ważne znaczenie z punktu widzenia startu szkolnego i powodzenia w ciągu całego okresu nauki ma troska o zdrowie i prawidłowy rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym. Jeśli pozostaje ono pod systematyczną opieką

i kontrolą lekarza, wszelkie wady i mankamenty w jego stanie zdrowia i rozwoju fizycznym zostaną z pewnością ujawnione, można będzie je leczyć i korygować.

Propozycje metod oceny i uwarunkowań rozwoju dzieci sześcioletnich

Zaproponowany w tej części pracy materiał został opracowany na podstawie Warsztatów Antropologicznych im. prof. Janusza Charzewskiego, które odbywały się cyklicznie w latach 2010-2012 w warszawskiej Akademii Wychowania Fizycznego.

Rozwój fizyczny dzieci i młodzieży w wieku szkolnym charakteryzuje się dużym zróżnicowaniem. Ocenę poziomu i dynamiki wzrastania dzieci można dokonywać na podstawie pomiarów antropometrycznych, które opisują rozmiary i proporcje ciała oraz mierników procesów dojrzewania z określeniem wieku zębowego, kostnego.

Ocena wieku biologicznego na podstawie uzębienia jest nieinwazyjną metodą obserwacyjną. Oceniamy liczbę wyrzniętych zębów: mlecznych od 6-24 miesiąca życia, stałych od 5-15 roku życia i porównujemy z odpowiednimi normami (nie istnieje jedna norma dla całej populacji ludzkiej). Tempo wyrzynania zębów stałych różni autorzy uzależniają od warunków społeczno-ekonomicznych, głównie od stanu odżywienia (Żądzińska, 2011). Występuje istotny związek między kryterium dojrzałości biologicznej i zębowej dziecka. Związek ów zdecydowanie dotyczy uzębienia mlecznego, w 73% wiek biologiczny wyjaśnia tempo wyrzynania, w mniejszym stopniu (ok. 37% u 10-letnich chłopców i 41% u dziewcząt) związek dotyczy uzębienia stałego (ibidem).

Ocena rozwoju somatycznego obejmuje wiek rozwojowy wysokości ciała, zwany wiekiem wzrostowym. Pokazuje etap zaawansowania w rozwoju cech somatycznych. Dysponujemy normami populacyjnymi, tzw. szeroką normą rozwojową w zakresie 10-90 centyla. W praktyce klinicznej ważne jest, aby masę ciała odnosić do aktualnej wysokości. Unikamy wówczas błędnej klasyfikacji otyłości lub niedowagi (Majcher i Arasimowicz, 2011). Dla auksologów ważną informacją jest ocena proporcji ciała w odniesieniu do wieku rozwojowego. Opracowane morfogramy wartości cech somatycznych pozwalają zaobserwować odchylenia i podjąć adekwatne działania (ibidem).

Badania antropologiczne prowadzone w ostatnich latach, w różnych środowiskach na populacji dzieci w wieku przedszkolnym, ukazały zjawisko akceleracji (przyśpieszenia) rozwoju fizycznego.

Rozwój somatyczny 6-letnich dzieci krakowskich wykazuje tendencje do

zmian na przestrzeni lat 1938-2010. Badacze, analizując wysokość i masę ciała oraz BMI (od 1983 roku), uzyskali interesujące wyniki. Porównanie cech morfologicznych - wysokości i masy ciała wykazuje zmiany tempa trendu sekularnego. Po II wojnie światowej obserwowano mniejszą dynamikę rozwoju, lata sześćdziesiąte to wzrost trendu, natomiast w pierwszej dekadzie XXI wieku zaobserwowano deceleracje rozwoju wysokości ciała u chłopców. Znaczący dodatni trend sekularny masy ciała 6-latków związany jest z coraz większą nadwagą i otyłością dzieci (Żarów i in., 2012).

Ocena rozwoju somatycznego i sprawności fizycznej sześciolatków

Pomiar sprawności fizycznej jest nieodzownym elementem oceny rozwoju i stanu zdrowia dziecka. Badania powinny być wykonywane już w przedszkolu, ponieważ wówczas kształtują się u dzieci ważne cechy motoryczności, np. poczucie rytmu, równowagi, zwinność, szybkość ruchu (Kryst i in., 2012; Przewęda, Dobosz, 2003; Wolański, 2005).

Europejski Test Sprawności Fizycznej /EUROFIT, 1991/ składa się z prób sprawności motorycznej, poprzedzonych rozgrzewką. Do pomiarów sprawności motorycznej dzieci przedszkolnych z Krakowa i Tarnowa (badania z lat 2008-2011) badacze wybrali próby oceniające, tj.:

- gibkość (w siadzie skłon dosiężny w przód),
- siłę eksplozywną kończyn dolnych (skok w dal z miejsca),
- siłę ścisku ręki prawej i lewej (dynamometr).

Według autorów między 4 a 6 rokiem życia obserwuje się pogorszenie wyników gibkości, natomiast w pozostałych próbach dzieci uzyskują coraz lepsze rezultaty. Wnioski, jakie uzyskano z przeprowadzonych analiz, wskazują, iż:

- badane dzieci charakteryzują się podobną budową somatyczną,
- rozwój motoryczny dzieci z Krakowa i Tarnowa osiąga zbliżony poziom (różnice w sile ścisku ręki),
- dzieci z nadmierną masą ciała (powyżej 30 BMI) uzyskują słabsze wyniki większości prób sprawnościowych (Kryst i in., 2012).

W badaniach Milde i współpracowników zastosowano testy EUROFIT do oceny sprawności fizycznej chłopców. Stwierdzono, że 6 z 8 przeprowadzonych prób sprawnościowych jest zależna od wysokości ciała, zatem interpretacja wyników badań powinna uwzględniać wiek wzrostowy (Majcher i Arasimowicz, 2011).

Przeprowadzone w latach 1986-2012 badania ukazały interesujące wskaźniki

rozwoju fizycznego i sprawności przedszkolaków. Badacze dokonali pomiarów podstawowych cech somatycznych: wysokości, masy i otłuszczenia ciała oraz zastosowali cztery próby z „Wrocławskiego testu sprawności fizycznej dzieci w wieku 3-7 lat". Były to próby sprawnościowe: skok w dal z miejsca, bieg na 20 metrów ze startu wysokiego, bieg wahadłowy 4x5 metrów z przenoszeniem klocka, rzut kilogramową piłką lekarską znad głowy. Analizując wyniki przeprowadzonych pomiarów, zauważono: pozytywne zmiany w wysokości ciała u dziewcząt i chłopców, wyraźny (ok. 3 kg) wzrost masy ciała u dziewcząt i nieznaczna poprawę masy ciała u chłopców. Dzieci 6-letnie zbadane w 2012 roku są wyższe i cięższe od rówieśników z 1986 roku. W ocenie poziomu sprawności fizycznej w niektórych próbach uzyskują lepsze wyniki. Autorzy odnotowali fakt utrzymującego się dystansu między dziećmi z mniejszych miejscowości a ich rówieśnikami z dużych aglomeracji (Wilczyński i in., 2012).

Rozwój somatyczny, sprawność fizyczna oraz postawy ciała warszawskich dzieci 6-letnich oceniono podczas przeprowadzonych w 2011 i 2012 roku badań. W ramach oceny stanu zdrowia fizycznego dzieci badający wykonali:

- pomiary antropometryczne: wysokości i masy ciała, obwodów ramienia, klatki piersiowej, talii, sześciu fałdów skórno-tłuszczowych,
- test sprawności fizycznej, który obejmował: skłon tułowia w siadzie, bieg wahadłowy 10x5 metrów, skok w dal z miejsca, siady z leżenia, rzut kilogramową piłką lekarską oburącz znad głowy w przód,
- somatoskopowe badanie postawy ciała z wykorzystaniem techniki punktowania,
- sondaż diagnostyczny z kwestionariuszem ankiety (zebrano informacje dotyczące warunków życia, stanu zdrowia i trybu życia dziecka).

Analizując wyniki przeprowadzonych badań, zauważono wyraźną tendencję do zacierania się biologicznych efektów stratyfikacji społecznej. Potwierdzono opinię o większej wrażliwości tzw. cech miękkich na działanie bodźców środowiskowych, a także zadowalające współwystępowanie wyższej aktywności ruchowej z lepszą sprawnością fizyczną dzieci sześcioletnich. Wśród chłopców wykazano wyrównany stan zdrowotnej gotowości szkolnej, a wśród dziewcząt poziom zależał od statusu społeczno-ekonomicznego oraz aktywnego trybu życia (Trzcińska i in., 2012).

Podsumowanie i postulaty

Koncepcja wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego oparta jest na wszechstronnym i zrównoważonym rozwoju dziecka. Diagnoza i ocena psyche

oraz somy, czyli powiązania motoryki z całokształtem procesów psychicznych sześciolatka, umożliwi zarówno planowanie, jak i realizację owego wszechstronnego procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Dzieci, które rozpoczynają naukę w klasach pierwszych szkoły podstawowej dysponują zróżnicowanym potencjałem fizycznym. To od odpowiedzialnej postawy nauczyciela i jego wrażliwości zawodowej zależy, czy w trakcie procesu edukacyjnego nastąpi wszechstronny rozwój uczniów.

Istotnym zadaniem stojącym przed nauczycielem jest stałe monitorowanie rozwoju somatycznego i poziomu sprawności fizycznej dzieci, z którymi pracuje. Mając stały kontakt ze swoim uczniem, wnikliwy i wrażliwy nauczyciel potrafi dostrzec pojawiające się różnego typu dysfunkcje. Współpracując z rodzicami i przedstawicielem szkolnej służby zdrowia, jest w stanie zapobiegać powstaniu nieprawidłowości w rozwoju somatycznym swojego wychowanka (może np. zasugerować wnikliwą obserwację dziecka w środowisku domowym, przeprowadzenie badań lub konsultacje z antropologiem). Jednocześnie sami pedagodzy, wykorzystując wyniki obserwacji, mogą zaplanować odpowiednie działania profilaktyczne, uwzględniające dobro dziecka. Bardzo ważnym elementem tego typu działań jest monitorowanie postawy ciała dzieci 6- 7-letnich. W omawianym okresie rozwoju jest ona szczególnie podatna na zniekształcenia, których konsekwencja są wady postawy. Aby temu zapobiec, należy między innymi dokonać doboru ławek odpowiedniego do wysokości dziecka. Wyznaczając wychowankowi miejsce w klasie, należy wziąć pod uwagę nie tylko wzrost dziecka, ale także sprawność jego narządu wzroku. Ważnym elementem w profilaktyce wad postawy jest kontrola ciężaru tornistrów. Szkoły coraz częściej monitorują ten element i w ramach odciążania uczniów od noszenia dużych ciężarów proponują pozostawianie podręczników i przyborów szkolnych w specjalnie do tego przygotowanych szafkach szkolnych. Nauczyciel powinien ściśle współpracować ze szkolną służbą zdrowia w stymulowaniu prawidłowego rozwoju dziecka. Jego rola, jednak nie ogranicza się tylko do obserwacji i monitorowania przebiegu rozwoju wychowanka, ale również polega na przekazywaniu wiedzy z zakresu promocji zdrowia. Edukacja zdrowotna prowadzona w ramach procesu dydaktycznego, realizowana jest między innymi na zajęciach wychowania fizycznego. W procesie kształtowania zachowań prozdrowotnych u uczniów nieodzowne jest wspieranie przekazu teoretycznego, praktycznymi działaniami na terenie szkoły. Przykładem czynności podejmowanych w ramach kształtowania pozytywnych nawyków żywieniowych jest między innymi: wspólnie zjadanie drugiego śniadania, jak

również organizowanie na terenie placówki akcji: „Owoce w szkole", „Szklanka mleka w szkole", w ramach, których uczniowie otrzymują darmowe owoce, warzywa i mleko. Kolejnym elementem jest dbanie o zdrową żywność w ofercie szkolnego sklepiku, o co coraz częściej zabiegają także rodzice uczniów. Inne programy i kampanie wdrażanie w szkołach to między innymi: „Śniadanie daje moc", „Mamo, Tato wolę wodę", „Program Profilaktyki Próchnicy Zębów", Szwajcarsko-Polski Program Współpracy pt. „Zapobieganie nadwadze i otyłości oraz chorobom przewlekłym poprzez edukację społeczeństwa w zakresie żywienia i aktywności fizycznej", „Szkoła i przedszkole przyjazne żywieniu i aktywności fizycznej", itp.

Propagowanie aktywności ruchowej to kolejny istotny element wychowania ku zdrowiu, realizowany w ramach podstawy programowej oraz podczas dodatkowych zajęć prowadzonych w szkole. Bardzo ważne jest zapewnienie aktywności ruchowej, zwłaszcza najmłodszy uczniom – pierwszoklasistom. To nauczyciel dostosowuje formy aktywności ruchowej do możliwości dzieci. Obligatoryjne zajęcia wychowania fizycznego realizowane są w wymiarze 4 godzin tygodniowo. Dodatkowe ćwiczenia ruchowe nauczyciel może organizować podczas lekcji (np. w ramach przerwy śródlekcyjnej) oraz w czasie przerw. Przygotowane przez szkoły place zabaw i ćwiczeń, dostosowanych do możliwości fizycznych dzieci 6-letnich, to ważny element podejmowanych działań w tym zakresie. Szkoły chcąc popularyzować aktywny tryb życia, wdrążają różnego typu programy i organizują akcje, między innymi takie jak: „Ćwiczyć każdy może", „Radosna szkoła", „Aktywna szkoła - aktywny uczeń", itp.

Współpraca nauczycielsko-medyczna we wdrażaniu projektów i programów mających na celu zapobieganie efektom ubocznym zdiagnozowanych nieprawidłowości somatycznych to kolejny bardzo ważny element wychowawczy (np. nauczyciel monitoruje rozwój dziecka oraz typuje je do badań diagnostycznych, a zdiagnozowane motywuje do ćwiczeń podczas dodatkowych gimnastyki kompensacyjno-korekcyjnej). Pedagog informuje uczniów o możliwości udziału w zorganizowanych formach aktywności ruchowej w czasie pozalekcyjnym, np. rozgrywkach międzyklasowych, zajęciach sekcji sportowej, itp., a także dba o dostępność tych zajęć.

Prawidłowy rozwój somatyczny ucznia zapewnia sprawne funkcjonowanie analizatorów, np. słuchowego i wzrokowego, a to z kolei stymuluje procesy poznawcze. Dysfunkcje tych analizatorów implikują trudności szkolne, między innymi z czytaniem, zapamiętywaniem liter alfabetu. Nauczyciel

posiadający świadomość, iż prawidłowy przebieg rozwoju dziecka ma wpływ na jego naukę, jest w stanie odpowiednio zaplanować proces dydaktyczny. Zaburzenia stanu zdrowia negatywnie wpływają na dobrostan młodego człowieka, ograniczają jego potencjał rozwojowy i mogą istotnie obniżyć jakość jego życia.

Biorąc pod uwagę ważkość przygotowania młodego pokolenia do samodzielnego dysponowania zasobami swego zdrowia, ważnym wydaje się nauczanie i wychowanie w tym zakresie. Ze względu na swą specyfikę szkoła podstawowa stanowi dogodne środowisko wychowawcze wspierające edukację zdrowotną. Regularny kontakt nauczyciela z młodym człowiekiem stwarza duże możliwości przybliżenia wychowankom zdrowego stylu życia.

Przedstawione w pracy interdyscyplinarne podejście pozwala lepiej rozumieć, interpretować, diagnozować rozwój biologiczny dziecka, ale również programować proces nauczania, tak aby był on dla sześciolatków najefektywniejszy.

Bibliografia

Buśko K., Charzewska J., Kaczanowski K., (red.), 2010: *Współczesne metody badań aktywności, sprawności i wydolności fizycznej człowieka.* Warszawa.

Demel M., 1999: Pedagogika Zdrowia. W: *Pedagogika zdrowia i medycyny pracy* (red.)Turos L.,Warszawa.

Kacprzak M., 1955: *Chcę być zdrowy*. Warszawa.

Kacprzak M., red., 1961: *Higiena ogólna. Podręcznik dla studentów*. Warszawa.

Krawczyński M., 2009: *Propedeutyka pediatrii.* Warszawa.

Kryst Ł., Woronkowicz A., Jankowicz-Szymańska A., Pociecha M., Kowal M., Sobiecki J., Brudecki J., Żarów R., 2012: *Budowa ciała i sprawność motoryczna dzieci przedszkolnych z Krakowa i Tarnowa na podstawie badań z lat 2008-2011.* W: *Uwarunkowania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym.* (red.) Buśko K., Charzewska J., Warszawa.

Majcher A., Arasimowicz E., 2011: *Wiek wzrostowy miarą oceny wieku biologicznego dziecka*. W: *Metody oceny wieku biologicznego w różnych fazach ontogenezy. Teoria i praktyka.* (red.*)* Buśko K., Charzewska J., Warszawa

Morris D., 1997: *Zwierzę zwane człowiekiem.* Warszawa.

Osiński W., 2010: *O potrzebie teoretycznego myślenia i różnorodności celów w testowaniu sprawności fizycznej.* W:, *Współczesne metody badań*

JOLANTA CHOWANIAK

Radość tworzenia – aktywność parateatralna dzieci w wieku przedszkolny

Streszczenie

Artykuł traktuje o działaniach parateatralnych. Jest egzemplifikacją działań podejmowanych w trakcie pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Rozpatruje pojęcia definicje związane z twórczą ekspresją dziecka w kierunku działań teatralnych. W artykule opisane są przykłady zabaw o charakterze parateatralnym, korzystające z wielu różnych technik, np. elementy dramy, przekładu intersemiotycznego, opowieści ruchowej, pantomimy.

Słowa kluczowe: *aktywność, ekspresja twórcza, działania parateatralne, wiek przedszkolny.*

Zamiast wstępu – wyjaśnienia terminologiczne

Mówiąc o dziecku w wieku przedszkolnym mamy na myśli kilkulatka, którego aktywność ruchowa a także poznawcza jest wielce wzmożona. Nauczyciele, wychowawcy muszą tak komponować codzienne spotkania, aby wpływały one wszechstronnie na każdy rodzaj preferencji modalnych dzieci. Ważnym jest zatem, aby zajęcia oscylowały wokół obszarów percepcji ruchowej, słuchowej a także wzrokowej, aby motywować i kształtować rozwój zarówno poznawczy, jak i społeczny, emocjonalny oraz fizyczny. Nauczyciele tworzą więc zajęcia kształtujące umiejętności samoregulacji, umiejętności komunikacji oraz umiejętności poznawcze. Każde z nich powinny angażować twórczy potencjał dziecka. Ono bowiem powinno aktywnie podejmować każde zadanie.

Aby móc kontynuować temat twórczej aktywności dziecka, należy przybliżyć kilka istotnych definicji. Pierwszą z nich będzie pojęcie „aktynowości".

Aktywność będąca naturalnym stanem każdej jednostki w psychologii definiowana jest jako „nieustanna regulacja stosunków człowieka ze światem" (Sacher, 2001, s.9). Rozumiana jest więc jako kolejność występowania różnorodnych czynności, myśli, działań, ruchów, które motywowane są poprzez aktualne potrzeby danej osoby.

Pedagogika bazując na psychologicznych założeniach tegoż terminu podkreśla jego istotność w regulacji stosunków człowieka z otoczeniem.

Wyjaśniany jest również jako czynności: wegetatywne, manipulacyjne, sygnalizacyjne, werbalne i umysłowe. Podejmowanie wszelakiej aktywność wpływa na pozytywny rozwój jednostki we wszystkich jej aspektach. Nie bez znaczenia bowiem M. Tyszkowa zdefiniowała *aktywność* jako „wszelkie funkcjonowanie organizmu" (Tyszkowa, 1990, s. 123).

Aktywność we współczesnych nurtach psychologicznych rozumiana jest nie tylko jako zdolność przystosowania człowieka do otoczenia, ale również jako umiejętność wpływania na nie w sposób twórczy, modyfikujący (Uszyńska-Jarmoc, 2003, s. 29).

W ramy tego stwierdzenia wpisuje się zatem twórczość, działania twórcze będące swoistym ludzkim stanem aktywności. Termin **twórczość** był i nadal jest naukowym przedmiotem zainteresowań psychologów i pedagogów (m.in. J.P. Guilford, R. Gloton, C. Clero, V. Lowenfeld, E.P. Torrence, S. Szuman, J. Piaget, H. Wallon czy M. Debesse). Definiowano go zarówno jako działania człowieka wykraczające poza prostą recepcję (Popek, 1988, s. 9), utożsamiano z myśleniem dywergencyjnym, będącym zdolnością tworzenia wielu potencjalnych rozwiązań jakiegoś problemu, rozpatrywano w obrębie różnorodnych kategorii.

W. Okoń definiuje **twórczość** jako „proces działania ludzkiego dający nowe i oryginalne wytwory, oceniane w danym czasie jako społecznie wartościowe. Może przejawiać się w każdej dziedzinie działalności ludzkiej, zarówno artystycznej i naukowej, jak i organizacyjnej, technicznej, produkcyjnej i wychowawczej" (Okoń, 2001, s. 434). Biorąc pod uwagę wielość stanowisk rozważających pojęcie *twórczości* w literaturze naukowej zaproponowano rozpatrywanie owego terminu na czterech różnych płaszczyznach. Można zatem mówić o twórczości z perspektywy procesu, wytworu, cech osobowości oraz stymulatorów i inhibitorów pochodzących z zewnątrz.

Proces twórczy – to przedmiot stałych badań i dociekań naukowców. Ogólnie rzecz ujmując można zdefiniować proces twórczy jako „szereg ukierunkowanych czynności psychicznych i fizycznych, mniej lub bardziej uświadomionych przed podmiot tworzący, w wyniku czego następuje ekspresja własnej osobowości poprzez dokonywanie zabiegu przekształcania rzeczywistości zewnętrznej i własnego *ja*" (Popek, 1988, s. 16). Twórczy wytwór aktywności ludzkiej powinien przyjąć takie cechy jak: nowość, oryginalność, generatywność i społeczna przydatność.

Interesująca nas twórczość dziecięca przybiera charakter twórczości pierwotnej, spontanicznej. Roszczeniowe widzenie świata daje dziecku odwagę

twórczą w zakresie kształtu, fantastyki, cudowności. Myślenie globalne i synkretyczne pozwala dziecku na wyrażanie siebie, samorealizowanie siebie charakteryzujące się dużą dozą naturalności i spontaniczności. Wiele miejsca w takowych działaniach zajmuje wówczas wyobraźnia (Urban-Kojs, 2000, s. 101).

Aktywność twórcza traktowana w kategoriach procesu i obserwowana z zewnątrz wydaje się być jedną z najbardziej nieodgadniętych czynności ludzkich. Może pełnić rolę drogi prowadzącej do samospełnienia, aktywizującej i motywującej do podejmowania dalszych działań. Aktywność ta, w niniejszym artykule, oscyluje wokół aktywności teatralnej dzieci. Ważna jest więc ekspresja twórcza, która podczas owych działań pojawia się zintensyfikowana. Aktywność twórcza oraz ekspresja to pojęcia, które znaczeniowo uzupełniają się, ale nie nachodzą na siebie. Twórczość to rodzaj ekspresji, „która przy wykonaniu różnych wytworów angażuje przeżycia, ale i pomysłowość oraz świadomość" (Szabelska-Holeska, 2007, s. 340).

Ekspresja, jako termin bardzo pojemny treściowo, uznawana jest za „odsłanianie siebie, stawanie się przejrzystym dla innych" (Gloton, Clero, 1985, s. 72), „komunikowanie innym ludziom swoich myśli, uczuć i przeżyć" (Popek, 1988, s. 41). O podobnym znaczeniu pisał też Read, który „pojmował ekspresję jako dynamiczny proces psychiczny, który stanowi równocześnie próbę porozumienia. Uzewnętrznienie, dowodzi Read, nie dokonuje się samo dla siebie, nie jest również niezbędnym odpowiednikiem percepcji; z istoty swej ekspresji jest otwarciem, które domaga się odpowiedzi od innych" (Wojnar, 1990, s. 12).

Róża Popek świetnie ustaliła zakres pojęciowy *ekspresji* uznając ją zarówno za naturalny przejaw aktywności psychicznej, wynikający z potrzeby wyrażania, komunikowania i odczuwania siebie samego (nie ważna jest treść, ale sama forma porozumiewania się ze światem), jak i za rzecz, dzieło sztuki, wytwór, należący już do świata przedmiotowego, materialnego (Popek, 1988, s. 41). Ekspresja staje się twórcza wówczas, gdy wykonywane czynności odebrane zostaną przez otoczenia jako wartość artystyczna lub będą przeżywane przez podmiot jako uczucia estetyczne. Gdy podejmowana aktywność zostawi ślad w postaci myśli, zjawiska bądź wytworu bogatych w wartości estetyczne i poznawcze.

Ekspresja twórcza to specyficzna ludzka potrzeba wyrażania samego siebie. Możemy ją zatem zaspokajać poprzez podejmowanie aktywności w takich dziedzinach jak: muzyka, plastyka, literatura, teatr, poprzez takie formy ekspresji jak: wytwory plastyczne i techniczne, utwory muzyczne i literackie, ruch, mimikę

werbalizację itp.

Teatr dziecięcy – zarys problematyki

Teatr, będący miejscem w którym ogromne znaczenie ma ekspresja, rozpatrywany z perspektywy pedagogiki ujmowany jest w kategorii teatru dziecięcego (Tomaszewska, 2004, s. 129). Najważniejszym jego celem jest przede wszystkim wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka. Istotny zatem staje się sam proces tworzenia teatru, czyli wszelka twórcza aktywność podejmowania przez dzieci w celu stworzenia np. spektaklu.

Owa aktywność dzieci jest konsekwencją najbliższej formy działania przedszkolaków, czyli zabawy. Zabawa stanowi bowiem obraz możliwości i drzemiącej potencjalności kreacyjnej w dziecku. Maria Kielar-Turska (2007, s. 101) podkreśla istotę zabawy. Wskazuje na jej cechy i definiuje jako *działania podejmowane dla przyjemności, kreowane dzięki wyobraźni, na wzór i podobieństwo działań realnych*. Uwypukla ona znaczenie procesu, a nie celu zabawy. Dziecko zdobywa wiedzę i umiejętności oraz doświadczenie poprzez różne formy zabawy. Biorąc pod uwagę temat niniejszych rozważań, najistotniejsze formy zabawy to przede wszystkim zabawy dramatyczne.

Zabawy dramatyczne, jak pisał P. Slade, są wyrazem twórczych dziecięcych przekształceń rzeczywistości. Dziecko uciekając od świata realnego staje się raz aktorem, raz reżyserem, tworzy *nowe światy*, w których przetwarza prawdziwe procesy życiowe (Franiel, 2008, s. 54). M. Przetacznik-Gierowska podkreślała iż, zabawy tematyczne (twórcze, „na niby", w role, dramatyczne, symboliczne) to nie tylko podejmowanie i odgrywanie ról, ale również używanie różnych symboli, tworzenie fabuły, posługiwanie się rekwizytami (Szmigielska, 2007, s. 184). Tym samym owe zabawy tworzą idealną przestrzeń do kształtowania się aktywności parateatralnej. Dzieci w sposób naturalny, mimowolny nabywają wiele umiejętności potrzebnych do zabaw z teatrem.

Zabawa i teatr to dwa pojęcia, które scalił ze sobą Jan Dorman, którego idei kontynuatorką była Krystyna Miłobędzka. Dorman tworzył teatr, który nie był teatrem realistycznym, nie był też teatrem fabularnym, był teatrem, w którym gościła *„umowność gestu, kroków, postawy, stroju i słowa"* (Szmigielska, 2007, s. 139). Te elementy tworzą swoistego rodzaju *rytm,* na kanwie którego tworzone są spektakle dziecięce. Ów rytm jest cechą charakterystyczną dla ludyczności i obrzędowości. Tak więc tworzenie przedstawienia odbywa się w nawiązaniu do obrzędów ludowych i religijnych oraz zabaw i gier dziecięcych.

Kolejnym istotnym elementem jest tzw. *„wielofunkcyjność przedmiotów"* (Szmigielska, 2007, s. 141). Rekwizyty wykorzystywane w spektaklach mają

swoją historię, oddziaływają na wyobraźnię zarówno *małych aktorów*, jak i widzów spektaklu. Przedmioty użyte podczas gry teatralnej pełnią wielokrotnie funkcje metaforyczne. Ponadto istotna jest również sama struktura teatru dziecięcego, „*struktura otwarta"* (Szmigielska, 2007, s. 145). struktura ta kontynuowana jest przez Krystynę Miłobędzką. Wskazuje ona na interakcyjność, elementy improwizujące, a przede wszystkim na „*misję poznawczą teatru"*.

Te elementy teatru zabawy mogą być wykorzystywane w projektowanych działaniach parateatralnych z kilkulatkami. Otwarta struktura, wielofunkcyjność przedmiotów, umowność znaczeń pozwala na komponowanie twórczych i ekspresyjnych zabaw teatralnych, w których najważniejsze ma nieskrępowana aktywność dziecka.

Działania parateatralne – radość tworzenia

Ujmując temat z perspektywy terminologicznej należy podkreślić znaczenie pojęcia *działań parateatralnych*. Opierając się na opinii K. Krasoń (2013, s. 23), będą tutaj one „rozumiane jako kompleksowa formuła aktualizowania potencjału kreacyjnego dziecka". Dalej badaczka podkreśla fakt *procesualności,* którego celem jest stwarzanie kreacji postaci. Tak więc owe działania są swoistego rodzaju wstępem do bycia, stawania się „aktorem".

Wykorzystując potencjał kreacyjny dziecka kilkuletniego można stworzyć wspaniałe zajęcia motywujące jego pozytywny i wielokierunkowy rozwój. Biorąc pod uwagę istotę samego procesu tworzenia warto włączać dzieci w działalność parateatralną. W takich zajęciach uczestniczyć mogą wszystkie dzieci, bez względu na ich posiadane zdolności.

Celem zajęć o charakterze parateatralnym będzie zatem wspieranie twórczego rozwoju dziecka, zezwolenie mu na nieskrępowane działanie motywowane rekwizytem, tekstem, słowem, muzyką. Efekty, które można osiągnąć to:

- rozwój swobodnej ekspresji,
- pobudzenie kreatywności dzieci,
- wsparcie umiejętności posługiwania się językiem ojczystym w zakresie mówienia,
- ukształtowanie umiejętności wyrażania swoich przeżyć, nastrojów i emocji za pomocą gestów, ruchu i mimiki,
- udoskonalenie pamięci potrzebnej do opanowania tekstów ról w przygotowanych przedstawieniach,
- ukształtowanie postawy odwagi i pokonywania nieśmiałości,

rozwijanie uzdolnień indywidualnych,

– wdrożenie do niesienia innym radości z przeżywania „żywego słowa",

– ukształtowanie postawy aktywnego spędzania czasu i nawiązywania serdecznych i kulturalnych kontaktów rówieśniczych.

Poniżej zaprezentowane zostaną przykłady zabaw parateatralnych, które z powodzeniem zostawały wykorzystywane w zabawach z dziećmi w wieku przedszkolnym. Zabawy te zawierają m.in. elementy improwizacji, techniki dramowe, przekład intersemiotyczny, opowieść ruchową, pantomimę.

W krainie Królowej Śniegu

Na zajęcia dzieci miały przynieść ze sobą kartonowe pudełka. Nauczyciel przygotował białe kulki styropianowe. Na początku spotkania nauczyciel mówi dzieciom, że dzisiaj przenosimy się do krainy Królowej Śniegu. Prosi, aby stworzyli magiczne zaklęcie, które pomoże wszystkim się tam przedostać. Dzieci stwarzają samodzielnie zaklęcie. Następnie nauczyciel „zamienia" dzieci w śnieżynki. W tle słychać już muzykę „Zima" A. Vivaldiego. W pierwszej części (*Allegro non molto*) tego utworu zadaniem dzieci jest zinterpretowanie muzyki w postaci „tańca śnieżynek" (dzieci naśladują opadanie płatków śniegu, szybkie szybowanie śnieżynek w czasie zamieci, łączą się w pary, tańczą w większych grupach, zbierają rozsypane kulki i podrzucają do góry). W części drugiej, *„Lagro",* dzieci siadają na dywanie w siadzie skrzyżnym, jedno z nich otrzymuje koronę „Królowej Zimy" i po kolei podchodzi do każdego dziecka i dotyka je delikatnie. Dotknięte dziecko dołącza do „orszaku Królowej Zimy". Zabawa trwa do momentu, aż wszystkie dzieci będą tworzyły długiego „węża".

Nauczyciel przekazuje dzieciom „list", w którym Królowa Śniegu prosi dzieci o uporządkowanie jej krainy. Dzieci na sygnał zbierają rozsypane kulki styropianowe do swoich kartonowych pudełek. Następnie ich zadaniem jest ponowne stworzenie nowego zaklęcia przenoszącego ich do rzeczywistości. W zwykłym świecie muszą stworzyć obrazy, które „widziały" w krainie zimy. Dzieci tworzą prace plastyczną z kulek styropianowych (na obrazach pojawiały się: zamek Królowej Śniegu, bałwanki, zaspy śnieżne, choinki). Zabawę kończy ewaluacja, podczas której dzieci opowiadają o swoich pracach, o swoich przeżyciach, o tym co wyobrażały sobie podczas wizyty w krainie zimy.

Dłonie…

Kilkulatki dobierają się w pary. Siadają naprzeciwko siebie w siadzie skrzyżnym. Nauczyciel kieruje do nich różne polecenia, ich zadaniem jest

obrazować dane sytuacje za pomocą swoich dłoni i dłoni partnera:

- wasze dłonie się witają,
- wasze dłonie cieszą się, że dostały prezent,
- wasze dłonie są smutne,
- wasze dłonie rozmawiają o czymś wesołym,
- wasze dłonie grają w piłkę nożną, tańczą,
- wasze dłonie są zezłoszczone itp.

Szybko…

Nauczyciel czyta dzieciom tekst, utwór liryczny Danuty Wawiłow „Szybko". Zadaje dzieciom pytania do utworu, mające na celu sprawdzenie czy wszystkie zwroty i treść wiersza jest przez nie zrozumiałe. Następnie, nauczyciel prosi dzieci, aby zilustrowały ruchem słyszany tekst. Interpretacja jest dowolna, (ruch niedyrektywny). Zostaną podane przykłady interpretacji ruchowej przedszkolaków:

Przykłady interpretacji ruchowej

Szybko, zbudź się, szybko, wstawaj! - *dzieci potrząsają ramionami kolegi/koleżanki*

Szybko, szybko, stygnie kawa! - *naśladowanie ruchu picia kawy, wskazywanie palcem na stolik*

Szybko, zęby myj i ręce! - *naśladowanie ruchów mycia zębów i rąk*

Szybko, światło gaś w łazience! - *naśladowanie czynności naciskania kontaktu w celu gaszenia światła/ wskazywanie palcem na lampę/ bieganie po okręgu i potrząsanie rękami nad głową*

Szybko, tata na nas czeka! - *wznoszenie się na palcach z jednoczesnym podnoszeniem rąk do góry (ukazanie sylwetki wysokiej osoby)/ruch rąk wskazywania na zegarek na dłoni*

Szybko, tramwaj nam ucieka! - *układanie się w „węża"/ naśladowanie ruchem rąk i całego ciała jadącego pociągu/bieganie po okręgu*

Szybko, szybko, bez hałasu! - *bieganie w miejscu lub/i po okręgu z zasłoniętymi dłońmi ustami*

Szybko, szybko, nie ma czasu! - *wskazywanie na zegarek na dłoni/wykonanie gestu naśladującego martwienie się (potrząsanie głową z dłońmi)*

Na nic nigdy nie ma czasu? - *rozkładanie dłoni w geście bezradności/pytania*

A ja chciałbym przez kałuże

iść godzinę albo dłużej - *naśladowanie przeskakiwania przez kałuże*

trzy godziny lizać lody - *naśladowanie ruchu jedzenia lodów*

gapić się na samochody - *naśladowanie jazdy samochodu/wykonanie ruchu*

patrzenia przez lornetkę

i na deszcz, co leci z góry, - *naśladowanie spadającego deszczu z nieba /naśladowanie ruchu trzymania parasolu*

i na żaby, i na chmury, - *naśladowanie ruchu kumkającej żaby/latające chmurki - bieganie po sali*

cały dzień się w wannie chlapać - *naśladowanie czynności pluskania się wodą/kąpanie się w wannie*

i motyle żółte łapać - *podskakiwanie/ruchy łapania motyli w powietrzu*

albo z błota lepić kule - *ruch lepienia kulek w dłoni*

i nie spieszyć się w ogóle... *- dzieci kładą się na dywanie/naśladowanie ruchu leżenia*

Chciałbym wszystko robić wolno, ale mi nie wolno? *- ruch palcem wskazującym*

Bajkowe kalambury…

Nauczyciel rozmawia z dziećmi na temat znanych im bajek. Zapisuje wszystkie propozycje na kartkach. Każde dziecko tworzy do jednej z bajek ilustracje, które następnie chowane są do woreczka. Jeden przedszkolak losuje karteczkę z obrazkiem, a jego zadaniem jest za pomocą ruchów, gestów pokazać jaką bajkę wylosował. Ważne jest, aby każdy kilkulatek miał szansę zademonstrować jedną bajkę.

U fotografa…

Nauczyciel wraz z dziećmi przez pewien okres czasu zbiera różne fotografie przedstawiające ludzi, ich całe sylwetki i twarze. Na zajęciach nauczyciel rozkłada zebrane fotografie na dywanie i opowiada dzieciom zadanie, które będą wykonywać: *Wyobraźcie sobie, że macie za moment odebrać zdjęcie od przyjaciela. Niestety fotograf zapomniał podpisać zdjęcia i nie wie, które są tymi właściwymi. Waszym zadaniem jest wytłumaczyć fotografowi, opisując wybrane wcześniej zdjęcie, tak, aby bezbłędnie podał wam towar, za który chcecie zapłacić. Proszę dobierzcie się parami, niech każdy z was wcieli się w postać fotografa i klienta.*

Czapka niewidka…

Nauczyciel gromadzi różne nakrycia głowy (korony, kapelusze, kaski, czapki policjanta) zadaniem dzieci jest wybrać jedno nakrycie głowy i wcielić się w postać, która ewentualnie mogła być kiedyś jego właścicielem.

Wyrazić siebie ruchem…

Dzieci stoją w rozsypce nauczyciel podaje polecenia, zadaniem kilkulatków jest ich wykonanie.

1. „Chodzimy jak…" - smutny, stary, mały radosny, zamyślony człowiek; skaczemy po kamykach; chodzimy w trakcie ogromnej wichury; chodzimy po rozżarzonych węgielkach.
2. „Podaję Ci…" - ciężki telewizor, delikatnego motylka, gorącego kartofelka, ostry nóż.
3. „Jestem…" - szczęśliwy, zły, smutny, wściekły, rozżalony, zażenowany, zawstydzony, wolny, radosny.

Powyższe zabawy parateatralne są jedynie propozycją do tworzenia coraz nowszych pomysłów pracy z dziećmi. Obserwując kilkulatków podczas takich działań w umysłach nauczycieli pojawiają się nowe inspiracje i sposoby stymulowania twórczego rozwoju dziecka. Należy jednak pamiętać o celowości danych działań. Żadna aktywność proponowana dzieciom nie powinna być „bezsensowna", „bezcelowa". Dziecko czując sens, potrzebę danego działania będzie bardziej zmotywowane i zaangażowane, a przede wszystkim nabędzie nowych umiejętności i wiedzy.

Podsumowanie

Podczas przeprowadzania zajęć z dziećmi nauczyciel był również wnikliwym obserwatorem. Dzieci podczas spotkań nie czuły się skrępowane, chętnie uczestniczyły we wszystkich proponowanych aktywnościach, bardzo często wychodziły z własnymi propozycjami, twórczo realizowały każde zadanie. Ponadto, kilkulatki zaczęły dostrzegać istotę gestów, mimiki twarzy. Bardzo ważne jest również to, iż dzieci, które na początku były bardzo nieśmiałe, odizolowane od grupy, zaczęły współtworzyć wraz z innymi dziećmi. Gesty, mimika twarzy, rekwizyty stanowiły dla nich cudowne zamienniki słów.

Zauważono również, iż przedszkolaki częściej zaczęły werbalizować swoje uczucia, emocje i potrzeby. Dzieci stały się bardziej twórcze, zaczęły wychodzić poza przyswojone schematy. Ogromną radość sprawiało dzieciom wcielanie się w różne role, a także tworzenie nowych historii.

Muzyka, tekst literacki, rekwizyt to istotne stymulatory do rozpoczęcia tworzenia zabawy parateatralnej. Efekt takiej zabawy jest niezwykle istotny, ale najważniejszy jest proces. Ważne jest zatem, aby podczas zajęć zaspokoić wszystkie potrzeby dziecka, aby każdy uczestnik czuł się bezpiecznie, odnalazł się w kontaktach z grupą, rozumiał polecenia, nie czuł się zagubiony.

Tworząc takie zajęcia nauczyciel staje się osobą poszukującą, refleksyjną, twórczą, zmotywowaną do poszukiwania nowych metod pracy z dziećmi. Ponadto nauczyciel staje się organizatorem zajęć dla dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi, dla dzieci zdolnych, dla dzieci w normie, a także dla dzieci z deficytami rozwojowymi. Nie wolno więc zapominać o tym, aby wszystkie polecenia, zadania były dostosowane do możliwości wychowanków.

Wykorzystując zamysł zabaw parateatralnych zorganizowano warsztaty ze studentami w ramach projektu „Praktyka czyni mistrzem". Zaproponowano studentom wzięcie udziału w wielu różnych zabawach. Przyszli nauczyciele, ponieważ wszyscy obecni byli studentami studiów pedagogicznych na specjalności nauczycielskiej, mogli wcielić się w rolę uczniów i przedszkolaków. Sami na sobie doświadczali uczuć i emocji, które prawdopodobnie towarzyszą dzieciom podczas spotkań z technikami parateatralnymi. Studenci dostrzegli, jak ważne dla rozwoju dziecka są zajęcia twórcze, rozwijające świadomość własnego ja, podnoszące samoocenę, integrujące grupę, pozwalające na wyrażenie emocji w inny sposób niż za pomocą słów.

Poniżej zamieszczono zdjęcia z warsztatów ze studentami z krótkim opisem sytuacji.



Zdjęcie nr 1. Zabawa parateatralna „Czapka niewidka"
Źródło: Archiwum prywatne,
foto. Jolanta Chowaniak



Zdjęcie nr 2. Przygotowanie do interpretacji ruchowej utworu muzycznego „W grocie Króla Gór" Edwarda Griega
Źródło: Archiwum prywatne,
foto. Jolanta Chowaniak



Zdjęcie nr 3. Interpretacja ruchowa utworu lirycznego „Kot w pustym mieszkaniu" Wisławy Szymborskiej
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Jolanta Chowaniak



Zdjęcie nr 4. Prezentacja teatralna pt. „Pory roku"
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Jolanta Chowaniak

Zdjęcia prezentują warsztaty jednodniowe, ale bardzo owocne w doświadczenia i przeżycia. Wszyscy studenci byli bardzo zadowoleni i zgodni, iż w przyszłości będą stosować techniki parateatralne w pracy z kilkulatkami.

Bibliografia

Franiel M., 2008: *Naturalny pęd dziecka do teatralizacji zachowań, jako podstawa edukacji teatralnej w przedszkolu*. W: *Wyrazić i odnaleźć siebie. Implikacje praktyczne*. Red. M. Łączyk, B. Majkut-Czarnota, Katowice.

Gloton R., Clero C., 1985: *Twórcza aktywność dziecka,* Warszawa.

Kielar-Turska M., 2007: *„ ...zobaczyć więcej, niż widać": dziecko wobec zabawy dramatycznej i widowiska teatralnego*. W: *Dziecko i teatr w przestrzeni teatralnej. Teatr w świecie,* T1. Red. M. Krasińska, G. Leszczyński, Poznań.

Krasoń K., 2013: *Kilka cierpkich uwag o teatrze w edukacji wczesnoszkolnej, ale i poszukiwania rozwiązań rzeczywistej aktywności nacechowanej twórczo*. „Problemy Wczesnej Edukacji", nr 1/20.

Okoń W., 2001: *Nowy słownik pedagogiczny.* Warszawa.

Popek R., 1988: *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*.

Red. S. , Popek, Warszawa.
Popek S., 1988: *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*. W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Red. S. Popek, Warszawa.
Sacher W. A., 2001: *Aktywność artystyczna*. W: *Aktywność artystyczna i emocjonalność dzieci w wieku 4-12 lat*. Red. W. A. Sacher, Kraków.
Schmidt K. J., 2007: *Pedagogika twórczości*. Gdańsk.
Szabelska-Holeksa M., 2007: *Ekspresyjna aktywność twórcza w obszarze działań edukacyjno-terapeutycznych*. W: *Oblicza sztuki dziecka. W poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Katowice-Mysłowice.
Szmigielska B., 2007: *Dziecięca teoria zabawy. Wiedza dzieci o świecie jako przedmiot badań psychologicznych.* W: *Oblicza sztuki dziecka – w poszukiwaniu istoty ekspresji*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, Katowice-Mysłowice.
Tomaszewska E., 2004: *Teatr zabawy.* W: *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*. Red. K. Olbrycht, Katowice.
Tyszkowa M., 1990: *Zdolności osobowości i działalności uczniów*. Warszawa.
Urban-Kojs E., 2000: *W stronę osobowości twórczej.* W: *Dziecko w świecie sztuki*. Red. B. Dymara, Kraków.
Uszyńska-Jarmoc J., 2003: *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju.* Białystok.
Wojnar I., 1990: *Wprowadzenie*. W: *Sztuka dziecka*. Red. S. Szuman, Warszawa

MARTA SZMIGIEL

Praktyczne wykorzystanie dramy w edukacji i wychowaniu dziecka – na przykładzie baśni i bajek

Streszczenie

Artykuł przybliża, czym jest drama. Zapoznaje z podstawowymi elementami i technikami tej metody. Praktyczne zastosowanie dramy podane jest w formie scenariusza dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Scenariusz w ćwiczeniach dramowych odwołuje się do wiedzy dzieci z zakresu bajek i baśni.

Słowa kluczowe: *drama, metoda pracy z dziećmi, baśnie, bajki.*

Wstęp

Drama edukacyjna jest jedną z metod pracy z dzieckiem, zalicza się ją do metod dydaktyczno-wychowawczych, ze względu na jej wartość dodaną. Umożliwia wielostronny rozwój osobowości, przy jednoczesnym łatwym uczeniu się poprzez osobiste doświadczenia i przeżycia uczniów (Lewandowska-Kidoń, 2001, s. 13).

Termin drama pochodzi od greckiego słowa „drao", co oznacza działam i usiłuję (Michałowska, 2008, s. 25). Istotą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach, nowych nieznanych wcześniej sytuacji (Pankowska, 2000, s. 22). Wykorzystuje ona podstawową właściwość, posiadaną przez każdego człowieka, jaką jest umiejętność wchodzenia w role (Pankowska, 1997, s. 7). Drama polega na budowaniu granicy między fikcją a rzeczywistością, stwarza przestrzeń, w której „dzieje się" drama (Królica, 2006, s. 12-13). Za źródło dramy powszechnie uważa się zabawę, wykonywaną dla przyjemności bez uwzględniania na skutków i rezultatów, oraz teatr, z którego wykorzystuje się takie elementy, jak: skupienie widza (dzieci), role, czas, przestrzeń, metafory, napięcie, kontrasty i symboliczne przedmioty (Lewandowska-Kidoń, 2001, s. 14, 18-20).

Istota dramy

Punktem wyjścia w dramie jest osoba widziana jako podmiot. Każdy bowiem podmiot cechuje niepowtarzalność, biorąc pod uwagę potrzeby i indywidualność każdej osoby. Owa indywidualność powinna być wydobyta

poprzez działania dramowe, ponieważ do uczestnictwa w niej nie potrzeba dojrzałości, zdolności czy szczególnych talentów (Królica, 2006, s. 12). Drama jest twórczym zajęciem, w trakcie którego przez ruch, gest i mimikę uczestnik może wyrazić siebie. Pomimo wyimaginowanej rzeczywistości, pracując tą metodą, uczestnicy mają realne uczucia i przeżycia. Jest tutaj możliwość wychodzenia poza „codzienność", co pozwala nauczycielowi w sposób kontrolowany przedstawiać i zaznajamiać dzieci z nowymi regułami, sytuacjami czy zdarzeniami (Lewandowska-Kidoń, 2001, s. 41).

Rola i cele dramy

Jak sama nazwa definicyjna dramy wskazuje, spełnia ona dwojaką rolę:wychowania i kształcenia. Poprzez dramę możemy kształtować odpowiednie postawy i odpowiednio wpłynąć na rozwój jednostki, jak również przekazać założone treści programowe czy ogólną wiedzę o świecie czy danym zganieniu (Michałowska, 2008, s. 51).

Cele dramy można podzielić na:

- cel wychowawczy - w dramie rozbudza się świadomość siebie i swojego postępowania oraz wrażliwość moralną,
- cel terapeutyczny - umożliwia rozładowanie napięć wewnętrznych, daje możliwość pracy nad kompleksami i nieśmiałością, pomaga wyeliminować lęki i niepokoje,
- cel kreatywny - pomaga rozbudzić naturalną chęć tworzenia, rozwija wyobraźnię oraz zdolności tworzenia, myślenia i wrażliwości.
- cel inspirujący - drama umożliwia odnalezienie w sobie własne samo ekspresji w ruchu, geście, głosie i mimice,
- cel komunikacyjny - rozwija umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej,
- cel integrujący - poprzez dramę można rozbudzać kontakty społeczne, takie jak: współpraca, współodpowiedzialność, współtworzenie, współprzeżywanie czy wspólne doświadczenie,
- cel indywidualizujący - poprzez odgrywanie roli, uczestnik kreuje także swoją indywidualność, poglądy i podejście do danych zagadnień (Lewandowska-Kidoń, 2001, s. 42-44).

Elementy i techniki wykorzystywane w dramie

Na każdą dramę składają się podstawowe elementy, bez których trudno jest omawiać temat tej metody. Fundamentalny element to rola, gdzie dziecko nie

odgrywa narzuconej roli, a „jest w roli" inspirowanej daną postacią, angażując się całkowicie w jej odegranie (Królica, 2006, s. 12-13). Następnym ważnym elementem jest temat, będący osadzeniem przestrzeni dramy w konkretnych realiach. W dramie często też występuje konflikt-napięcie, który jest główną siłą napędową dramy, a dokładniej będący wszelkim zetknięciem się niezgodności poglądów, interesów czy dążeń. Kolejny element to symbolika, która jest istotna nie tylko w dramie, ale i w całym procesie wychowania dziecka. Polega na pewnej umowności przekazanej treści za pomocą symboli,mających drugie ukryte znaczenie. Ostatnim podstawowym elementem jest fikcja, będąca wykreowaną rzeczywistością (Pankowska, 2000, s. 118). Pochodnych elementów może być wiele, w zależności od konkretnych potrzeb rozegrania danej dramy. W ich skład wchodzą np. rytuały, czas, znaki, rekwizyty, kostiumy, dary (Królica, 2006, s. 13-14).

Samych technik dramowych jest bardzo dużo. Przekłada się to na łatwe odnalezienie odpowiedniej do przekazywanych treści techniki. Przykładowe, najczęściej wybierane techniki w pracy z dziećmi i młodzieżą, to:

- ćwiczenia zmysłów - poprzez używanie konkretnych zmysłów doskonalimy je,
- rozmowa-wywiad - technika doskonaląca komunikowanie się dzieci, umiejętność analizy oraz syntezy myślowej,
- rzeźbienie-rzeźba - wykorzystująca w rozmaity sposób takie znaki jak ruch-bezruch,
- rysunek - który jest środkiem zarówno wyrażania siebie, jak i rozwiązania określonego problemu, gdzie wykorzystuje się papier i narzędzie do pisania,
- scenki pantomimiczne - gdzie ruch, gest i mimika jest głównym środkiem przekazu,
- scenka improwizowana - odgrywana całą grupą lub przez jedną osobę,
- film stop-klatka - wykorzystuje ciąg zależnych od siebie improwizowanych scenek (Królica, 2006, s. 19-23).

Korzyści z zastosowania dramy

Dzięki zastosowaniu dramy w pracy z dziećmi i młodzieżą, można bezpośrednio oddziaływać na wiele płaszczyzn rozwojowych u dziecka. Poprzez dramę dzieci uczą się rozumieć otaczający je świat, poznają zasady, jakie w nim panują, doświadczają je bezpośrednio na sobie. Nabywają umiejętności przez

własne działanie. Odnajdują swoje miejsce w grupie rówieśniczej. Uczą się budować pozytywne wartości (Królica, 2006, s. 39). Drama rozwija twórczość, ponieważ każda osoba jest zarówno tworzywem jak i artystą. Ta metoda pobudza wyobraźnię i skłania do nowych twórczych rozwiązań. Dzieci uczą się wyrażać siebie, akceptować innych i nie bać się okazywania emocji. Drama kształci empatię i zrozumienie dla innych. Daje możliwość odwagi bycia sobą, przy tym uczy zachowań asertywnych. Przełamuje bariery między dziećmi i wychowawcą, dlatego też jest dobrą metodą integracyjną (Pankowska, 2000, s. 171-201). Drama pokazuje, że każdy człowiek jest inny nie tylko zewnętrznie, ale także w przeżywaniu i okazywaniu uczuć, dlatego uczy tolerancji i szacunku do drugiej osoby (Way, 1997, s. 19-21). Warto zauważyć, że jeżeli osoba, przeżyje na sobie przekazane treści, o wiele lepiej je zapamięta i uzna je za „swoje".

Drama integruje i scala ze sobą wiele obszarów rozwojowych takich jak: poznawczy, emocjonalny, fizyczny i społeczny. Pozwala uwydatnić wiele pozytywnych atrybutów u danej osoby i wskazać cechy, które są jej mocną stroną. Drama wyzwala wiele pozytywnych emocji, co wpływa na integracje grupy. Daje możliwości manipulowania przestrzenią, ciałem (w tym głosem ruchem) czy rekwizytami, umożliwiając większą imersję - czyli wczucie się w daną sytuację, zdarzenie, postać (Pankowska, 2000, s. 128-134).

Jak wykorzystać dramę? – Przykładowy scenariusz

Drama to wiele technik i możliwości pracy z dziećmi, stąd ćwiczenia łatwo można dostosować do tematu, grupy czy założonych celów zajęć.

Poniżej przedstawiam opracowany scenariusz dramy na podstawie baśni i bajek znanych dzieciom. Scenariusz można połączyć z wcześniejszym cyklem czytania baśni, gdzie same zajęcia dramowe będą podsumowaniem np. Tygodnia Bajek czy Miesiąca Baśni. Wcześniejsze wspólne czytanie pomoże dzieciom odświeżyć lub zapoznać z wybranymi baśniami i bajkami oraz lepiej wczuć się w odgrywane w dramie postacie.

Temat: **„W baśniowej krainie"**
Grupa wiekowa: 6-10 lat
(jednak łatwiejsze ćwiczenia można przeprowadzać też z młodszą grupą dzieci)
Czas: 1h
(można czas regulować wybierając odpowiednie ćwiczenia)
Miejsce: sala wspólna, klasa
Środki dydaktyczne:

– magnetofon, płyta z muzyka lub laptop z głośnikami,
– kredki, białe kartki,
– ciekawe rekwizyty, które mogą być powiązane z baśniami/bajkami np. maska wenecka, sztuczna róża, stara księga, zdobiona łyżka, pantofelek, suknia balowa, pióra, kapelusz, stary klucz, jabłko ect.,
– karteczki z zapisanymi postaciami z bajek/baśni w ilości równej licznie dzieci.

Formy: indywidualna, zespołowa, zbiorowa

CELE OGÓLNE:

– Rozwijanie więzi społecznych oraz współpracy u dzieci.
– Kształtowanie sfery emocjonalnej u dzieci.
– Doskonalenie umiejętności komunikacji międzyludzkiej.
– Rozwijanie wyobraźni dziecięcej.
– Kształtowanie motoryki dużej.
– Kształtowanie umiejętności okazywania emocji.
– Rozwijanie i kształtowanie osobowości u dziecka.
– Doskonalenie pracy zespołowej.
– Doskonalenie odpowiednich postaw moralnych, przez odróżnianie dobra od zła.

Przebieg zajęć:

1. Rozmowa wstępna

Czas: 10 minut

Zajęcia dramowe warto zacząć od zaktualizowania wiedzy dzieci na dany temat. Nauczyciel zadaje pytania:

– Jakie znasz baśnie i bajki?
– Wymień bohaterów pozytywnych i negatywnych (dobrych i złych) baśni?
– Dlaczego (dany bohater) jest dobry lub zły? Co takiego zrobił, że tak uważasz?

Nauczyciel przypomina dzieciom też baśnie, które mogą znać, a w rozmowie nie zostały wymienione.

2. Ruchowe przygotowanie

Czas: 8 minut

Dzieci chodzą w koło, a nauczyciel podaje krótkie polecenia, co mają zrobić. Warto odtworzyć w tle delikatną muzykę. Wszystkie ruchy, o jakie prosi dzieci wychowawca, są inspirowane baśniami np.:

– *Chodzimy delikatnie jak Calineczka.*
– *Biegniemy po schodach jak Kopciuszek.*
– *Dmuchamy jak Wilk na chatkę Trzech Świnek.*
– *Leżymy na ziemi i udajemy, że pływamy jak Syrenka.*
– *Marzniemy jak Dziewczynka z zapałkami.*
– *Idziemy radośnie jak Jaś i Małgosia przez las.*
– *Zjadamy miód z miseczki jak Trzy Misie.*
– *Siadamy na ziemi i łowimy Złotą Rybkę.*
– *Przemieniamy się z małego Brzydkiego Kaczątka w Pięknego Białego Łabędzia i lecimy w daleki świat.*

3. Przygotowanie mimiczne

Czas: 5 minut

Dzieci siadają w kole i odpowiednio pokazują „bajeczne miny" wskazane przez nauczyciela. Propozycje:

– *Uśmiechamy się jak Groźna Baba Jaga.*
– *Zasypiamy jak Śpiąca Królewna.*
– *Jesteśmy radośni jak Czerwony Kapturek.*
– *Patrzymy jak Zły Wilk.*
– *Śmiejemy się jak złośliwie siostry Kopciuszka.*

4. Bajeczna rzeźba

Czas: 5 minut

Dzieci chodzą w swobodnie po sali. Na znak słowny nauczyciela dobierają się w wyznaczone zespoły np. 2, 3 lub 4-osobowe i ze swoich ciał „układają" wskazaną przez nauczyciele postać z baśni. Ważne jest, aby pamiętać, że wszystkie propozycję stworzone przez dzieci są dobre i sobie równe pod względem jakościowym. Np.:

– *W trzy osoby stwórzcie groźnego Wilka.*
– *W cztery osoby pokażcie Księżniczkę śpiącą na ziarnku grochu.*
– *W dwie osoby zróbcie Brzydkie Kaczątko.*
– *W trzy osoby stwórzcie Calineczkę pływającą w misce mleka.*

5. Pantomima prosto z bajki

Czas: 10 minut

Każde dziecko losuje karteczkę z zapisaną postacią z bajki (może też samo wymyślić lub nauczyciel może podać dziecku na ucho) i następnie pokazuje daną postać grupie. Nie używa przy tym głosu, jedynie operuje własnym gestem i mimiką. Po zgadnięciu postaci kolejna osoba przedstawia własną postać.

6. Co by było gdyby Wilk spotkał Kopciuszka?
Czas: 15 minut
Nauczyciel dzieli dzieci w zespoły, które po chwili namysłu będę musiały przedstawić scenkę, którą wskaże im nauczyciel. Zespoły powinny liczyć od dwóch do czterech osób.
Propozycja scenek:

– *Czerwony Kapturek spotyka Jasia i Małgosię.*
– *Dwóch z siedmiu krasnoludków pomyliło dom i spotkało Kopciuszka, który rozdziela groch od popiołu.*
– *Brzydkie Kaczątko kąpiąc się w rzece spotkało Złotą Rybkę, która chce spełnić trzy życzenia Kaczątka.*
– *Trzy Niedźwiadki pomyliło domki i weszło do Chatki Baby-Jagi.*
– *Wilk z Czerwonego Kapturka spotkał Wilka z Trzech Świnek w lesie na spacerze.*
– *Roszpunka zakochała się w Żabie.*

7. Bajeczny rysunek
Czas: 10 minut
Dzieci siadają w ławkach, nauczyciel rozdaje kredki i kartki. Następnie odtwarza spokojną muzykę i prosi, aby dzieci zamknęły oczy. Nauczyciel mówi: „Wyobraźcie sobie, że jesteście w bajecznej dolinie. Mieszkają tu wszystkie postacie z baśni o jakich mówiliśmy. Teraz każdy z Was może odwiedzić kogo tylko zechce. Narysujcie tą postać i dom gdzie mieszka."
Następnie dzieci rysują, a po zakończonej pracy każde dziecko po kolei prezentuje i opowiada o swoim rysunku.
8. Magiczne przedmioty
Czas: 10-20 minut
Nauczyciel dzieli dzieci w pary. Każda para dostaje jeden „magiczny przedmiot". Dzieci zadaniem jest przedstawienie scenki związanej z danym przedmiotem, która musi nawiązywać do wskazanej przez nauczyciela baśni. Dzieci w scence pokazują: jak dany przedmiot mógł się znaleźć w danej baśni. Można ustalić, że dzieci odnoszą się do jednej baśni lub wykorzystują wiele baśni. Można także stopniować trudność, dając przedmioty, które są jednymi z symboli danej baśni np. jabłko - Królewna Śnieżka albo takie, które trzeba znaleźć lub wymyślić powiązanie np. pantofelek - Brzydkie Kaczątko. Dzieci muszą wspólnie ustalić co dana rzecz mogła robić w danej opowieści, a następnie zaprezentować scenkę. Przykłady:

Maska – Kopciuszek, Klucz – Śpiąca Królewna, Klepsydra – Królewna Śnieżka, Widelec – Trzy Świnki, Róża – Mała Syrenka, Suknia – Kot w Butach.

9. Bajeczna iskierka na koniec

Czas: 1 minuta

Na zakończenie wszyscy stają w kole i chwytają się za ręce, które dają za siebie.

Nauczyciel mówi:

„Puszczam iskierkę, którą dostałam od Dobrej Wróżki, niech każdy poczuje moc iskierki radości i przyjaźni. Puszczam tak, aby wróciła do mych rąk, abym mogła/mógł się nią dzielić jeszcze z innymi!"

Podsumowanie

Podsumowując korzyści z zastosowania dramy, można wyodrębnić funkcje, jakie dzięki niej są realizowane:

– Funkcja wychowawcza, czyli wychowywanie dziecka w całym procesie rozwojowym dziecka.

– Funkcja kształcąca to przekazywanie treści dydaktycznych za pomocą tej metody.

– Funkcja diagnostyczna pozwala poprzez dramę obserwować czy dziecko prawidłowo się rozwija, a także określić jak dziecko spostrzega świat i czy odpowiednio się zachowuje.

– Funkcja terapeutyczna, jest rodzajem *katharsis*, czyli pozwala na przeżycie emocji, a w tym siebie.

– Funkcja kreatywna dająca możliwość pobudzania i rozwijania twórczości u dzieci.

– Funkcja stymulująca pozwala na odpowiednie wzmacnianie i stymulowanie pożądanych sfer czy zachowań u dziecka.

– Funkcja rozrywkowa dająca możliwość spędzenia przez dzieci czasu na równoczesnej zabawie i nauce (Królica, 2006, s.39).

A zatem warto korzystać z dramy, w pracy z dziećmi i młodzieżą na różnych poziomach kształcenia.

Bibliografia

Królica M., 2006: *Drama i happening w edukacji przedszkolnej*. Kraków.
Lewandowska-Kidoń T., 2001: *Drama w kształceniu pedagogicznym*. Lublin.
Michałowska D., 2008: *Drama w edukacji*. Poznań.
Pankowska K., 1997: *Edukacja przez dramę. Wydanie Pierwsze*. Warszawa.
Pankowska K., 2000: *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*. Warszawa.
Way B., 1997: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa.

DANUTA KRZYWOŃ

Kreacja plastyczna o charakterze edukacyjnym jako forma działań twórczych w pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwojowymi

Streszczenie

Artykuł nawiązuje do zajęć warsztatowych prowadzonych w ramach projektu: „Praktyka czyni mistrza", w który zaangażowani byli nie tylko studenci kierunku Pedagogika, ale również Pedagogika specjalna. Na zajęciach stworzono studentom okazję do poznania nowych technik plastycznych, zwracając szczególnie uwagę na te, które są przydatne w pracy z dziećmi nie tylko zdrowymi, ale i niepełnosprawnymi z różnorakimi zaburzeniami. Dzieciom tym stale towarzyszą pewnie ograniczenia i bariery, utrudniające im prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Wspomaganie rozwoju dzieci upośledzonych oraz niepełnosprawnych polega na stosowaniu zarówno sprawdzonych w praktyce metod, jak i na poszukiwaniu wciąż nowych technik wspomagających ich rozwój.

Słowa kluczowe: *działania twórcze, kreacja plastyczna, zaburzenia rozwojowe, dziecko, edukacja.*

Wstęp

Zgodnie z Deklaracją Praw Dziecka, dziecko niepełnosprawne, jak każde inne dziecko, ma prawo do życia, prawo do nauki oraz ochrony zdrowia, a przede wszystkim ma niepodważalne prawo do rozwoju fizycznego, psychicznego, moralnego i duchowego (Wyczesany, 1999, s. 13). W związku z tym najbliższe otoczenie oraz środowisko lokalne, w którym żyje dziecko niepełnosprawne, ma za zadanie stworzenie takich warunków do życia, aby było podobne do tych warunków, w jakich funkcjonują osoby niedotknięte niepełnosprawnością, z uwzględnieniem zindywidualizowanych możliwości wynikających z ich niepełnosprawności. Proces rewalidacji ujmowany jest jako szereg działań usprawniania wszelkich funkcji człowieka, w celu jak najefektywniejszego przywrócenia jego sprawności we wszystkich sferach. Należy starać się wyrównać braki umysłowe oraz psychofizyczne. Szczególnie istotną rolę odgrywa oddziaływanie rewalidacyjne, gdy mowa jest o dziecku, u którego stwierdzono niepełnosprawność fizyczną, intelektualną, zaburzenia

sensoryczne oraz inne zaburzenia wywołujące deficyty w rozwoju.

Wstępne rozpoznanie dysfunkcyjnego rozwoju dziecka z reguły ma miejsce się już w pierwszych momentach życia, natomiast nieprawidłowości w rozwoju intelektualnym mogą uwydatniać się już początkowych latach życia. Przyczyn niepełnosprawności upatruje się także w wyniku przebytych chorób czy skutkach wszelkiego rodzaju urazów i wypadków. Natychmiastowa i szybka reakcja na odchylenia od normy zwiększa szanse na dalsze osiąganie przez dziecko lepszych efektów rozwojowych, jednocześnie często zmniejszając prawdopodobieństwo pogłębiania się szeroko rozumianej niepełnosprawności. Najbardziej intensywny rozwój dziecka przypada na tzw. okres wieku dziecięcego oraz okres dojrzewania. Tempo rozwoju jest wówczas znacznie szybsze niż w późniejszych okresach życia człowieka i należy ten fakt wykorzystać. Dziecko ze względu na swoją naturalną dziecięcą ciekawość świata, chętnie bierze udział we wszelkiego rodzaju zajęciach. Najważniejszą rolę w budowaniu dziecięcego świata, niezależnie od stanu zdrowia fizycznego oraz psychicznego dziecka, odgrywają najbliższe mu osoby, a zatem rodzina oraz inne osoby będące w stałym kontakcie z dzieckiem, opiekunowie, wychowawcy i nauczyciele. W przypadku dzieci niepełnosprawnych potrzebne jest jednak intensywniejsze i wymagające większego nakładu energii oraz czasu zaangażowanie wszystkich osób, wpływających na całościowy rozwój dziecka. Zadaniem zarówno specjalistów, jak i rodziców jest koordynowanie wszystkich tych czynników, które mogą w sposób bezpośredni bądź pośredni wspomagać funkcjonowanie dziecka.

Codziennemu życiu dzieci niepełnosprawnych stale towarzyszą ograniczenia i bariery, utrudniające im prawidłowe, na ich miarę, funkcjonowanie w społeczeństwie. Trudności przejawiają się także w samodzielnym działaniu, zdobywaniu umiejętności i wiedzy, a także dotyczą problemów czysto medycznych, takich jak komplikacje zdrowotne i ograniczenia w poruszaniu się. Zaburzona jest także komunikacja werbalna i pozawerbalna z dzieckiem. Kłopotem dla dziecka staje się zasygnalizowanie swoich potrzeb, wyrażenie uczuć radości, zadowolenia czy strachu i złości, a także opowiedzenie o najprostszych przeżyciach związanych z daną sytuacją.

Wspomaganie rozwoju dzieci upośledzonych oraz niepełnosprawnych poprzez działania plastyczne

Wspomaganie rozwoju dzieci upośledzonych oraz niepełnosprawnych dotyczy sformułowanych oraz wypróbowanych metod, w obrębie których można wyróżnić wiele rodzajów technik. Realizowanie planu działania wspomagającego

rozwój dziecka polega na stosowaniu takich sposobów, które umożliwią dziecku osiąganie coraz to lepszych efektów rozwojowych, by w rezultacie mogło ono łatwiej, swobodniej i godniej żyć. Zdaniem Janusza Kierenko oraz Moniki Parchomiuk, ważne jest stwarzanie wielopoziomowej i wysoko wyspecjalizowanej terapii dziecka, dobór odpowiednich metod, technik i środków wspomagających, które w możliwie maksymalny sposób mają zwiększyć szanse rozwojowe dziecka niepełnosprawnego (Kierenko, Parchomiuk, 2003, s. 41-42).

Sposobem pracy z dziećmi niepełnosprawnymi może być **arteterapia**, której celem jest wywołanie u dziecka należytych efektów terapeutycznych, dzięki jego naturalnej twórczości artystycznej. Taka forma ekspresji artystycznej pozwala dziecku na pozbycie się przeżywanych przez niego napięć, związanych z trudami życia codziennego, jak również tymi, wynikającymi z jego niepełnosprawności. Ponadto techniki artystyczne są sposobem na wyrażenie swoich emocji również tych pozytywnych, ułatwiają one także komunikację ze światem, zwłaszcza w przypadku osób, u których upośledzenie ogranicza tę umiejętność (Baran, Olszewski 2006, s. 69).

Dzieci niepełnosprawne mają znacznie większą trudność w opanowywaniu nowych umiejętności i zdobywaniu wiedzy, dlatego bardzo ważną rolę w procesie ich kształcenia i nauczania odgrywa wielokrotność powtarzania zajęć oraz ich urozmaicanie, na co zwraca uwagę Maria Raszewska. Podczas pracy z dzieckiem terapeuta osiąga lepsze efekty, jeśli stosuje metody oddziaływujące na zmysły dziecka, pobudza jego funkcje poznawcze, a nie metody czysto poglądowe. Zajęcia z zastosowaniem elementów sztuki, a zatem kolorów i barw, dźwięków i melodii, kształtów i struktury oraz ruchu i dynamiki, rozbudzają dziecięcą wyobraźnię, umiejętność odczytywania świata oraz pomagają zrozumieć jego zmienność i złożoność. Ostatecznie, Maria Raszewska w swoim artykule na temat tworzenia i przeżywania sztuki przez dzieci upośledzone umysłowo, podkreśla niezwykle istotne pozytywne emocji, jakie towarzyszą dzieciom podczas zajęć z wykorzystaniem ich ekspresji twórczej (Raszewska, 2000, s. 51). Arteterapia w swojej działalności wykorzystuje m.in. techniki muzyczne, taneczne, teatralne, plastyczne czy literackie. Techniki te stały się zatem podstawą do wyodrębnienia: muzykoterapii, choreoterapii z wykorzystaniem dramy czy biblioterapii.

Zdaniem Stanisławy Mihilewicz, dzieci niepełnosprawne bardzo często nie są w stanie mówić i pisać, w związku z tym rysunek jest dla nich jedyną formą symbolicznego „pisanego" przekazu informacji dla świata zewnętrznego, zaraz obok gestów, mimiki i innych elementów porozumiewania się pozawerbalnego.

Rysunek dla dziecka to nic innego, jak jego graficzne ujęcie wypowiedzi, jego rozmowa, sposób wyrażania emocji (Mihilewicz, 2000, s. 33).

Ewa Kudłacik i Małgorzata Hwang podają kilka przykładów pracy z dziećmi z wykorzystaniem technik plastycznych i zajęć technicznych. Wymieniają one malowanie, stemplowanie, rysowanie, wyklejanie, wycinanie, wydzieranie, lepienie, rzeźbienie, w sposób tradycyjny za pomocą podstawowych przyborów oraz z wykorzystaniem alternatywnych materiałów, takich jak mąka, nasiona, gaza, wata, tkaniny, wosk, glina, masa solna, dłonie, liście, pasta do zębów i inne (Kudłacik, Hwang, 2002, s.117–127). Według autorek, wykorzystanie powyższych technik plastycznych rozwija indywidualne predyspozycje dziecka oraz pomaga w zwalczaniu ograniczeń, jakie stawia mu jego upośledzenie. Obecnie coraz częściej podkreśla się, iż nie jest tak istotny talent dziecka ani jego poziom sfery artystycznej, jak samo działanie terapeutyczne, kompensacyjne oraz poznawcze twórczości plastycznej dziecka.

Czasem trudno przewidzieć, jaki temat, lub jaka technika, wywoła u danego dziecka konstruktywne, pozytywne i pożądane reakcje oraz efekty. Jednakże dla potrzeb tego opracowania przedstawiono techniki, które mogą być dla dzieci zarówno zdrowych, jak i o różnorodnych zaburzeniach najciekawsze, jak również te, które mogą być inspirujące i pobudzające dla samych uczestników warsztatów. Większość z przedstawionych poniżej propozycji zabaw została zaproponowana studentom pedagogiki w formie warsztatu twórczego w ramach projektu „Praktyka czyni mistrza". Warsztat ten był okazją do poznania i wykorzystania różnorodnych technik plastyczno-technicznych dla dzieci w różnym wieku i ze specyficznymi potrzebami rozwojowymi. Warsztaty te pozwoliły uczestnikom na połączenie świetnej zabawy w poczuciu pełnej swobody, z doświadczeniem własnym w pracy twórczej z innymi uczestnikami zajęć oraz poszerzenie zakresu swoich umiejętności i kompetencji.

Propozycje zabaw plastycznych w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka

Na kolejnych stronach przedstawiono sposoby realizacji działań plastycznych zebranych na podstawie literatury prezentującej rozmaite techniki plastyczne (Daszyńska, 1992; J. Lewicka, 1967). Odnoszą się one do diagnozy zaburzeń, integracji zespołu klasowego czy grupy wychowawczej, zaburzeń integracji sensorycznej, czy wspomagania rozwoju społeczno-emocjonalnego. Proponowane zabawy są przeznaczone zarówno dla wykwalifikowanych specjalistów, jak i dla pedagogów czy psychologów niebędących arteterapeutami.

Podstawą przedstawionych ćwiczeń i zabaw plastycznych jest radość, jaką sprawia dziecku dotykanie, manipulowanie, oglądanie i działanie. Działania te umożliwiają dzieciom komunikowanie, okazywanie uczuć, wyrażanie swojej osobowości. Tworząc prace plastyczne czy techniczne, dziecko rozwija własną wyobraźnię i pomysłowość, odkrywa przyjemność płynącą z wyrażania samego siebie. Ćwiczenia te przyczyniają się także do wychowania w duchu samodzielności, dziecko nabywa bowiem umiejętności radzenia sobie, dobierania narzędzi i materiałów potrzebnych do realizacji projektu, wykazywania inicjatywy Staje się zdolne do dokonywania wyboru, często umie go uzasadnić oraz rozwija sprawność odkrywania swoich możliwości i samodzielnej nauki.

Rysowanie kredą to jedna z bardziej lubianych przez dzieci technik. Kredą można rysować po ciemnym, szorstkim papierze, fantastycznie sprawdza się na asfalcie i kostce brukowej. Sprzyja pracy zespołowej, gdyż nadaje się do zagospodarowania dużych powierzchni. Często jest wykorzystywana przez nauczycieli na zajęciach w terenie oraz podczas imprez szkolnych i przedszkolnych (Lewicka, 1973, s. 9).

Jedną z zabaw z wykorzystaniem techniki rysowania kredkami, zarówno świecowymi, jak i ołówkowymi czy pastelami, jest zabawa „**grupowe rysowanie**”**.** Prowadzący dzieli dzieci na mniej więcej równe grupy (liczba dzieci w jednej grupie: minimum 4). Każda grupa ma swoje miejsce pracy, jedną kartkę z bloku i jedną kredkę. Grupy wyznaczają swoich liderów. Nauczyciel podaje hasło, np.: zamek. Na sygnał „start” lider zaczyna rysować, na sygnał „stop” kredka przekazywana jest koledze lub koleżance obok (zgodnie z kierunkiem wskazówek zegara), osoba, która dostała kredkę, kontynuuje rysowanie. Zabawa toczy się dalej, nauczyciel kilkakrotnie powtarza komendę „stop”. „Grupowe rysowanki” kończy komenda „koniec”. Wówczas każda grupa prezentuje swoją pracę. Dodatkowo możemy utworzyć wystawę z powstałych prac oraz wybrać najlepszą pracę i nagrodzić jej autorów. Kolejną zabawą jest zabawa pt: „**Telefaks**”**.** Uczestnicy siadają jeden za drugim na podłodze tworząc „przewód telefoniczny”. Osoba znajdująca się na początku „połączenia” zapamiętuje i rysuje obraz, jaki będzie przekazywany, a następnie przenosi go na plecy swojego sąsiada, siedzącego przed nią. „Transmisja obrazu” wędruje do ostatniej osoby, która przenosi wrażenia odebrane na swoich plecach na drugą kartkę papieru. Oba rysunki są porównywane ze sobą. Do przeprowadzenia zabawy konieczna jest koncentracja i spokój. „**Nowoczesny obrazek**” to zabawa polegająca na wspólnym rysowaniu przez całą grupę. W tym ćwiczeniu należy tak zgiąć kartkę, aby powstał pasek pięciocentymetrowy. Uczestnicy malują na nim, tak aby po

zgięciu kartki powstały w dowolnym miejscu dwie wystające z zagięcia kreski, od których następna osoba rozpocznie swój rysunek. Z tak powstałych prac można utworzyć galerię sztuki nowoczesnej. Z kolei zabawa „**wspólne rysowanie**" polega na tym, że dzieci dobierają się po dwie osoby. Każda para otrzymuje arkusz papieru (format A4) i 2 kredki. Najpierw uczestnicy zabawy umawiają się co będą rysować. Następnie razem trzymając kredkę, kreślą prosty rysunek. Ostatni etap to zatytułowanie narysowanego obrazka.

Kolejną propozycją wspólnej pracy dzieci jest zabawa „**Twórcza współpraca**". Dzieci dobierają się w pary. Zadaniem każdej pary jest wykonanie rysunku przedstawiającego jakieś wydarzenie odbywające się w miejscu zasugerowanym przez prowadzącego. Dla każdej pary jest to inne miejsce – informuje o tym napis w górnym rogu kartonu (np.: kosmosie, w głębinach morskich, w królestwie pszczół, krainie krasnali, w zoo). Rysunki są tworzone przez dzieci jednocześnie, ale bez porozumiewania się. Nie wolno używać podczas rysowania żadnych słów. Po ukończeniu pracy rysunki umieszczamy obok siebie, tak aby wszyscy mogli się z nimi zapoznać. Następnie każda para opowiada krótko, co „zdarzyło" się na ich rysunku, starając się stworzyć ciekawą, sensowną opowieść. Na zakończenie wszyscy tworzą jedną, wielką opowieść, biorąc za jej podstawę treści poszczególnych rysunków.

Ciekawym doświadczeniem może być też zabawa pt.: „**Niedokończone obrazy**". Polega ona na tym, że przed uczestnikami leżą do połowy zakryte obrazy. Zadaniem uczestników jest dokończenie ich dowolną techniką plastyczną zgodnie z wyobraźnią. Można do tego wykorzystać zarówno pastele, kredki ołówkowe, świecowe, jak i farby. Bardzo chętnie podejmowanym przez dzieci ćwiczeniem twórczym jest **rysowanie na papierze ściernym.** Zadanie polega na malowaniu kredkami świecowymi lub pastelami suchymi bądź olejnymi na arkuszu papieru ściernego o różnej ścieralności i wielkości w zależności od potrzeb i możliwości dziecka.

Dzieci zarówno zdrowe, jak i niepełnosprawne bardzo chętnie malują farbami np. **na szkle.** Technika ta jest jedną z ciekawszych i efektowniejszych technik malarskich, przeznaczonych dla nieco starszych dzieci, gdyż wymaga precyzji, a także świadomości, że prawdziwy obraz powstaje po drugiej stronie szkła i jest zawsze odwrócony. Malując na szkle, zachowujemy pewną kolejność, najpierw obrysowujemy kontur, następnie malujemy wszystkie szczegóły, a na samym końcu elementy usytuowane na dalszym planie. Farby witrażowe są bardzo drogie, dlatego do malowania na szkle można użyć zwykłej plakatówki, tempery, a nawet kolorowych lakierów do paznokci. Tworzenie witraży jest

ciekawą formą pracy z dziećmi (Lewicka, 1973, s. 9). **Malowanie na tkaninach** wymaga natomiast zastosowania specjalnych farb do włókien, ale można również użyć plakatówki. Do tej techniki najlepiej nadaje się białe płótno, co nie znaczy, że nie można uzyskać ciekawych efektów na materiale wielobarwnym. Zazwyczaj opiekun proponuje dziecku, by najpierw naszkicowało element, a potem pokryło farbą swój rysunek. Malowanie odbywa się przy użyciu pędzli, stempli, szablonów, a także palców.

Kolejną z opisywanych technik jest **kalkograf.** Ta technika polega na odbijaniu przygotowanych kompozycji z kawałków kartonu, sznurków, tektury falistej i innych materiałów o ciekawej fakturze z wykorzystaniem kalki maszynowej. Na przygotowaną kompozycję (np. ułożone na gazecie zasuszone liście) nakładamy arkusz kalki maszynowej (stroną z farbą ku dołowi), arkusz gazety (aby zbytnio nie zabrudzić żelazka) i prasujemy średnio gorącym żelazkiem. Następnie ściągamy kalkę z gazetą, nakładamy na zafarbowane kalką liście czystą kartkę papieru i ponownie prasujemy żelazkiem. Na kartce odbiją nam się liście i tło z kalki. Jeżeli nie chcemy tła, zafarbowane liście przekładamy na czysty papier (stroną z farbą ku górze), nakrywamy drugą kartką i prasujemy. Im więcej kalki wprasujemy wcześniej w liście, tym ciemniejsza będzie odbitka. Istnieje wiele sposobów druku kalką. Możemy także na przygotowanej kompozycji położyć kalkę stroną kalkującą ku górze, nakryć ją papierem rysunkowym, przykryć gazetą (dla zabezpieczenia żelazka) i przeprasować. Można także położyć kalkę na kompozycji, tak jak w przypadku pierwszego sposobu, przeprasować ją i ściągnąć, a następnie przełożyć kalkę z odbitym na niej wzorem na kartkę papieru i przeprasować (przy tym sposobie zmniejszamy temperaturę żelazka) wzór z kalki przeniesiony zostaje na papier. Temperaturę żelazka ustalamy metodą prób i błędów raczej bliżej minimum. Niektóre odbitki można częściowo podmalować farbą akrylową lub plakatówką. Kolejnym ćwiczeniem chętnie podejmowanym przez dzieci w każdym wieku z wykorzystaniem farb plakatowych jest tak zwany „**dmuchany obrazek**". Rozlewamy na kartce z bloku technicznego płynną farbę w kolorze odpowiednim do pomysłu i koncepcji pracy, np. zielony, gdy chcemy „wydmuchać drzewo" lub czerwono-pomarańczowy, gdy ma powstać „ognisko", a następnie rozdmuchujemy tę farbę przez rurkę do soczku na kartce. Inną zabawą z wykorzystaniem farb jest obrazek z wykorzystaniem sznurka**.** Dzieci maczają sznurek w farbie, która powinna być płynna i rozwodniona, a następnie przenoszą pomalowany sznurek na kartkę z bloku technicznego. Pomalowany sznurek swobodnie układa się na kartce w różne zawijasy. Drugą kartką dziecko przyciska

pomalowany sznurek i poruszając nim energicznie w różne strony wyciąga go. Czynność tę możemy wielokrotnie powtórzyć, używając różnych kolorów farb i zróżnicowanej grubości nitek i sznurków Powstały obrazek dziecko może wyciąć i nakleić na czystą kartkę w formie tła.

Do technik malarskich zalicza się również **malowanie „mokre na mokrym".** Papier zwilżamy wodą przy pomocy gąbki lub szerokiego pędzla, następnie ugniatamy delikatnie kartkę w dłoniach. Na zwilżonym papierze malujemy patykiem lub pędzlem zamoczonym w farbie, tuszu lub atramencie. Po zakończeniu malowania i wyschnięciu pracy można ją nakleić na czystej kartce o większym formacie, która będzie stanowiła tło pod powstały obrazek. Do **malowania na gazie** można wykorzystać arkusz brystolu, który oklejamy gazą higieniczną, dbając o bardzo dokładne naciągnięcie materiału i solidne podklejenie. Dziecko maluje farbami plakatowymi, temperami lub akwarelami w zależności od preferencji. Kolejną zabawą z wykorzystaniem techniki malowania jest **malowanie na podkładzie z kaszy manny**. Dziecko smaruje bardzo dokładnie klejem roślinnym kartkę grubego papieru-kartonu, po czym szybko, zanim wyschnie posypuje kaszą manną, której nadmiar po kilku minutach strzepuje z kartki. Po zaschnięciu maluje na tym podkładzie farbami plakatowymi lub akwarelami. **Przecieranka ze świecy** to kolejna zabawa do wykorzystania w pracy z dziećmi w różnym wieku i z różnymi ograniczeniami. Na papierze wykonujemy szkic ołówkiem. Następnie powierzchnię wybranej części kompozycji pokrywamy świecą, a następnie całą kartkę malujemy farbą. Resztki farby ze świecy usuwamy papierowym ręcznikiem. Podobne obrazki powstają, gdy zamiast świecy zastosujemy kredki świecowe. Można też **malować watą.** To prosta zabawa dla każdej grupy wiekowej. Flamastrem malujemy wzór i wycinamy go. Szablon nacieramy świecą, aby nie nasiąkał wodą. Kładziemy szablon na kartce białego papieru i przypinamy spinaczem. Do malowania przygotowujemy kilka tamponów waty lub kawałków gąbki, dla każdego koloru oddzielnie. Watę moczymy w wodzie, a następnie w farbie i lekko przykładamy do papieru w wyciętych okienkach szablonu. Atrakcyjna propozycją pracy plastycznej może być **malowanie farbami z dodatkiem pasty do zębów.** Dzieci mogą malować na kartkach z bloku technicznego, ale również na plastikowych koszulkach biurowych czy tekturowych podkładkach. Aby wzmocnić efekt i trwałość obrazka można go spryskać po namalowaniu lakierem do włosów. Chętnie podejmowana przez dzieci jest zabawa w **malowanie farbą z dodatkiem szarego mydła.** Kostka szarego mydła lub płatki mydlane (mydło ścieramy na tarce) zalewamy wrzątkiem i miksujemy. Do mydlanej, sztywnej piany dodajemy

farby w różnych potrzebnych kolorach. Farbą mydlaną dzieci mogą malować rękami, pędzlem lub watą, w zależności od chęci i swoich możliwości. **Barwne plamy** to zabawa polegająca na wyznaczeniu osi symetrii przez złożenie kartki i dorysowywanie do powstałej plamy zrobionej z tuszu lub farby dalszej części obrazka. Nową część obrazka dzieci mogą dorysować farbami, kredkach, węglem lub flamastrami. Do technik malarskich zalicza się też **malowanie kulką.** To bardzo efektowna zabawa, w której każde dziecko otrzymuje kartkę umieszczoną w pudełku po czekoladkach i małą plastikową kulkę. Kulkę maluje pędzelkiem jednym kolorem farby, wkłada do pudełka i poruszając nim w różne strony, maluje na kartce. Następnie pokrywa kulkę farbą innego koloru i powtarza czynność. Powstałe w ten sposób abstrakcyjne obrazki możemy oprawić w ramy. Inną niezwykle lubianą zabawą dla dzieci w każdym wieku jest **malowanie balonikami.** Dzieci mieszają farby w miseczkach. Pompują balonik tak, aby mieścił się w miseczkach z farbami. Namoczonym w farbie balonikiem robią plamy i tworzą kompozycje np. łąkę, wodny świat, las jesienią, kosmos, itp. najlepiej na dużych formatach szarego lub białego papieru.

Twórcze zabawy z farbami to także **kleksowajnie,** wykorzystujące połączenie farb temperowych z wodą. Dzieci wylewają farby na papier fakturowy i robią kleksy. Następnie spryskują farby na papierze wodą, obracając kartką papieru mieszają kolory i nadają tym samym kształt i charakter swojej pracy.

Wydrapywanki dzieci wykonują na podkładzie ze „świecówek" i mogą je wykonać na dwa sposoby. Albo zamalowują kartkę z bloku technicznego kredkami świecowymi w różnych kolorach (malują pasy lub kolorowe plamy), pokrywają cały rysunek ciemnym kolorem pasteli olejowej i używając zaostrzonego patyczka lub dłutka, wydrapują wzór albo zamalowują kartki kredkami świecowymi i pokrywają farbą plakatową z domieszką kilku kropli płynu do naczyń. Ważne jest, aby warstwa kredek świecowych pokrywała dokładnie całą kartkę. Zamiast farby można rozcieńczyć tusz kreślarski (dobrze jest zamalować kartkę dwukrotnie). Wzór wydrapujemy dopiero wtedy, gdy tusz lub farba wyschnie całkowicie.

Mozaiki i wydzieranki to kolejne techniki plastyczne wykorzystywane w pracy z dziećmi zarówno w pracy przedszkola i szkoły, jak i w różnych ośrodkach terapeutycznychi świetlicach środowiskowych. Najprostszą kompozycją jest obraz wykonany z papierowych kawałeczków, ale można go wykonać również z innych tworzyw np. z drobnych kawałków ceramiki, skorupek czy materiału, ułożonych we wzór i przyklejonych do podłoża np. ściany, deski czy tektury. Tworząca się całość powstaje z układanych, drobnych elementów.

Dla uzyskania bardziej trwałego efektu można pokryć zdobioną powierzchnię bezbarwnym lakierem.

Collage to wyjątkowo ciekawa technika, która cieszy się dużym zainteresowaniem wśród dzieci. Obraz powstaje przy użyciu różnych materiałów, takich jak gazeta, papier, włóczka, słoma, sznurek, tkanina, futro. Uczniowie dobierają i łączą ze sobą różne materiały według własnego pomysłu. Często tworzącą się kompozycję zestawiają z rysunkiem lub malunkiem (Krauze-Sikorska, 2006, s. 187).

Bogactwo materiałów jakie możemy pozyskać w lesie, na łące, w parku, pozwala na przeprowadzenie z dziećmi niezwykle ciekawych zajęć. Do tworzenia zarówno płaskich obrazów, jak i bardziej wyszukanych, stojących kompozycji, można użyć trawy, liści, kwiatów, szyszek, kasztanów. Zabawa z użyciem naturalnych materiałów daje dziecku nieograniczoną możliwość kombinacji technicznych pozwalających uzyskać efekt o interesującej wartości artystycznej. **Formowanie z masy papierowej** to jedna z bardziej lubianych przez dzieci technik. Masa papierowa jest tworzywem bardzo plastycznym o szerokim zastosowaniu. Jej dużą zaletą jest stosunkowo niska cena. Nie wymaga zbyt dużych umiejętności, by wykonać ją samodzielnie. Do przygotowania masy papierowej wystarczą stare, namoczone gazety i klej z mąki, również własnej produkcji. Z przygotowanej masy można wykonać wiele ciekawych przedmiotów, np. płaskorzeźby, maski dekoracyjne, broszki, wisiorki itp. Po wyschnięciu można prace ozdobić, pomalować lub polakierować (Lewicka, 1973, s. 56). Kolejną techniką plastyczną często wykorzystywaną w pracy z dziećmi jest **modelowanie z masy solnej**, która jest fantastycznym materiałem do zajęć z wychowankami. Przy niewielkim nakładzie finansowym można wspaniale się bawić, tworząc przedmioty użytku codziennego, figurki, ozdoby oraz dekoracje. Masę solną w łatwy sposób można przygotować samemu. Do wykonania potrzebujemy mąki, soli i wody, możemy również dodać niewielką ilość kleju do tapet lub oleju. Masa solna jest bardzo plastyczna, dlatego dzieci lepią i formują z niej elementy podobnie jak z plasteliny czy też gliny. Następnie swoje prace suszą lub wypalają w piekarniku. Gotowe wytwory plastyczne malują i utrwalają pokrywając lakierem. Równie ciekawą techniką modelowania jest **modelowanie z masy termoutwardzalnej (modeliny).** Na rynku dostępna jest modelina w naturalnym kolorze lub barwiona. Modelowanie jest ciekawą i twórczą techniką, która przy odrobinie wyobraźni daje dzieciom nieograniczone możliwości ekspresji plastycznej. Modelina jest tworzywem, które nauczyciele chętnie wykorzystują podczas zajęć plastycznych. Z modeliny dzieci tworzą figurki, ozdoby, breloki,

mozaiki, obrazki na ścianę, ramki i wiele innych. Gotowe elementy należy wypiec w piekarniku. Zamiast modeliny można wykorzystać **lepienie z plasteliny.** Plastelina, jak sama nazwa mówi, jest tworzywem plastycznym i miękkim. Jest łatwa w użyciu, nie wymaga dużej precyzji. Za to jest doskonałym materiałem, z którym można połączyć prawie wszystko. Doskonale komponuje się z koralikami, jarzębiną, muszelkami, z ziarnem. Nadaje się zarówno do formowania, jak i wylepiania różnych elementów. Lepienie z plasteliny wspomaga rozwój grafomotoryki dziecka.

Podsumowanie

Sztuka dziecięca ma swoją własną wartość estetyczną. Poprzez doświadczenia z materiałami i kolorami w kreatywnej twórczości, dzieci zdobywają wiedzę na temat zastosowania materiałów oraz posługiwania się barwą. Materiały umożliwiają dzieciom doświadczenia zmysłowe i wrażenia dotykowe w odniesieniu do własnych doświadczeń emocjonalnych. Dzieci poznają właściwości, sprawdzają ich przydatność, rozwijają umiejętność posługiwania się materiałem i barwą. Nabywają zdolność ich wyboru i praktycznego zastosowania. Posługiwanie się kolorem umożliwia bezpośrednie doświadczenie, w jaki sposób kolory i kształty można do siebie dopasować, w jaki sposób mogą się wzajemnie uzupełniać, wzmacniać, a także nakładać na siebie. Jak słusznie zauważa Daniela Braun, kolory służą nie tylko podkreślaniu wyrazu obrazka, ale także wartości estetycznej i zmysłowej „doświadczenie koloru umożliwia dzieciom dostęp do bogactwa wewnętrznego świata uczuć i energii duszy" (Braun, 2009, s.96-100). Również pokazywanie wykonanych przez dzieci prac otoczeniu (kolegom z grupy, całemu przedszkolu, rodzicom, znajomym) jest bardzo istotne, ponieważ dowartościowuje autorów tych prac, umożliwia perspektywiczną ocenę różnych prac i ich wzajemne odniesienie, jest uwieńczeniem działania, trwającego niekiedy kilka tygodni.

Bibliografia

Baran J, Olszewski S., 2006: *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność.* Kraków.

Chermet-Carroy S., 2008: *Zrozum rysunki dziecka, czyli: jak interpretować rysunki małych dzieci: kolory, kształty, postacie*. Łódź.

Daszyńska M., 1992: *Techniki graficzne powielane i odbijane*. Warszawa.

Daszyńska M., 1996: *Malarskie techniki dekoracyjne*. Warszawa.

Dorance S., 1999: *Zajęcia twórcze w przedszkolu: przedmioty i obrazy.* Warszawa.

Eckert U., 2006: *Ekspresja artystyczna osób z wadą słuchu.* W: *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność.* Red. J. Baran, S. Olszewski. Kraków.
Fleck-Bangert R., 2001: *O czym mówią rysunki dzieci*. Kielce.
Gloton R., Clero C., 1985: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa.
Gołaszewska M., 1983: *Zarys estetyki*. Warszawa.
Jąder M., 2005: *Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię*. Kraków.
Józefowski E., 2005: *Praktyka sztuki jako terapia – kilka uwag edukatora sztuki,* W: *Metody i formy terapii sztuką.* Red. L. Kataryńczuk-Mania. Zielona Góra.
Józefowski E., 2009 *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych: na podstawie doświadczeń własnych*. Łódź.
Karolak W., 2005: *Rysunek w arteterapii.* Łódź.
Kirenko J., 2003: *Człowiek we współczesnym świecie*. Gdańsk.
Krauze-Sikorska H., 2006: *Edukacja przez sztukę. O edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka*. Poznań.
Kudłacik E., Hwang M., 2002: *Rewalidacja dzieci głębiej upośledzonych umysłowo w wieku przedszkolnym.* W: *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym.* Red. J. Pilecki. Kraków.
Krasoń K., Mazepa-Domagała B. (red.), 2005: *Wymiary ekspresji dziecięcej*. Katowice.
Kubicka D., Kołodziejczyk A., 2007: *Psychologia wpływu mediów.* Kraków.
Lewicka J, : 1973: *100 technik plastycznych*. Warszawa.
Lowenfeld V., Brittain L.W., 1977: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa.
Mazepa-Domagała B., 2009: *Dziecięce spotkania ze sztuką*. Katowice.
Mihilewicz S., 2000: *Aktualne problemy rozwoju dzieci niepełnosprawnych*. Kraków.
Popek S., 1978: *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*. Warszawa.
Raszewska M., 2000: *Widzę – tworzę – przeżywam – pamiętam.* „Rewalidacja. Czasopismo dla nauczycieli i terapeutów". nr 2 (8).
Rosińska Z., 1985: *Psychoanalityczne myślenie o sztuce.* Warszawa.
Trojanowska A., 1983: *Dziecko i plastyka*. Warszawa.
Trojanowska-Kaczmarska A., 1971: *Dziecko i twórczość*. Wrocław.
Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D., 1993: *Rysunek dziecka*. Warszawa.
Wyczesany J., 2002: *Pedagogika upośledzonych umysłowo, wybrane zagadnienia. Kraków*

HEWILIA HETMAŃCZYK-BAJER

Lekcja muzealna jako niedoceniana propozycja wycieczki dla dzieci w wieku przedszkolnym

Streszczenie

Artykuł ma na celu ukazanie walorów wycieczek przedszkolnych, na przykładzie lekcji muzealnych proponowanych przez muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie". Artykuł jest nie tylko formą zachęcenia do zapoznania się z bogatą ofertą edukacyjną muzeum, ale również ma stanowić pewien rodzaj inspiracji, zarówno dla nauczycieli czynnych zawodowo, jak i przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego do szukania ciekawych miejsc dziedzictwa kulturowego, które warto odwiedzić wraz z podopiecznymi.

Słowa kluczowe: *wycieczka przedszkolna, lekcja muzealna, muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie".*

Wstęp

Jednym z podstawowych zadań muzeów jest prowadzenie działalności edukacyjnej, poprzez organizowanie lekcji muzealnych dostosowanych do różnych grup odbiorców. Niezwykle wymagającą grupą odbiorców są dzieci w wieku przedszkolnym, które dopiero rozpoczynają swoją przygodę ze światem kultury, tradycji i dawnych obrzędowości, stąd w trakcie lekcji muzealnych należy ustalić taki zakres materiału poznawczego, który nie przeciążałby dzieci nadmiarem wrażeń i spostrzeżeń oraz liczył się z ich możliwościami percepcyjnymi. Stanowi to nie lada wyzwanie, zarówno dla osób odpowiedzialnych za opracowanie oferty muzealnej, jak i wychowawcy grupy, który powinien mieć duże rozeznanie w istniejących propozycjach, by móc je zaproponować konkretnej grupie dzieci. Właściwie zaplanowana i przeprowadzona wycieczka może stać się cenny uzupełnieniem zajęć dydaktycznych prowadzonych w przedszkolu, przyczynić się do rozbudzenia zainteresowań kulturalnych i poznawczych, pobudzić uczucia związku ze swoją miejscowością i regionem, a także stać się bodźcem do częstych kontaktów z muzeum.

Wycieczka jako element systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkola

Wycieczka jest celowym, planowanym i nadzorowanym wyjściem lub wyjazdem wychowanków poza teren placówki oświatowej dla realizacji ustalonych i określonych celów poznawczych, kształcących i wychowawczych (Jankowski, 2002, s. 14). Daje możliwość poznania własnego środowiska lokalnego, regionu i kraju ojczystego, a tym samym pozwala na bezpośrednie zetknięcie się z przedmiotami i zjawiskami w ich naturalnym otoczeniu. Wycieczka jako jedna z form pracy dydaktyczno-wychowawczej, która jest realizowana w placówce przedszkolnej, powinna być dokładnie przemyślana i starannie przygotowana, aby w jak najlepszy i najpełniejszy sposób mogła zrealizować zamierzone cele. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na poszczególne etapy przygotowania się nauczyciela do wycieczki przedszkolnej, w znaczący sposób wpływające na jej właściwy przebieg.

Planowanie wycieczki przedszkolnej należy rozpocząć od wyboru odpowiedniego miejsca, służącego dla realizacji określonych celów programowych. Istnieje wiele ciekawych, często niedocenianych miejsc, które doskonale wpisują się w wymagania podstawy programowej. Do bardziej popularnych wycieczek przedszkolnych można zaliczyć: wizytę u dentysty, w przychodni lub aptece, pobliskie skrzyżowanie, szkołę, komisariat policji czy też straż pożarną, a także spacer na łąkę, do lasu lub parku. Ponadto wiele niepowtarzalnych wrażeń może dostarczyć wizyta w wybranych zakładach usługowych czy też zakładach pracy, takich jak: fryzjer, krawiec, szewc, piekarnia, drukarnia, księgarnia, restauracja lub pizzeria, poczta, dworzec kolejowy, a także okoliczne sklepy bądź pobliski targ (Sakowicz, 2013, s. 48-49). Nie bez znaczenia dla przedszkolaków będzie w tym przypadku możliwość bezpośredniego poznania pracy osób wykonujących określony zawód, możliwość rozmowy, zadawania pytań, nauka savoir-vivre'u. To tylko niektóre z korzyści płynących z wycieczek pozwalających na zapoznanie się z zawodami osób dorosłych. Oprócz wskazanych miejsc, z pewnością nie może zabraknąć wycieczek, których celem będzie zwiedzanie obiektów kulturalnych. Więcej informacji na ten temat zostało zamieszczonych w dalszej części artykułu.

A zatem po ustaleniu odpowiedniego miejsca przychodzi moment na wybór terminu i czasu trwania planowanej wycieczki. Pomocny w tym przypadku może okazać się podział wycieczek ze względu na czas trwania oraz odległość od przedszkola. I tak wycieczki dzielimy na: bliższe, czyli krótkotrwałe (20-30 min.) wyprawy o wąskim zakresie tematycznym w celu obserwacji

jednego wybranego obiektu lub zjawiska. Oprócz tego wyróżniamy wycieczki dalsze – kilkugodzinne (1-3 godz.), obejmujące szerszy zakres tematyczny, w tym obserwację, a także pomiar kilku obiektów i szeregu zjawisk, jak również wycieczki całodzienne, których główny cel skupia się wokół wprowadzenia wychowanków w naturalne środowisko społeczno-przyrodnicze traktowane jako integralna całość (Kowolik, 1993, s. 110). Ustalenie czasu trwania wycieczki jest o tyle ważne, że w przypadku dłuższych wycieczek, istnieje konieczność zapewnienia opieki dodatkowych osób dorosłych oraz środków transportu, a także przygotowania polisy ubezpieczeniowej. W placówkach przedszkolnych najczęściej praktykowane są wycieczki krótkotrwałe oraz kilkugodzinne, rzadziej całodzienne, ze względu na mniejszą wytrzymałość psychiczną i fizyczną podopiecznych.

Kolejnym ważnym etapem będzie ustalenie przebiegu wycieczki. Szczegółowy harmonogram powinien zawierać datę i godzinę wyjazdu bądź wyjścia z placówki, liczbę kilometrów, informację odnośnie do miejsca wycieczki - adres punktu docelowego oraz opis programu wycieczki z uwzględnieniem poszczególnych czynności dzieci oraz ich opiekunów i ich przewidywalny czas trwania. Oczywiście zgodę na realizację przedstawionego harmonogramu wyraża dyrektor placówki, dlatego warto zadbać o jego atrakcyjność i walory edukacyjne. Przygotowanie harmonogramu zdecydowanie ułatwia osobiste poznanie przez nauczyciela miejsca wycieczki. Na tej podstawie łatwiej również dokonać wyboru zjawisk, przedmiotów lub obiektów do obserwacji, a także określić cele i zadania możliwe do zrealizowania w trakcie trwania wycieczki.

Doprecyzowanie celów, obok wyboru metod i form pracy nauczyciela i dzieci, niezbędnych środków dydaktycznych, przyborów i narzędzi stanowi następny ważny punkt w przygotowaniu wycieczki przedszkolnej. Nauczyciel nie może również zapomnieć o uzupełnieniu własnej wiedzy na temat zwiedzanych obiektów, tym bardziej jeżeli pełni również rolę przewodnika. Uzupełnienie wiedzy w sytuacji, kiedy nauczyciel sam nie jest przewodnikiem, także jest wskazane, ponieważ może zdarzyć się tak, że osoba oprowadzająca dzieci z rożnych względów będzie wymagała zastąpienia. Zwłaszcza w przypadku wycieczek o tematyce społecznej, np. do zakładu produkcyjnego, punktu usługowego, pracowni, należy poprzez bezpośredni kontakt ustalić osobę, która przeprowadzi rozmowę z dziećmi oraz zakres tej rozmowy, ponieważ nie wszystkie osoby są w stanie wyjaśnić pewne zjawiska w sposób zrozumiały i przystępny dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Następnym ważnym elementem, który poprzedza wycieczkę

przedszkolną jest przygotowanie samych podopiecznych. Można pokusić się o wspólne sprecyzowanie celów i zadań, które będą realizowane, po czym przejść do wprowadzenia w problematykę wycieczki oraz przypomnienia niezbędnych wiadomości z zakresu wybranych obszarów edukacyjnych. Jeżeli jednym z zadań wycieczki byłaby obserwacja otaczającej rzeczywistości oraz dostarczenie materiału spostrzeżeniowego, to nie można zapomnieć o sporządzeniu planu zamierzonych obserwacji oraz określeniu sposobu gromadzenia danych. Oczywiście do gromadzenia danych są potrzebne różnorodne przybory i narzędzia, dlatego warto wcześniej ustalić wykaz niezbędnych pomocy naukowych. W zależności od potrzeb można również dokonać podziału dzieci na grupy, w celu przydzielenia poszczególnych zadań, np. właśnie opieki nad pomocami, które zostaną zabrane na wycieczkę. Plan obserwacji, czy też podział na grupy nie jest jednak tak ważny, jak przypomnienie regulaminu wycieczki ze szczególnym uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa. Jest to w całym zestawieniu najważniejszy z punktów przygotowania dzieci do wycieczki, ponieważ od tego, w jaki sposób będą poruszały się na wycieczce, a także reagowały na sygnały i polecenia nauczyciela, będzie zależało ich zdrowie, a nawet życie. Warto zadbać o kilkukrotne poinstruowanie dzieci odnośnie do właściwego zachowania, a w szczególny sposób w dniu poprzedzającym wycieczkę oraz bezpośrednio przed wyjściem bądź wyjazdem z placówki. Dzień przed wycieczką jest także dobrym momentem na przypomnienie celów wycieczki, ustalenie czasu i miejsca zbiórki, omówienie sposobu ubrania, wyżywienia, wyposażenia w niezbędne przybory i inne sprawy organizacyjne.

Oprócz przygotowania dzieci warto poświęcić trochę czasu na przygotowanie osób dorosłych – opiekunów, jeżeli oczywiście zachodzi potrzeba zaangażowania dodatkowych osób do sprawowania opieki nad dziećmi. Zakres takiego przygotowania może obejmować wprowadzenie w problematykę i cele wycieczki oraz ustalenie zakresu pomocy. Przygotowanie dorosłych powinno obejmować również przekazanie najważniejszych informacji rodzicom bądź opiekunom dzieci, w tym zasygnalizowanie potrzeby wyposażenia dzieci w odpowiedni strój i ekwipunek adekwatny do wymogów danej wycieczki.

Bez względu na to, czy nauczyciel zaproponuje dzieciom wycieczkę bliższą, o wąskim zakresie tematycznym, czy też będzie to wycieczka dalsza, obejmująca obserwację kilku obiektów bądź zjawisk, należy zgłosić wycieczkę dyrekcji przedszkola z podaniem miejsca, terminu, czasu trwania i liczby uczestników.

Po etapie licznych i wcale niełatwych przygotowań przychodzi moment

na przeprowadzenie wycieczki, które wymaga zachowania następujących warunków:

– ścisłej realizacji planu (programu) oraz wszechstronnej realizacji zamierzonych celów,
– stworzenia sytuacji problemowych, których rozwiązanie sprawia dzieciom satysfakcję, wzbogaca wiedzę, angażuje emocjonalnie, aktywizuje czynności myślenia, rozwija kreatywność,
– optymalnego wykorzystania metody obserwacji, jako głównego źródła wiedzy podczas wycieczki, co wymaga uczenia dzieci obserwowania przedmiotów i zjawisk, dostrzegania ich całokształtu i poszczególnych istotnych elementów,
– umożliwienie percepcji polisensorycznej (wzrok, słuch, dotyk, węch) w celu maksymalnego wykorzystania potencjału wszystkich podopiecznych,
– stawianie coraz bardziej złożonych i skomplikowanych zadań,
– zbiorowe i indywidualne organizowanie zajęć dzieci podczas wycieczki, w tym wykorzystywanie znanych dzieciom zabaw, gier i ćwiczeń fizycznych,
– zapewnienie atrakcyjności zajęć na wycieczce, podtrzymywanie aktywności i zainteresowań dzieci, pobudzenie ich aktywności sensomotorycznej i intelektualno-emocjonalnej,
– zapewnienie użyteczności wykonywanych prac, w tym zebranie okazów, które wzbogacą zbiory przedszkola,
– tworzenie dobrej atmosfery przez nauczyciela oraz dodatkowych opiekunów,
– przestrzeganie przepisów bhp i ochrony przyrody, stosowanie ograniczeń w zbieraniu okazów przyrodniczych, opiekuńczy stosunek dzieci do roślin i zwierząt,
– pod koniec wycieczki - ustalenie wyników, przypomnienie pytań zadanych przed wycieczką oraz udzielenie na nie krótkich odpowiedzi,
– powrót do przedszkola możliwie najkrótszą drogą – pieszo bądź wybranym środkiem transportu (Mroczek, 2014).

Tak precyzyjnie zaplanowana i zrealizowana wycieczka może być interesującym wprowadzeniem do tematu, który dopiero będzie realizowany. Tego typu wycieczki nazywamy wycieczkami rozpoznawczymi. Innym rodzajem jest wycieczka poznawcza, której celem jest pogłębienie istniejących lub uzyskanie nowych doświadczeń w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością.

Wyróżniamy również wycieczki pogłębiające, organizowane wtedy, kiedy podczas opracowania materiału uzyskanego w czasie wycieczek poznawczych powstały luki w jakości doświadczeń dzieci. Z kolei wycieczka porównawcza może być zorganizowana w trakcie porządkowania i zbierania wiedzy na dany temat, w końcowych zajęciach danego cyklu dydaktycznego, aby powiązać wiedzę teoretyczną z obserwacjami czy porównać dwa omówione wcześniej zagadnienia. Ciekawym przykładem takiej wycieczki może być poznawanie tych samych obiektów przyrodniczych w różnych porach roku, aby ukazać ich sezonową zmienność, rozwój oraz cykliczność. Ostatnim rodzajem wycieczki będzie wycieczka podsumowująca, organizowana po zakończeniu cyklu zajęć. Stanowi ona formę utrwalenia wiadomości i wyrabiania umiejętności, które dzieci zdobyły już w trakcie zajęć organizowanych w przedszkolu (Kowolik, 1993, s. 110).

Przytoczony podział wycieczek ze względu na realizowane cele, wymaga od nauczyciela różnorodnego podejścia zarówno do planowania, przygotowania, jak i przeprowadzania oraz podsumowania. Istnieją jednak pewne cechy wspólne, na których opierają się wszystkie etapy organizacji wycieczek, m.in. dotyczące podstawowych czynności dzieci, nauczyciela oraz rodziców, a także przygotowania harmonogramu czy też przestrzegania zasad bezpieczeństwa.

Natomiast cechą wspólną dotyczącą podsumowania wszystkich rodzajów wycieczek jest uporządkowanie, analizowanie, uogólnianie i utrwalenie wiedzy, którą udało się zdobyć poprzez bezpośredni kontakt z obserwowanymi obiektami bądź zjawiskami. Należy uświadomić dzieciom, jak wiele się nauczyły oraz w jaki sposób mogą wykorzystać nową wiedzę. Jednym z bardziej oczywistych przykładów podsumowania wycieczki jest przygotowanie rysunków, na których dzieci narysują to, co najbardziej im się spodobało i opowiedzą o tym innym. Do bardziej wyszukanych sposobów utrwalenia wiedzy należą: nagranie wywiadu z uczestnikami wycieczki, a następnie wspólne odsłuchanie go, przygotowanie kwizu z wiedzy zdobytej w trakcie wycieczki bądź stworzenie mapy mentalnej przed wycieczką i po niej, a następnie porównanie zasobów wiedzy. Inną ciekawą propozycją może być przygotowanie plakatu bądź kolażu z różnorodnych fotografii wyciętych z kolorowych czasopism, które przedstawiają rzeczy związane i niezwiązane z wycieczką. Zadaniem dzieci jest wybranie tych właściwych oraz naklejenie na brystol wraz z uzasadnieniem własnego wyboru (Sakowicz, 2013, s. 50).

Odwołanie się podczas zajęć w przedszkolu do bezpośrednich obserwacji i przeżyć wzbogaca treści zajęć z zakresu wszystkich obszarów edukacyjnych,

przez co wyniki każdej wycieczki mogą być wykorzystywane dla różnorodnej działalności dzieci. W dalszej części artykułu zaprezentowane zostaną przykłady lekcji muzealnych, które przyczyniają się do kształtowania świadomości narodowej i regionalnej w sposób przystępny i atrakcyjny dla grup dzieci przedszkolnych.

Lekcje muzealne formą aktywności kulturalnej dzieci w wieku przedszkolnym

We pierwszej części artykułu omówione zostały poszczególne etapy organizacji wycieczek przedszkolnych. Na samym wstępnie zaznaczona została trafność wyboru miejsca bądź obiektu przeznaczonego do zwiedzania, od którego zależy to, czy wycieczka będzie dla dzieci radosnym i pouczającym przeżyciem, czy też na długo kojarzyć się będzie ze znużeniem i zniechęceniem. Wyjątkowo łatwo popełnić błąd w przypadku wycieczek, których celem jest zwiedzanie zabytków. Adam Adamski zwiedzanie zabytków zalicza do formy turystki kulturalnej, która „ma miejsce wtedy, gdy podstawowym motywem wyjazdu jest chęć zwiedzania obiektów kulturalnych, takich jak: miejsca archeologiczne, miejsca upamiętniające wydarzenia historyczne, pałace i zamki minionych epok, muzea, pomniki, galerie sztuki, parki i ogrody o wartościach przyrodniczych, zespoły urbanistyczne miast i dzielnic, obiekty kultu religijnego, trasy turystyczne związane z określoną tematyką, obiekty techniczne, a także uczestnictwo w imprezach artystycznych oraz wydarzeniach kulturalnych" (Adamski, 2009, s. 221). Na pierwszy rzut oka mogłoby się wydawać, że wskazane powyżej miejsca raczej nie są adekwatne dla dzieci w wieku przedszkolnym. Nic bardziej mylnego. Przeniesienie się w świat dawnych tradycji i obyczajów może stanowić nie tylko pouczającą, ale i niezwykle interesującą przygodę w życiu małego człowieka. Miejscem, które idealnie wpisuje się w nurt powrotu do przeszłości, jest muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie", czyli mówiąc potocznie skansen, w którym zgromadzone zostały stare drewniane stodoły, chałupy, młyn, wiatrak, a nawet szkoła oraz kościół. Początek powstania skansenu sięga 1938 roku, kiedy to do katowickiego Parku Kościuszki przeniesiono drewniany kościół z Syryni (1510 r.) oraz spichlerz dworski z Gołkowic (1688 r.) Zabytkowe obiekty miały być zaczątkiem budowy śląskiego skansenu, którego inicjatorem był dr Tadeusz Dobrowolski, ówczesny wojewódzki konserwator zabytków, dyrektor Muzeum Śląskiego w Katowicach oraz zasłużony teoretyk i praktyk w dziedzinie nowoczesnego muzealnictwa polskiego.



Fot. 1. Muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie" w zimowej scenerii. Źródło: Archiwum prywatne; fot. H. Hetmańczyk-Bajer.

Kolejnym ważnym momentem w historii skansenu był rok 1952. W tym czasie odbył się Walny Zjazd Polskiego Towarzystwa Ludoznawczego w Katowicach (Odział Śląski PTL), na którym zgłoszono wniosek o utworzenie śląskiego muzeum na wolnym powietrzu w Wojewódzkim Parku Kultury i Wypoczynku w Chorzowie (aktualnie funkcjonującego pod nazwą Park Śląski). Pierwszą lokalizację skansenu zaproponowano w północno-wschodniej części WPKiW, ostatecznie muzeum zbudowano w jego części zachodniej. Bogata historia muzeum, w tym liczne działania na rzecz pozyskania zabytkowych obiektów dużej i małej architektury pozwoliły na umieszczenie skansenu w 2002 roku na Szlaku Architektury Drewnianej Województwa Śląskiego. Warto podkreślić, iż do 2010 roku muzeum zgromadziło 102 zabytkowe obiekty o wysokiej randze historycznej (http://muzeumgpe-chorzow.pl/historia-muzeum, 2014).

Obecnie w ofercie muzeum można znaleźć wiele ciekawych propozycji, zarówno dla pojedynczych zwiedzających, całych rodzin, jak i grup zorganizowanych, m.in. szkolnych oraz przedszkolnych. Na uwagę zasługują przygotowane ścieżki tematyczne, które warto zwiedzić z przewodnikiem. W ofercie znajdują się ścieżki o tematyce: *Wieś górnośląska i zagłębiowska, Szlakiem ginących zawodów, Śladami dawnej magii, Niebo pośród codzienności – ścieżka prezentująca zabytki sakralne oraz Bryczką przez wieś* – propozycja dla osób, które lubią konie, a przy okazji chcą się dowiedzieć, jak mieszkali, co posiadali, jak żyli dawni mieszkańcy śląskich i zagłębiowskich wsi z perspektywy przejażdżki bryczką (http://muzeumgpe-chorzow.pl/zwiedzanie-z-przewodnikiem-oraz-sciezki-tematyczne, 2014).

Oprócz tego muzeum proponuje wystawy czasowe – uzależnione od pór

roku oraz zgromadzonych eksponatów oraz wystawy stałe, takie jak: *Historia i działalność Muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie", Jak dawniej prano, Mechanizacja na wsi* - wystawa przedstawiająca maszyny i urządzenia stosowane na wsi od końca XIX w. do połowy XX w., *Pojazdy konne, Tradycyjne rzemiosło ludowe* oraz wystawa pt. *Kto dobrze orze mo chleb w komorze*, na której można zobaczyć tradycyjne, górnośląskie gospodarstwo rolne (http://muzeumgpe-chorzow.pl/wystawystale, 2014).

Wśród pozostałych propozycji można wyróżnić liczne warsztaty, pokazy oraz od niedawna również edukację regionalną, która ma zachęcać dzieci i młodzież do zapoznania się z tradycjami regionu Górnego Śląska oraz zaangażowania się na rzecz najbliższego środowiska. W niniejszym artykule więcej uwagi poświęcono jednak lekcjom muzealnym, stanowiącym zarówno element edukacji regionalnej, jak i przede wszystkich aktywności kulturalnej dzieci w wieku przedszkolnym. Poniżej omówione zostały wybrane lekcje plenerowe i muzealne adresowane do dzieci w wieku przedszkolnym.

„Przygotowania do świąt Bożego Narodzenia" – lekcja plenerowa (czas trwania zajęć: ok. 90 min., termin: grudzień). W trakcie lekcji dzieci będą miały okazję dowiedzieć się, czy na początku ubiegłego wieku mieszkańcy dawnej wsi górnośląskiej podobnie stroili swoje domy z okazji świąt i przygotowywali te same potrawy wigilijne, jak my współcześnie; jak wyglądała choinka z czasów dzieciństwa dziadków i pradziadków. Zajęcia będą również doskonałą okazją do nauczenia się wykonywania ozdób choinkowych ze słomy, orzechów i kolorowego papieru.



Fot. 2. Wykonywanie ozdób choinkowych ze słomy – fragment lekcji plenerowej **„Przygotowania do świąt Bożego Narodzenia" z udziałem studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego.** Źródło: Archiwum prywatne; fot. H. Hetmańczyk-Bajer.

„Marzanna i gaik" – lekcja plenerowa (**czas trwania zajęć**: ok. 90 min., **termin**: marzec - kwiecień). Dawnej wierzono, że można przegonić zimę i spowodować szybkie nadejście pory roku, w czasie której odradza się wszelkie życie. Wystarczyło zrobić marzannę – kukłę wyobrażającą zimę – i wyrzucić ją poza granice wsi, wrócić do wsi z *goikiem* – zielonym drzewkiem zdobionym wydmuszkami i wstążkami - skłaniając wiosnę pieśnią do powrotu.



Fot. 3. Pochód z kukłą marzanny – fragment lekcji plenerowej **„Marzanna i gaik" z udziałem studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego.** Źródło: Archiwum prywatne; fot. H. Hetmańczyk-Bajer.

Lekcja jest okazją do omówienia historii i znaczenia obrzędu żegnania zimy i witania wiosny na Górnym Śląsku. Dzieci spotykają się w jednej z zagród, po czym przechodzą z marzanną od zagrody do zagrody, śpiewając stare pieśni obrzędowe. Następnie przy ognisku recytują akt oskarżenia zimy i palą kukłę marzanny. Dalej idą z gaikiem w pochodzie, śpiewając pieśń gaikową, składają życzenia i pozostawiają ozdobione drzewko w zagrodzie sołtysa.

Fot. 4. Odśpiewanie pieśni gaikowej w zagrodzie sołtysa - fragment lekcji plenerowej **„Marzanna i gaik" z udziałem studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego.** Źródło: Archiwum prywatne; fot. H. Hetmańczyk-Bajer





Fot. 5. Spalenie kukły marzanny – fragment lekcji plenerowej **„Marzanna i gaik" z udziałem studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego.** Źródło: Archiwum prywatne; fot. H. Hetmańczyk-Bajer.

Dzięki zaangażowaniu studentek Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego udało się wzbogacić wybrane lekcje muzealne o zabawy ruchowe, które nie tylko wpływają na wyrobienia sprawności fizycznej dzieci, ale również mają za zadanie utrwalenie wiadomości przekazanych w trakcie wybranej lekcji. Innym sposobem utrwalenia wiadomości, a także polisensorycznego zapoznania się z kulturą i dawnymi tradycjami regionu, który został zaproponowany przez studentki było wprowadzenie kart pracy przeznaczonych dla przedszkolaków. Z przykładowymi kartami pracy, opracowanymi na potrzeby lekcji muzealnych *Marzanna i gaik* oraz *Zwyczaje wielkanocne* można zapoznać się, przeglądając załączniki do niniejszego artykułu.

Podsumowanie

Już Piotr Kowolik omawiając walory wycieczek w klasach początkowych szkoły podstawowej wspominał, iż materiał spostrzeżeniowy uzyskany podczas wycieczki może posłużyć do wykorzystania na wielu różnych zajęciach, do analizy, wyjaśniania i przetwarzania (Kowolik, 1993, s. 115). Przytoczone słowa pozostają nadal aktualne, także w odniesieniu do wycieczek przedszkolnych. Szczególnego znaczenia nabierają jednak po zapoznaniu się z bogatą ofertą muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie", które daje cały wachlarz możliwości realizacji wielu obszarów podstawy programowej, zaczynając od niezwykle ważnej edukacji regionalnej, poprzez treści przyrodniczo-społeczne, artystyczne, rozwijające mowę i myślenie, przygotowujące do czytania i pisania, a skończywszy na wychowaniu zdrowotnym i kształtowaniu sprawności fizycznej. W związku z tym powinno

zadbać się o to, aby studenci kierunków pedagogicznych, jako przyszli nauczyciele, uczestniczyli w tego typu zajęciach. Z jednej strony daje to możliwość bezpośredniego zapoznania się z tradycjami regionu, a z drugiej staje się bodźcem do częstych kontaktów z muzeum. Dzięki temu wzrasta świadomość studentów odnośnie do potrzeby pielęgnowania dawnych zwyczajów i przekazywania ich następnym pokoleniom.

Na zakończenie warto dodać, iż muzeum „Górnośląski Park Etnograficzny w Chorzowie" nie jest jedynym miejscem, które dokłada wszelkich starań, aby związek lekcji muzealnych wpisywał się w proces dydaktyczno-wychowawczy przedszkola. Istnieje szereg ciekawych propozycji obiektów przygotowujących dzieci w wieku przedszkolnym do właściwego odbioru dóbr kultury (zobacz: Dudzińska, 2010). A zatem nie można pominąć faktu, iż w ramach programów studiów pedagogicznych powinny znaleźć się takie zajęcia, które przygotują przyszłego nauczyciela do właściwego zorganizowania wycieczki przedszkolnej, a także będą okazją do zapoznania się z ofertami i interesującymi miejscami w swoim regionie. Dzięki temu istnieje większe prawdopodobieństwo, że młody nauczyciel w swojej przyszłej pracy podejmie świadome działania na rzecz poszerzania wiedzy i rozwijania zainteresowań kulturalnych swoich podopiecznych.

Bibliografia

Adamski A., 2009: *Rekreacja i turystyka rodzinna jako substancja nowej rzeczywistości społecznej*. W: *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*. Red. M. Kisiel, T. Huk. Katowice.

Dudzińska A., 2010: *Śląskie z dzieckiem. Na pogodę i na niepogodę*. Katowice.

Internet, http://muzeumgpe-chorzow.pl/historia-muzeum [data dostępu: 04.09.2014].

Internet, http://muzeumgpe-chorzow.pl/lekcje-muzealne [data dostępu: 04.09.2014].

Internet, http://muzeumgpe-chorzow.pl/wystawystale [data dostępu: 04.09.2014].

Internet, http://muzeumgpe-chorzow.pl/zwiedzanie-z-przewodnikiem-oraz-sciezki-tematyczne [data dostępu: 04.09.2014].

Jankowski I., 2002: *Wycieczki szkolne*. Kielce.

Kowolik P., 1993: *Wycieczka jako organizacyjna forma nauczania-uczenia się na lekcjach przedmiotu „środowisko społeczno-przyrodnicze" w klasach początkowych*. W: *Z teorii i praktyki nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 1354. Katowice.

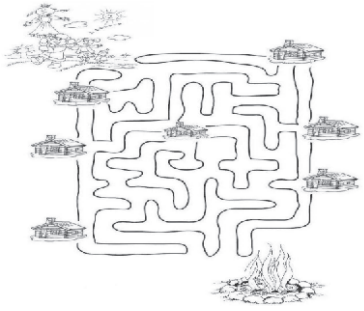
Mroczek B., 2014: *Wycieczka w edukacji przedszkolnej jako swoista forma aktywności społecznej, intelektualnej i emocjonalnej*. Internet, http://profesor.pl/publikacja,17232,Artykuly,Wycieczka-w-edukacji-przedszkolnej-jako-swoista-forma-aktywnosci-spolecznej-intelektualnej-i-emocjonalnej [data dostępu: 04.09.2014].

Sakowicz A., 2013: *Wycieczki jako sposób realizacji podstawy programowej*. „Miesięcznik Dyrektora Przedszkola Publicznego i Niepublicznego", nr 10.

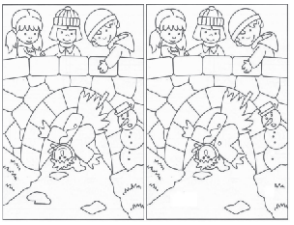
Karta pracy

Karta pracy - **Marzanna i gaik**

1. Znajdź drogę, jaką muszą pokonać dzieci, by dojść z marzanną do ogniska.



2. Obrazki różnią się 6 szczegółami. Znajdź je.





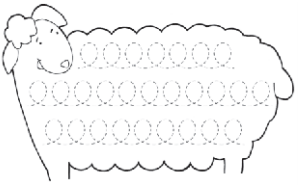
3. Ozdób gaik: dorysuj 3 czerwone kokardki i 5 zielonych.

Karta pracy - **Wielkanocne zwyczaje**

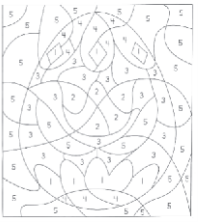
1. Spośród zgromadzonych produktów pokoloruj te, które umieszczamy w wielkanocnym koszyku.



2. Dokończ rysować futerko baranka.



3. Pokoloruj obrazek według koloru: 1-granatowy, 2-czerwony, 3-żółty, 4-niebieski, 5-zielony



MARCIN MUSIOŁ

Twórcza aktywność techniczna dziecka w pracach wytwórczych

Streszczenie

W dobie wszechobecnej techniki edukacja techniczna jest koniecznością. W polskim systemie edukacyjnym jest ona obligatoryjnie realizowana od pierwszego etapu edukacyjnego. Realizacja jej celów bywa trudna dla nauczycieli klas początkowych, a to sprawia, że wybierają oni podające metody kształcenia m.in. podczas wykonywania przez uczniów prac wytwórczych – a te lepiej realizować wykorzystując tytułową twórczą aktywność techniczną. Niniejszy artykuł podejmuje próbę analizy założeń edukacji technicznej w klasach początkowych w kontekście celów zawartych w Postawie programowej i treści wybranych programów nauczania.

Słowa kluczowe: *edukacja techniczna, twórcza aktywność techniczna.*

Wstęp

W przygotowaniu zawodowym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej edukacja techniczna należy do najtrudniejszych. Istnieje wiele czynników o tym decydujących (czynniki te opisał m.in. Furmanek, 2004 oraz Musioł, 2014). Wśród nich wiodące znaczenie w obszarze tematyki niniejszego opracowania ma zbyt niski poziom kompetencji technicznych wielu kandydatek do tego zawodu. Posiadane przez nie kompetencje pozwalają na realizację celów edukacji technicznej w sposób podający, zaś nauczanie poszukujące czy też problemowe wymaga znacznie wyższego poziomu wiedzy i umiejętności technicznych.

Kandydatki do zawodu nauczyciela wczesnoszkolnego należy zatem zmotywować, by podnosiły poziom swych kompetencji technicznych, co pozwoli im na uaktywnianie twórczości technicznej podopiecznych. Argumentami w dyskusjach nad twórczą aktywnością techniczną powinna być możliwość rozwijania niezbędnych w tej aktywności cech instrumentalnych wiedzy technicznej (do których należą: pamięć, spostrzegawczość, doświadczenie, wykształcenie i erudycja), oraz myślenia technicznego (w skład których wchodzą: logiczne rozumowanie, wyobraźnia, w tym przestrzenna, kinetyczna, konstrukcyjna i operacyjna, a także intuicja, oryginalność myślenia i fantazja) (Talejko, 1973, s. 35).

Dopiero wśród kandydatek do tego zawodu przekonanych o ważkości

twórczej aktywności technicznej warto kształtować wiedzę i umiejętności pozwalające na taką organizację procesu dydaktycznego, w którym uczniowie nie tylko w optymalny sposób wykorzystają swój twórczy potencjał, ale będą go skutecznie rozwijali.

Tematyka niniejszego opracowania realizowana była na zajęciach zorganizowanych w ramach projektu „Praktyka czyni mistrza!" w 2014 roku.

Wykonywanie prac wytwórczych dzieci w edukacji wczesnoszkolnej

W ramach edukacji wczesnoszkolnej obligatoryjnie realizowana jest edukacja techniczna. Kompetencje techniczne uczniów w młodszym wieku szkolnym, realizowane w ramach tej edukacji, oscylują zwłaszcza wokół dwóch składowych: wiedzy technicznej i umiejętności technicznych. Umiejętności te kształtowane są poprzez praktyczne działania uczniów, wśród których prym wiedzie wykonywanie różnorodnych prac wytwórczych.

Prace wytwórcze, które powinny być wykonane przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej, wyznaczone są w Podstawie programowej kształcenia ogólnego. W obecnie obowiązującej osobno opisane są osiągnięcia uczniów klas pierwszych i trzecich. I tak uczniowie klas pierwszych powinni wykonać: latawiec, wiatraczek, tratwę, szałas, namiot, wagę, tor przeszkód. Ponadto mają oni konstruować, korzystając z gotowych zestawów, np. samoloty czy samochody. Natomiast absolwenci klas trzecich powinni przedstawiać pomysły rozwiązań technicznych: planować kolejne czynności, dobierać odpowiednie materiały (papier, drewno, metal, tworzywo sztuczne, materiały włókiennicze) oraz narzędzia, a także montować modele papierowe i z tworzyw sztucznych, korzystając z prostych instrukcji i schematów rysunkowych, np. budować latawce, makiety domów, mostów, modele samochodów, samolotów i statków (Podstawa programowa…).

Oprócz prac wytwórczych wymienionych w Podstawie programowej nauczyciele mogą proponować uczniom wykonywanie innych prac, np. zamieszczonych w poszczególnych programach nauczania bądź opracowanych przez siebie. Decyzja o wykonywaniu tych prac determinowana jest zainteresowaniami uczniów, ich możliwościami intelektualnymi, percepcyjnymi i manualnymi, a także dostępem do materiałów i narzędzi. Z obserwacji dokonywanych w trakcie zajęć na kierunku pedagogika o specjalności edukacja wczesnoszkolna wynika, że duże znaczenie w podejmowaniu tej decyzji ma także konieczność zastosowania narzędzi i materiałów niebezpiecznych – studentki często tak organizują lekcje

(przygotowują materiały do niej), by uczniowie nie korzystali z tych narzędzi i materiałów.

Realizacja prac wytwórczych powinna sprowadzać się do samodzielnej twórczości ucznia w zakresie pomysłu, doboru materiału i wykonania. Uczeń ma wtedy możliwość gromadzenia nowych doświadczeń, weryfikowania swoich pomysłów, dokonywania autokorekty, a także samooceny (Drejer, 2010, s. 39).

Twórcza aktywność techniczna

Podejmowanie działań związanych z twórczą aktywnością techniczną wymaga zdefiniowania pojęć z nią związanych. Niestety nie jest to sprawa prosta, gdyż nie ma jednej, uniwersalnej definicji samej twórczości, a istniejące definicje Andrzej Strzałecki podzielił na cztery grupy:

- definicje traktujące twórczość jako proces,
- definicje określające twórczość jako wytwór, których trzon stanowią cechy wytworu procesu twórczego,
- definicje obejmujące cechy ludzi twórczych,
- definicje oparte o zewnętrzne warunki twórczości, opisujące czynniki zewnętrzne modyfikujące przebieg procesu tworzenia.

Dodatkowym utrudnieniem klasyfikacji definicji twórczości jest istnienie definicji posiadających cechy więcej niż jednej z wymienionych wyżej grup (Strzałecki, 1969, s. 14).

Definicje ujmujące twórczość jako proces, oparte na cechach charakterystycznych procesu twórczego, nie tworzą jednolitej grupy, a różnice wynikają z przyjętej teorii tego procesu. Przykładami mogą być teorie, w których twórczość traktowana jest jako proces rozwiązywania problemów lub teorie inkubacji.

W definicjach, w których twórczość powiązana jest ściśle z wytworem będącym efektem procesu twórczego, trzonem jest ocena cech tego wytworu, takich jak: nowość, odpowiedniość, trwałość, wartość, użyteczność itp.

W definicjach obejmujących cechy ludzi twórczych, twórczość utożsamiana jest z inteligencją, talentem, uzdolnieniami specjalnymi, umiejętnością wykorzystania potencjalnych możliwości, ze zdrowiem psychicznym oraz rodzajem myślenia, stylami poznawczymi, osobowością (otwartością, dociekliwością, niezależnością, wrażliwością, odwagą, odpowiedzialnością), zainteresowaniami, temperamentem, itp.

Definicje oparte o zewnętrzne warunki twórczości, dotyczą obiektywnych czynników zewnętrznych modyfikujących przebieg procesu tworzenia,

np. czynniki środowiskowe, stosunki międzyludzkie, wyposażenie laboratorium, techniczne warunki pracy itp. (opisu grup definicji twórczości dokonano na podstawi o publikacji: Nęcka, 1987, s. 220-236 oraz Strzałecki, 1969, s. 14-27).

Najpopularniejsza definicja twórczości określa ją jako aktywność, dającą wytwór nowy i społecznie użyteczny (wartościowy). Jest to definicja twórczości w sensie obiektywnym. W stosunku do twórczości dzieci proponuje się przyjęcie definicji twórczości w ujęciu wtórnym (subiektywnym), czyli jako aktywności przynoszącej wytwór nowy dla danej jednostki (Pietrasiński, 1969, s. 13).

Edward Nęcka poddał ostrej krytyce definicję, odnoszącą się do wytworu. Krytyka ta obejmuje m.in. sferę działań pedagogicznych, dla której ważne jest rozpoznawanie, rozwijanie i nagradzanie zadatków twórczego działania, zanim wytworzy ono liczące się dzieło. Autor przyznaje jednak, że prawdziwie psychologiczne definicje określające „kto jest twórczy?" i „jaki proces jest twórczy?", mimo takiej potrzeby, nie istnieją, a jedynie podana wyżej definicja twórczego dzieła nie budzi większych wątpliwości (Nęcka, 1987, s. 220-221).

Dla celów niniejszego opracowania przyjęto definicję twórczości jako procesu podaną przez Ellisa Paula Torrance'a, który twórczość traktuje jako proces dostrzegania trudności, problemów, luk w posiadanej wiedzy, brakujących elementów, ustalania na czym trudności te polegają, szukania rozwiązań, formułowania i weryfikowania hipotez dotyczących tych rozwiązań i komunikowania ich wyników. Jest to definicja utożsamiająca twórczość z myśleniem twórczym, które - w rozumieniu Torrance'a - jest rozwiązywaniem wszelkich problemów (Torrance, 1965, za: Szymański, 1987, s. 63-64).

Twórczość, obok zabawy, nauki, pracy i głębszego przeżycia światopoglądowego jest jedną z rozwojowych form życiowych, tzn. form aktywności własnej wychowanka. Formy te warunkują prawidłowy rozwój wyższych warstw (teoria warstwicowa rozwoju człowieka) i są jedynie kształcące dla danego okresu życia, będąc dostępną drogą poznania otaczającego świata. Jednocześnie formy te stanowią towarzyszące zjawiska określonej warstwie rozwoju. Jest to niezmiernie istotne dla nauczycieli i wychowawców, którym charakterystyczne symptomy poszczególnych form pozwalają na rozróżnienie aktualnie rozwijającej się warstwy lub stwierdzenie, czy jest ona opóźniona lub przyśpieszona w stosunku do normy przyjętej dla określonego wieku dziecka (Kunowski, 1996, s. 203).

Stymulując aktywność dziecka, rodzice i nauczyciele pośrednio wpływają na jego procesy psychiczne i intelektualne, kształtują osobowość, rozwijają zdolności i rozbudzają zainteresowania (Kleszcz, 2009, s. 137).

Aktywność twórcza umożliwia dziecku realizację potrzeb sprawstwa, kompetencji, poczucia własnej podmiotowości (Kunat, 2013, s. 34).

Nauczyciel podejmujący działania z zakresu twórczej aktywności technicznej dziecka musi znać i rozumieć nie tylko mechanizm procesu twórczości, ale także twórczości technicznej. Twórczość ta definiowana jest m.in. jako aktywność, w wyniku której powstają nowe urządzenia techniczne albo ulepszane są już istniejące (Dobrołowicz, 1989, s. 146.) Twórczość ta często postrzegana jest szerzej, jako działania dążące nie tylko do powstawania czy ulepszania urządzeń, maszyn, narzędzi, ale także odnoszące się do opracowania doskonalszych metod i technologii produkcji.

Zatem w pracach wytwórczych uczniów aktywność twórcza może dotyczyć koncepcji wykonywanej rzeczy - jej kształtu, wielkości, materiałów, z których zostanie ona wykonana, czynności, w tym czynności, jakie należy podjąć dla jej wykonania. Na przykład podczas wykonywania tratwy uczniowie mogą proponować wykonanie jej kadłuba z drewna różnego typu i pochodzenia od naturalnych patyków po przetworzone listewki, z kory, a także z butelek, styropianu, tworzyw sztucznych, korka i innych materiałów unoszących się na wodzie. Podobnie jest z wykonywaniem masztu i żagla, steru czy też pomieszczenia dla załogi. Następnie mogą wspólnie z nauczycielem podejmować decyzje dotyczące sposobu połączenia poszczególnych elementów pokładu tratwy, a potem zamontowania na nim wspomnianych masztu, steru i pomieszczenia. Pomysły uczniów mogą także dotyczyć sposobów wykończenia poszczególnych elementów, od ich obróbki powierzchniowej do ozdobienia.

Działania metodyczne związane z twórczą aktywnością techniczną uczniów

Do wskazanych w tytule tego podrozdziału działań zaliczyć można:

- planowanie prac wytwórczych, do wykonania których wykorzystywana będzie twórcza aktywność techniczna uczniów,
- podjęcie decyzji o metodach kształcenia, którymi będą pracowali nauczyciel i uczniowie,
- określenie ograniczeń dotyczących wyboru rozwiązań proponowanych przez uczniów,
- określenie kryteriów oceny pracy uczniów,
- ocena skuteczności podjętych działań.

Decyzja o tym, która praca wytwórcza będzie wykonywana z pierwiastkiem twórczego myślenia technicznego, jest decyzją trudną, gdyż

wiąże się z dobrą znajomością możliwości swoich uczniów. Twórcza aktywność techniczna wymaga bowiem określonego poziomu wiedzy technicznej i myślenia technicznego, a także cech ukierunkowujących, motywujących i angażujących (Talejko, 1973, s. 35). Podczas planowania prac wytwórczych, które mają być wykonywane przez uczniów klas 1-3 z wykorzystaniem ich aktywności twórczej, nauczyciel powinien kierować się ograniczeniami występującymi u dzieci w tym wieku w każdym z wymienionych elementów. Niestety, ze względu na zbyt niski poziom kompetencji technicznych samych nauczycieli dochodzi do sytuacji, w których twórcza aktywność dziecka ograniczona jest do ozdabiania wytworu.

Wykorzystując w edukacji twórczą aktywność techniczną ucznia nauczyciel wczesnoszkolny może proponować uczniom cały wachlarz metod kształcenia, które mogą być klasyfikowane jako techniki stymulowania twórczego myślenia. Wybór tej metody uzależniony powinien być nie tylko od możliwości uczniów, ale także od rodzaju rozwiązywanego problemu, np. gdy można w danej pracy wytwórczej wykorzystać wiele pomysłów (np. wykonywanie toru przeszkód), wówczas przydatna jest burza mózgów, natomiast do wyboru jednego rozwiązania lepiej zastosować np. metodę sześciu kapeluszy myślowych lub klasyczną metodę problemową. Techniki stymulacji twórczego myślenia dzielone są na dwie grupy. Pierwsza obejmuje techniki wykorzystywane do rozwiązywania konkretnego zadania (działania heurystyczne związane z tymi technikami dotyczą twórczego rozwiązywania zadań). Przykładem takiej techniki jest burza mózgów. Druga grupa natomiast zawiera techniki, których celem jest rozwijanie twórczych zdolności jednostek i grup ludzi (poczynania heurystyczne podejmowane w ramach tych technik nazywane są treningiem twórczości) (Nęcka, Orzechowski, Słabosz, Szymura, 2005, s. 13-14).

Znaczą trudnością w wykonywaniu prac wytwórczych z wykorzystaniem twórczej aktywności uczniów jest konieczność ograniczania wielu proponowanych przez nich rozwiązań. Ma to miejsce zwłaszcza w sytuacji, w której nauczyciel przeprowadzenie działań mających na celu uzyskanie od uczniów pomysłów i ich wykonanie zaplanował w tym samym dniu. Może się wówczas okazać, że wiele pomysłów nie może być zrealizowanych z powodu braku odpowiednich materiałów, narzędzi czy urządzeń. Dlatego pożądaną jest sytuacja dydaktyczna, w której nauczyciel z uczniami najpierw przeprowadza wszystkie działania koncepcyjne, a dopiero po upływie pewnego czasu i po niezbędnych przygotowaniach uczniowie przystępują do wykonania pracy wytwórczej.

Rozdzielenie etapów wyszukiwania pomysłów i ich realizacji ma także

znaczenie w przełamywaniu bariery, jaką dla wielu nauczycieli jest wykorzystywanie na zajęciach tzw. narzędzi i materiałów niebezpiecznych. Wiele z narzędzi i materiałów można zakwalifikować do kategorii niebezpiecznych, tzn. takich, którymi dziecko może zrobić krzywdę sobie lub innemu dziecku, a nawet nieostrożnemu nauczycielowi. Oczywiste jest, że krzywdę (nawet głęboką ranę czy uszkodzenie gałki ocznej) dziecko może wyrządzić wykorzystywanymi na co dzień przyborami - ołówkiem, długopisem czy piórem. Prawie każde narzędzie w ręku ucznia może okazać się niebezpieczne, jednak do tej kategorii zalicza się narzędzia tnące (np. nożyczki, piła), kłujące (np. igła, szydło, kolec, świder), uderzające (młotek) oraz piłujące (pilnik, papier ścierny) (Musioł, 2011, s. 132).

Podczas zajęć z zakresu edukacji technicznej używane są również materiały, które mogą stanowić zagrożenie dla ucznia lub jego kolegów. Należą do nich: druty, patyki, wykałaczki, kleje (np. przy jednoczesnym klejeniu większych powierzchni przez wszystkich uczniów w klasie mogą unosić się toksyczne opary, dlatego pomieszczenie musi być w tym czasie mocno wietrzone, a kleje, zwłaszcza szybkoschnące, stanowią zagrożenie dla oczu (powiek) lub palców dziecka, które mogą zostać sklejone).

Lęk przed wykorzystywaniem przez uczniów narzędzi i materiałów niebezpiecznych jest często wyolbrzymiony. Nauczenie dzieci korzystania z tych narzędzi i materiałów i pilnowanie, by bezwzględnie korzystały z nich zgodnie z zasadami BHP i instrukcjami obsługi, a także stosowanie adekwatnych środków ochrony indywidualnej minimalizują niebezpieczeństwo. Ponadto zawsze, przed przystąpieniem do pracy, nauczyciel powinien omówić z uczniami lub przypomnieć im zasady bezpiecznego użycia narzędzi i materiałów.

Do wspomnianych już trudności w realizowaniu twórczej aktywności technicznej dziecka należy także ustalenie kryteriów oceny pracy ucznia. W przypadku wytworów, które powstały w wyniku aktywności twórczej, nauczyciel powinien odstąpić od oceny pomysłów, a skoncentrować się na ocenie jakości wykonania pracy, aktywność wykazywanej przez ucznia w trakcie jej wykonywania, umiejętności współpracy z innymi uczniami itp.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien oceniać skuteczność podejmowanych działań. Przydatne do tego może być diagnozowanie poziomu twórczego myślenia technicznego swoich uczniów. Pomocne w tym diagnozowaniu są:

- obserwacja,
- testy twórczego myślenia technicznego, składające się z zadań dotyczących poszczególnych cech instrumentalnych,

– wyszukiwanie w wytworach dzieci rozwiązań oryginalnych, niespotykanych w pracach innych dzieci.

Działania związane z diagnozowaniem poziomu twórczego myślenia technicznego uczniów warto podejmować sukcesywnie, by znaleźć optymalne sposoby wykorzystywania ich twórczej aktywności technicznej.

Konkluzja na zakończenie

Działania związane z aktywnością twórczą ucznia, nie tylko z zakresu techniki, mają walory dydaktyczne zarówno w obszarze poznawczym, jak i w charakterystycznym dla dziecka obszarze zabawy. Zabawą bowiem może być tworzenie, wymyślanie nowych idei i rozwiązań.

Wykorzystywanie twórczej aktywności dziecka w edukacji wczesnoszkolnej nie może być traktowane jako możliwość, a musi być koniecznością. To w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym dziecko nie ma lub ma nieznaczne zahamowania w prezentowaniu swoich pomysłów. Im jest starsze, tym ma większe z tym trudności. Dlatego nauczyciel wczesnoszkolny powinien w możliwie różnych obszarach edukacyjnych wykorzystywać tę aktywność, by była ona dla ucznia całkowicie naturalną częścią edukacji i by w konsekwencji postrzegał ją w ten sam sposób i na następnych etapach edukacyjnych.

Bibliografia

Dobrołowicz W., 1989: *O twórczości technicznej dzieci i młodzieży.* W: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży.* S. Popek, red., Warszawa.

Drejer F., 2010; *Wychowanie do techniki dzieci w młodszym wieku szkolnym.* Jelenia Góra.

Franus E., 1978: *Myślenie techniczne.* Wrocław - Warszawa - Kraków - Gdańsk.

Furmanek W., 2004: *Problematyka humanistycznych aspektów współczesnej edukacji technicznej*. W: *XVII Didmattech – Technika – Informatyka – Edukacja*. Red. W. Furmanek., W. Walat. Rzeszów.

Kleszcz M., 2009: *Postawa twórcza jako wyznacznik systemu wartości młodzieży.* W: *Psychologia twórczości. Nowe horyzonty*. Red. S. Popek, R. E. Bernacka, C. W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. M. Zawadzka. Lublin.

Kunat B, 2013: *Dlaczego warto być kreatywnym? Znaczenie aktywności twórczej dziecka w rozwijaniu kompetencji kluczowych.* W: *Różnorodność. Twórcza Aktywność. Inkluzja w Edukacji*, Red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Szostak-Król. Białystok.

Kunowski S., 1996: *Podstawy współczesnej pedagogiki.* Warszawa.
Musioł M., 2011: *Edukacja techniczna w klasach 1-3. Koncepcja analityczno metodyczna do realizowania w zintegrowanym programie,* Katowice.
Musioł M., 2014: *Trudności merytoryczne i metodyczne związane z realizacją celów edukacji technicznej występujące wśród studentów edukacji wczesnoszkolnej.* W: *Aktualne otazky predskolskej a mimoskolskej pedagogiki*. Red. M. Vargowa. Ruzomberok.
Nęcka E., 1987: *Czego nie wiemy o twórczości?* „Przegląd Psychologiczny", nr 1.
Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., 2005: *Trening twórczości*, Gdańsk 2005.
Pietrasiński Z., 1969: *Myślenie twórcze.* Warszawa.
Podstawa programowa kształcenia ogólnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.) – www.men.gov.pl. Data dostępu 15.09.2014.
Strzałecki A., 1969: *Wybrane zagadnienia psychologii twórczości.* Warszawa.
Szymański M. S., 1987: *Twórczość a style poznawcze uczniów*. Warszawa.
Talejko E., 1973: *Współczesne metody i elementy psychologii twórczości technicznej.* Poznań.
Torrance E. P., 1965: *Rewarding Creative Behaviour. Experiments in Classroom creativity.* New York.

JOANNA ROLEWSKA

„Bum Bum Rurki" – kolorowa nowość w edukacji muzycznej

Streszczenie

Artykuł poświęcony został „Bum Bum Rurkom", czyli kolorowym tubom muzycznym stanowiącym coraz częściej wykorzystywany w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej melodyczny instrument perkusyjny. W pierwszej części artykułu przedstawiono rolę i formy edukacji muzycznej oraz znaczenie gry na instrumentach. W drugiej części opracowania zaprezentowano wynalazcę „Bum Bum Rurek", dokonano opisu i podziału kolorowych tub muzycznych oraz wyjaśniono sposób wydawania z nich dźwięku. Część trzecią stanowi opis przykładowych ćwiczeń i zabaw w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z wykorzystaniem „Bum Bum Rurek".

Słowa kluczowe: *edukacja muzyczna, „Bum Bum Rurki", rurki, tuby muzyczne, instrumenty muzyczne, instrumenty perkusyjne, zabawa.*

Wstęp

Edukacja muzyczna stanowi niezbędny element procesu wychowania i kształcenia dzieci (Sacher, 1997, s. 11). Jest edukacją niezwykłą, gdyż bez jej udziału „maksymalny rozwój osobowościowy" ucznia nie mógłby zostać zapewniony (Kołodziejski, 2006, s. 254). Głównym celem powszechnego kształcenia muzycznego jest formowanie postaw wobec muzyki jako sztuki oraz wspomaganie ogólnego rozwoju środkami muzycznymi w toku edukacji (Sacher, 2012, s. 173). Muzyka uwrażliwia na otaczające nas zjawiska dźwiękowe, uczy spostrzegania dźwięków, ich ruchu, rytmu, dynamiki i tempa. Jest również środkiem wspomagającym usuwanie wielu defektów w rozwoju dziecka (Danel-Bobrzyk, 2002, s. 322).

W przedszkolu i w szkole dziecko spotyka się z różnorodnymi formami i treściami wychowania muzycznego. Są to: śpiew i mowa żywa, ruch przy muzyce, gra na instrumentach, słuchanie muzyki, własna ekspresja muzyczna i improwizacja, poznawanie terminów muzycznych, inscenizacja muzyczna i organizowanie imprez. Tworzą one całość możliwych kontaktów dziecka z muzyką (Kisiel, 2008, s. 23).

Jedną z ważniejszych form aktywności muzycznych jest gra na instrumentach. Kształtuje ona wrażliwość dziecka, rozwija poczucie rytmu oraz

umiejętność rozróżniania wysokości dźwięków. Jest środkiem pobudzającym wyobraźnię oraz rozwijającym sprawność manualną (Kisiel, 2005, s. 25). Gra na instrumentach sprawia dzieciom przyjemność i daje odczucie „bycia w muzyce" (Michalak, 2005, s. 237). Zespołowe muzykowanie pozwala dzieciom poczuć przynależność do grupy i bezpieczeństwo oraz ułatwia wzbudzenie zainteresowania muzyką (Słyk, 2010, s. 58).

Do instrumentów muzycznych wykorzystywanych w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej możemy zaliczyć różnego rodzaju dźwiękogesty, instrumenty najbliższego otoczenia, instrumenty własnej konstrukcji, instrumenty perkusyjne melodyczne i niemelodyczne (Kisiel, 2005, s. 25).

Nowym i bardzo efektywnym instrumentem perkusyjnym melodycznym okazały się „Bum Bum Rurki" – kolorowe tuby muzyczne idealne do wczesnej nauki gry na instrumencie. Muzykowanie z ich pomocą stanowi również świetny wstęp do uczenia się gry na innych instrumentach melodycznych. Praca z „Bum Bum Rurkami" wywołuje u uczniów pozytywną motywację do aktywnego uczestniczenia w zajęciach. Muzyka realizowana w sposób ciekawy i wyzwalający radość jest najlepszym sposobem na wzbudzenie nią zainteresowania u dzieci. Zajęcia z wykorzystywaniem „Bum Bum Rurek" dostarczają wiele zabawy, dzięki której można więcej osiągnąć, a efekty będą znacznie lepsze i zostaną uzyskane bezstresowo.

Skąd się wzięły „Bum Bum Rurki"?

Wynalazcą „Bum Bum Rurek" jest Craig Ramsell pochodzący z Arizony. Po studiach z zarządzania na Instytucie Technologicznym w Massachusetts przez wiele lat pracował w instytucjach gospodarczych, jego serce zawsze jednak należało do muzyki. W 1994 roku przypadkiem wynalazł muzyczne tuby. Jak sam mówi, wszystko zaczęło się od rolki ozdobnego papieru. Chciał ją wyrzucić, lecz kiedy okazało się, że była za długa i nie mieściła się do pojemnika na śmieci, postanowił ją przeciąć. Wziął oba kawałki do ręki i zaczął się nimi bawić. W tym momencie usłyszał różne dźwięki wydawane przez rurki i to właśnie wtedy wpadł na pomysł stworzenia nowego instrumentu melodycznego. Craig Ramsell rozwijał swój pomysł i wykorzystywany wcześniej papier zastąpił plastikiem. Tak powstały amerykańskie „Boomwhackers" - w Polsce nazywane „Bum Bum Rurkami" lub po prostu rurkami. Dziś możemy korzystać z 32 kolorowych tub różnej długości. Wykonane z bezpiecznego tworzywa rurki są łatwe w użyciu, lekkie i dokładnie nastrojone, a ich cechą charakterystyczną jest odpowiadająca

określonym dźwiękom kolorystyka.

Zestawy „Bum Bum Rurek”

Podstawowym zestawem „Bum Bum Rurek” wykorzystywanym w edukacji muzycznej jest zestaw diatoniczny w skali C-dur. Zawiera 8 rurek o następujących wysokościach dźwięków: C' -D' - E' - F' - G' - A' - H' - C''. W zabawach z najmłodszymi można odrzucić rurki o wysokości F' i H', zostawiając 6 tub muzycznych (C'- D' - E' - G' - A' - C'') tworzących zestaw pentatoniczny, w którym wszystkie dźwięki brzmią ze sobą dobrze. Zestaw ten jest wykorzystywany do zajęć rytmiki w przedszkolach.

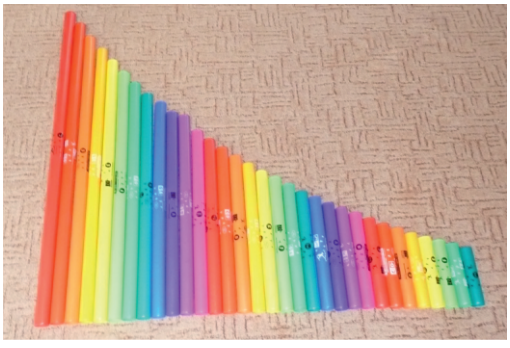


Zdjęcie 1. Zestaw diatoniczny.
Źródło: Archiwum prywatne,
foto. Joanna Rolewska.

Poza zestawem diatonicznym
(i pentatonicznym) występują:
– zestaw chromatyczny,
– zestaw sopranowy,
– zestaw basowy diatoniczny,
– zestaw basowy chromatyczny.



Zdjęcie 2. Zestaw diatoniczny i zestaw chromatyczny.
Źródło: Archiwum prywatne,
foto. Joanna Rolewska.



Zdjęcie 3. Zestaw pełny – 2,5 oktawy
(32 „Bum Bum Rurki”).
Źródło: Archiwum prywatne,
foto. Joanna Rolewska.

Zestaw chromatyczny stanowi 5 rurek z dźwiękami podwyższonymi standardowej oktawy: C#' - D#' - F#' - G#' - A#'. Są one uzupełnieniem zestawu diatonicznego tworząc pełną chromatyczną oktawę 12 dźwięków. W skład zestawu sopranowego wchodzi 7 rurek z dźwiękami zaczynającymi się tam, gdzie kończy się zestaw diatoniczny. Są to następujące dźwięki: C#" - D" - D#" - E" - F" - F#" - G". Zestaw basowy diatoniczny zawiera natomiast 7 rurek z dźwiękami kończącymi się tam, gdzie zaczyna się zestaw diatoniczny. Są to dźwięki: C - D - E - F - G - A - H. Ostatni z zestawów, zestaw basowy chromatyczny, jest uzupełnieniem zestawu basowego i zawiera 5 rurek o następujących wysokościach dźwięku: C# - D# - F# - G# - A#.

Na każdej z „Bum Bum Rurek" została naklejona etykieta z opisanymi nazwami dźwięków. Głównymi elementami, dzięki którym odróżniamy tuby muzyczne, są jednak ich kolor oraz długość. Dostępne rodzaje zestawów oraz inne dodatkowe akcesoria (np. zatyczki „Octavator" obniżające dźwięk rurek o oktawę) pozwalają dowolnie rozbudowywać instrument w zależności od stopnia zaawansowania gry dzieci oraz potrzeb kompozycji (www.bumbumrurki.pl).

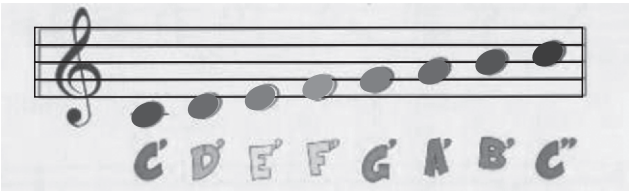
Jak grać na „Bum Bum Rurkach"?

Gra na rurkach to nic innego jak stukanie nimi o dowolne przedmioty. Uderzać można o krzesło, szafkę, podłogę, swoją nogę lub dłoń – co kto woli. W zależności od rodzaju powierzchni o którą stukamy, będzie się zmieniała barwa dźwięku, natomiast wysokość pozostanie bez zmian. Każda z rurek ma określone miejsce, w którym najlepiej brzmi. Znajduje się ono kilkanaście centymetrów od końca tuby. Dźwięk można wydobyć także pukając w rurkę patykiem czy pałeczką - dowolnym przedmiotem, który trzyma się w dłoni. Kolejnym sposobem wydobywania dźwięku jest zderzenie ze sobą dwóch „Bum Bum Rurek". Dzieci mogą się bawić w poszukiwanie różnorodnych brzmień. Stanowi to urozmaicenie zajęć z muzycznymi tubami i pozwala dzieciom odnaleźć najbardziej odpowiadającą im barwę. Takie poszukiwania rozwijają kreatywność i wyobraźnię uczniów. Kontrolować można także głośność dźwięku uderzając z większą lub mniejszą siłą. Interesującym zabiegiem jest połączenie gry na „Bum Bum Rurkach" wraz z grą na innych instrumentach.

Pomimo tego, że rurki zachowują tę samą wysokość dźwięku i nie da się ich rozstroić, czasem może pogorszyć się ich brzmienie. Jest to spowodowane delikatnymi zniekształceniami okrągłego przekroju poprzecznego tub. Do takiej sytuacji może dojść poprzez stosowanie konkretnej techniki gry lub

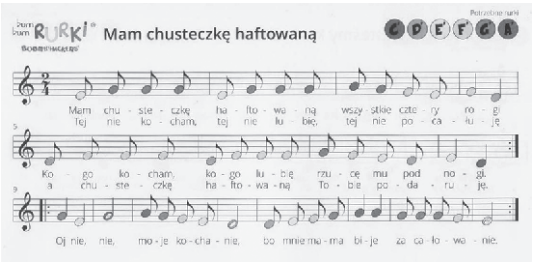
nieprawidłowe przechowywanie rurek, które stają się przez to owalne lub spłaszczone. Na szczęście jest to rzecz odwracalna. Można przywrócić tubom odpowiedni kształt przeciągając dłonią (lekko naciskając) przez całą długość rurki (www.bumbumrurki.pl).

Niezwykłym czynnikiem ułatwiającym muzykowanie jest przyporządkowanie odpowiedniego koloru do konkretnego dźwięku. I tak oto dźwięk C jest związany z kolorem czerwonym, dźwięk D z pomarańczowym, itd. Dzięki temu dzieci nie muszą znać zapisu nutowego, by wspólnie zagrać wybraną piosenkę zapisaną przy użyciu kolorów systemu „Chroma-Notes", które są zgodne z kolorami „Bum Bum Rurek". Gama C-dur wyglądać będzie następująco:



Zdjęcie 4. Gama C-dur.
Źródło: *Znane piosenki*, Wydawnictwo Muzyczne ABSONIC, 2014, s. 3.

Uwagę należy zwrócić na dźwięk H. Jak widać w USA oznacza się go jako B - tę różnicę trzeba wytłumaczyć dzieciom przed rozpoczęciem odczytywania nazw dźwięków.



Zdjęcie 5. „Mam chusteczkę haftowaną".
Źródło: *Znane piosenki*, Wydawnictwo Muzyczne ABSONIC, 2014, s. 7.

Ćwiczenia i zabawy z wykorzystaniem „Bum Bum Rurek"

Zajęcia muzyczne zostały przeprowadzone z klasą trzecią w Szkole Podstawowej im. Jana Pawła II w Rajsku. Dzieci miały okazję wziąć udział w ćwiczeniach i zabawach umuzykalniających z wykorzystaniem „Bum Bum Rurek", z którymi zetknęły się po raz pierwszy. Widok dużej ilości porozrzucanych, kolorowych tub zaciekawił uczniów i zachęcił do aktywnego udziału w zajęciach.

Zdjęcie 6.
Zapoznanie z „Bum Bum Rurkami".
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.



Pierwszym zadaniem dzieci było odkrycie, do czego służą tuby. Uczniowie wzięli po jednej rurce i szybko stwierdzili, że każda wydaje jakiś dźwięk. Następnie wytłumaczono dzieciom funkcje spełniane przez tuby muzyczne, po czym uczniowie mogli odkryć najlepsze metody wydobywania z nich dźwięku. Poszukiwanie brzmień pokazało jak kreatywne są dzieci – chodziły po klasie uderzając w różnorodne przedmioty i swoje ciało przy wykorzystaniu różnych sposobów grania. Wspólnie ustalono, jakie techniki wydobywania dźwięku są najbardziej efektywne.



Zdjęcie 7.
Pierwsze wydobywanie dźwięków z „Bum Bum Rurek".
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.

Kolejnym zadaniem dzieci było uszeregowanie rurek od najdłuższej do najkrótszej, dzięki czemu mogły zobaczyć pewną zależność w pojawianiu się konkretnych kolorów i dźwięków.



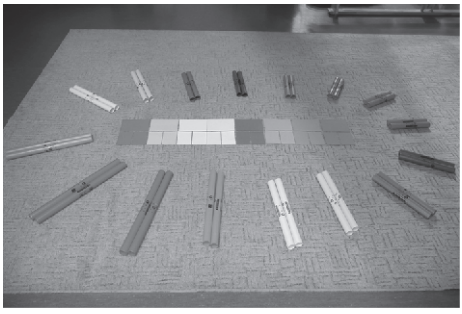
Zdjęcie 8. Szeregowanie „Bum Bum Rurek”.
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.

Wyjaśniono dzieciom, że im rurka jest dłuższa, tym niższy dźwięk wydaje. Następnie uczniowie liczyli ilość użytych kolorów, po czym omówiono dźwięki wchodzące w skład gamy C-dur.



Zdjęcie 9. Szeregowanie „Bum Bum Rurek”.
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska

Następnym ćwiczeniem było wspólne wydobywanie dźwięków gamy C-dur z użyciem tub muzycznych w rytmie ćwierćnutowym i ósemkowym. Każdy uczeń dostał dwie identyczne rurki i jego zadaniem było zderzenie ich w odpowiednim momencie.



Zdjęcie 10. Przygotowanie ćwiczenia – granie gamy C-dur.
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.

Do przeprowadzenia ćwiczenia wykorzystano szesnaście par rurek o dźwiękach gamy C-dur, czyli cztery zestawy diatoniczne. Rytm przeprowadzonego zadania kierowany był przez delikatne uderzenia tamburyna.

Zdjęcie 11. Rytmiczne granie gamy C-dur ćwierćnutami i ósemkami.
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.



Kolejnym zadaniem dla dzieci było indywidualne odwzorowywanie zademonstrowanej melodii. Do ćwiczenia wykorzystano dwa zestawy diatoniczne. Wersją łatwiejszą było wybranie jednej rurki i zagranie określonego rytmu, a trudniejszą stworzenie krótkiej melodii złożonej z paru dźwięków.



Zdjęcie 12. Odwzorowywanie melodii.
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.

Zadanie to cieszyło się sporym powodzeniem i dzieci bardzo chętnie zgłaszały się na następnego ochotnika, by móc sprawdzić swoją pamięć.



Zdjęcie 13. Odwzorowywanie melodii.
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.

Następną zabawą był „Dyrygent". Każde dziecko wybrało sobie dowolną parę rurek. Zadaniem jednego ucznia stojącego w środku okręgu - dyrygenta - było wskazywanie w dowolnej kolejności wybranych osób. Te z kolei, w momencie wybrania ich przez dyrygenta, grały na swoich „Bum Bum Rurkach". Przed zabawą można ustalić ilość dźwięków z których będzie układana melodia, a zamiast okręgu można stworzyć półkole, co ułatwi dyrygentowi wyznaczanie „grajków".



Zdjęcie 14. Zabawa „Dyrygent"
Źródło: Archiwum prywatne,
foto. Joanna Rolewska.

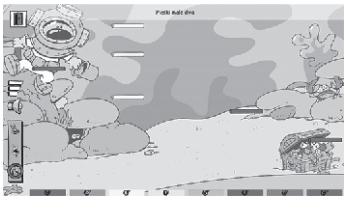
Zwieńczeniem pierwszych zajęć z „Bum Bum Rurkami" była gra komputerowa „Przybij rurkę", dzięki której dzieci mogły wspólnie stworzyć akompaniament do wybranej piosenki. Do przeprowadzenia zabawy wykorzystano rzutnik multimedialny.



Zdjęcie 15. Gra komputerowa
„Przybij rurkę".
Źródło: Archiwum prywatne,
foto. Joanna Rolewska.

Po wybraniu konkretnej piosenki na ekranie wyświetlają się rurki potrzebne do zagrania danego utworu. Dlatego też dopiero później następuje rozdzielenie tub muzycznych dzieciom. Gra polega na obserwowaniu spadających rurek – czy nie pojawia się nasza własna – oraz na wyczuciu

odpowiedniego momentu, w którym należy wydać dźwięk posiadaną przez nas rurką, by nie zakłócić właściwej melodii.



Zdjęcie 16. Gra komputerowa „Przybij rurkę".
Źródło: „Przybij rurkę". Komputerowa gra muzyczna, Firma Muzyczna, 2014.

Gra komputerowa cieszyła się największym powodzeniem i sprawiała dzieciom wiele radości. Tym akcentem zakończyło się pierwsze spotkanie z „Bum Bum Rurkami". To jednak nie był koniec, gdyż przeprowadzone zostały i drugie zajęcia z tubami muzycznymi, a w ich trakcie – inne zabawy umuzykalniające.

Pierwszym zadaniem dzieci na drugim spotkaniu było współtworzenie akompaniamentu do piosenki „Pieski małe dwa". Dzieci zostały podzielone na cztery grupy, a każdej z grup przydzielono rurki w ten sposób, by ich dźwięki wspólnie tworzyły konkretny akord dopasowany do dźwięków wydawanych przez gitarę. Grupie pierwszej przydzielono rurki: C, E, G, grupie drugiej: A, C, E, grupie trzeciej: F, A, C i grupie czwartej: G, H, D. Grupa pierwsza grała w momencie wydawania przez gitarę akordu C-dur, grupa druga uderzała rurkami, kiedy słychać było akord a-moll, grupa trzecia odzywała się w momencie wykorzystywania gitarowego akordu F-dur, a ostatnia z grup - akordu G-dur. Rurki bardzo dobrze brzmiały z gitarą, a efekt zadowolił zarówno dzieci, jak i prowadzącego.



Zdjęcie 17. „Pieski małe dwa" - akordy i gitara.
Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.

Główną i najdłuższą część drugich zajęć stanowiła zabawa kartami „Whacka-a Boom" w skład których wchodzą kolorowe karty odpowiadające konkretnym dźwiękom oraz karty rytmu. W pierwszym „karcianym" ćwiczeniu wykorzystane zostały karty kolorowe zawierające nazwę literową dźwięku i jego numer porządkowy w gamie. Każde dziecko dostało po jednej rurce przydatnej do

odegrania melodii. Na dywanie ułożono karty w kolorach odpowiadających dźwiękom wybranego utworu. Zadaniem dzieci było odegranie melodii w oparciu o ułożone karty oraz podanie tytułu piosenki. Pierwszym przykładem do zrealizowania przez dzieci był utwór pod tytułem „Wyszły w pole kurki trzy". W trakcie wykonywania ćwiczenia, „w tle" słychać było wyklaskiwany rytm, który pomagał uczniom zachować właściwe tempo gry.



Zdjęcie 18. Odgrywanie melodii z kart „Whacka-a Boom". Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.

Następnie umożliwiono dzieciom stworzenie własnej melodii. Chętni uczniowie mogli pojedynczo ułożyć karty według uznania, a cała klasa musiała zagrać nową melodię „skomponowaną" przez ich kolegę czy koleżankę.

Zdjęcie 19. Tworzenie nowej melodii. Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska.



W dalszej części zabaw z kartami „Whacka-a Boom" wykorzystano karty z zapisanymi schematami rytmicznymi. Wstępem do zabawy była nauka reakcji na określone komendy znajdujące się na kartach. Występują następujące rurkowe „akcje":

- whack (łomot) – uderzanie rurką o otwartą dłoń,
- ap (stuk) – uderzanie rurką o podłogę,
- boom (grzmot) – uderzanie rurką o udo,

– drum (bęben) – uderzanie ręką o rurkę przytrzymywaną przez drugą rękę na kolanach,
– back (plecy) – uderzanie rurką w plecy,
– roll (rolowanie) – szybkie odbijanie rurki o udo i rękę, znajdującą się kilkanaście centymetrów nad udem (lub rolowanie między butami czy ręką, a podłogą),
– shh (cisza/pauza).

Pozostałe komendy – whack-a, tap-a, boom-a, drum-a, back-a – wykonuje się jak te wyżej, lecz uderza się dwa razy w czasie jednego bitu. Wszystkie rytmy oznaczone na kartach trwają przez cztery bity.

Po poznaniu komend, każde dziecko otrzymało jedną kartę ze schematem rytmicznym. Zadaniem uczniów było zaprezentowanie własnego zestawienia rytmów, a zadaniem reszty klasy – powtórzenie go trzy razy. Ćwiczeniu towarzyszył wybijany równy rytm „w tle" głównej wypowiedzi rytmicznej. Wykorzystana do tego została najdłuższa rurka z zatyczką „Octavator", ale rytm można również wyklaskiwać lub skorzystać z innego instrumentu.



Zdjęcie 20. Odgrywanie rytmów z kartami „Whacka-a Boom". Źródło: Archiwum prywatne, foto. Joanna Rolewska

Kolejnym ćwiczeniem było wyszukiwanie karty odpowiadającej wykonywanemu rytmowi. Kilka kart położono tak, by komendy były widoczne przez wszystkich uczniów. Ochotnik wybierał „w myśli" jedną kartę i prezentował widoczny na niej schemat rytmiczny. Zadaniem reszty dzieci było wskazanie właściwej karty przedstawiającej zaprezentowany rytm.

Były to tylko przykładowe zabawy z wykorzystaniem kart „Whack-a Boom", gdyż jest ich bardzo dużo. Stanowią one interesujący dodatek do zajęć z „Bum Bum Rurkami". Na tym zakończyło się drugie spotkanie uczniów klasy trzeciej z kolorowymi tubami muzycznymi. Zajęcia zostały odebrane bardzo pozytywnie. Widać było, że takie ćwiczenia sprawiają dzieciom wiele radości i wyzwalają ich inwencję twórczą.

Podsumowanie

Potrzeba wejścia w bliski kontakt z muzyką u dzieci nie rodzi się sama, lecz powstaje dzięki właściwemu wychowaniu. Dużą rolę odgrywa w nim nauczyciel. To dzięki niemu i wykorzystywanym różnorodnym formom nauczania uczeń nabiera chęci do obcowania z muzyką. Na nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej spoczywa duża odpowiedzialność za właściwy rozwój zainteresowań muzycznych dzieci. (Suchanek, 2008, s. 300). Ważne jest więc stosowanie takich metod i środków dydaktycznych, które zachęcają uczniów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Bardzo dobrze sprawdzają się tu ćwiczenia i zabawy z wykorzystaniem „Bum Bum Rurek". Kolorowe tuby muzyczne zwracają uwagę dzieci i sprawiają, że nauka muzyki staje się lekka i przyjemna. Rurki ułatwiają nie tylko szybką naukę rytmu, ale i przyswajanie innych podstawowych elementów muzycznych, takich jak melodia czy harmonia. Uczą współpracy w grupie oraz stwarzają nowe możliwości komponowania muzyki. „Bum Bum Rurki" są bardzo przydatnym środkiem dydaktycznym w edukacji muzycznej dzieci.

Bibliografia

Danel-Bobrzyk H., 2002: *Miejsce muzyki w kontaktach z dzieckiem*. W: *Przemiany w naukach o wychowaniu - idee, koncepcje, rzeczywistość edukacyjna.* Red. W. Korzeniowska. Oficyna Wydawnicza „Impuls". Kraków.

Kisiel M., 2008: *Pedagogiczno-dydaktyczne implikacje dziecięcego przeżywania, doświadczania, poznania i działania w obszarze muzyki.* W: *Edukacyjne inspiracje dziecięcego przeżywania, doświadczania i poznawania muzyki.* Red. M. Kisiel. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, Dąbrowa Górnicza.

Kisiel M., 2005: *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Katowice.

Kołodziejski M., 2006: *Niezwykła edukacja w zwykłej szkole. W: Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole.* Red. M. Suświłło. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn.

Michalak B., 2005: *Orff-Schulwerk spojrzenie w przyszłość.* W: *Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność.* Red. L. Markiewicz. Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego, Katowice.

Miler Z., Tomaszewska M. Z., 2013: *Piosenki i zabawy edukacyjne na Bum Bum Rurki. Scenariusze dla nauczycieli, instruktorów i rodziców.* Wydawnictwo Muzyczne ABSONIC, Radwanice.

Perkowska E., 2014: *Bum Bum Przedszkole, czyli instrukcje muzycznych zabaw dla najmłodszych.* Firma Muzyczna, Internet www.bumbumrurki.pl

Sacher W., 2012: *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego.* Oficyna Wydawnicza „Impuls". Kraków.

Sacher W., 1997: *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna.* Oficyna Wydawnicza „Impuls". Kraków.

Słyk U., 2010: *Rola nauczyciela w rozwijaniu zainteresowań muzycznych dzieci na zajęciach pozalekcyjnych w szkole podstawowej.* W: *Pedagogiczne aspekty rekreacji, turystyki i wypoczynku dzieci i młodzieży w przedszkolu, szkole i poza szkołą.* Red. M Kisiel. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Dąbrowa Górnicza.

Suchanek A., 2008: *Czynniki warunkujące rolę muzyki w edukacji szkolnej*, W: *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce.* Red. H. Moroz. Oficyna Wydawnicza „Impuls". Kraków.

Znane piosenki, 2014. Wydawnictwo Muzyczne ABSONIC.

Źródła internetowe

http://boomwhackers.com/
http://www.bumbumrurki.pl/
https://www.youtube.com/user/BumBumRur

Relacje, sprawozdania i rekomendacje

Relacja
z Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Media w edukacji formalnej i nieformalnej" w ramach projektu Wyszehradzkiego

Wstęp

Projekt „Media w edukacji formalnej i nieformalnej w krajach Grupy Wyszehradzkiej" był realizowany w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Inicjatorami oraz aktywnymi wykonawcami przedsięwzięcia był zespół naukowców z Katedry Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów pod kierownictwem prof. zw. dr hab. Stanisława Juszczyka, dziekana Wydziału. W skład zespołu projektowego wchodzili: dr Monika Frania, która była również kierownikiem projektu, dr hab. Alina Budniak, dr Anna Brosch, dr Tomasz Huk, dr Marcin Musioł oraz mgr Ewelina Kawiak.

Przedsięwzięcie realizowane było wspólnie z zespołami z: Centre for Higher Education Studies in Praha (koordynatorem z ramienia partnerstwa czeskiego był Mgr. et Mgr. Jan Beseda), Corvinus University of Budapest (koordynatorką z ramienia partnerstwa węgierskiego była dr hab. Petra Aczél) oraz Constantine the Philosopher Univerity in Nitra (koordynatorką z ramienia partnerstwa słowackiego była PaedDr. Katarína Hollá, PhD).

Charakterystyka Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego

Wydział Pedagogiki i Psychologii, mieszczący się w Katowicach przy ul. Grażyńskiego 53, funkcjonuje w ramach jednostek Uniwersytetu Śląskiego. Wydział jako samodzielna jednostka powstał w 1976 roku, natomiast zalążkiem jego powstania było utworzenie Instytutu Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Nauk Społecznych w 1973 r.

Instytut Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii został powołany w październiku 1995 roku, po 15-letniej przerwie, w trakcie której pion pedagogiki funkcjonował w odmiennym układzie strukturalnym - tworzyły go cztery katedry. Obecnie w skład Instytutu Pedagogiki wchodzą: Katedra Edukacji Muzycznej i Arteterapii, Katedra Pedagogiki Specjalnej, Katedra Pedagogiki Społecznej, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Zakład Teorii Wychowania, Zakład Dydaktyki Ogólnej i Pedeutologii, Zakład Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka oraz Zakład Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania.

Charakterystyka Grupy Wyszehradzkiej

Grupa Wyszehradzka (V4) jest nieformalną regionalną formą współpracy czterech państw Europy Środkowej – Polski, Czech, Słowacji i Węgier. Za datę jej powstania przyjmuje się 15 lutego 1991 roku, kiedy to prezydent Polski Lech Wałęsa i prezydent Czechosłowacji Václav Havel oraz premier Węgier Józef Antall podpisali w węgierskim mieście Wyszehrad wspólną deklarację określającą cele i warunki wzajemnej współpracy. Od 2004 roku wszystkie kraje V4 są członkami Unii Europejskiej, a Grupa Wyszehradzka stanowi forum wymiany doświadczeń oraz wypracowywania wspólnych stanowisk w sprawach istotnych dla regionu i Unii Europejskiej.

Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki powstał na mocy podpisanego w 2000 roku przez premierów rządów państw V4 Statutu i jest jedyną zinstytucjonalizowaną formą współpracy Wyszehradzkiej. Do głównych zadań Funduszu należą przede wszystkim: budowa wspólnej tożsamości narodów wyszehradzkich, intensyfikacja kontaktów pomiędzy społeczeństwami, a także wspieranie współpracy kulturalnej, naukowej, edukacyjnej, artystycznej i turystycznej oraz wymiany młodzieży.

Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Media w edukacji formalnej i nieformalnej" w ramach Projektu Wyszehradzkiego okazją do podjęcia dyskursu naukowego o mediach w kontekście edukacji

W dniu 12 czerwca 2014 w salach dydaktyczno-konferencyjnych udostępnionych przez Hotel Skaut, który jest usytuowany w Chorzowie na terenie Wojewódzkiego Parku Kultury i Wypoczynku, odbyła się Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Media w edukacji formalnej i nieformalnej" zorganizowana w ramach Projektu Wyszehradzkiego.

Patronat honorowy nad konferencją objął JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego prof. zw. dr hab. Wiesław Banyś. Patronat honorowy nad wydarzeniem sprawowali również Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego oraz Śląski Kurator Oświaty. W skład komitetu honorowego wchodzili także: prof. zw. dr hab. Bronisław Siemieniecki z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, prof. dr hab. Mirosława Wawrzak-Chodaczek – Uniwersytet Wrocławski, prof. dr hab. Maciej Tanaś z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, prof. dr hab. Janusz Morbitzer reprezentujący Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, prof. dr hab. Marek Sokołowski z Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, dr hab. Wielisława Osmańska-

Furmanek oraz dr hab. Marek Furmanek z Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz dr hab. Alina Budniak z Uniwersytetu Śląskiego. W skład zagranicznego komitetu honorowego wchodzili natomiast: dr hab. Petra Aczél – Corvinus University of Budapest, doc. PhDr. Zbyněk Janáček z Ostravská univerzita v Ostravě, ing. Helena Šebková, CSc. – Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. oraz prof. dr hab. Viera Kurincová z Constantine the Philosopher Univerity in Nitra.

Celem konferencji było podjęcie dyskusji naukowej na temat wychowania dzieci i młodzieży w kontekście zmediatyzowanej kultury współczesnej oraz obecności mediów w edukacji formalnej i nieformalnej w krajach Grupy Wyszehradzkiej. Tematyka konferencji obejmowała następujące zagadnienia: wychowanie i kształcenie dzieci i młodzieży w obliczu zmieniającej się kultury medialnej w Polsce, Czechach i na Węgrzech; nauczyciel i uczeń jako użytkownik tradycyjnych i nowych mediów; wykorzystanie mediów w edukacji formalnej i nieformalnej; nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne w edukacji szkolnej; rola mediów w życiu dzieci i młodzieży; współczesna pedagogika wobec nowych wyzwań edukacyjnych; metodologiczne aspekty badań w zakresie pedagogiki medialnej.

Konferencja prowadzona była w języku angielskim, ze względu na międzynarodowy charakter konferencji, oraz w języku polskim. Konferencję rozdzielono na dwie sesje. Pierwsza sesja plenarna prowadzona była przez dr hab. Alinę Budniak oraz mgr Beatę Zygadlewicz-Kocus, a czas poświęcony na każdą prezentację wynosił 15 minut.

Przybyłych prelegentów oraz zainteresowanych tematem gości powitali prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk oraz dr Monika Frania. Prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk otwierał również sesję plenarną – wygłosił referat *Social media in formal and informal education – Media społeczne w edukacji formalnej i nieformalnej*. W swoim wystąpieniu przedstawił fi nkcjonalne kategorie mediów społecznych, opisał ich funkcje i omówił ich znaczenie w szkolnictwie. We wnioskach podkreślił, iż media społeczne nie są już tylko wyborem a obowiązkiem, ponieważ sprawiają, że edukacja i nauka są bardziej atrakcyjne dla uczniów, oraz że nauczyciel powinien wskazywać uczniom użyteczne drogi korzystania z mediów społecznych.

Niezwykle ciekawy wykład: *Media literacy in education: levels and functions – Kompetencje medialne w edukacji: poziomy i funkcje* wygłosiła dr hab. Petra Aczél. W swoim charyzmatycznym wystąpieniu dr hab. P. Aczél zastanawiała się, jaki rodzaj wiedzy chcemy obecnie przekazywać uczniom, podkreślała ważność kompetencji medialnych jakie powinien mieć nauczyciel.

Zwracała uwagę na to, że kompetencje medialne wymagają myślenia krytycznego, kreatywnego oraz innowacyjnego, a także zdolności analitycznych. Dr hab. P. Aczél zauważyła również, że kompetencje medialne mogą być kluczem do sukcesu użyteczności mediów w nauczaniu formalnym i nieformalnym.

O zastosowaniu mediów w edukacji w Słowacji mówiła prof. dr hab. Viera Kurincová z Constantine the Philosopher Univerity in Nitra w swoim wystąpieniu *Media and their use in formal education in Slovakia – Media i ich zastosowanie w edukacji formalnej w Słowacji.* Prelegentka porównała dzieciństwo obecnych uczniów, do dzieciństwa sprzed 50 lat oraz pokazała różnicę w wykorzystywanych mediach. Zauważyła, że mass media kreują nowe sytuacje życiowe. Wskazała także, co nowe media oferują obecnie dzieciom.

Kolejny interesujący temat podjął podczas konferencji w swoim wystąpieniu Mgr. et Mgr. Jana Beseda: *„Tactile Generation" and using media in the formal and informal education – „Generacja dotykowa" i korzystanie z mediów w edukacji formalnej i nieformalnej*. Na podstawie przeprowadzonych badań opisał czeskich uczniów i studentów jako „generację dotykową" używającą różnorodnych form mediów w edukacji formalnej i nieformalnej. Z badań J. Beseda wynika, że uczniowie i studenci, korzystając z serwisów internetowych, używają programów, które są zsynchronizowane z portalami społecznościowymi. Ponadto prelegent wskazał, iż rola tabletów ciągle wzrasta i obecnie są one częściej używane przez uczniów szkół elementarnych. J. Beseda zaznaczył, że w przyszłości można oczekiwać powszechnej obecności smartfonów, tabletów oraz Xbox Kinectów w klasach szkolnych.

Stowarzyszenie Komputer i Sprawy Szkoły KISS, kt¼re działa na terenie Śląska i całej Polski już od 20 lat, organizuje szkolenia i warsztaty dostosowane do potrzeb szkół i nauczycieli oraz prowadzi działalność doradczą z zakresu wyposażenia szkół w sprzęt multimedialny. O działalności tego właśnie stowarzyszenia poinformowała zebranych pani prezes Elżbieta Bowdur. Prelegentka na wstępie swojego wystąpienia *kompetentny e-nauczyciel* krótko opisała cele działalności Stowarzyszenia KISS, a następnie zastanawiała się, jakie umiejętności powinien mieć nauczyciel. Wskazała na to, że generacja XY (rodzice pokolenia Z) jest grupą zagubioną w świecie mediów i jej przedstawiciele nie wiedzą jak pracować z dziećmi, jak z nimi porozumiewać się. Współczesny nauczyciel powinien wiedzieć, co dzieci robią, oraz w jakim środowisku medialnym przebywają. Elżbieta Bowdur podkreśliła również, że nauczyciele powinni podnosić swoje kompetencje w zakresie efektywnego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w dydaktyce, aby zwiększyć

dynamikę oraz efektywność prowadzonych zajęć.

Ostatnim prelegentem była Agata Hofelmajer-Roś przedstawicielka Filmoteki Śląskiej - Kina Kosmos. W swoim wystąpieniu, z pomocą prezentacji multimedialnej *Animatikon czy DOCąd – edukacja filmowa nauczycieli* – omawiała charakter oraz cele Animatikonu, czyli animacyjnych masterclass dla dzieci oraz dorosłych, podczas których uczą się oni o animacjach filmowych. Zwieńczeniem opisywanego przez prelegentkę projektu było stworzenie wydawnictwa dla dzieci – Animowanki, oraz wydawnictwa DVD dla edukatorów, a także zorganizowanie podsumowującego panelu dyskusyjnego. W ramach Projektu DOCąd jego uczestnicy spotykali się z filmowcami tworzącymi filmy dokumentalne, zdobywali wiedzę, jak ciekawie uczyć dzieci historii. W trakcie realizacji obu projektów wykorzystywano doświadczenia prowadzących i doświadczenia uczestników, duży nacisk nałożono na zajęcia praktyczne, samodzielne dochodzenie do wiedzy.

Po tym wystąpieniu wszyscy uczestnicy konferencji zostali zaproszeni na przerwę kawową, po której odbyła się sesja panelowa.

Sesja panelowa

Sesja panelowa została porozdzielana na dwie tury, które składały się z trzech sesji odbywających się w tym samym czasie. Sesja panelowa I oraz sesja panelowa IV odbywały w języku angielskim. Czas wystąpień podczas sesji dla każdego prelegenta wynosił 10 minut.



Foto 1. Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczyk oraz kierownik projektu dr Monika Frania – powitanie uczestników konferencji.



Foto 2. Dr hab. Petra Aczél z Corvinus University of Budapest – wykład.



Foto 4. Agata Hofelmajer-Roś z Filmoteki Śląskiej – wykład.

Foto 3. Prof. dr hab. Viera Kurincová z Constantine the Philosopher Univerity in Nitra – wykład.



Sesja panelowa I

Anglojęzyczną sesję panelową poprowadziły dr Monika Fêania oraz mgr Beata Zygadlewicz-Kocus. Pierwsze wystąpienie o tematyce – *Media in formal and informal education: the case of the Czech Republic – teachers* było prezentowane przez Mgr Michaela Šmidová, Mgr. et Mgr. Jana Beseda oraz Mgr Zbyněka Machát z Centre for Higher Education Studies in Prague.

Kolejną prelegentką była mgr Dominika Hofman-Kozłowska z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, która przygotowała referat *Integration of „natives" and „immigrants" - integraf education.*

Dr Anna Brosch z Uniwersytetu Śląskiego przedstawiła prezentację o roli gier komputerowych w edukacji formalnej i nieformalnej: *The role of computer games in formal and informal education.*

Boglárka Lakos oraz PhD student Veronika Pelle z Corvinus University of Budapest przedstawiły prezentację *The use of media platforms in education at Corvinus University of Budapest: results of an empirical research.*

Uniwersytet Warszawski reprezentowała mgr Magdalena Czarnecka, a temat jej wystąpienia brzmiał *Geocaching in local education – an ex ample of „GPS - intervetion" Project.*

Jako ostatnia w sesji panelowej I wystąpiła kierownik projektu dr Monika Frania z prezentacją *Use of film in formal and informal education – analysis of polish examples.*

Sesja panelowa II

Prowadzona przez dr Marcina Musioła oraz dr Tomasza Huka sesja II odbywała się w tym samym czasie, co sesja I.

O *Barierach we wdrażaniu cloud computingu w edukacji* mówiła dr Anna

Stolińska z Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. W swoim wystąpieniu wyjaśniła uczestnikom, co to jest cloud computing (przetwarzanie w chmurze), jakie są możliwości wykorzystania cloud computingu w szkole oraz z czego wynikają trudności we wdrażaniu cloud computingu (między innymi brak zaufania do ochrony danych oraz brak stałego dostępu do bycia online). Dr Anna Stolińska przedstawiła również wyniki badań prowadzonych na temat przetwarzania w chmurze, które ukazują, że wśród nauczycieli panuje niska świadomość tego czym jest cloud computing.

Wystąpienie *Medial Threats of the children and the adolescent in the Slovak Republic* przedstawiła PhD Katarína Hollá z Constantine the Philosopher Univerity in Nitra. Prelegentka omówiła zagrożenia wynikające z korzystania z mediów opierając się na wynikach swoich badań.

Dr Hewilia Hetmańczyk-Bajer w swojej prezentacji pt. *„Przedszkole bez zabawek"- alternatywą dla przedszkola pełnego mediów* omówiła ciekawą formę zajęć przedszkolnych. Prelegentkę zainteresował niemiecki projekt z 1992 r. „Przedszkole bez zabawek", którego pomysłodawcami byli Ellke Schubert oraz Rainer Strick. Dr H. Hetmańczyk-Bajer przedstawiła jego główne założenia uczestnikom panelu, podkreślając, że nie jest to projekt przeciw zabawkom, tylko projekt umożliwiający lepsze poznanie siebie oraz zapobiegający kształceniu podatności na nałogi.

Temat *Przestrzeni wykreowanej jako przestrzeni edukacyjnej* podjęła dr Iwona Samborska z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Planowane wystąpienie *Zasady bezpiecznego korzystania z mediów dla dziecka* mgr Marianny Khodakivskiej z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II zostało odwołane. Pani Magister była nieobecna na sesji panelowej w związku z czym jej prezentacja została zastąpiona prelekcją dr Doroty Bis, również przedstawicielki KUL-u. Dr Dorota Bis zaprezentowała temat *E-pokolenie wyzwaniem dla wychowania*. Przedstawiła konsumeryzm jako nowy rodzaj komunikowania się. Podkreśliła fakt, że obecnie nie liczy się jakość produktu czy usługi, ale ilość, która napędza sprzedaż. W podsumowaniu odniosła się do tego, że interaktywność zmieniła sposób myślenia człowieka, który obecnie wie, gdzie szukać, ale nie wie jak.

Planowane wystąpienie: *Wykorzystanie komputera bez łącza internetowego w drugiej dekadzie XXI wieku* autorstwa dr Marcina Musioła z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach niestety nie doszło do skutku ze względu na ograniczenia czasowe.

Sesja panelowa III

Trzecia sesja panelowa była ostatnią sesją w tej turze. Obrady poprowadziły dr Magdalena Christ oraz mgr Ewelina Kawiak.

Referat *Nowoczesne metody nauczania języków obcych w Polsce i w wybranych krajach europejskich* wygłosiła mgr Ewa Kapuścińska z Uniwersytetu Opolskiego.

Dr inż. Łukasz Tomczyk z Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Oświęcimiu przedstawił prezentację na temat *Edukacji pozaformalnej w obszarze minimalizacji wykluczenia cyfrowego na przykładzie projektu „Latarnicy Cyfrowej Polski".*

Przedstawicielka Siemianowickiego Centrum Kultury-Park Tradycji, Monika Pojda-Dziekońska, wygłosiła referat *Muzeum narracyjne jako przykład wykorzystania nowych technologii w komunikacji z odbiorcą.*

Wpływ mediów na rozwój psychiczny dziecka to temat kolejnego wystąpienia, którego autorką była mgr Veronika Khodakivska z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Anna Rak, prelegentka reprezentująca Muzeum Górnośląskie w Bytomiu, opowiedziała z kolei o *Muzeum nowych możliwości.*

Ostatnią prezentację przedstawiła prowadząca tę sesję, dr Magdalena Christ z Uniwersytetu Śląskiego. Temat jej wystąpienia brzmiał: *Media i materiały dydaktyczne w diagnozie i rozwoju zdolności kierunkowych dzieci.*

Po zakończeniu pierwszej tury sesji panelowej goście konferencji zostali zaproszeni na obiad do restauracji mieszczącej się w Hotelu Skaut, gdzie mieli możliwość zregenerowania się przed kolejną turą obrad. Po obiedzie uczestnicy konferencji ponownie powrócili do sal dydaktyczno-konferencyjnych, aby przedstawiać dalsze referaty i dyskutować na podjęte tematy.

Sesja panelowa IV

Prowadzącymi tej anglojęzycznej sesji były mgr Ewelina Kawiak oraz mgr Beata Zygadlewicz-Kocus. Pierwszy wystąpił PhD Tamás Bokor z Corvinus University of Budapest. Przedstawił referat pt. *Media platform's ergonomy in formal and informal education*.

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie reprezentował mgr Mateusz Kot z tematem *Media literacy of child in preschool in comparsion to his Access to the media based on catholic kindergartens in the municipality of Lomianki.*

Ze Słowackiego Katolícka Univerzita przybyły PhD Mária Vargová oraz

PhD Mária Karasová z prezentacją *Education of pupils to the acceptance of cultural differences through media education in primary school.*

New media in the process of learning to temat kolejnego referatu wygłoszonego przez mgr Oksanę Duchak z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Mgr Anna Kasperowicz-Przygoda reprezentująca Akademię Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, przygotowała wystąpienie *Computer Assisted Language Learning – from theory to practice on the example of the English Language.*

Kolejnymi prelegentami byli dr Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, dr Monika Zińczuk, mgr Karol Kowalczuk oraz mgr Piotr Remża z Uniwersytetu w Białymstoku, którzy przedstawili prezentację pt. *Areas of application of newinformation technologies by the school in relation to its cultural adequacy.*

Ostatnia w tej sesji wystąpiła mgr Ewelina Kawiak z referatem pt. *The use of media in mathematical education classes by teachers of integrated early childhood education.*

Sesja panelowa V

Sesja V poprowadzona była przez dr Annę Waligórę-Huk oraz dr Tomasza Huka.

Aneta Ozorek z Filmoteki Śląskiej omówiła *Projekty Edukacyjne Filmoteki Śląskiej*, szczególnie skupiając się na tym jak kształtuje się kultura filmowa na Śląsku. A. Ozorek wymieniła przykładowe projekty realizowane przez Filmotekę, takie jak: warsztaty KAKADU, Akademia Filmowa, czy DOCąd.

Synergia w edukacji wczesnoszkolnej XXI wieku była tematem przygotowanym przez mgr Ewelinę Majewską-Pyrkosz z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

PhD Dana Kollárová z Constantine the Philosopher Univerity in Nitra przedstawiła prezentację na temat *Media and their use in informal education in Slovakia.*

Mgr Leszek Świeca z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach podjął temat *Makiawelizmu edukacyjnego w kontekście bezpieczeństwa podopiecznego.* W swoim wystąpieniu odwołał się do przeprowadzonych badań, których celem poznawczym było określenie poziomu natężenia cechy makiawelistycznej wśród nauczycieli oraz określenie różnic w tym zakresie na tle innych grup zawodowych, natomiast celem praktycznym - ujawnienie i uzasadnienie podstaw dla konstruowania i prowadzenia oddziaływań pedagogicznych dotyczących

przestrzegania Kodeksu Etyki adekwatnie do wykonywanego zawodu.

Ciekawą prezentację pt. *Zjawisko humoru w nowoczesnych technologiach komunikacyjnych* przedstawił dr Paweł Ochwat z Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie.

Kolejnym reprezentantem Uniwersytetu Śląskiego w trakcie tej sesji była mgr Ewa Walewska, która wygłosiła referat na temat: *Wpływ osobistych telekomputerów na dzieci i młodzież. Charakterystyka Pokolenia Z.*

Ostatnią prelegentką była prowadząca sesję dr Anna Waligóra-Huk. Przygotowała ona wystąpienie pt. *Hikikomori i Internet Addiction Disorder w świadomości nauczycieli*.

Sesja VI

Ostatnia polskojęzyczna sesja prowadzona była przez dr Monikę Franię oraz dr Annę Brosch. Pierwsza wystąpiła dr Wioletta Kwiatkowska z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, która przedstawiła referat *Aktywność uczących się w e-learningu.*

Kompetencje teleinformatyczne jako priorytetowy obszar działań strategii „Europa 2020" to kolejny temat poruszany w trakcie sesji. Przygotowała go dr Maria Nowina-Konopka z Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie.

Magdalena Sekuła, pełnomocnik prezydenta Chorzowa ds. seniorów i osób niepełnosprawnych, Magdalena Foltys oraz Łukasz Szczepański z Chorzowskiej Strefy Wolontariatu przygotowali natomiast wystąpienie na temat: *Chorzowska Strefa Wolontariatu jako przykład realizacji idei międzypokoleniowej.*

Mgr Anna Kurzak z Politechniki Częstochowskiej opracowała temat *Rola nowych mediów i ich wpływ na życie młodzieży.*

Zalążki edukacji medialnej w społeczności Masajów to temat przygotowany przez dr Annę Watołę z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Ostatnią prezentacją było wystąpienie dr Tomasza Huka z Uniwersytetu Śląskiego na temat *Internet i jego rola w formalnej i nieformalnej edukacji dzieci i młodzieży w Polsce.*

Podsumowanie

Konferencja zakończyła się krótkim podsumowaniem, w którym zebrano informacje, spostrzeżenia, refleksje na temat użytkowania narzędzi medialnych w edukacji formalnej i nieformalnej dzieci i młodzieży krajów V4 w obliczu

kształtowania się społeczeństwa wiedzy. Kierownicy projektu podziękowali wszystkim uczestnikom za czynny udział w konferencji oraz ogłosili wyniki konkursu fotograficznego *Media w mojej edukacji*, który skierowany był do młodzieży w wieku 16 - 19 lat z Polski, Czech, Słowacji i Węgier. Pierwsze miejsce w konkursie zajął Paweł Kaźmierczyk z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Łasku òa zdjęcie *Nowoczesne jest pożyteczne.*

Na zakończenie konferencji jej uczestnicy mogli wysłuchać koncertu skrzypcowego w wykonaniu studentki Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.

Warto dodać, że każdy uczestnik konferencji dostał publikację *Faces of traditional and new media in education of the 21st century. Features - tools - use* w formie elektronicznej, która jest owocem prac badawczych w projekcie oraz współpracy wielu naukowców.

Patrycja Bator



Sprawozdanie
z Konferencji Naukowej „Dziecko w przedszkolu i szkole – proces osiągania gotowości szkolnej"

Niniejsze sprawozdanie stanowi relację z Konferencji „*DZIECKO W PRZEDSZKOLU I SZKOLE – PROCES OSIĄGANIA GOTOWOŚCI SZKOLNEJ*", która odbyła się 11 czerwca 2014 roku w Śląskiej Wyższej Szkole Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach. W spotkaniu wzięli udział zarówno pedagodzy i nauczyciele, jak i Minister Edukacji Narodowej oraz inni zaproszeni goście.

Problem osiągania przez dziecko gotowości szkolnej nie jest problemem, który powstał z dnia na dzień. Już od wielu lat boryka się z nim wiele rodzin. Jest on widoczny zwłaszcza teraz, gdy MEN wprowadził nakaz pójścia do szkoły dzieci w wieku sześciu lat. Zorganizowana konferencja miała na celu odpowiedzieć na pytania: *Czy dziecko sześcioletnie jest gotowe, by pójść do szkoły?, Czy szkoła zapewni mu odpowiednią edukację i wychowanie?* oraz *Czy dziecko poradzi sobie w nowych warunkach?*

Program konferencji

Spotkanie odbyło się w budynku Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, gdzie przybyłych na konferencję krótko przywitał Jacek Kwiatkowski, prezes Zarządu Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, założyciel Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka. Przedstawił on pokrótce program konferencji. Następnie głos zabrała Pani Joanna Kluzik-Rostkowska Minister Edukacji Narodowej.

Pani Minister podczas swojego wystąpienia dzieliła się z zebranymi swoimi refleksjami na temat pójścia sześciolatków do szkoły. Pozytywnie zaopiniowała tę zmianę w polskiej szkole. Pani Minister uważa, że już większość polskich szkół podstawowych jest przygotowana do przyjęcia małych uczniów. Szkoły, a zwłaszcza klasy edukacji wczesnoszkolnej, są dostosowane do potrzeb dzieci, zapewniając dobre warunki do nauki. Pani Minister zauważyła, że szkoły powinny dysponować odpowiednimi salami lekcyjnymi dla sześciolatków, które powinny być dostosowane zarówno do nauki, jak i zabawy.



Fot. 1. Pan Jacek Kwiatkowski, Prezes Zarządu Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, założyciel ŚWSZ im. gen. Jerzego Ziętka.



Fot. 2. Pani Joanna Kluzik-Rostkowska, Minister Edukacji Narodowej.

W swojej wypowiedzi Pani Minister zwróciła się do rodziców z prośbą, aby przed posłaniem swojego sześcioletniego dziecka do szkoły upewnili się najpierw, czy dana placówka spełnia wszystkie wymogi, czy ma szansę zapewnić stabilny rozwój ich dzieciom.

W czasie konferencji odbyło się również spotkanie z dr Anną Watołą ze Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka. Przestawiała ona prezentację na temat: *Gotowość szkolna w aspekcie indywidualnego rozwoju dziecka, jego rodziny*. Dr A. Watoła omówiła problem zarówno indywidualnej gotowości dziecka, jak i gotowości jego rodziny.

W czasie konferencji jej uczestnicy mieli także okazję wysłuchać opinii dr Małgorzaty Kitlińskiej-Król ze Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka na temat: *Możliwości i ograniczenia osiągania gotowości szkolnej* oraz dr Danuty Waszak, dyrektora Miejskiego Przedszkola nr 29 w Tychach, która wraz z Barbarą Lubiną z Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 2 im. Bohaterów Monte Casino w Katowicach podjęła temat: *Dziecko objęte obowiązkiem szkolnym - własne doświadczenia i uwagi praktyczne*. Obie Panie przedstawiały swoje doświadczenia oraz opinie, starały się odpowiedzieć na pytanie czy dziecko sześcioletnie objęte obowiązkiem szkolnym poradzi sobie w szkole.

Podczas konferencji odbyła się również dyskusja, w której wzięła udział Pani Minister. Podczas dyskusji uczestnicy spotkania mogli zadawać pytania dotyczące m.in. wprowadzenia przez Ministerstwo od roku szkolnego 2014/2015 nowych programów szkolnych, obowiązujących we wszystkich szkołach podstawowych w Polsce oraz wprowadzenia bezpłatnych podręczników finansowanych przez MEN. Pani Minister zapewniała, że programy są bezpieczne i odpowiednie, a każda szkoła na czas otrzyma podręczniki do edukacji podstawowej. Potwierdziła również, że szkoły otrzymają pieniądze na zakup

dodatkowych materiałów potrzebnych każdemu wychowawcy. Dzieci rozpoczynające edukację w tym roku szkolnym, również będą otrzymywały nieodpłatnie podręczniki w kolejnych klasach. Książki te z kolei zostaną przekazane następnym rocznikom. Podręczniki będą własnością szkół, dlatego zniszczenie lub zagubienie będzie skutkowało koniecznością pokrycia kosztów przez rodziców.

Pani Minister wspomniała o dostępnych 31 programach nauczania dla klas 1-3, jak również o E-podręcznikach, które już od września 2015 roku powinny być obowiązkowe dla wszystkich przedmiotów.

Warsztaty

Po konferencji odbyły się *Warsztaty – zabawy muzyczno-ruchowe pomocne w pracy z dziećmi*, które prowadziła dr Danuta Krzywoń, oraz *Warsztaty – inspiracje plastyczne na wybranych przykładach „Elementarza" Marii Lorek*, które moderowała Beata Stachoń.

Podczas warsztatów prowadzonych przez dr Danutą Krzywoń uczestnicy zapoznali się z różnymi formami zabaw, jakimi można zająć dzieci, i dzięki którym są rozwijane różne umiejętności. Zabawy te stanowiły swoistą podpowiedź dla nauczycieli, jak zainteresować dzieci i pobudzić je do kreatywnego myślenia, jak odciągnąć je na chwilę od nauki z książką i podczas wspólnej zabawy rozwijać różnego typu sprawności. Zaprezentowane zabawy uczą dziecko współpracy z grupą, przyjmowania porażek, uczciwej rywalizacji, ćwiczą także pamięć dziecka, rozwijają zdolność twórczego myślenia i myślenia logicznego, rozwijają zdolności muzyczne, wzbogacają repertuar środków pozawerbalnych, pozwalających na wyrażanie siebie.





Fot. 3. Zdjęcia uczestniczek warsztatów, podczas zabawy „Głuchy telefon - ruchowy".

Jedną z zaprezentowanych zabaw był „Głuchy telefon – ruchowy". Polegał on na zapamiętaniu i przekazaniu następnej osobie uczestniczącej w zabawie takich samych ruchów, jakie przed chwilą zobaczyliśmy.

Zasady zabawy: ustawiamy się w rządku, tyłem do siebie. Przedostatnia osoba odwraca się do osoby ostatniej, która wymyśla sekwencje ruchów, np. trzy ruchy. Osoba, która je zobaczyła, dotyka uczestnika stojącego przed nią w ramię, on się odwraca, a osoba przedostatnia pokazuje mu trzy zapamiętane ruchy. Czynności te są powtarzane aż do uczestnika, który stoi pierwszy w rzędzie. Na koniec zabawy staje on na środku i pokazuje wszystkim, jaka sekwencja ruchów do niego dotarła. Tak jak w głuchym telefonie na słowa, bywa, że ostateczna wersja różni się, nawet znacznie, od pierwotnej.

Podsumowanie

No konferencji na temat „Dziecko w przedszkolu i szkole – proces osiągania gotowości szkolnej" połączono teorię z praktyką. Na temat gotowości szkolnej wypowiadało się wielu specjalistów. Było to na pewno owocne spotkanie, w trakcie którego wskazany w temacie konferencji problem starano się ująć wieloaspektowo.

Natalia Świerc
Katarzyna Wencepel



Relacja
z PIPSODNI – święta Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach



Co roku na Uniwersytecie Śląskim organizowany jest Festiwal Nauki. Jest to święto Uniwersytetu, podczas którego „nauka wychodzi w miasto". W ramach Festiwalu Nauki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii odbywają się PIPSODNI, czyli Święto Wydziału.

PIPSODNI mają już kilkuletnią tradycję i z roku na rok są coraz atrakcyjniejsze. Początki były trudne, nie do końca wiadomo było, co spodoba się studentom Wydziału, z jakich propozycji będą chcieli skorzystać. Wydziałowa Rada Samorządu Studenckiego dokładała jednak wszelkich starań, by każdy student znalazł coś dla siebie.

W bieżącym roku PIPSODNI zorganizowane były z niemałym rozmachem. WRSS PiPs-u postawiła sobie ambitny cel – 5 dni świętowania, każdy dzień pod innym szyldem tematycznym: 13 warsztatów, 3 imprezy, mecz siatkówki…

Pierwszy dzień był dniem filmowo-teatralnym. Po projekcji filmu „Labirynt Fauna" odbyła się debata „Czy śnimy na jawie?", w którą włączeni byli studenci i pracownicy Wydziału. Można było również wziąć udział w warsztacie dramy (prowadzonym przez pracownika Wydziału) i teatru improwizacji. Dzień zakończył się występami dwóch kabaretów: Drzewo A Gada oraz Absurdalnego Kabaretu.

Wtorek zaplanowano jako dzień sportowy. Zorganizowane zostały warsztaty zumby oraz fitnessu. Przeprowadzona została również gra miejska psychologów, która swój finisz miała przy Rektoracie Uniwersytetu, gdzie odbywał się Jarmark Wiedzy. Zwieńczeniem dnia był mecz siatkówki „Pracownicy vs Studenci". Pracownicy niestety ponieśli klęskę – obiecali jednak poprawę w przyszłym roku!

Trzeci dzień świętowania upłynął muzycznie. Przy wejściu do budynku PiPs-u, dzięki akcji „muzyka na Wydziale", przez cały dzień można było posłuchać utworów muzycznych w różnych stylach. Tego też dnia odbyły się także trzy warsztaty: „Normy, zasady i polecenia – jak je tworzyć, by dotrzeć do dziecka z zaburzeniami uwagi i nie tylko", „Wspomaganie leczenia

z zastosowaniem muzykoterapii" oraz „Emocje w muzyce". Dwa pierwsze warsztaty prowadzone były przez studentki wydziału, trzeci warsztat – przez jedną z doktorantek. Dzień zakończył się - a jakże! - koncertami. W katowickim klubie Korba zagrały zespoły ShowDown, Rezerwa oraz Nienegatywni.

Czwartek był bardzo kreatywnym dniem. Dzięki akcji „Wyraź siebie!" studenci mogli malować ściany Wydziału. Specjalnie na tę okazję rozwieszone zostały na ścianach brystole, które można było zapisać, zamalować według własnego uznania. Powodzeniem cieszyły się warsztaty scrapbookingowe oraz coachingowe. Poza tym (specjalny ukłon w stronę studentek Wydziału) odbył się Swap Day – w jednym z wydziałowych bufetów zorganizowana została wymiana ubrań. Dzień zakończył się równie kreatywnie – w klubie Longman odbyła się druga edycja imprezy „Karaoke + Planaszówki". Można było wypożyczyć grę élanszową i razem ze znajomymi spędzić miło czas. Odważniejsi mogli spróbować swoich sił w karaoke. Impreza została zorganizowana przy współpracy z Projektorem Katowice.

Ostatni dzień PIPSDONI przebiegał tanecznie. Zainteresowani studenci mogli wziąć udział w warsztatach tanecznych: belly Dance, dancehall oraz tańca towarzyskiego. Nowo nabyte umiejętności wykorzystano podczas imprezy kończącej PIPSODNI, która odbyła się w katowickim klubie Bavitto.

Studiowanie to nie tylko nauka w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Studiowanie to także czas poświęcany na rozwijanie swoich zainteresowań, pasji, umiejętności. Studiowanie to czas spełniania marzeń. Warto więc pomagać w ich spełnianiu!

Karina Perkowska i Natalia Grabolus



Sprawozdanie
z Seminarium Muzykologicznego, poświęconego 200. rocznicy urodzin Oskara Kolberga

Rys. 1. Plakat z okazji 200. rocznicy urodzin Oskara Kolberga wykonany przez Sylwię Sobierajską i Patrycję Sabok.

Można stwierdzić, iż podstawowym celem studiów jest zdobywanie przez studentów wiedzy. Bardzo ważnym elementem jest także samorozwój każdej jednostki. Aby poszerzać zakres wiadomości studentów, rozwijać ich zainteresowania i pomagać w rozwoju, wykładowcy stosują różne metody i formy przekazu, organizują rozmaite wydarzenia. Jedną z form pracy ze studentem jest seminarium, które określane jest jako specyficzna metoda pracy uczelni wyższej, charakteryzująca się czynnym udziałem studentów w jego przygotowaniu. Do zadań studentów należy opracowanie zagadnień związanych z tematem spotkania, a także przedstawienie tych treści w postaci referatu, prezentacji lub innych wystąpień. Daje to studentom możliwość bezpośredniego uczestnictwa w tworzeniu i przebiegu spotkania naukowego.

Niniejsze sprawozdanie stanowi relację z Seminarium Muzykologicznego, które odbyło się z okazji 200. rocznicy urodzin Oskara Kolberga. Zostało ono zorganizowane 13 maja 2014 roku na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Twórcami i jednocześnie uczestnikami seminarium była grupa studentów drugiego roku stacjonarnych studiów licencjackich pod kierownictwem dra hab. Mirosława Kisiela.

Przebieg seminarium

Głównym celem seminarium było przybliżenie sylwetki Oskara Kolberga – wybitnego etnografa, folklorysty, kompozytora, badacza, dokumentalisty, także zwrócenie uwagi młodych ludzi na folklor oraz uczczenie 200. rocznicy urodzin Kolberga.

Seminarium rozpoczął jego koordynator, czyli dr hab. Mirosław Kisiel. Przywitał on uczestników oraz wprowadził w tematykę. Zwrócił uwagę na obecność folkloru w dzisiejszych czasach w mądrości ludowej, ale też np. w edukacji kulturowej, która staje się dzisiaj coraz bardziej popularna. Zaznaczył również, że właśnie dzięki Kolbergowi z pokolenia na pokolenie przekazywane były różne treści, które obecnie są dla nas bardzo cenne.

Kolejnym elementem spotkania była przygotowana i zaprezentowana przez czteroosobową grupę studentek (Roksanę Folkert, Karolinę Nowak, Katarzynę Bigus, Magdalenę Banot) prezentacja dotycząca bohatera seminarium. Przekazywane grupie treści dotyczyły nie tylko życia Kolberga, jego pochodzenia, rodziny, edukacji czy folklorystycznych prac terenowych, w jakich wraz z pozostałymi członkami kręgu literacko-artystycznego brał udział, ale także wydanych dzieł. Podane i objaśnione zostały również definicje pojęć ściśle wiążących się z postacią Kolberga, takich jak: folklor, folkloryzm, kultura ludowa, obrzęd, zwyczaj, stylizacja, etnografia. Pozwoliło to uczestnikom seminarium w większym stopniu zrozumieć obszar działalności Kolberga. Prezentacja zakończona została bajką Kolberga, czytaną przez dzieci i opatrzoną ich rysunkami, co jest chyba najlepszym dowodem na to, że osoba Kolberga jest bliska także ludziom żyjącym współcześnie, tak samo zresztą, jak i jego utwory.



Fot. 1. Uczestnicy seminarium i tradycyjny śląski wzór wyszyty na fartuchu, będącym elementem stroju ludowego.

Druga część seminarium poświęcona została prezentacji folkloru poszczególnych regionów Polski. Jako nośnik informacji również wykorzystano rzutnik, wyświetlając z jego pomocą prezentacje multimedialne.

Najpierw zaprezentowana została Małopolska. Paulina Paterak przekazała kilka ogólnych wiadomości o tym obszarze, następnie przedstawiła tańce krakowskie, szczególną uwagę zwracając na jeden z narodowych tańców polskich - krakowiak. Poza ogólnymi informacjami oraz wiadomościami o tym, przez kogo bywał tańczony, zaprezentowane zostały fotografie damskich i męskich strojów. Dopełnienie stanowiła wzmianka o tradycyjnych obrzędach, takich jak Siuda Baba czy powszechnie znany lajkonik.

Kolejnym prezentowanym regionem były Mazury, o których opowiedziała Marta Szmigiel. Tak jak w przypadku poprzedniej prezentacji, najpierw przekazane zostały ogólne informacje na temat regionu. Podczas wyświetlania fotografii różnych rodzajów strojów mówczyni zwróciła także uwagę na różnice między strojami mazurskimi a małopolskimi. Kolejnym elementem prezentacji były tańce i pieśni ludowe, które dla ludzi zamieszkujących region Mazur miały ogromne znaczenie. Piękno mazura

i poloneza słuchacze mogli poznać dzięki nagraniom. Autorka prezentacji poświeciła też uwagę pieśniom ludowym, wymieniła takie pieśni, jak: „Baba i Zajączek" (kozak mazurski) czy zabawę guziny i świeczki.

Region Kujaw przedstawiony został przez Monikę Ryszczyk, która zaczęła swą prezentację od zacytowania Oskara Kolberga. Dla niego region ten był „Krainą mlekiem i miodem płynącą". Następnie mówczyni skupiła się na pochodzeniu nazwy regionu, jego położeniu i herbie, aby później przejść do prezentacji strojów z podziałem na roboczy i odświętny, a także wiejski oraz miejski. Dużo uwagi poświęciła muzyce regionu, a także kujawskiej kapeli. Jako przykład tradycyjnej pieśni wymieniony został kujawiak, który jest obecnie także jednym z naszych tańców narodowych. Omówiła także zabawy - czapnika i dynę.

Przedostatnią prezentacją była kraina Wielkopolska, której charakterystykę przedstawiła Paulina Osyda. Podczas prezentacji fotografii strojów autorka zwróciła szczególną uwagę na ich niezwykłą różnorodność, wymieniła charakterystyczne cechy ubrań kobiecych i męskich. Wśród tańców ludowych wymienione zostały różne formy oberkowe, tańce naniesione (zaczerpnięte z innego regionu), ale także, np. Przodek (taniec uroczysty), Wiatrak (Wiatrok), Wiwat, Równy czy Pisany. Na zakończenie autorka wymieniła także charakterystyczne dla regionu instrumenty muzyczne (dudy, kozioł, siesianki) oraz pieśni ludowe.

Zwieńczeniem tej części seminarium była prezentacja regionu śląskiego, ze zwróceniem szczególnej uwagi na śląskie tańce oraz ich elementy, ale także zabawy i stroje - przygotowana przez Annę Pudrzyńską. Jej dopełnieniem było przestawienie przez Justynę Czembor tradycyjnego stroju śląskiego damskiego oraz męskiego z regionu Pszczyny, a także zaprezentowanie na chętnej uczestniczce seminarium etapów ubierania stroju kobiecego. Całość zakończyła lekcja wiązania męskiej chustki.

Seminarium zakończyło się nauką jednego z tańców śląskich „Jo do lasa" pod kierunkiem Justyny Czembor. Kilka chętnych par wzięło udział w nauce podstawowych kroków, natomiast wszyscy uczestnicy seminarium wspierali



Fot. 2. Nauka tańca z regionu śląska.

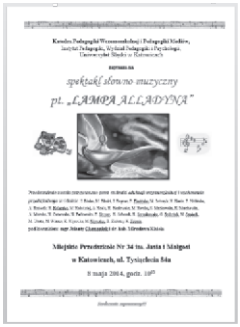
grupę śpiewem nowo poznanej przyśpiewki towarzyszącej tańcowi.

Podsumowanie

Seminarium rozszerzyło wiedzę studentów na temat folkloru, ale też zwróciło uwagę na formy jego istnienia we współczesnym świecie, jego rolę i wagę, a także konieczność jego pielęgnowania i przekazu, jako niezwykle cennego dziedzictwa kulturowego. Przybliżona została także sylwetka Oskara Kolberga, bez którego, prawdopodobnie, folklor nie byłby dzisiaj tak zakorzeniony w naszej kulturze, a wiele jego elementów po prostu by zanikło.

Spotkanie pozwoliło studentom zarówno na zdobycie nowej wiedzy, jak i wykazanie się różnymi umiejętnościami podczas jego przygotowania. Wszyscy byli bardzo mocno zaangażowani w przedsięwzięcie. Choć całe spotkanie trwało tylko 1,5 godziny, to było dla jego uczestników głębokim przeżyciem, dało im impuls do refleksji oraz wzbogaciło ich wiedzę.

Justyna Czembor

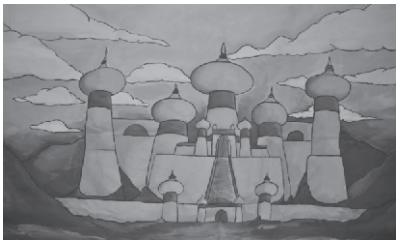


Relacja
ze spektaklu słowno-muzycznego „Alladyn" przygotowanego przez studentki edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego dla dzieci

Każdy z nas uwielbiał w dzieciństwie, a często także lubi to i w życiu dorosłym, przenosić się w świat fantazji i marzyć o tym, co niemożliwe do osiągnięcia. W świat marzeń i fantazji ułatwiają nam przenieść się książki, opowiadania, bajki, słuchowiska oraz przedstawienia teatralne. Szansę poznania fascynującej historii pełnej niesamowitych wydarzeń i kolorowych postaci oraz wczucia się w tę opowieść dały dzieciom z Miejskiego Przedszkola nr 34 im. Jasia i Małgosi w Katowicach studentki trzeciego roku pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Sztuka teatralna przygotowana przez studentki opowiada historię Alladyna[1], który po śmierci ojca zajmuje się swoją matką. Pewnego dnia spotyka na swej drodze czarnoksiężnika. Mag obiecuje dać mu złotego talara za przyniesienie lampy oliwnej ukrytej w jaskini. Daje także Alladynowi magiczny pierścień. Chłopiec wykonuje swoje zadanie, ale postanawia nie oddawać lampy. Okazuje się bowiem, że lampa oliwna to przedmiot magiczny i jest ona mieszkaniem Dżina, który wychodzi ze swojego zaczarowanego domu, gdy ktoś lampę potrze. Dzięki Dżinowi spełniającemu życzenia właściciela chłopiec i jego matka stają się bogaci. Nie wystarcza to jednak Alladynowi, by być w pełni szczęśliwym człowiekiem. Zakochuje się on bardzo w córce sułtana. Marzenie, by zostać zięciem sułtana wkrótce spełnia się, gdyż dzięki pomocy Dżina, każde życzenie natychmiast zostaje spełnione. Piękna księżniczka zostaje żoną bohatera. Szczęście Alladyna i jego żony nie trwa jednak długo, ukochana Alladyna, nieświadoma czarodziejskiej mocy starej lampy, wymienia ją na nową u podstępnego czarnoksiężnika podającego się za kupca. Odzyskawszy lampę, zły czarodziej porywa księżniczkę do dalekiego kraju, w którym nikt jej nigdy nie odnajdzie. Zrozpaczona rodzina nie wie, gdzie podziewa się księżniczka i w jaki sposób ją odnaleźć. Na szczęście Alladyn przypomina sobie, że pierścień, który dostał od czarnoksiężnika również posiada magiczną moc i dzięki niemu odnajduje swoją ukochaną.

[1]Spektakl słowno-muzyczny pt. „Lampa Alladyna", Miejskie Przedszkole nr 34 im. Jasia i Małgosi, Katowice, ul. Tysiąclecia 84a, 8.05.2014.



Fot. 1. Scenografia przygotowana dla celów spektaklu.



Fot. 2. Obsada aktorska spektaklu pt. „Lampa Alladyna".

Studentki przygotowywały przedstawienie z Panem drem hab. Mirosławem Kisielem oraz Panią mgr Jolantą Chowaniak. Próby zajęły całej grupie kilka miesięcy, a pomysłodawczyniami tej konkretnej sztuki były studentki. Organizacja przedstawienia była na najwyższym poziomie, scenografia i kostiumy świetnie podkreślały klimat opowieści oraz pomagały przenieść się w magiczne krainy Bliskiego Wschodu. Scenografia również tworzona była przez studentki, które przejawiają największe zdolności plastyczne. Wspaniałym pomysłem było stworzenie żywej orkiestry. Dzięki temu muzyka była przyjemniejsza w odbiorze, przede wszystkim mogły ją na żywo wysłuchać dzieci.

Same dzieci reagowały żywiołowo i radośnie. Początkowo były bardzo podekscytowane, zastanawiały się nad tym, czego mogą się spodziewać, wręcz trudno było im usiedzieć na miejscu. Kiedy rozpoczęło się przedstawienie, mali widzowie nie tylko wszystko obserwowali z zaciekawieniem, ale również naśladowali ruchy aktorek i powtarzali słowa piosenek. Wszystkie momenty, w których pojawiała się lub znikała znienacka jakaś postać, były dla dzieci zaskoczeniem. Po samym spektaklu dzieci zgodnie twierdziły, że najbardziej podobała im się postać sułtana oraz jedna z aktorek tańczących i śpiewających piosenkę. Ala z grupy pięciolatków powiedziała, że było to „bardzo fajne przeżycie" i chciałaby jeszcze raz zobaczyć takie przedstawienie. Dwóch chłopców z tej samej grupy najlepiej zapamiętało taniec ze studentkami, będący dowodem żywej interakcji aktorek z widzami.

Fot. 3. Przebieg spektaklu – interakcja – aktor – widz (dziecko).





Fot. 4. Spontaniczna reakcja młodej widowni.

Zarówno widzowie, jak i twórcy czerpali radość z tego wydarzenia, dlatego mam nadzieję, że nie skończy się na jednej inscenizacji, ale będzie ich wiele. W końcu robimy to dla dzieci!

Roksana Folkert



REKOMENDACJA

pracy zbiorowej przygotowanej pod redakcją naukową
Mirosława Kisiela i Hewilii Hetmańczyk-Bajer
pt. „Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej"

Człowiek pracujący rękoma to robotnik;
człowiek pracujący rękoma i umysłem to rzemieślnik;
a człowiek pracujący rękoma, umysłem i sercem to artysta.
Louis Nizer

Publikacja pt. „Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej", przygotowana pod redakcją Mirosława Kisiela i Hewilii Hetmańczyk-Bajer, jest przykładem pracy, w której wielu autorów zajmujących się różnymi dziedzinami aktywności zwraca uwagę na zagadnienia dotyczące wychowania estetycznego.

Twórcy zamieszczonych w opracowaniu tekstów akcentują ważność działań muzycznych oraz kreatywnych w dzisiejszym świecie, w szkole, a przede wszystkim w rozwoju emocjonalnym dziecka.[1]

Zbiór dziewiętnastu rozpraw autorskich zebranych w pierwszej części pracy dotyczy między innymi takich dziedzin artystycznych, jak: teatr cieni czy muzykoterapia. W zbiorze znalazły się następujące tematy:

– *Rola wyobraźni w procesach integracji działań pedagogiczno-artystycznych* **Iwony Samborskiej**;

– *Ocena dotychczasowych działań oświatowych w zakresie wykorzystania muzyki i działań artystycznych w procesie edukacji i wychowania dziecka* **Dagmary Chlasty-Obłąk**;

– *Innowacyjne działania stymulujące rozwój małego dziecka. Fundacja „Muzykuj-My. Mała Akademia Muzyki"* **Justyny Modrzejewskiej** i **Zofii Malec**;

– *Hudobno - pohybová tvorivosť u žiakov* **Márii Vargovej**;

– *Predškolské vzdelávanie v pohybe alebo rytmus vo vzdelávaní* **Dany Kollárovej**;

– *Oczekiwania środowiska w zakresie realizacji zintegrowanych działań*

[1]M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer, 2014: *Integrowanie działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej*. Katowice, s. 6.

artystyczno-pedagogicznych w procesie nabywania umiejętności początkowych przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym **Urszuli Słyk**;

– *Elementy teatru cieni w kontekście edukacji teatralnej* **Magdaleny Christ** i **Moniki Frani**;

– *„Mały aktor śląskiej sceny" – przybliżenie innowacji programowej z elementami edukacji regionalnej dla starszych grup przedszkolnych (refleksje nad realizacją)* **Hanny Góreckiej**, **Katarzyny Wilk** i **Kamila Wilka**;

– *Duński „projekt teatru cieni" jako narzędzie pracy pedagogicznej* **Moniki Frani** i **Magdaleny Christ**;

– *Uroczystości przedszkolne jako jedna z form działalności artystyczno-pedagogicznej przedszkola* **Hewilii Hetmańczyk-Bajer**;

– *When is art? A theoretical study to the frame of reference in art lessons* **Petry Šobáňovej**;

– *Možnosti využitia arteterapie* **Márii Lalikovej**, **Márii Hužovičovej**, **Márii Zahatňanskiej** i **Moniki Dohnanskiej**;

– *Účinnosť diverzitných terapií pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami* **Renáty Polakovičovej**;

– *Udział dzieci i młodzieży w muzycznych zajęciach pozaszkolnych inspiracją do podjęcia badań w zakresie upowszechniania i udostępniania sztuki* **Dagmary Chlasty-Obłąk** i **Mirosława Kisiela**;

– *Pozitívne sebahodnotenie a hudobné edukačné prostredie na žiaka zameraného vzdelávania* **Kataríny Mackovej**;

– *Muzykoterapia w pracy z dzieckiem z Zespołem Aspergera* **Karoliny Kantyki**;

– *Fakultatywne zajęcia taneczne realizowane w przedszkolu, odpowiedzią na potrzeby rozwojowe dzieci oraz oczekiwania ich rodziców* **Magdaleny Zrałek** i **Dominiki Kiełbasy**;

– *Przemyślane ćwiczenie (deliberate practice) jako niezbędny element wykorzystywania potencjalności na przykładzie doświadczeń uczniów uzdolnionych muzycznie* **Beaty Dyrdy** i **Macieja Łosia**;

– *Tradycje i zwyczaje płaszczyzną integracji sztuki w edukacji i wychowaniu dziecka (w 200. rocznicę urodzin Oskara Kolberga)* **Mirosława Kisiela**.

Kolejna część składa się z dwóch sprawozdań oraz rekomendacji książek, polecanych nie tylko nauczycielom edukacji muzycznej, ale również szerokiemu

gronu odbiorów zainteresowanemu dziedzinami artystycznymi. Pierwsze sprawozdanie dotyczy Międzynarodowego Seminarium Naukowo-Badawczego odbywającego się w marcu 2013 roku w Katowicach. Drugie natomiast jest zbiorem wniosków z obrad II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Akademii Wychowania Fizycznego. W aneksie tej blisko 315-stronicowej pracy zbiorowej zamieszczono migawkę filmową: *Z życia studentów pedagogiki W-PiPs UŚ* oraz prezentację PowerPoint zatytułowaną: *Aktywność i kreatywność studentów pedagogiki edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego*.

Niewątpliwą zaletą rekomendowanej przeze mnie publikacji jest jej szeroki zakres tematyczny, natomiast postawa Autorów, którzy wykazali się wnikliwością i rzetelnością badawczą, została doceniona przez recenzentów: *prof. dr hab. Halinę Nikolayi z Sumskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego, prof. dr hab. Annę Walugę z Akademii Muzycznej w Katowicach oraz doc. Paed. Dr Tatianę Slezákovą z Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze.*

Praca zbiorowa pt. „Integracja działań pedagogiczno-artystycznych w edukacji elementarnej" przygotowana pod redakcją naukową Mirosława Kisiela i Hewilii Hetmańczyk-Bajer jest pozycją, która powinna towarzyszyć nam – studentom, czynnym nauczycielom muzyki, nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego na co dzień, a nie tylko wyłącznie widnieć w obligatoryjnym wykazie akademickiej literatury.

Monika Ryszczyk



Rekomendacja

pracy pt. *Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela* przygotowanej pod redakcją Danuty Krzyżyk i Bernadety Niesporek-Szamburskiej, przy współpracy Aleksandry Zok-Smoły

Tekst wieloautorskiej monografii pt. *Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela*[1] został przygotowany przez grupę specjalistów, dla których kształcenie nauczycieli stało się motywacją do wydania, w formie kompendium, materiałów zawierających niezbędną wiedzę do opanowania przez kandydatów do zawodu sztuki uczenia.

Praca składa się ze wstępu, dwunastu rozdziałów oraz spisu literatury, w sumie liczy 286 stron. Każdy z rozdziałów został opracowany przez jednego autora, który przedstawił użyteczne z punktu widzenia pedagogiki szkolnej zagadnienia, w podobny pod względem konstrukcyjnym układzie. Tekst pracy został dopracowany pod względem językowym, edytorskim i graficznym, co niewątpliwie będzie sprzyjało w popularyzacji materiału wśród szerokiej rzeszy odbiorców. Struktura poszczególnych rozdziałów obejmuje: pytania otwierające, wprowadzenie, tekst podrozdziałów, zadania do wykonania, podkreślone treści - istotne z punktu widzenia przekazywanej wiedzy, oraz wykaz rekomendowanej literatury. Tom zamyka pokaźny zbiór bibliograficzny.

Pracę otwiera wprowadzenie, które zostało przygotowane przez zespół redakcyjny w osobach Danuty Krzyżyk i Bernadety Niesporek-Szamburskiej. Redaktorki przybliżyły w nim historię i tradycję zawodu nauczyciela. Podkreśliły również współczesną wizję przygotowania nauczycielskiego, uwypuklając efekty kształcenia określone w stosownych ministerialnych rozporządzeniach.

Rozdział pierwszy pt. *Organizacja kształcenia a aktywność uczniów* został przygotowany przez Alinę Budniak. Autorka w zaproponowanym tekście w profesjonalny sposób udzieliła odpowiedzi na zawarte w pytaniach otwierających kwestie. Odwołując się do literatury czołowych przedstawicieli pedagogiki i własnych doświadczeń, A. Budniak przybliżyła definicję procesu kształcenia i jego cechy charakterystyczne, opisała uwarunkowania efektów

[1]D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, A. Zok-Smoła (red.), 2014: *Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela.* Katowice.

uczenia się, scharakteryzowała czynności nauczyciela i uczniów w procesie kształcenia, podkreśliła ważność przygotowania nauczyciela do zajęć, przybliżyła także model kształcenia przez pryzmat realizacji celów, tym samym uwypukliła znaczenie kształcenia wielostronnego dla aktywności ucznia. Przygotowany przez autorkę materiał zawiera interesujące zadania, przeznaczone do indywidualnego i zespołowego wykonania.

Rozdział drugi pt. *Metoda dyskusji* został przygotowany przez Danutę Krzyżyk. W zaprezentowanym tekście autorce udało się w pełni odpowiedzieć na postawione pytania dotyczące dyskusji jako metody, która nie tylko pozwala zrealizować zadania wynikające z komunikacji, ale także umożliwia ćwiczenie wyższych umiejętności poznawczych, pomaga kształtować opinie, a także postawy i systemy wartości. Wśród zaproponowanych czytelnikom obszarów znalazły się następujące tematy: cechy dobrej dyskusji, odpowiedzialność za słowa, ocena dyskusji oraz rodzaje dyskusji. Zaprezentowany przez D. Krzyżyk tekst jest wartościowy z punktu widzenia kształcenia przyszłych nauczycieli, którzy powinni umieć nawiązać kontakt i porozumiewać się nie tylko ze swoimi podopiecznymi, ale również rodzicami, koleżankami i kolegami w pracy, w tym również z personelem szkolnym.

Rozdział trzeci pt. *Program szkolny jako podstawowe narzędzie pracy nauczyciela,* autorstwa Krystyny Liszki, zawiera zbiór informacji niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania: *Skąd nauczyciel wie o tym, co ma robić jako wychowawca, opiekun i dydaktyk, gdy zaczyna kolejny rok szkolny?*, *Których elementów nie można pominąć, gdy konstruujemy program szkolny?*, *Jaką postać mogą mieć programy szkolne?* oraz *Jaki jest zakres autonomii nauczyciela w projektowaniu programu szkolnego jako programu swego działania zawodowego?* Przygotowany przez K. Liszkę materiał jest jak najbardziej trafnym i bardzo użytecznym poradnikiem w tym zakresie.

Rozdział czwarty pt. *Podręcznik szkolny* został przygotowany przez Danutę Krzyżyk, która przybliża książkę szkolną jako podstawowe narzędzie, niezbędne w pracy nauczyciela z uczniem. Powołując się na autorytety, autorka konkluduje, iż podręcznik, czy to w ujęciu tradycyjnym, czy nowoczesnym, stale zajmuje zdecydowanie najważniejsze miejsce wśród materiałów edukacyjnych przeznaczonych dla ucznia, pełniąc funkcję nie tylko środka dydaktycznego, ale również metody kształcenia. Chociaż współcześnie jesteśmy świadkami wielu przemian, to w żaden sposób podręcznika nie można zastąpić innym środkiem dydaktycznym. Jeżeli już do tego dochodzi, to tradycyjny podręcznik zastępowany jest innym, tyle że nowocześniejszym.

Małgorzata Mnich jest autorką rozdziału piątego, który nosi tytuł *Praktyka psychologiczno-pedagogiczna i jej rola w przygotowaniu studenta do zawodu nauczyciela.* Prezentując w przygotowanym module tematycznym informacje, autorka skupiła swoją uwagę przede wszystkim na: organizacji, przygotowaniu i przebiegu praktyki psychologiczno-pedagogicznej oraz opisie jej specyfiki. W dalszej części pracy podjęła trud ukazania praktyki zawodowej jako niezbędnej formy kształcenia młodzieży akademickiej, będącej dopełnieniem bloku zajęć teoretycznych z zakresu przygotowania pedagogicznego.

Rozdział szósty *Neurobiologia w edukacji* został przygotowany przez Marka Kaczmarzyka. Autor w swojej pracy podjął próbę przybliżenia neurodydaktyki rozumianej jako zbiór biologicznych kontekstów kształcenia. Autor przyznaje, że choć nic nie jest w stanie zastąpić prawdziwej pasji i zaangażowania nauczycieli wychowawców, to popularyzowana przez niego wiedza z zakresu biodydaktyki może pokazać pedagogom nieco inną perspektywę rzeczywistości szkolnej.

Rozdział siódmy pt. *Komunikacja w szkole* został przygotowany przez Bernadetę Niesporek-Szamburską. Autorka w swojej pracy podkreśliła rolę i znaczenie procesu komunikacji w zespole klasowym. Przybliżając adeptom pedagogiki sztukę porozumiewania się, zaproponowała interesujące obszary niezbędne do poznania zasygnalizowanej w tytule problematyki, tj.: *Istota komunikacji*, *Komunikacja werbalna i pozawerbalna*, *Specyfika komunikacji dydaktycznej*, *Style komunikowania w szkole*, *Obszary aktywności werbalnej w komunikacji dydaktycznej* oraz *Systemy reprezentacji zmysłowej i style uczenia się w komunikacji dydaktycznej*. Opracowanie wieńczy refleksja autorska, ukazująca wyzwania współczesnej kultury porozumiewania się młodych dla nauczyciela, który powinien umieć rozwinąć własną kompetencję interakcyjną tak, aby transmisja wiedzy odbywała się niezależnie od wyznaczonych ról.

Tekst rozdziału ósmego pt. *Słuchanie zaniedbany aspekt szkolnej komunikacji* został opracowany przez Małgorzatę Mnich. Zaprezentowana w tekście problematyka należy, według autorki, do niedocenianych obszarów kształconych przez nauczycieli w szkole. Stąd jej decyzja o konieczności przybliżenia tego zagadnienia przyszłym nauczycielom. Podjęty przez autorkę dyskurs został zrealizowany w kilku odsłonach: *Nieporozumienia wynikające z synonimicznego traktowania procesów słyszenia i słuchania*, *Słuchanie aktywne, empatyczne i dialogowe*, *Słuchanie niereﬂeksyjne i reﬂeksyjne*, *Bariery utrudniające słuchanie* oraz *Efektywne słuchanie i jego rola w procesie*

nauczania-uczenia się. Zaprezentowany w tym rozdziale materiał z pewnością zachęci wielu studentów do podjęcia trudu systematycznego trenowania własnej aktywności słuchowej.

Kultura języka w szkole stała się tematem rozdziału dziewiątego. Autorka - Danuta Krzyżyk przybliżyła temat kultury języka z punktu widzenia obowiązku posługiwania się piękną i poprawną polszczyzną, opanowania wielu umiejętności (tj.: estetyka i etyka słowa oraz poprawność i sprawność językowa), a także sprawność korzystania ze słowników i poradników językowych. Sentencją zaprezentowanego wywodu niech będzie wypowiedź autorki zamieszczona w zakończeniu rozdziału: *praca nad kulturą języka uczniów wymaga nie tylko współdziałania wszystkich nauczycieli danej szkoły, ale też współdziałania w zakresie wychowania językowego szkoły z rodziną*.

Rozdział dziesiąty pt. *Motywacja i dyscyplina w klasie szkolnej* został opracowany przez Krystynę Liszkę. W kolejnych podrozdziałach tej części pracy autorka ukazała sposoby rozumienia pojęć opisujących procesy motywacyjne i dyscyplinę z punktu widzenia kształcenia szkolnego. Aby głębiej uzasadnić wybór zaleceń praktycznych i przybliżyć kilka modeli optymalizowania procesów motywowania do nauki szkolnej i respektowania zasad ładu społecznego panującego w klasie szkolnej, autorka odwołała się do osadzonych w różnych koncepcjach, wybranych przykładów badań naukowych. Swoje rozważania zawęziła jednak do tych zagadnień, które mają kluczowe znaczenie praktyczne i odnoszą się zasadniczo do usprawniania pracy wychowawcy klasy szkolnej. W mojej opinii zaprezentowany materiał ukazuje sens porządkowania wiedzy o motywacji i dyscyplinie. Jest ona niezbędna dla poprawy realnego funkcjonowania programu szkolnego i dla lepszego zrozumienia zadań zawodowych kandydata do pracy w zawodzie nauczyciela.

Rozdział jedenasty, przygotowany przez Jolantę Skutnik poświęcony został wybranym zagadnieniom edukacji kulturalnej. Autorka, mając świadomość mnogości interpretacji towarzyszących dyskursowi na wyznaczony w tytule problem, przedstawiła charakterystyczne znaczenia i definicje omawianego zjawiska, aby następnie przejść do omówienia zadań edukacji kulturalnej i wskazać odpowiednie treści oraz sposoby zapisów w dokumentach oświatowych. Ważnym dopełnieniem teoretycznych dociekań jest opis obszarów współpracy szkoły z instytucjami kultury w realizacji zadań edukacji kulturalnej. Podsumowaniem zaprezentowanych dociekań jest konkluzja ukazująca ważkość spotkań z twórcami oraz zwiększenie udziału instytucji kultury w organizowaniu kontaktów dzieci i młodzieży z kulturą.

Rozdział dwunasty autorstwa Anny Guzy został poświęcony wybranym problemom pracy nad głosem w zawodzie nauczyciela. W przygotowanym opracowaniu zostały omówione trzy obszary pracy nad głosem: pierwszy związany z diagnozą - rozumiany jako określenie stanu wyjściowego narządu głosu, drugi - wskazujący na rolę relaksacji w poprawnej emisji głosu, natomiast trzeci - dotyczący oddychania i wypracowania poprawnego toru oddechowego. Autorka w swojej pracy podkreśla potrzebę określenie przez przyszłych nauczycieli własnych możliwości i niedomogów głosowych oraz wyznaczenie celów w pracy głosem i nad głosem. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż umiejętne dysponowanie głosem, wiedza na temat higieny głosu oraz informacje diagnostyczne związane z możliwościami i niedomogami głosowymi stają się istotnym czynnikiem, który może wpłynąć na poprawę jakości emisji głosu studentów - przyszłych nauczycieli, jak również pozwoli zminimalizować działanie czynników sprzyjających chorobom i dysfunkcjom głosowym.

Układ treści poszczególnych prac w przegotowanej przez zespół specjalistów monografii jest przemyślany, powoduje, że publikacja tworzy spójną całość. Czytelnicy znajdą w niej zarówno rozważania natury teoretycznej, jak też określone propozycje rozwiązań kwestii praktycznych, co w publikacji przeznaczonej dla przyszłych nauczycieli jest bardzo zasadne. Gama treści zawarta w poszczególnych rozdziałach stanowi bogaty materiał dla każdego, kto zechce bliżej zapoznać się z wybranymi zagadnieniami pedagogiki szkolnej.

Biorąc pod uwagę całokształt przedstawionego materiału, rekomenduję przygotowany pod redakcją naukową Danuty Krzyżyk i Bernadety Niesporek-Szamburskiej tom pracy zbiorowej pt. *Pedagogika szkolna. Materiały dla studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela* do szerszej popularyzacji.

Rekomendowana publikacja została współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Mirosław Kisiel



Rekomendacja

książki Marcina Musioła pt. *Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy*

Marcin Musioł to autor książek i artykułów na temat mediów i życia w społeczeństwie informacyjnym. W swej najnowszej publikacji zastanawia się nad wpływem mediów na rodzinę i porusza problem umiejętności korzystania z dobrodziejstw nowoczesnych technologii, omawia zagrożenia jakie ze sobą niosą współczesne media. Interesują go nie tylko dzieci i ich umiejętności posługiwania się mediami, ale także rodzice i ich kompetencje dotyczące przekazywania dzieciom wiedzy o mediach, sposobach czerpania z nich informacji oraz wykorzystywania mediów w procesie wychowania.

Autor dzieli proces pedagogizacji medialnej rodziny na trzy obszary: działania rodziców i opiekunów związane z wychowaniem i kształceniem przez media, działania rodziców i opiekunów związane z wychowaniem i kształceniem do mediów oraz edukację medialną rodziców i opiekunów.

W książce „Pedagogizacja medialna rodziny" Marcin Musioł opisuje prowadzone przez siebie badania, których celem była odpowiedź na pytanie: Jakie czynniki planowania intencjonalnie prowadzonych działań pedagogizujących medialnie warunkują uczestniczenie w nich rodziców i prawnych opiekunów? W pierwszym rozdziale autor bardzo dokładnie opisuje metodologię przeprowadzonych badań, charakteryzuje środowisko, w którym badania były przeprowadzone.

W rozdziale drugim autor charakteryzuje proces pedagogizacji rodziny. Dokładnie w sposób jasny i precyzyjny wyjaśnia podstawowe pojęcia związane z podjętym tematem. Są także przedstawione cele i zakres pedagogizacji medialnej rodziny. Swój wywód ilustruje przejrzystymi schematami, które przedstawiają relacje zachodzące pomiędzy poszczególnymi czynnikami i procesami.

Rozdział trzeci poświęcony został tytułowym „Działaniom rodziców i opiekunów związanych z wychowaniem i kształceniem przez media". Autor zwraca uwagę, że media mogą być wykorzystywane jako pomoc przy kształtowaniu sfer rozwojowych i systemu aksjologicznego dziecka oraz nastolatka. Po wstępie teoretycznym przedstawia praktyczne wskazówki dla rodziców i opiekunów, wskazuje jak wykorzystać media, materiały drukowane, media audialne, programy telewizyjne, programy komputerowe, fotografie i filmy

oraz Internet w rozwoju i wychowaniu dziecka oraz nastolatka. Na końcu tego rozdziału autor porusza ważne zagadnienie włączania mediów w system kar i nagród, a także zwraca uwagę na możliwość obniżenia medialnych kompetencji dzieci przez długotrwałe stosowanie kar, polegających na ograniczaniu dostępu do mediów.

O drugim obszarze kształtowania kompetencji medialnych mowa jest w rozdziale czwartym. Kompetencje te odnoszą się do rodziców. Należy ich kształcić w taki sposób, aby byli zdolni do podejmowania wielokierunkowych działań mających na celu zapewnienie dzieciom i młodzieży bezpieczeństwa podczas korzystania z mediów, zabezpieczenie sprzętowe i programowe oraz kontrolę działań medialnych dzieci i młodzieży. Autor uwzględnia takie zagadnienia, jak cyberprzemoc, uzależnienia w mediach i manipulacja w mediach; omawia przygotowanie dzieci i młodzieży do komunikacji interpersonalnej pośredniej, do korzystania z materiałów drukowanych, mediów audialnych, programów telewizyjnych, gier komputerowych, usług internetowych i telefonii komórkowej, aparatu i kamery cyfrowej, a także przygotowanie się do nauki i pracy z komputerem.

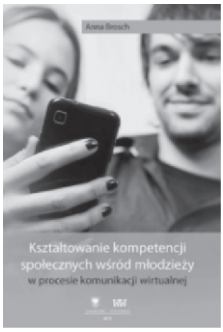
Ostatniemu, najbardziej kontrowersyjnemu obszarowi pedagogizacji medialnej rodziny, poświęcony jest rozdział piąty. Dotyczy on kształtowania kompetencji rodziców i opiekunów w zakresie korzystania z narzędzi ICT. Autor omawia, w jaki sposób przygotować rodziców i opiekunów do systemów operacyjnych i oprogramowania użytkowego, oraz w jaki sposób chronić dzieci przed zagrożeniami medialnymi.

W ostatnim rozdziale książki znajdziemy omówienie metodycznych aspektów pedagogizacji medialnej rodziny.

Godny uwagi jest także aneks, w którym, oprócz narzędzi wykorzystanych w badaniach, znajdziemy przykładowe formularze umów między dzieckiem a rodzicami w sprawie korzystania przez dzieci z Internetu, wyszczególnione przepisy prawne związane z cyberprzemocą oraz autorski program pedagogizacji medialnej rodziców i prawnych opiekunów.

Książka dobrze łączy teorię i praktykę. Jej autor radzi, jak świadomie i bezpiecznie korzystać z dóbr nowoczesnej techniki. Ta obszerna publikacja w sposób dokładny a zarazem klarowny opisuje zachodzące procesy związane z rozwojem cywilizacji. Ze względu na podejmowane przez autora problemy na pewno przyda się zarówno teoretykom, jak i praktykom, a przede wszystkim rodzicom, którzy powinni świadomie, nie rezygnując z udziału mediów, wychowywać swoje dzieci.

Katarzyna Kocjan



Rekomendacja
książki pt. *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej* autorstwa Anny Brosch

Autorka, Anna Brosch, od wielu lat zajmuje się problematyką mediów, głównie elektronicznych, oraz ich wpływem na dzieci i młodzież. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na zagadnieniach związanych z grami komputerowymi, kulturą medialną i wirtualną oraz sposobach porozumiewania się dzieci i młodzieży w Internecie. Swoją monografię poświęciła zagadnieniu interakcji społecznych nastolatków, głównie przy użyciu elektronicznych środków przekazu, takich jak telefony komórkowe, komunikatory internetowe czy czaty i grupy dyskusyjne. Książka stanowi źródło wiedzy nie tylko dla pedagogów i socjologów, ale również psychologów oraz rodziców i ludzi zainteresowanych komunikacją międzyludzką. Autorka otwiera nam oczy na zjawisko przenikania się alienacji z otwartością młodzieży, co często może być przyczyną problemów wychowawczych.

W pierwszych czterech rozdziałach publikacji zostały zawarte rozważania teoretyczne. Autorka omawia w nich podstawowe pojęcia i zjawiska, takie jak komunikacja interpersonalna, formy komunikacji wirtualnej oraz kompetencje społeczne młodzieży. Jeden z podrozdziałów poświęciła wiekowi nastoletniemu. Autorka zauważa, że we współczesnym świecie młodzież komunikuje się głównie na płaszczyźnie tekstowej, a w wybranych przypadkach na płaszczyźnie wizualnej i dźwiękowej, co w znacznym stopniu wpływa na relacje społeczne. Wzajemne interakcje stają się coraz bardziej techniczne i zmediatyzowane, a to stawia współczesnego młodego człowieka przed koniecznością nabywania doświadczeń znacznie różniących się od tych związanych z bezpośrednimi kontaktami interpersonalnymi.

W kolejnych rozdziałach A. Brosch przedstawia prowadzone przez siebie badania, ich założenia, wyniki. Umożliwia to poznanie różnych aspektów komunikacji wirtualnej. Wyniki badań ukazały m.in., iż systematycznie zwiększa się liczba młodzieży korzystającej z komunikacji tekstowej, głównie za pośrednictwem SMS-ów i komunikatora internetowego. Długotrwałe korzystanie z nowych mediów kształtuje nawyki związane z ich użytkowaniem, gdyż

aktywność w zakresie komunikacji wirtualnej wzrasta wprost proporcjonalnie do okresu posiadania telefonu komórkowego i dostępu do Internetu. Telefon komórkowy i Internet stały się niewątpliwie środkami komunikacji, które w znacznym stopniu zrewolucjonizowały stosunki interpersonalne młodzieży. Cechuje je dzisiaj zapośredniczenie oraz anonimowość. Pozwala to na większą swobodę w wyrażaniu myśli i opinii, często jednak staje się również przyczyną zachowań agresywnych.

Rekomendowana publikacja podejmuje tematykę dotyczącą aktualnych problemów związanych z komunikacją społeczną młodzieży w obliczu ekspansji mediów elektronicznych. Jest to uzasadniona empirycznie wypowiedź w sporze na temat oddziaływania mediów elektronicznych na relacje społeczne ich użytkowników.[1] Książka wyjaśnia wiele nieścisłości i niejasności dotyczących procesu komunikacji młodzieży za pomocą komunikatorów, telefonów komórkowych oraz czatów. Przybliża również dorosłym czytelnikom sposób myślenia młodzieży korzystającej z mediów elektronicznych, i dzięki temu jest pozycją godną polecenia także rodzicom borykającym się z trudnościami wychowawczymi.

Publikacja jest swoistym vademecum na temat komunikacji za pośrednictwem mediów elektronicznych. Możemy mieć nadzieję, że dzięki lekturze książki Anny Brosch wielu rodziców i nauczycieli zrozumie istotę oddziaływania takich sposobów komunikacji na funkcjonowanie młodzieży w społeczeństwie, w codziennych sytuacjach rodzinnych i szkolnych i wyciągnie odpowiednie wnioski.

Martyna Wawer

[1] A. Brosch, 2013: *Kształtowanie kompetencji społecznych wśród młodzieży w procesie komunikacji wirtualnej.* Katowice.



Rekomendacja
książki Ireny Polewczyk pt. *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*

„Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym" jest opracowaniem, które systematyzuje informacje dotyczące percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym. Książka odpowiada między innymi na pytania o to, jak dzieci przedszkolne radzą sobie z procesami poznawczymi, co jest dla nich łatwe, a co trudne, czy programy dotyczące stymulacji przynoszą rezultaty oraz w jaki sposób nauczyciele w pracy z dziećmi kształtują ich percepcję słuchową.[1] Książka stanowi nie tylko kompendium wiedzy na temat percepcji słuchowej, ale również wnosi duży wkład w praktykę pedagogiczną i logopedyczną.

Rekomendowana praca składa się ze wstępu, sześciu rozdziałów, podsumowania, perspektywy badań, obszernej bibliografii, spisu tabel oraz aneksów. Każdy rozdział rozpoczyna się od krótkiej charakterystyki znajdującego się tam materiału.

Rozdział pierwszy nosi tytuł „Procesy percepcji w literaturze przedmiotu". Można w nim znaleźć informacje dotyczące wielu badaczy zajmujących się zagadnieniem percepcji słuchowej. Przedstawione są również teoriopoznawcze oraz psychologiczne podstawy badań nad percepcją, a także ogólne rozumienie tego pojęcia. Rozdział drugi „Percepcja słuchowa jako przedmiot badań" został poświęcony budowie anatomicznej narządu słuchu. Omówiono w nim etapy rozwoju i procesy fizjologiczne percepcji słuchowej oraz nieprawidłowości z tym związane, ponadto znajduje się tutaj przegląd badań polskich zajmujących się tym zagadnieniem. Kolejny rozdział „Diagnoza percepcji słuchowej" ukazuje różne aspekty pojęcia diagnozy, między innymi w zakresie słuchu fizycznego, słuchu fonemowego, analizy i syntezy słuchowej, pamięci słuchowej i rytmu. W czwartym rozdziale pt. „Koncepcja metodologiczna badań własnych" zostały przedstawione główne cele badawcze,

[1] I. Polewczyk, 2013: *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa.

przedmiot badań, zmienne i ich wskaźniki, wykorzystane metody, techniki i narzędzia badawcze. Autorka opisuje organizację i przebieg badań, czyli czas i miejsca badań, oraz charakteryzuje badaną populację. Rozdział kolejny „Percepcja słuchowa dzieci w wieku przedszkolnym w badaniach własnych" zawiera analizę wyników przeprowadzonych badań.

Warto więcej uwagi poświęcić rozdziałowi szóstemu „Stymulowanie percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym", ponieważ dotyka on zagadnień praktycznych oraz prezentuje propozycje ćwiczeń sprzyjających rozwijaniu u dzieci przedszkolnych percepcji słuchowej.

Wartość książki Ireny Polewczyk bardzo podnosi zmieszczony w niej autorski program stymulacji percepcji słuchowej. Znajdują się w nim propozycje ćwiczeń słuchu fizycznego, odtwarzania struktur dźwiękowych, rymów, ćwiczeń analizy słuchowej, syntezy słuchowej oraz słuchu fonemowego. Autorka chciałaby, aby przeprowadzone przez nią badania były dla nauczycieli przedszkolnych inspiracją do podjęcia trudnej sztuki diagnozowania percepcji słuchowej oraz stymulowania jej rozwoju, tak aby zapewnić dzieciom sukces w życiu dorosłym.

Dla pedagogów i nauczycieli pozycja Ireny Polewczyk „Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym" jest cenną lekturą, która wzbogaca i systematyzuje wiedzę dotyczącą percepcji słuchowej dzieci przedszkolnych. Wysoka jakość części teoretycznej, rzetelność zamieszczonych wyników badań, wzbogaconych przejrzystymi tabelami i szeroką bibliografią sprawiają, że rekomendowana książka jest pozycją bardzo wartościową i powinna się znaleźć w księgozbiorze zarówno praktyków, jak i naukowców zajmujących się percepcją słuchową.

Klaudia Laksa



Rekomendacja
książki Hewilii Hetmańczyk-Bajer i Mirosława Kisiela pt. *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*

Praca nauczyciela edukacji elementarnej w dzisiejszym świecie to ogromne wyzwanie. Sprostanie mu wymaga zarówno dużego wysiłku i znajomości wielu nowoczesnych metod pracy z dzieckiem, jak też i powrotu do tradycyjnych, znanych już od wielu lat sposobów pracy, jednak zmodyfikowanych na potrzeby dzisiejszej edukacji. W publikacji pt. *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*[1] pod redakcją naukową pracowników Uniwersytetu Śląskiego, Hewilii Hetmańczyk-Bajer oraz Mirosława Kisiela, można znaleźć szereg artykułów odnoszących się zarówno do nowych metod pracy z dziećmi, jak i tych przypominających metody, które zostały zapomniane przez nauczycieli i wykładowców.

Publikacja ta jest efektem pracy nie tylko pracowników naukowych Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego, ale także badaczy z ośrodków naukowych z Polski i Słowacji. W tej pracy zbiorowej zostały zamieszczone artykuły w oryginalnej wersji językowej ich twórców, jednak przy każdym artykule można znaleźć krótkie podsumowanie w języku polskim, angielskim oraz słowackim. Daje to możliwość zapoznania się z tematem danego artykułu i zasadniczą treścią.

Publikację otwiera wstęp. Po nim znalazły się dwa rozdziały zawierające artykuły oraz streszczenia w trzech językach. W pierwszym rozdziale możemy znaleźć teksty dotyczące różnych metod pracy z dziećmi, teoretycznych podstaw tych metod oraz własnych badań autorów opracowań. Wśród metod, które zostały opisane, znalazły się: metoda *Dziecięcej matematyki* E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, metoda problemowa wykorzystana w procesie kształtowania matematycznych kompetencji kluczowych, metoda nauczania *storyline.* Teoretyczne artykuły poruszają problemy związane z neurodydaktyką, Teorią Inteligencji Wielorakich, pedagogiką Gestalt. W tym rozdziale znajdują się również publikacje dotyczące

[1]M. Kisiel, H. Hetmańczyk-Bajer (red.), 2013: *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej*. Katowice.

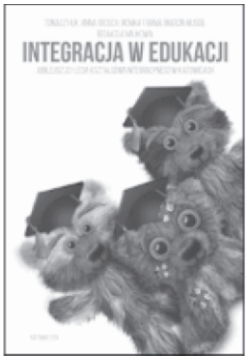
różnorodnych problemów, z którymi spotykają się obecnie nauczyciele oraz środowisko rodzinne dziecka. Do scharakteryzowanych problemów możemy zaliczyć problem z adaptacją dziecka do środowiska szkolnego, problemy z edukacją prozdrowotną oraz wychowaniem fizycznym w przedszkolach i szkołach. W tym rozdziale znalazły się także artykuły, które prezentują wyniki badań przeprowadzonych przez autorów publikacji. Wyniki badania, które zostały omówione, dotyczą wykorzystywania technologii informacyjnych w dzisiejszym świecie przez nauczycieli i uczniów, stylów interakcji idealnego nauczyciela w zależności od rodzaju i poziomu edukacyjnego szkoły, a także motywacji dzieci do brania udziału w zajęciach Uniwersytetu Śląskiego Dzieci.

Drugi rozdział omawianej publikacji jest krótszy. Znalazły się w nim artykuły niezwiązane z nowoczesnymi czy też tradycyjnymi metodami pracy nauczyciela. Są to opracowania, które odnoszą się do działalności pedagogicznej dwóch znanych postaci – Lwa Nikołajewicza Tołstoja oraz Martina Szentiványiho. Bardzo ważnym artykułem znajdującym się w tym rozdziale jest publikacja, w której jej autor przedstawia własne badania na temat pracy mężczyzn jako nauczycieli w przedszkolu.

Publikacja pt. *Integrowanie działań dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej* różni się od wielu prac zbiorowych, które znajdują się obecnie w bibliotekach. Została ona wydana w wersji elektronicznej, co umożliwia lepszy do niej dostęp.

Wiedza, która została przekazana w tym opracowaniu jest bardzo obszerna, wartościowa dla każdego nauczyciela przedszkola oraz szkoły elementarnej, a także dla studentów kierunków pedagogicznych, którzy przygotowują się do pracy w szkole czy też w przedszkolu. Dzięki tej pracy można dowiedzieć się o wielu przydatnych metodach, które w dzisiejszych placówkach pedagogicznych są czasami zapomniane, a warto je przybliżać, gdyż służą one lepszej pracy nad rozwojem dzieci, poszerzaniu ich wiedzy oraz umiejętności. Publikacja pozwala spojrzeć na wychowanie człowieka w sposób holistyczny, czyli całościowy, co jest zgodne z ideą kształcenia zintegrowanego.

Agata Jaworek



Rekomendacja
pracy zbiorowej przygotowanej pod redakcją naukową Tomasza Huka, Anny Brosch, Moniki Frani i Marcina Musioła pt. *Integracja w edukacji. Jubileusz 20-lecia kształcenia integracyjnego w Katowicach*

Szkoła zawsze była i będzie dla uczniów. Uczniowie, jak wiadomo, na przestrzeni wieków byli różni. Wpierw mogli pobierać nauki tylko najlepiej zapowiadający się chłopcy. Z czasem, dzięki poszerzeniu perspektywy patrzenia na edukację i jej przydatność w kontekście społeczeństwa, rozszerzono dostępność do nauki uwzględniając także dziewczęta. Z czasem edukacją objęto nie tylko dzieci zdrowe, ale również o różnym stopniu niepełnosprawności. Po wielu latach przemian, doskonalenia systemu oraz jego ewaluacji 7 września 1991r. (Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zmianami)[1] weszła w życie ustawa o systemie oświaty, zapewniająca każdemu dziecku harmonijny rozwój niezależnie od stopnia niepełnosprawności. Dziś w polskiej szkole funkcjonują razem uczniowie zdrowi i z różnymi niepełnosprawnościami, oraz dzieci wywodzące się z różnych kultur. Aby upamiętnić tak ważny moment 20. rocznicy kształcenia integracyjnego w Katowicach, powstała rekomendowana przeze mnie książka: *Integracja w edukacji. Jubileusz 20-lecia kształcenia integracyjnego w Katowicach*. Adresowana jest ona do wszystkich nauczycieli oraz rodziców, którzy chcą pogłębić posiadaną przez siebie wiedzę o kształceniu integracyjnym. To bardzo wnikliwe kompendium wiedzy nie tylko praktycznej, ale także pozwalającej dostrzec wszechstronność działań podejmowanych przez nauczycieli i dyrektorów na rzecz integracji.

Kształcenie integracyjne, jak czytamy we wstępie, opiera się na wspólnej edukacji dzieci sprawnych oraz tych, które mają szczególne potrzeby edukacyjne. Głównym zadaniem postawionym przed nauczycielami jest wsparcie w rozwoju poznawczym, intelektualnym oraz społecznym dzieci tak, aby po zakończeniu edukacji jak najlepiej mogły funkcjonować w otaczającym je świecie. Warto

[1]E. Wojdyła, 2010: Nowe regulacje prawne w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, [w:] Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warszawa, s.19.

dodać, ze swoimi przemyśleniami na temat kształcenia integracyjnego podzielili się: Piotr Uszok – Prezydent Miasta Katowice, Stanisław Juszczyk – Dziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz Danuta Chudek – Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 11 z Oddziałami Integracyjnymi im. Tadeusza Kościuszki w Katowicach.

Rekomendowaną pracę podzielono na trzy główne części dotyczące działalności nauczyciela w obszarze kształcenia integracyjnego, funkcjonowania ucznia w tymże obszarze oraz praktyki edukacyjnej, w tym nowych metod i form pracy z uczniem.[2]

W pierwszej części znajdziemy informacje dotyczące edukacji muzycznej i jej wartości w całym kształceniu. **Mirosław Kisiel** wskazuje na konieczność przeprowadzania takich zajęć oraz podaje sprawdzone i dobrze funkcjonujące metody pracy, które mają zastosowanie w klasach integracyjnych. Nie pomija także terapeutycznego aspektu muzyki znanego jako muzykoterapia, a rozumianego jako holistyczne oddziaływanie na człowieka, który ubogacony nowymi przeżyciami śpiewa, słucha, gra na instrumentach oraz tworzy muzykę całym sobą.

Kompetencje nauczyciela kształcenia integracyjnego określa i bada **Hewilia Hetmańczyk-Bajer**. Autorka wymienia cechy, jakie powinien mieć nauczyciel pracujący w klasach integracyjnych. Przedstawia wyniki badań, które przeprowadziła na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach oraz w Kolegium Nauczycielskim w Gliwicach. Badani uważają, że nawet nauczyciel niepracujący w klasach integracyjnych powinien mieć kompetencje pracy z dziećmi z pewnymi deficytami rozwojowymi, gdyż coraz częściej uczniowie tacy trafiają do standardowych klas szkolnych.

Z perspektywy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wypowiada się **Joanna Czubak.** Przedstawia ideę nauczania włączającego, które nie jest powszechnie stosowane w szkolnictwie polskim, udziela wielu cennych i praktycznych wskazówek popartych wieloletnim doświadczeniem w pracy zawodowej.

O istotnej roli nauczyciela wspomagającego w edukacji integracyjnej pisze **Marcin Musioł.** Stawia on tezę, że nie wystarczy tylko zatrudnić dodatkowych pedagogów wspierających oraz zmniejszyć listę uczniów w klasach, by poprawić opiekę nad dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Postuluje poprawę jakości współpracy między osobami

[1]T. Huk, A. Brosch, M. Frania, M. Musioł (red.), 2014: *Integracja w edukacji. Jubileusz 20-lecia kształcenia integracyjnego w Katowicach.* Katowice.

znaczącymi a instytucją szkoły. W swoich rozważaniach odwołał się do dwóch wywiadów z praktykami, którzy przedstawiają faktyczną sytuację panującą w szkolnictwie.

W drugiej części książki znaleźć można opracowanie **Tomasza Huka** zatytułowane: „Wykorzystanie mediów elektronicznych przez dziecko z zespołem Aspergera". Czytelnik znajdzie w nim wiele cennych uwag dotyczących korzyści i zagrożeń korzystania przez dziecko z zespołem Aspergera z mediów elektronicznych. Co ważne, T. Huk popiera swoje tezy opisem studium przypadku ucznia o imieniu Szymon. Dzięki wprowadzeniu, w którym autor zawarł charakterystykę zaburzenia, czytający może odnieść wnioski do całościowego kontekstu sytuacji, w jakiej znajduje się dziecko, u którego zdiagnozowano to zaburzenie.

Ważny problem uczniów z trudnościami w nauce matematyki omawia w tekście „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna uczniom wykazującym trudności w uczeniu się matematyki w klasach I-III szkoły podstawowej" **Ewelina Kawiak.** Przedstawia ona sposoby działalności nauczyciela podczas pracy i wspomagania nauki dzieci. Jak zauważa autorka, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych wymagają specjalistycznego podejścia i prowadzenia, które powinien zapewnić im każdy nauczyciel.

Aspekt prawny funkcjonowania ucznia o specjalnych potrzebach porusza **Barbara Błachut.** W swoim artykule pisze także o systemowym wsparciu dla nauczycieli, aktach prawnych obowiązujących nauczycieli specjalnych oraz rozwija temat pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Polsce. Co ważne, porusza także problem oceniania i dostosowania wymagań do możliwości uczniów z różnymi niepełnosprawnościami.

O „funkcjonowaniu dziecka z uszkodzeniem słuchu w grupie rówieśniczej" pisze **Alicja Krztoń.** Udowadnia ona, że uczniowie z problemami ze słuchem mogą przy odrobinie wsparcia ze strony nauczyciela i środowiska sprawnie funkcjonować w klasie szkolnej i poza nią.

Aleksandra Tomkiewicz-Bętkowska w swoim rozdziale zwraca uwagę na fakt, że kształcenie integracyjne nie jest tylko suchym odwzorowaniem reguł, przepisów, planów pracy, ale jest przede wszystkim ogromną odpowiedzialnością jaką biorą na swoje barki osoby pracujące nad poprawą jakości życia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Drugą część zamyka praca **Anny Brosch**: „Wizerunek dziecka niepełnosprawnego w przekazie medialnym", która unaocznia prawdziwy obraz dziecka niepełnosprawnego panujący w społeczeństwie oraz uświadamia

stereotypy, jakie kształtują ten wizerunek.

W części „Nauczyciele nauczycielom" możemy znaleźć dwie prace **Barbary Cyroń-Komorkiewicz**. Autorka podaje przykład metod i form pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w klasie integracyjnej. Przywołuje również skuteczną i uznaną w środowisku nauczycielskim Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Metoda ta, zdaniem autorki, jest nieocenioną pomocą w walce z zaburzeniami ideficytami rozwojowymi u dzieci.

Kolejne dwie prace dotyczą funkcjonowania dziecka z zespołem Aspergera w klasie integracyjnej oraz metody Tomatisa stosowanej w terapii uczniów niepełnosprawnych. **Katarzyna Piątkowska-Bartoszek** uświadamia czytelnikowi, jak wygląda i funkcjonuje świat dziecka z zespołem Aspergera oraz przypomina o skuteczności metody, która prowadzona we właściwy sposób na odpowiednio przygotowanym sprzęcie przekształca się w terapię zaburzeń i rozwija wrodzone umiejętności dzieci.

Podsumowując wcześniejsze spostrzeżenia, chcę podkreślić, że praca zbiorowa pod redakcją Tomasz Huka, Anny Brosch, Moniki Frania oraz Marcina Musioła jest doskonałym pomnikiem 20-lecia kształcenia integracyjnego w Katowicach. Dzięki bardzo dobrze opracowanej stronie graficznej czytanie książki jest przyjemnością. A dzięki podziałowi na krótsze rozdziały przejrzystą strukturę. Łatwo z niej korzystać i znaleźć interesujące fragmenty. Jest to doskonała propozycja dla rodziców, gdyż w przystępny i, co ważne, ciekawy sposób przybliża niełatwą pracę nauczycieli szkolnictwa specjalnego i pozwala dostrzec trudności, jakie się z nią wiążą. Kartezjusz kiedyś powiedział, że: „Czytanie dobrych książek jest niczym rozmowa z najwspanialszymi ludźmi minionych czasów". Czytając tę książkę, odnosi się dokładnie takie wrażenie. Wdzięczną odpowiedzią czytelnika na nią będzie przekazanie jej następnej osobie, aby i ona mogła tego samego doświadczyć.

Małgorzata Turska



Rekomendacja
książki Katarzyny Krasoń i Małgorzaty Łączyk
pt. *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna.*

Rekomendowana książka jest zbiorem prac, które łączą w sobie refleksje nad dziecięcym wyjaśnianiem i odkrywaniem świata oraz rozważania osadzające oba te procesy w płaszczyźnie edukacyjnej i rozwojowej. Publikacja skłania do zastanowienia się nad procesem wychowawczym.[1] Autorki przedstawiają sposoby odkrywania przez nauczycieli rzeczywistości za pomocą kultury, sztuki lub kreatywności, dzięki którym można kształtować tożsamość dzieci bądź też pomóc im w jej poszukiwaniu. Szeroka wiedza z zakresu rozwijania własnego „ja" u wychowanków jest w omawianej publikacji podana w sposób interesujący dla czytelnika.

Pozycja składa się z pięciu rozdziałów. Pierwszy z nich nosi tytuł „Symultaniczność odkrywania i wyjaśniania w edukacji". Artykuły w tym rozdziale dotyczą rozwijania otwartości i krytyczności myślenia ucznia oraz samodzielnego odkrywania znaczeń. Opisują również błędy w postępowaniu nauczycieli, którzy często hamują wyrażanie indywidualności dziecka, ujednolicając sposoby myślenia swoich wychowanków.

Problematyka kolejnego rozdziału – „Twórczość-autokreacja, czyli wyjaśnianie siebie" – koncentruje się wokół własnej aktywności ucznia, który odkrywa i poznaje świat poprzez twórczość wypływającą z potrzeby rozwoju. Autorki zastanawiają się nad sposobami edukowania człowieka żyjącego w XXI wieku, poruszane kwestie dotyczące projektowania własnego rozwoju i potencjału oraz autokreacji ucznia.

„Sztuka jako źródło odkrywania sensu" to rozdział, w którym autorki podejmują rozważania nad kulturą jako źródłem przeżyć i doświadczeń w edukacji, które decydują o tym, kim człowiek się staje. Kultura wchodzi w różne sfery codziennego życia dziecka oraz wypełnia jego czas wolny. Jest rozrywką, ale również inspiracją. Dzięki zajęciom muzycznym, plastycznym czy też dramie można aktywizować umysł, ciało, ale przede wszystkim emocje dzieci.

[1] K. Krasoń, M. Łączyk (red.), 2009: *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna.* Katowice.

W czwartym rozdziale, „Świat zakodowany i wyjaśniany w słowie", uwaga czytelnika zwracana jest na rolę słowa pisanego w rozwoju dziecka. Kontakt z tekstami pisanymi sprzyja prawidłowemu rozwojowi intelektualnemu oraz jest pomocny w funkcjonowaniu społecznym. Dzięki obcowaniu z literaturą dziecko rozwija także swoją wyobraźnię.

Rozdział zatytułowany „Odkrywanie świata inności" porusza ważną problematykę pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, uzdolnionymi, a także z dziećmi o niskim bądź wysokim poczuciu własnej wartości.

Na uwagę zasługuje również okładka projektu Michała Motłocha, która świetnie wprowadza w problematykę książki. Omawiana pozycja została napisana językiem zrozumiałym nawet dla laika, a podjęta przez autorki tematyka została przedstawiona w sposób przystępny i interesujący. Zamieszczone w opracowaniu artykuły pobudzają do refleksji i własnego spojrzenia na kwalifikacje i kompetencje dobrego pedagoga.

Książka „Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna" jest ciekawą propozycją dla wszystkich ludzi mających jakikolwiek kontakt z dzieckiem. Wzbogaca ona dotychczas zdobytą wiedzę oraz rzuca nowe światło na jakość powszechnej edukacji. Jest skarbnicą świeżych pomysłów, ale przynosi również refleksję nad znaczącą pracą wykonywaną przez pedagoga.

Agata Gołas



Rekomendacja

książki Moniki Frani pt. *Edukacja medialna a reklama. Studia teoretyczne i analizy empiryczne w kontekście środowiska szkolnego*

Współczesność ciągle stawia nas przed nowymi wyzwaniami. Ostatnie kilkadziesiąt lat to czas intensywnego rozwoju mediów wszelkiego rodzaju. W środowisku życia człowieka wszechobecne są środki masowego przekazu i masowej komunikacji, a każdy z nas codziennie poddawany jest ich wpływom. Media są obecnie jednym z najistotniejszych źródeł informacji i znajdują zastosowanie niemalże w każdym obszarze życia człowieka zarówno małego, jak i dużego. Media wspierają ludzką pracę, modelują przekonania, wzory zachowania i systemy wartości, a także w dużym stopniu przyczyniają się do rozwoju zamiłowań i pasji.

Autorem książki pt. „Edukacja medialna a reklama”[1] jest Monika Frania, doktor nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki na Uniwersytecie Śląskim, badaczka treści z zakresu pedagogiki medialnej i komunikacji, a także poszukiwaczka nowatorskich trendów w edukacji oraz metod nauczania i uczenia się. „Edukacja medialna a reklama” to książka, która uzmysławia czytelnikowi ogromną rolę reklamy, która jest obecnie jednym z najpopularniejszych przekazów medialnych. Reklama włada bowiem każdą sferą ludzkiego życia, ma także wpływ na szkolnictwo i edukację. Przeprowadzone przez autorkę książki badania kierują uwagę czytelnika na konieczność kształcenia medialnego uczniów w różnym wieku, ich właściwe przygotowanie do odbioru przekazów medialnych.

„Edukacja medialna a reklama” to książka, która intryguje nie tylko tytułem, ale także szatą graficzną. Na okładce książki, zaprojektowanej przez Damiana Franię widzimy ludzkie twarze oplecione pajęczą siecią. Postacie wydają się zahipnotyzowane przekazami medialnymi, które obecnie wypełniają każdą płaszczyznę naszego życia. Symboliczna pajęcza sieć, odbiorniki telewizyjne oraz anteny umieszczone na czubkach głów postaci kierują uwagę czytelnika na jego bezsilność wobec mediów i uzmysławiają jak ważne jest

[1] M. Frania, 2013: *Edukacja medialna a reklama*. Katowice.

podjęcie ścieżki edukacyjnej, aby tej niemocy skutecznie zapobiegać.

Książka pt. „Edukacja medialna a reklama" została wydana przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach w 2013 roku i składa się z ośmiu rozdziałów i obszernej bibliografii bogatej w źródła obcojęzyczne. Tekst rozmieszczony jest na 194 stronach. Publikacja rozpoczyna się wstępem, w którym autorka wyjaśnia, czym jest reklama i jakie ma znaczenie w edukacji młodego człowieka. Wprowadzenie jest krótkie, treściwe i zawiera ogólną informację o tym, co czytelnik znajdzie w dalszej części dzieła.

Pierwszy rozdział wprowadza odbiorcę w tematykę reklamy. Autorka przytacza wiele cennych ujęć definicyjnych terminu „reklama" oraz przybliża jego etymologię. Następnie wymienia priorytetowe cele, funkcje, rodzaje tegoż przekazu medialnego oraz techniki, jakimi reklama się posługuje. Rozdział pierwszy to również wnikliwa charakterystyka niektórych koncepcji oddziaływania reklamy na człowieka i dokładne omówienie reklamy telewizyjnej - modelu o największym, wręcz globalnym zasięgu. W dalszej części autorka zwraca uwagę odbiorcy na szanse i zagrożenia, jakie wnoszą media, głównie telewizja, w życie młodego człowieka, oraz wprowadza w zagadnienie edukacji medialnej, która aktualnie ze względu na prężny rozwój mediów postrzegana jest jako konieczna. Autorka uważnie przeanalizowała projekty organizacji europejskich, jak i światowych podejmujących działania medialne w celu rozwoju wychowawczo-dydaktycznego młodego pokolenia oraz omówiła innowacyjne strategie szerzenia zagadnień z zakresu edukacji medialnej. Zasadniczą część książki tworzy interpretacja wyników badań, które dotyczyły ustalenia korelacji pomiędzy zajęciami z edukacji medialnej przeprowadzonymi wśród młodzieży licealnej a odbiorem reklam i zakresem wiedzy na temat technik w niej zastosowanych. Badania dostarczają cennych informacji na temat tego, jaki stosunek do reklam ma młodzież, jakie są ich preferencje dotyczące spotów reklamowych, co młodzi ludzie oglądają najchętniej i jak często to robią. Eksploracje udzielają także informacji na temat stanowiska dyrektorów szkół na Śląsku na temat zajęć z edukacji medialnej.

Autorka za główny cel uznała konieczność uświadomienia odbiorcom potrzeby alfabetyzacji medialnej w środowisku szkolnym. Uważam, że cel ten został konsekwentnie zrealizowany poprzez szczegółowe wprowadzenie czytelnika w zagadnienie edukacji medialnej i reklamy oraz analizę badań własnych. Odpowiednia jest także struktura pracy. Poszczególne rozdziały są ze sobą konsekwentnie powiązane i tworzą logiczną, spójną całość, chociaż ich objętość jest różna. Najbardziej obszerną część stanowią rozdziały 6. i 7.,

w których zaprezentowano i omówiono wyniki eksploracji. Każdy fragment tekstu realizuje temat pracy i odwołuje się do założonych pierwotnie celów. Dogodny dla czytelnika jest podział książki na szereg podrozdziałów, które ułatwiają korzystanie z niej. Zaletą publikacji jest także sposób, w jaki autorka prowadzi narrację. Autorka wyczerpująco objaśnia kwestie problematyczne i stara się, aby jej myśli były klarowne i naukowo uzasadnione. Pozytywnie oceniam także książkę pod względem wizualnym. Przy prezentacji wyników badań eksploratorka posłużyła się kolorowymi wykresami, co pozytywnie wpływa na ich odbiór przez czytelnika i ułatwia analizę.

Uważam, że publikacja została przygotowana w sposób solidny i bardzo profesjonalny. Jest to cenne źródło informacji nie tylko dla pedagogów, ale i dla rodziców. Treści zawarte w książce uświadamiają bowiem istotę problemu, jakim jest obecność mediów i przekazów medialnych we współczesnym środowisku, a także wskazują właściwe ścieżki przygotowania młodych ludzi do prawidłowego życia w społeczeństwie medialnym.

Paulina Osyda

Notki o Autorach

Bańka Agata pracownik Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „Lider" w Zawierciu, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Bator Patrycja studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Błońska Aleksandra dr, lektor i tłumacz języka niemieckiego oraz lektor języka polskiego dla obcokrajowców, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Chowaniak Jolanta mgr, asystent w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Czarnota-Palenik Barbara dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Czembor Justyna studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Duda Magdalena mgr, nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu nr 2 w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Tychach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Folkert Roksana studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Frania Monika dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Gołas Agata studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Grabolus Natalia studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu

Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Hetmańczyk-Bajer Hewilia dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Jaworek Agata studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Jóźwiak Aleksandra dr, wykładowca, pracownik Zakładu Medycyny Sportowej w Katedrze Nauk Biologicznych Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie

Kisiel Mirosław dr hab. n. hum., adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestnik projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Kocjan Katarzyna studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Krzywoń Danuta dr, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Twórczości i Ekspresji Dziecka na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Laksa Klaudia studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Liszka Krystyna dr, wykładowca pedagogiki, specjalista w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Michalak Katarzyna dr, adiunkt w Instytucie Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego

Mnich Małgorzata dr, starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na Wydziale Pedagogiki

i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Musioł Marcin dr, starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestnik projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Osyda Paulina studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Perkowska Karina studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Pietryga Ewa mgr, nauczycielka w Szkole Podstawowej nr 4 w Zawierciu, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Pojawa Joanna mgr, nauczycielka matematyki w Zespole Szkół w Sosnowcu Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, specjalista ds. organizacji szkoleń w Ośrodku Kształcenia Zawodowego w Mysłowicach Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Rolewska Joanna studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Ryszczyk Monika studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Sobań Magdalena mgr sztuki, nauczyciel w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 13, w Szkole Podstawowej nr 12 im. Jana III Sobieskiego i Gimnazjum nr 19 w Sosnowcu, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Sulik Iwona dr, adiunkt w Zakładzie Podstaw Pedagogiki i Historii i Wychowania na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!"

Szmigiel Marta studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu

Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!”

Świerc Natalia studentka Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, uczestniczka projektu „Praktyka czyni Mistrza!”

Tukaj Aleksander mgr psychologii

Turska Małgorzata studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!”

Wawer Martyna studentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!”

Wencepel Katarzyna studentka Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, uczestniczka projektu „Praktyka czyni Mistrza!”

Wendreńska Iwona dr, starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, uczestniczka projektu „Praktyka czyni mistrza!”

Practice makes perfect,
i.e. how to modernize internship and workshop of teachers of preschool and early childhood education

Summary

The work, prepared under scientific editing of MałgorzataMnich and Mirosław Kisiel, written by multiple authors, poses an outcome of meetings, common initiatives and discussions, which were participated by representatives of academic environments of The General Jerzy Ziętek Silesian General School of Management and the Silesian University in Katowice, i.e. students of the following major: Pedagogics with specialization in teaching and teachers-practitioners, working in primary classes of Silesian agglomeration. The publication is an effect of developing and implementing organizational and methodological solutions that strengthen competences of both the students during their internship, as well as of teachers-guardians, who take part in the project called "Practice makes perfect". It not only constitutes a mosaic of theoretical deliberations, but it also points to the necessity to come closer to all entities engaged in the most fruitful preparation of future teachers for work with the youngest children. The collection, in its assumptions, is to support enhancement of quality of the internship.

The publication comprises of three modules: scientific-didactic dissertations; relationships, reports, recommendations and a package of didactic models and materials prepared on a CD-rom. Authors of the triggering works are lectures, students and teachers, who are beneficiaries of the project: „Practice makes perfect", as well as the invited guests.

The work is dedicated to a wide range of recipients, especially to students of the major: Pedagogics, scientific-didactic workers of universities, to teachers and tutors that run pedagogical internship, and modernizers of the didactic-educational process in kindergartens and initial classes of a primary school.