



Projekt „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
jest realizowany przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Koninie
w partnerstwie z Miastem Konin



Profesjonalne praktyki
– profesjonalni nauczyciele

Lekcja 12
PORADNIK DLA NAUCZYCIELI-MENTORÓW
PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

pod redakcją naukową
Marka Derenowskiego
i Jana Grzesiaka

Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Poradnik dla nauczycieli-mentorów praktyki pedagogicznej

ISBN 978-83-65038-02-9

Człowiek – najlepsza inwestycja

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego
Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚĆ

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele

PORADNIK DLA NAUCZYCIELI – MENTORÓW PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

pod redakcją naukową

Marka Derenowskiego i Jana Grzesiaka



**PAŃSTWOWA WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA
W KONINIE**

Konin 2013

Seria: *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele*
Tytuł: *Poradnik dla nauczycieli – mentorów praktyki pedagogicznej*

Recenzja: prof. dr hab. Krystyna Żuchelkowska

Redakcja naukowa: dr Marek Derenowski, prof. dr hab. Jan Grzesiak

Redakcja i korekta: Maria Sierakowska

Łamanie i skład: Piotr Bajak

Projekt okładki: Agnieszka Jankowska

© Copyright by Jan Grzesiak & PWSZ w Koninie

Publikacja sfinansowana ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ISBN 978-83-65038-02-9

Wydawca:

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
62-510 Konin, ul. kard. S. Wyszyńskiego 3C,
tel. 063 249 72 09
e-mail: wydawnictwo@konin.edu.pl

Druk:

OSDW Azymut Sp. z o.o., Łódź, ul. Senatorska 31

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

SPIS TREŚCI

Jan Grzesiak – <i>Poradnictwo jako wyznacznik mentoringu podczas studenckiej praktyki pedagogicznej</i>	5
Marek Derenowski – <i>Wybrane porady i wskazówki dla nauczycieli nie tylko języka obcego</i>	15
Małgorzata Chybicka, Ewa Łechtańska – <i>W poszukiwaniu strategii zintegrowanego aktywizowania ucznia</i>	45
Wiesława Kozłowska – <i>Stare i nowe sposoby pracy z tekstem literackim w edukacji dzieci</i>	57
Małgorzata Gałczyńska – <i>Rozwój umiejętności mówienia dzieci jako przedmiot praktyki pedagogicznej</i>	65
Jolanta Kasperkowiak – <i>Przyroda, świat rzeczy i dorośli w przestrzeni edukacyjnej dzieci</i>	79
Hanna Dworzyńska – <i>Aktywność artystyczna i jej stymulacja w edukacji dzieci</i>	101
Jan Grzesiak – <i>Konstruowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych w kontekście diagnostyki psychopedagogicznej ucznia – wybrane propozycje</i>	115
Ewa Czaja, Halina Wróżyńska – <i>Role nauczyciela w motywowaniu ucznia do uczenia się – klucz do efektywności nauczania</i>	141
NOTY O AUTORACH	151

Poradnictwo jako wyznacznik mentoringu podczas studenckiej praktyki pedagogicznej

Jan Grzesiak

Poradnik jest najczęściej pojmowany jako typ opracowania w formie książkowej lub periodycznego pisma, adresowanego do określonej grupy odbiorców i określonym zakresie tematycznym – zawierającym porady, przeglądy prac teoretycznych, materiały informacyjne oraz komunikaty¹. W takim charakterze powstała również niniejsza książka, jako opracowanie zbiorowe pod tytułem *Poradnik dla nauczycieli – mentorów praktyki pedagogicznej*. Stąd w tym artykule uwaga skupiona będzie na problematyce poradnictwa zawodowego z zakresu kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli, a nasze rozważania odnosić się będą nie tylko do nauczycieli sprawujących opiekę nad studentami w okresie praktyki pedagogicznej, ale także dla studentów jako przyszłych nauczycieli.

Dokonywanie wszelkich zmian w edukacji pociąga za sobą konieczność dostosowywania się każdego nauczyciela do założeń edukacji, do warunków ich realizacji oraz przede wszystkim do uczestników procesów edukacyjnych. Jeśli stan gotowości nauczycieli do wdrażania nowych rozwiązań jest niewystarczający, istnieje duże prawdopodobieństwo występowania na gruncie praktyki szkolnej przejawów anomii². W systemie edukacji nauczycieli oraz w procedurze tworzenia warunków do wdrażania reform nie może być rozziemu między teorią a realizacją w praktyce edukacyjnej. Żeby lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do wykonywania swoich obowiązków zawodowych, niezbędne jest wprowadzenie do dydaktyki wyższej szkoły bardziej skutecznych metod kształcenia ogólnego i instrumentalnego z jedno-

¹ Por. *Wielka encyklopedia*, t. 22, PWN, Warszawa 2006, s. 70; K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, PZWS, Warszawa 1968.

² Zob. np. J. Grzesiak, *Rzut oka wstecz wobec edukacji jutra*, w: *Edukacja jutra*, t. 2, red. K. Denek, T. Koszczyk, W. Starościak, Wrocław 2009, s. 193.

czesnym przeorientowaniem na adekwatność treści kształcenia do realiów funkcjonowania szkoły w wymiarze na dzisiaj i na jutro, a nawet na pojutrze – z uwzględnieniem praktyki pedagogicznej oraz systemu doskonalenia nauczycieli. Zarówno w procesach kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, jak i w procesie aktywności zawodowej niebagatelne wyzwania stoją wobec systemu doradztwa oraz poradnictwa zawodowego.

Poradnictwo wobec kształcenia praktycznego i teoretycznego przyszłych nauczycieli

W literaturze spotykamy się z różnymi podejściami do kategorii praktyki występującej często jako przeciwstawienie teorii w sensie źródeł zachowań w sytuacjach, w których należy kierować się wiedzą w działaniu praktycznym lub też doświadczeniem nabytym w praktyce.

Wiedza teoretyczna wymaga swoistego przetransponowania jej na użytek praktyki, a to z kolei wymaga umiejętności projektowania dynamicznych reguł działania praktycznego, dostosowanych do zaistniałej sytuacji. Umiejętność wykorzystania teorii w działaniu praktycznym zależy szczególnie od określonej proporcji między sferą wiedzy a sferą kompetencji realizacyjnych człowieka. Nie wystarcza bowiem wyuczyć się teorii i potrafić ją reprodukcować, gdyż należy ją stosować w odpowiedniej sytuacji. Wiedza ogólna ujęta w standardach i w programach kształcenia nauczycieli, stanowiąca zbiór norm naukowych o różnym stopniu szczegółowości, winna wyposażać przyszłych nauczycieli w specyficzny warsztat ogólnych przejawów zachowań zawodowych i społecznych. Powinno to bezpośrednio prowadzić do kształtowania przekonań u studentów, że w określonych przypadkach życiowych wiedza ta może być nie tylko niezwykle przydatna, ale wręcz niezbędna dla ujawnienia i zrozumienia mechanizmów występujących w tych właśnie przypadkach. Mechanizmy te wymagają najczęściej nawet swoistych odkryć jako niepowtarzalnych cech odnoszących się do indywidualnego przypadku lub jednostkowej sytuacji edukacyjnej. Taka struktura i właściwość teorii powoduje, że w sytuacjach edukacyjnych nie można jej traktować jako gotowej instrukcji albo algorytmu.

W ujęciu filozoficznym praktyka odnosi się do całokształtu społeczno-historycznej działalności człowieka, który przekształca otaczającą go rzeczywistość przyrodniczą i społeczną zgodnie ze swymi rozwijającymi się potrzebami, tworząc przy tym samego siebie³.

Praktyka pedagogiczna może być pojmowana niejednoznacznie i stąd można traktować ją jako:

- 1) zastosowanie teorii w działaniu, w sytuacjach w otaczającej rzeczywistości – w sensie odwoływania się do wiedzy nabytej w toku kształcenia teoretycznego,
- 2) powtarzanie danej czynności lub ciągu czynności w celu usprawnienia działania,

³ A.S. Reber, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 2002, s. 542.

- 3) biegłość w wykonywaniu pewnych czynności (automatyzacja, rutyna),
- 4) w szczególnym przypadku praktykę można traktować jako formę kształcenia, która ma na celu m.in. weryfikację wiedzy i ćwiczenie umiejętności⁴.

Działania pedagogiczne nauczyciela – jako zachowania świadome i ukierunkowane na osiągnięcie celu – wymagają każdorazowo określania ich struktury, czyli wyeksponowania elementów składowych oraz występujących między nimi relacji. Należy przy tym mieć świadomość funkcji wszelkiego działania i jego struktury (cele działania, podmiot, przedmiot, środki, metody, formy organizacyjne, warunki i ich konteksty, a także rzeczywiste efekty jako skutki działania). Tym samym kompetencje nauczyciela można traktować jako jego zdolności do pomnażania efektów kształcenia i wychowywania, przy czym postępowania nauczyciela nie można w całości z góry zalgorytmizować i zdeterminować przez teorię. Z tego właśnie względu, dużego znaczenia nabierają umiejętności nauczycieli w zakresie **poradnictwa**, a także ewaluacji i autoewaluacji, mające wymiary wiedzytwórczy jak i realizacyjny⁵. Poradnictwo wobec uczniów i innych uczestników procesów edukacyjnych oraz związana z nią ewaluacja w edukacji, jako swoista analiza wartości, wymaga od nauczycieli niedozownych kompetencji w dokonywaniu samokontroli, autokorekty, a także kontroli i oceny skuteczności oddziaływań pedagogicznych. Na tej podstawie możliwe i konieczne jest poradnictwo wobec ucznia (lub studenta-praktykanta), która ściśle powiązane jest z refleksyjnością i autoewaluacją nauczyciela. Refleksja natomiast stanowi przejaw myślenia, którego cechą jest permanentny namysł, dociekanie, rozważanie danego zagadnienia w ujęciu wieloaspektowym. Dość często wynika z poczucia niepewności lub niezgodności z określonymi normami jako kryteriami ewaluacji lub autoewaluacji – mechanizmami współwystępującymi zarówno po stronie nauczyciela (nauczyciela akademickiego), jak i po stronie ucznia (studenta). Poradnictwo w edukacji, a zwłaszcza w edukacji nauczycieli wymaga myślenia i działania refleksyjnego, przy czym przejawiają się nieuchronnie takie cechy, jak: otwartość, odpowiedzialność, szczerłość i rzetelność⁶. Oznacza to, że refleksja w edukacji i w pracy nauczyciela jest swoistym sposobem samooceny jego działań, jest swoistym procesem intelektualnym, który wywołuje określone zmiany w sferze wiedzy i doświadczeń zawodowych każdego przyszłego nauczyciela, a także nauczyciela nauczycieli.

Należy podkreślić hierarchię zadań i stopniowalność refleksyjności w ciągu sytuacji edukacyjnych odnoszących się do poradnictwa metodycznego, a mianowicie:

⁴ W. Kojs, *Funkcje teorii w działaniach edukacyjnych nauczyciela i ucznia – szkic analizy zagadnienia*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, red. J. Grzesiak, t. 1, Kalisz 2007, s. 59–68.

⁵ J. Grzesiak, *Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, t. 7, Kalisz – Konin 2009, s. 402–403; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 102–110; M. Jabłoński, J. Nawrocki, *Indywidualne style uczenia się a strategie dydaktyczne*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Konin 2007; Z. Pietrasiński, *Wstęp do czynnościowej teorii kształcenia*, w: *Studia nad teorią czynności ludzkich*, red. I. Kurcz, J. Reykowski, Warszawa 1975, s. 196.

⁶ H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym*, Warszawa 1994.

- refleksyjny nauczyciel nauczycieli (doradca studenta, doradca nauczycieli),
- refleksyjny student (doradca ucznia w toku praktyki pedagogicznej),
- refleksyjny nauczyciel (doradca ucznia, doradca przyszłego nauczyciela),
- refleksyjny uczeń (koleżeński minidoradca)⁷.

Dochodzimy więc do podkreślenia szczególnie wymownych związków, jakie występują między teorią a praktyką, a pośrednio między poradnictwem, refleksyjnością a ewaluacją oraz autoewaluacją w edukacji i w edukacji nauczycieli również. Wszystkie z tych związków stanowią o szczególnych wyzwaniach w toku odbywania praktyki pedagogicznej (zawodowej) przez studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela.

Poradnictwo i mentoring w edukacji i w edukacji nauczycieli

W procesie edukacji nauczycieli, zarówno nauczyciele akademicy jak i nauczyciele sprawujący opiekę nad praktykantami, stopniowo ograniczają swoją rolę informacyjną (przekazywania wiedzy), a w coraz większym zakresie stają się zarazem organizatorami, diagnostami, terapeutami oraz konsultantami i doradcami⁸. Role instruktora (który przekazując wiedzę, jednocześnie poucza) poddane są transformacji na rzecz stymulatora, który tworząc środowisko edukacyjne, ułatwia w tym środowisku uczenie się podmiotu, przy czym tzw. jednonumutowego menedżera można uznać za wzorcowego współczesnego mentora⁹.

Pojęcie „mentora”, podobnie jak pojęcie „praktyki”, ma wiele znaczeń przypisywanych w literaturze. Mentor najczęściej jest traktowany jako synonim doświadczonego doradcy, przewodnika, wychowawcy, wcielenie mądrości¹⁰.

W modelu kształcenia opartym na organizowaniu czynności uczenia się (studiowania) oraz na współdziałaniu, role nauczyciela przybierają więc właściwości kompetentnego mentora, czyli jednocześnie opiekuna, przywódcy i doradcy wobec uczącej się jednostki lub grupy, a podstawowa rola nauczyciela pozwala na utożsamianie go z rolą „**mentora zmiany**”¹¹. Ciąg kolejnych zmian po stronie ucznia staje się skutkiem zespołu czynności nauczycielskich, zwanego często organizowaniem i kierowaniem czynnościami uczenia się¹². Zmiany odnoszą się nie tylko do przyswajania nowej

⁷ Por. J. Grzesiak, *Samoocena ucznia*, s. 402–403.

⁸ Por. np. K. Blanchard, M. Miller, *Tajemnice wielkich liderów*, Studio Emka 2008, K. Blanchard, *Przywództwo wyższego stopnia*, PWN, Warszawa 2009.

⁹ Tamże.

¹⁰ *Wielka encyklopedia*, t. 17, PWN, s. 258.

¹¹ Por. R. Parzęcki, *Nauczyciel jako lider zmian w edukacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, t. 2, red. J. Grzesiak, Kalisz 2007, s. 49–54; K. Kruszewski, *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1987.

¹² H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 12–16; D. Ekiert-Grabowska, D. Oldroyd, *Kierowanie zmianą. Moduł III. Przewodnik dla edukatora*, Program TERM-IAE, Warszawa 1995.

wiedzy i umiejętności, lecz również do modyfikacji przekonań i sposobów widzenia świata. W procesie tym może występować zjawisko oduczenia się, odrzucania i zastępowania starego nowym elementem (np. odrzucanie nieprzydatnych (pseudo)dydaktycznych programów komputerowych, przyuczanie się do nowej technologii 3D albo zmiana zachowań pod wpływem globalizmu¹³. W przestrzeni edukacji nauczycieli, z uwzględnieniem praktyki pedagogicznej, studenci kierunków nauczycielskich coraz częściej spotykają się na co dzień z sytuacjami wymagającymi wprowadzania zmian, które polegają na dostosowywaniu się do warunków o zasięgu lokalnym i nawet szerzej – w wymiarze globalnym.

Dynamiczne role współczesnego nauczyciela sprawiają, że swoim zaangażowaniem i kompetencjami nauczyciel powinien doprowadzać do współtworzenia zmian w edukacji w sensie mikro i w sensie makro. Takie procesy, jak „zmiany od wewnątrz” lub „samorozwój” i „samorealizacja” same w sobie określają niezmiernie istotne znaczenie postawy obejmującej tzw. gotowości do zmiany. Istotą tego podejścia jest stymulowanie zmian ku poprawie jakości pracy szkoły i nauczycieli, co bezpośrednio objawia się wyższą skutecznością procesów kształcenia i wychowania. Dlatego w organizowaniu praktyk pedagogicznych niezwykle istotne dla kadry nauczycielskiej jest wykorzystywanie zdobytej wiedzy i umiejętności kierowania procesami zmiany na co dzień w klasie – w szkole – w środowisku. Przed każdym nauczycielem stawiane jest bardzo odpowiedzialne zadanie, jakim jest sprawowanie funkcji przywódcy (lidera) i zarazem mentora zmiany.

Zmiana w edukacji oznacza tyle, że każda zmiana oczekiwana (założona) po stronie ucznia, wymaga od nauczyciela ukierunkowanego i zarazem skutecznego oddziaływania pedagogicznego. W konsekwencji dochodzimy do problematyki zdroworozsądkowego i racjonalnego inicjowania, wprowadzania nowych sposobów działania i utrwalania nowych przyzwyczajzeń (praktyk) na różnych etapach uczenia się i na różnych szczeblach edukacji. Należy w tym miejscu przestrzec przed wprowadzaniem nowości na zasadzie bezkrytycznego infantylizmu dydaktycznego, co zamiast do poprawy jakości i skuteczności dydaktycznej dość często w rzeczywistości prowadzi do anomii¹⁴.

Stąd dużego znaczenia nabiera refleksyjność i kreatywność każdego nauczyciela, a szczególnie nauczyciela pełniącego rolę mentora nad przebiegiem praktyk pedagogicznych w procesie przygotowywania młodych ludzi do zawodu nauczyciela. Nie można przy tym lekceważyć, zarówno po stronie nauczycieli jak i po stronie

¹³ Zob. J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2006; zob. też: D. Ekiert-Grabowska, *Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną. Antologia II*, PHARE, Program TERM 1996.

¹⁴ J. Grzesiak, *Rzut oka wstecz*, s. 195–197; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 101; E. Putkiewicz, *Monitorowanie zmian programowych, w: Monitorowanie reformy edukacji. Definicje reformy systemu edukacyjnego i sposoby ewaluowania reformy*, red. E. Putkiewicz, M. Zachorska, Warszawa 1999.

studentów, ewentualnej reakcji polegającej na swoistym oporze przeciwko zmianom. Czasem wygodnie jest stosować utarte schematy niezależnie od ich niezadowolającej skuteczności.

W edukacji praktyka wzorowania się na doświadczonym mentorze (liderze) przybiera charakter specyficznego mentoringu i poradnictwa metodycznego. Mentoring i poradnictwo w edukacji, w tym także w edukacji nauczycieli, należy uznać za taki system (układ), w którym osoba z dużym potencjałem intelektualnym, praktycznym doświadczeniem i sukcesami zawodowymi przyjmuje zadanie wprowadzania do zawodu nauczyciela, a także zadania polegające na udzielaniu nieodzownej pomocy w rozwoju początkujących nauczycieli. Proces ten może przybierać różne formy, ale zawsze i wszystko po to, żeby „wcielić się w kogoś”, kto odnosi sukcesy. Tym bardziej wówczas cenne jest „dążenie ku nadążaniu” do osiągnięcia doskonałości i zastosowania czegoś u siebie. Układ doświadczonego mentora-doradcy i próbującego podążać za nim ucznia może też tworzyć się samoistnie. Poznanie indywidualnego stylu pozwala lepiej zrozumieć swoje mocne i słabe strony, a korzyści płynące ze znajomości stylów pracy członków zespołu służą lepszemu rozumieniu siebie i innych oraz być lepiej zrozumianym przez nich¹⁵.

Zatem dochodzimy do momentu, w którym należy wyraźnie podkreślić, że mentor jest wyzwaniem dla bardzo odpowiedzialnych i kompetentnych nauczycieli w takich przypadkach, gdy zadania przypisane z tego powodu mają charakter kompleksowy i tym samym są pełnione w dłuższym czasie, a nawet w całym okresie studiów nauczycielskich. Natomiast w przypadkach, w których praktyka pedagogiczna ma charakter wycinkowy (nazywana jest też problemową) i jest odbywana u wytypowanych nauczycieli – często jednorazowo w stosunkowo krótkim czasie (od kilku godzin do niewielu dni), mamy do czynienia z rolami nauczycieli sprawdzającymi się do tzw. opiekunów praktyk. Rozróżniając pojęcia mentora od pojęcia opiekuna praktyki studenckiej, nie należy negować rangi nauczycieli z przypisanymi rolami opiekunów nad praktykantami. Podkreślamy jednak niezwykle role nauczycieli jako mentorów, mentorów zmiany, mentoringu i poradnictwa dydaktycznego w stronę wyższej skuteczności kształcenia teoretycznego i praktycznego w szkole wyższej oraz w szkole stwarzającej warunki studentom do pełnienia ról przyszłych nauczycieli w systemie praktyk pedagogicznych.

Poczynione rozważania można kontynuować, koncentrując się między innymi na problematyce zadań i funkcji mentora-doradcy w prowadzeniu praktyki pedagogicznej. Sprawowanie opieki nad studentem przygotowującym się do sprawowania zadań nauczyciela jest procesem złożonym i wieloetapowym, wymagającym wspierania oraz wspomagania studenta na drodze prowadzącej do zawodu nauczyciela.

¹⁵ G.B. Moskovitz, *Zrozumieć siebie i innych*, PWP, Gdańsk 2009; zob. też: A. Karpińska, *Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym, w: Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007, s. 17–24.

Proces sprawowania opieki nad pracownikiem w różnych stadiach jego rozwoju i kariery zawodowej oraz doskonalenie umiejętności menedżerskich przez wykorzystanie doświadczenia pracowników o wyższych kompetencjach i pozycji w hierarchii organizacyjnej nazywany jest „mentoringiem”. Mentoring jest pojęciem związanym z pojęciem „monitoringu” – należy jednak te pojęcia rozgraniczać i każdemu z nich przypisywać duże znaczenie w systemie praktyki pedagogicznej. Mentoring można traktować jednocześnie jako pełnienie ról doradcy metodycznego przez mentora w czasie odbywania praktyki pedagogicznej – jako mechanizmu prakseopedagogicznego, niezwykle znaczącego na całej linii rozwoju zawodowego każdego nauczyciela.

Podstawowym celem poradnictwa wraz z mentoringiem jest przyspieszenie procesu adaptacji i rozwoju młodego nauczyciela (kandydata do zawodu nauczyciela) przez udzielenie mu pomocy metodycznej w podejmowaniu decyzji dotyczących m.in. doboru treści i metod rozwiązywania problemów edukacyjnych – z respektowaniem teoretycznych reguł postępowania bez pomijania kultury osobistej i organizacyjnej. Osiąganie tych celów wymaga systematycznej i planowej aktywności indywidualnej (treningu) adepta do zawodu nauczycielskiego – ku misji nauczyciela w edukacji.

Nauczyciel w roli mentora-doradcy ma do dyspozycji wiele metod i technik służących doskonaleniu studenta w roli podwładnego a stosowany w okresie praktyki pedagogicznej – jako wymownego „coachingu”¹⁶. Poprzez prowadzenie z praktykantem systematycznych i planowych rozmów, wykonywania czynności motywujących, szkoleniowych, kontrolnych – mentor-doradca stwarza możliwości wspólnego wypracowanie rozwiązań i wzbudzania u przyszłego nauczyciela motywacji do przemyślanego postępowania realizacyjnego w dobrze zorganizowanym procesie edukacyjnym. Styl zarządzania sprawowany przez mentora, a oparty na coachingu, powinien służyć studentom-praktykantom do zidentyfikowania ich mocnych i słabszych stron, wyznaczyć środki i metody własnego rozwoju, a przez nieustanną interakcję komunikacyjną w atmosferze dialogu i ewaluacji określać cele i zadania edukacyjne o krótko- lub długoterminowym charakterze¹⁷.

Doświadczenie poszczególnych nauczycieli i nauczycieli akademickich, pracujących przez dłuższy czas w danej szkole (uczelni), jest niewątpliwą wartością, której nie można pomijać w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Zarówno kandydat do zawodu jak i nowo zatrudniony nauczyciel, przez określony czas znajdują się pod opieką osoby z powołaniem, która wprowadza go do zawodu. Rodzaje i jakość wsparcia oraz więzi powstającej w tym okresie między studentem i nauczycielem-

¹⁶ Por. M. Bennewicz, *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Warszawa 2008; zob. też: W. Szulc, *Coaching – misja życia. Jak spełniać się w swojej pasji i jednocześnie pomagać innym ludziom?*, Warszawa 2009; H. Jaap, W. Jeffrey, *Coaching prowokatywny*, Warszawa 2008; K. Blanchard, D. Shula, *Coaching. Poprowadź swoją drużynę ku zwycięstwu*, MT Biznes, Warszawa 2009.

¹⁷ J. Grzesiak, *Ewaluacja w dialogu-dialog w ewaluacji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2008, s. 9–12.

mistrzem ma decydujący wpływ na całą karierę studenta przygotowującego się do pracy w zawodzie nauczyciela. Poprawnie skonstruowane relacje mistrz – uczeń pozwalają na wyrabianie profesjonalizmu w klimacie bezpieczeństwa, a także na wywoływanie aspiracji zawodowych, często decydujących o uzyskiwanych rezultatach pracy. Młody nauczyciel (a wcześniej jeszcze jako student-praktykant) staje się coraz bardziej samodzielny, jednak długo jeszcze sięga po rady i doświadczenie swego mentora-doradcy. Jedną z najczystszych form mentoringu jest też aplikacja związana z awansem zawodowym na stanowisko nauczyciela stażysty lub nauczyciela kontraktowego wykonywana pod pieczę doświadczonego mentora-opiekuna. Osoba ucząca się profesjonalnego postępowania pedagogicznego nie tylko wzbogaca wtenczas swą wiedzę i umiejętności, lecz także może przejmować znaczące doświadczenia swego opiekuna i wykorzystywać je we własnej praktyce edukacyjnej.

Zwróćmy teraz nieco więcej uwagi na mechanizmy decydujące o skuteczności działań mentora. W świetle współczesnej psychologii społecznej wszyscy mamy tendencję do poznawania naszej wiedzy, własnych zdolności i możliwości. Jednak cechy te z trudem poddawane są obiektywnej samoocenie i dlatego własne zachowania często porównujemy z działaniami innych osób¹⁸. Szczególne znaczenie mają przy tym porównania z osobami, które mają większe osiągnięcia niż my sami – im wyższe są nasze aspiracje, tym wybitniejsze osoby powinny stawać się podmiotem porównań. Należy pamiętać też o tym, że jedną z najbardziej powszechnych metod uczenia się jest naśladownictwo (bardzo charakterystyczne dla dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym). Naśladowanie swych mistrzów w rozwoju zawodowym jest specyficzną kontynuacją tej formy autoedukacji¹⁹. Połączenie obu mechanizmów – porównywanie i naśladownictwo – w największym skrócie stanowi teoretyczną podstawę do efektywnego wpływu mentora na swego ucznia. Żeby w toku praktyki pedagogicznej wpływ mentora na praktykanta był jak najbardziej pełny, powinny być spełnione następujące warunki:

- mentor powinien być osobą uznaną za autorytet i wzór do naśladowania w pełnieniu ról nauczyciela (nauczyciela akademickiego),
- mentor jest życzliwy i nie mniej otwarty na dzielenie się swymi doświadczeniami, wiedzą itd.,
- student w roli praktykanta musi mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa w obecności swego opiekuna-mentora,
- student w roli praktykanta, zamierzający kroczyć śladami mentora na własnej linii rozwoju, jest silnie zmotywowany do tego, żeby nauczyć się wykorzystywać wszystkie cenne doświadczenia i wiedzę swego mistrza,

¹⁸ L. Festinger, *Teoria dysonansu poznawczego*, PWN. Warszawa 2007; zob. też Ch. Day, *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2009, J. Szempruch, *Etyczny wymiar zawodu nauczyciela*, w: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, UR, Rzeszów 2006.

¹⁹ D. Jankowski, *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*, Adam Marszałek, Toruń 1999.

- mentor jako człowiek sukcesu powinien potrafić dzielić się swym doświadczeniem w taki sposób, żeby przyczynić się do rozwoju swoich uczniów,
- w szkole (w szkole wyższej, w zespole pracowniczym) panuje klimat sprzyjający upowszechnianiu i wykorzystywaniu dobrych osiągnięć i doświadczeń osób z najbliższego grona współpracowników bez uprzedzeń, zawiści czy partykularnego subiektywizmu.

Mentoring w odniesieniu do praktyki zawodowej jest szczególnie zauważalny w kształceniu przyszłych lekarzy, kiedy zajęcia teoretyczne i zajęcia praktyczne mają często miejsce w klinice lub szpitalu. Adeptci zawodu lekarza, w zależności od potrzeby, mają możliwość prawie w pełnym zakresie uczestniczyć w diagnozowaniu oraz terapii grupy osób lub jednostek poddanych kuracji w krótszym czy w dłuższym okresie. Warto zatem w organizacji mentoringu dla studentów przygotowujących się do pracy na stanowisku nauczyciela wziąć pod uwagę – na zasadzie analogii – choćby część możliwych rozwiązań stosowanych właśnie w przygotowywaniu studentów do zawodu lekarza.

Wymienione wyżej determinanty wskazują z jednej strony na potrzebę tworzenia warunków sprzyjających dobrym praktykom pedagogicznym w szkołach, a drugiej strony wskazują na konieczność tworzenia warunków sprzyjających pomnażaniu zasobów ludzkich, które powinny stanowić gwarancję organizowania i prowadzenia dobrych, czyli profesjonalnych praktyk pedagogicznych. Ideałem byłoby dysponowanie takim stanem, w którym wszystkie osoby zatrudnione na stanowisku nauczyciela (i nauczyciela akademickiego również) byłyby w stanie pełnić funkcje mentora dla określonej grupy studentów – adeptów do zawodu nauczycielskiego²⁰.

Może marzyć się upowszechnianie takiego modelu, w którym jedna osoba w szkole jako mentor przyjmuje małą grupę studentów (np. 3–5 osób) i organizuje dla nich całokształt praktyki pedagogicznej przez cały okres jej trwania w toku kilku lat odbywanych studiów. W takiej sytuacji mentor i mentoring nie stanowią podejścia do zaliczenia praktyk pod względem ilościowo- statystycznym, ale są autentycznie kompetentnym i odpowiedzialnym podejściem metodologiczno-metodycznym do przygotowywania wysokiej jakości profesjonalnych kadr nauczycielskich dla edukacji na dzisiaj, na jutro, a nawet na pojutrze²¹. Rzadko jednak dotąd zdarzyło się takie rozwiązanie, gdyż organizacja kształcenia w uczelni wyższej i organizacja kształcenia w szkole, w której praktyki są odbywane, nie są wystarczająco z sobą skorelowane. Ponadto, obsada kadrowa nauczycieli akademickich z grupy przedmiotów metodycznych

²⁰ Warto też podkreślić, że do czynników utrudniających lub wręcz uniemożliwiających racjonalne i skuteczne uprawianie mentoringu w każdej firmie (także w szkole, w uczelni) należą przede wszystkim: ogólna mała dbałość pracowników o mentoring, nadmierna fluktuacja kadr w danym zespole pracowniczym, przesadna formalizacja relacji pomiędzy poszczególnymi pracownikami oraz brak ustabilizowanej polityki w określaniu ścieżek kariery zawodowej.

²¹ Udana próba wdrażania tej autorskiej koncepcji są odnotowywane od 1998 roku na kierunku pedagogika w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie.

dość często nie jest zaliczana do kadry minimum i tym samym niełatwo jest o korelację, o której jest wyżej mowa. Z naszych badań wynika również, że wciąż jeszcze mamy do czynienia z niepokojącym zjawiskiem braku zgody na podejmowanie roli opiekuna praktyk, głównie ze względu na bardzo niskie wynagrodzenia nauczycieli za dodatkowe czynności związane z pełnieniem roli mentora lub opiekuna praktyk.

Niezbędna, a nawet konieczna jest więc edukacja nauczycieli w dialogu – edukacja oparta na zaufaniu, autentycznym autorytecie i wspólnej misji. Niezmiernie ważna i istotna jest gotowość każdego dobrego nauczyciela do podejmowania pewnego ryzyka związanego ze współodpowiedzialnością za efekty pracy innych osób. Nasze badania wskazują również, że nie każda osoba odnosząca sukcesy zawodowe może skutecznie wspomagać rozwój zawodowy przyszłych oraz początkujących nauczycieli, studentów innych pracowników – chodzi tutaj o kształcenie nauczycieli refleksyjnych²². Niewątpliwie każdy mentor może występować w roli stałego konsultanta uczestniczącego w rozwoju zawodowym swych współpracowników.

Warto więc na zakończenie zwrócić uwagę, że poza wykorzystaniem wsparcia i doświadczenia ze strony specjalistów-konsultantów, wskazane jest wdrażanie w edukacji nauczycieli systemu wzmacniającego proces naturalnego mentoringu. Rozwiązania o charakterze organizacyjnym stawiają wymagania, żeby systematycznie rozszerzać grono osób kompetentnych do sprawowania funkcji mentorów. Można to uzyskać poprzez bardzo dobrze prowadzone szkolenia, które powinny koncentrować się przede wszystkim na umiejętnościach wspierania i konsultowania rozwoju innych nauczycieli, a także kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Nie jest to zadanie łatwe, ale w obecnej sytuacji, w jakiej znalazł się system edukacji nauczycieli w Polsce, propozycja może okazać się niedroga, a zarazem bardzo opłacalna ze względów społecznych. Należy podkreślić, że system mentoringu wymaga głównie respektowania „sposobu uczenia się od innych” tego, co obejmuje podejmowanie i rozwiązywanie zadań przy współdziałaniu oraz wsparciu osób potrafiących je rozwiązać, a które potrafią przede wszystkim zachwycić, zachęcić i doprowadzić podopiecznego do satysfakcji z osiągniętego sukcesu. Bowiem wszelkie wspieranie, wspomaganie lub inspirowanie w procesach edukacyjnych jest nierozdzielnie związane z kompetencjami nauczycieli w zakresie poradnictwa. Zasada ta sprzyja rozwojowi wszystkich podmiotów procesu kształcenia – mistrzowi i uczniowi, nauczycielowi i rodzicom, a także nauczycielowi i nauczycielowi nauczycieli.

W dalszej części niniejszej książki w charakterze poradnika znalazły się opracowania o wymowie metodycznej, które mogą być przydatne zarówno dla studentów praktykantów, jak i dla nauczycieli-mentorów praktyki pedagogicznej.

²² Zob.np. Denek K., *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, WSPiA, Poznań 2009; J. Grzesiak, *Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela w pedeutologii*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, Konin 2007, s. 7–10.

Wybrane porady i wskazówki dla nauczycieli nie tylko języka obcego

Marek Derenowski

Wykorzystanie elementów kulturowych w nauczaniu

Jednym z wymiernych efektów reformy systemu edukacji w Polsce jest przekazanie nauczycielom większej autonomii w doborze podręczników, materiałów i pomocy dydaktycznych wykorzystywanych podczas codziennych zajęć w klasie¹. To ważna zmiana, ponieważ we współczesnej przestrzeni edukacyjnej nauczyciele mają do dyspozycji wiele narzędzi i technologii, które z powodzeniem mogą wykorzystać w czasie lekcji dla wzmocnienia procesu przyswajania wiedzy. Niebagatelnym założeniem reformy edukacyjnej jest rozwijanie u uczniów (ale także i u nauczycieli) świadomości interkulturowej, która pozwoli na pełniejsze zrozumienie nie tylko innych kultur, ale także, co równie ważne, kultury rodzimej.

Rozwijanie świadomości interkulturowej pozwala na naturalną integrację treści wielu przedmiotów szkolnych, takich jak język obcy, język polski, historia, geografia, wiedza o społeczeństwie, wiedza o kulturze. Warto podkreślić, że elementy kulturowe mogą być z powodzeniem wprowadzane do zajęć już u najmłodszych grup wiekowych.

Niezaprzeczalne zalety umiejętnego rozwijania świadomości interkulturowej u uczniów to wpływ na zwiększenie atrakcyjności zajęć lekcyjnych, wzrost motywacji uczniowskiej i zaangażowania w przebieg lekcji. Dodatkowo, zwiększona świadomość interkulturowa może przełożyć się na rozwijanie zainteresowań uczniowskich poza szkołą, a także poszerzenie ich horyzontów, wykształcenie osobistego systemu wartości i ogólnej wiedzy o otaczającym świecie, co w zderzeniu z pewną ignorancją

¹ E. Bandura, *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Tertium, Kraków 2007.

wśród młodych ludzi, wydaje się nie do przecenienia. Znajomość języków obcych, wiedza na temat innych kultur oraz pozytywne postawy wobec ich przedstawicieli ma naszym uczniom pozwolić na swobodną komunikację z przedstawicielami innych nacji i efektywne funkcjonowanie w wielokulturowej rzeczywistości.

Należy wyraźnie podkreślić, że proces zwiększania świadomości interkulturowej ma także bezpośredni pozytywny wpływ na samych nauczycieli, dla których to doskonała możliwość rozwoju zawodowego, udoskonalenia warsztatu nauczycielskiego, poszerzenia wiedzy związanej z nauczaniem przedmiotem, ale także okazja do wyeliminowania negatywnych, rutynowych zachowań i być może zapobieżenie procesowi wypalenia zawodowego. Każdy profesjonalista wie, że w zawodzie nauczyciela zawsze jest miejsce na doskonalenie i poszerzanie wiedzy, co przekłada się naturalnie na zwiększony szacunek wśród uczniów, którzy doceniają nauczycieli z wiedzą wykraczającą poza ich przedmiot.

W dobie nieograniczonego dostępu do informacji (internet, media, książki, czasopisma, wymiany uczniowskie, programy unijne, podróże) ogólna wiedza naszych uczniów o otaczającym świecie i kulturze powinna być przynajmniej wystarczająca. Tym bardziej że obecnie w szkołach na zajęciach językowych coraz więcej miejsca w podręcznikach poświęca się właśnie prezentacji aspektów kulturowych. Dodatkowym czynnikiem, który powinien sprzyjać rozwijaniu omawianej świadomości uczniowskiej jest pozytywny odbiór poszczególnych kultur. Niestety, rzeczywistość jest w dużej mierze inna. Mimo niepodważalnych korzyści płynących z rozwijania świadomości interkulturowej, przyswajanie elementów kulturowych i nauczanie kultury wydają się być zaniedbywane zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli, szczególnie przez nauczycieli języków obcych. Powodów może być kilka:

1. Dostęp do różnych źródeł informacji (np. internet) nie oznacza automatycznie ich wykorzystania do celów naukowych. To, że nasi uczniowie spędzają wiele godzin przed ekranem komputera i telewizora, nie oznacza, że przeznaczają ten czas na poszerzanie horyzontów i zdobywanie nowej wiedzy.
2. Wśród uczniów panuje ogólny brak zainteresowania światem zewnętrznym. Być może łatwość dostępu do informacji sprawia, że uczniowie nie są nimi zainteresowani.
3. Pozytywny odbiór krajów z wybranego obszaru kulturowego kojarzy się naszym uczniom w dużej mierze z możliwością wyjazdu zarobkowego bądź turystycznego.

Oczywiście stwierdzenie, że wina za tak znikomy poziom wiedzy kulturowej leży tylko i wyłącznie po stronie uczniów byłoby krzywdzące. Część odpowiedzialności za obecną sytuację ponosimy my, nauczyciele.

1. Nadal zdarza się, że część nauczycieli nie widzi potrzeby rozwijania wiedzy kulturowej swoich uczniów, traktując jako dodatkowy element, którego będą nauczać dopiero po zrealizowaniu programu nauczania. Takie podejście jest, niestety, typowe dla pewnej części nauczycieli języków obcych.

2. Często w natłoku materiału do zrealizowania, aspekty kulturowe schodzą na dalszy plan.
3. Niestety, czasami jest tak, że sami nauczyciele nie widzą potrzeby rozwijania swojej wiedzy kulturowej, bazując na tym, co zastaną w podręczniku. Jest to podejście na zasadzie „po co naprawiać coś, co się nie popsulo”. Dlatego uczniowie otrzymują często spłaszczony, stereotypowy obraz innych kultur. Takie podejście może prowadzić do powstawania uprzedzeń i nietolerancji.
4. Sprostanie temu zadaniu wymaga od nauczycieli doskonalenia warsztatu zawodowego i zdobywanie nowych informacji. Nauczyciele muszą być na bieżąco z wiadomościami ze świata kultury, sztuki, mediów, szeroko pojętego życia codziennego. Jednak nauczycielom często brak motywacji do samorozwoju i wolą zostać z wcześniej zdobytym zasobem wiedzy.

Rozpatrując przykład zajęć języka obcego, można stwierdzić, że wprowadzanie elementów kulturowych pozwala w naturalny sposób na integrację wszystkich umiejętności językowych. Do wprowadzenia elementów kulturowych możemy użyć audiowizualne materiały autentyczne, co ma duży wpływ na rozwój motywacji i zainteresowań naszych uczniów, a także niewątpliwie wpływa na atrakcyjność zajęć. Piosenki, filmy cieszą się niesłabnącą popularnością na zajęciach językowych we wszystkich grupach wiekowych i na każdym poziomie zaawansowania. Wprowadzanie elementów kulturowych na lekcjach poprzez dyskusje i debaty pozwoli na rozwój uczniów nie tylko jako użytkowników języka, ale będzie miało duży wpływ na rozwój ich światopoglądu.

Jeżeli część z was, po zapoznaniu się z korzyściami wynikającymi z wprowadzania elementów kulturowych na lekcjach języka obcego, dojdzie do wniosku, że warto im poświęcić więcej czasu lekcyjnego, oto kilka wytycznych, o których należy pamiętać podczas wprowadzania².

Przygotowując zajęcia, na których świadomie chcemy wykorzystać elementy kulturowe, należy pamiętać, że cele mogą być zróżnicowane³. Techniki, których użyjemy podczas naszych lekcji mogą służyć do:

- 1) stworzenia autentycznego kontekstu do nauki (wystawy, plakaty, galerie),
- 2) dostarczania informacji kulturowych (kapsuła kulturowa lub klaster kulturowy),
- 3) rozwiązywania problemów kulturowych (asymilator kulturowy),
- 4) uruchamiania aspektów behawioralnych i afektywnych (mini spektakle teatralne, scenki),
- 5) badań studenckich nad wybranym aspektem kulturowym (projekty),
- 6) poznawania literatury i sztuki (czytanie książek i oglądanie filmów),
- 7) kontakt z żywą kulturą języka docelowego (kontakty z obcokrajowcami, np. przez internet).

² S. Gill, *Culture in the classroom: ten modest proposals*, "Network" 1999, vol. 2, nr 2, s. 38–42.

³ H. Stern, *Issues and options in language teaching*, 1992.

Nauczyciele podczas przygotowywania zajęć z elementami kulturowymi mogą także odpowiedzieć na kilka pytań⁴:

1. Czy ćwiczenie respektuje zwyczaje i system wartości innych kultur?
2. Czy ćwiczenie nie zawiera negatywnych stereotypów innych kultur?
3. Czy ćwiczenie nie deprecjonuje kultury rodzimej uczniów?
4. Czy ćwiczenie zakłada zróżnicowany poziom chęci uczniów do uczestnictwa?
5. Czy ćwiczenie bierze pod uwagę emocje uczniów i ich empatię?
6. Czy ćwiczenie bierze pod uwagę normy kulturowe związane z płcią uczniów?
7. Czy ćwiczenie zakłada rozwój sprawności językowych uczniów?
8. Czy ćwiczenie wykorzystuje doświadczenie osobiste i wiedzę uczniów?

Wprowadzając elementy kulturowe na naszych zajęciach, musimy pamiętać, że kultury nie są jednorodne. Omawiając wybrane tematy na lekcjach, należy także pamiętać, żeby nie postrzegać kultury jako jednolitego konceptu. Musimy dostrzegać i prezentować naszym uczniom jej złożoność. Im więcej uogólnień, tym mniejsza szansa na właściwe ukazanie aspektów kulturowych. Podczas ich wskazywania powinniśmy odejść od stereotypowego postrzegania.

Oczywiście, używając stereotypów, łatwiej dostrzec pewne cechy charakterystyczne u innych narodów i w pewnym sensie zrozumieć różnice, a także dostrzec podobieństwa między nimi. Jednak postrzeganie innych kultur przez pryzmat stereotypu może prowadzić do zbyt dużych uogólnień, czasem nawet do uprzedzeń. Dla mnie bardzo ważnym aspektem jest pokazanie ścisłego związku między kulturą a językiem, który ją wyraża. Uczniowie powinni poznać nie tylko sam język, ale także wiedzieć, jak go używać w odpowiednich kontekstach sytuacyjnych.

Nie zapominajmy, że podczas zajęć kulturowych suche fakty mogą nie wystarczyć. Należy umiejętnie połączyć elementy faktograficzne ze sposobem przedstawiania własnych opinii na wybrane tematy. Należy także pamiętać, że lekcje poświęcone kulturze są doskonałym sposobem na rozwijanie umiejętności językowych. Niektóre aspekty kulturowe łatwiej wyjaśnić na zasadzie kontrastu. Uczniowie mają bowiem wiedzę na temat swojej kultury i łatwiej im będzie zrozumieć pewne różnice i znaleźć podobieństwa, kiedy będą mogli porównać je ze sobą.

Bardzo ważna jest dbałość, żeby nasi uczniowie stali się aktywnymi uczestnikami w procesie zdobywania wiedzy kulturowej. Zamiast pasywnego prezentowania wybranych tematów, pozwólmy im na podejmowanie decyzji, co do sposobu zbierania informacji i przedstawiania go na forum klasowym. Na koniec nie wolno zapomnieć o prezentacji elementów kulturowych, tak żeby tworzyły spójną część szerszego procesu edukacyjnego. Dostrzeganie przez uczniów związków między nauką kultury na lekcjach języka obcego z innymi przedmiotami szkolnymi sprawi, że nauka stanie się bardziej logiczna i spójna, a przez to bardziej efektywna. W swojej pracy staram się wybrać taki podręcznik, który zawiera jak najwięcej ciekawie

⁴ H. Douglas Brown, *Principles of language learning and teaching*, 2007.

przedstawionych aspektów kulturowych. Obecnie większość wydawnictw kładzie na to duży nacisk, a wznowienia wcześniejszych tytułów zawsze są uaktualnione, również w tej materii.

Techniki, które mogą z powodzeniem zostać użyte do nauczania elementów kulturowych w klasie, to np. „wyspa kulturowa”, która jest zestawem plakatów, zdjęć, obrazów, map, przedmiotów związanych z kulturą języka docelowego. Dekorowanie sal lekcyjnych nie powinno być postrzegane jako wymóg dyrektorski, ale jako stwarzanie uczniom kontekstu, który pozwoli na stworzenie mentalnego obrazu innej kultury. Udekorowana sala nada autentyczności zajęciom lekcyjnym. Oprócz dekoracji, nauczyciele wraz z uczniami mogą przygotowywać pokazy slajdów i prezentacje multimedialne związane z wybranym aspektem kulturowym. Jestem gorącym zwolennikiem prezentacji uczniowskich, podczas których uczniowie w parach lub samodzielnie, przy pomocy materiałów audiowizualnych, pokazują reszcie klasy wybrany temat kulturowy. Ostatnio naszym tematem była Australia.

Obecnie projekty są obowiązkowe na poziomie gimnazjum, ale można je z powodzeniem stosować nawet w szkole podstawowej. Uczniowie mają tydzień na przygotowanie informacji na wybrany temat; najczęściej dotyczą jakiegoś kraju. Potem starają się odpowiedzieć na przygotowany przeze mnie zestaw pytań. Kiedy już zdecydujemy się na prezentacje kulturowe, możemy to zrobić z wykorzystaniem gazet i kolorowych czasopism, filmów i nagrań video, piosenek, wierszy, tekstów literackich, zdjęć, plakatów lub przedmiotów związanych z wybranym obszarem językowym. Od czasu do czasu można urządzać quizy kulturowe. Na przykład, uczniowie dopasowują nazwy zespołów muzycznych do fragmentów utworów i tytułów piosenek. Jeśli nie odpowiedzą na wszystkie pytania, mają obowiązek zapoznać się z wybraną przeze mnie książką lub filmem.

Innym pomysłem są „kapsuły kulturowe”, które skupiają uwagę uczniów na wybranej różnicy między dwoma kulturami. Zilustrują ją np. zdjęcia, po czym są omawiane przez uczniów⁵. Kiedy zamiast jednej różnicy uczniowie mają za zadanie omówić kilka, kapsuła kulturowa zmienia się w „kulturowy klaster”.

Kolejnym pomysłem jest „kulturowy asymilator”, który najczęściej ma formę krótkiego tekstu zawierającego jakieś międzykulturowe nieporozumienie z możliwymi interpretacjami i rozwiązaniem. Uczniowie czytają tekst i sami wybierają rozwiązanie zgodne z ich przekonaniem. Potem dyskutują i omawiają zaproponowane rozwiązania. Asymilatory kulturowe są przyjemne do czytania i mogą być uważane za efektywną technikę zapoznawania z wiedzą kulturową, a także mogą stanowić doskonały sposób na promowanie empatii kulturowej uczniów⁶.

Ciekawą techniką wydają się być „mini-dramy”, krótkie scenki z życia codziennego, w których przedstawiane są wybrane aspekty kulturowe. Scenki często dotyczą nieporozumień na tym polu i potencjalnych ich rozwiązań. Po ich odegraniu nauczyciel

⁵ K. Chastain, *Developing second-language skills: theory to practice*, 1988.

⁶ H. Seelye, *Teaching culture. Strategies for intercultural communication*, 1994.

wraz z uczniami omawia zachowanie bohaterów i ich sens. Udział w scenkach może budzić pewną niechęć wśród uczniów, szczególnie nastoletnich, jednak właściwy plan i odpowiednie podejście mogą zmienić nastawienie młodzieży.

Oddzielnym tematem związanym z prezentacją elementów kulturowych na zajęciach jest autentyczność wykorzystywanych materiałów. Wydawać by się mogło, że wykorzystanie materiałów oryginalnych powinno pozytywnie wpłynąć na odbiór lekcji i zaangażowanie uczniów. Niestety, sama autentyczność nie wystarczy, co więcej, może wywołać odwrotny od zamierzonego skutek. Jak powszechnie wiadomo, materiały będące wytworem określonej wspólnoty językowej i adresowane przede wszystkim do członków tej wspólnoty, są przykładem rzeczywistego użycia języka, a ich autorom nie przyświecały żadne względy językowo-dydaktyczne, a więc nie zostały stworzone z myślą o uczniu w klasie językowej. W związku z tym nauczyciele powinni ostrożnie je dobierać, dopasowując je do możliwości i zainteresowań uczniów. Jeżeli mamy ciekawy materiał autentyczny, ale obawiamy się, że będzie za trudny dla naszych uczniów – możemy go zmodyfikować.

Oczywiście autentyczność będzie można podważyć, jednak przydatność treści czasami usprawiedliwia takie postępowanie. Niewątpliwą zaletą materiałów oryginalnych, oprócz samej autentyczności jest uniwersalność i zróżnicowany poziom trudności. Szybko zauważono, że korzystanie z nich na lekcji języka obcego przynosi wiele korzyści, a najważniejsze to rozbudzenie motywacji, szczególnie na poziomie początkowym – uczeń czerpie przyjemność ze stwierdzenia, że nauka języka przynosi konkretne efekty, bo radzi sobie z takim wyzwaniem, a to dla niego rekompensata za trud włożony w naukę).

Przy odrobinie dobrej woli można znaleźć oryginalne materiały odpowiednie dla każdego poziomu językowego studentów, dla każdego wieku i na każdy temat. Ich nieocenionym źródłem jest internet. Nie tylko nauczyciele, ale i sami uczniowie mogą korzystać z jego zasobów do rozwijania wiedzy na ten temat.

Na koniec części teoretycznej kilka słów na temat miejsca kultury języka rodzimego na zajęciach języka obcego. Rozwijanie świadomości interkulturowej odbywa się często przez porównanie i kontrast między nowo poznawanymi kulturami a kulturą ojczystą. W podręcznikach do nauki języków obcych coraz więcej miejsca zajmują materiały dotyczące naszej kultury. Dzięki temu nauczyciele języków obcych mają w rękach doskonałe narzędzie nie tylko do rozwijania wiedzy na temat innych kultur, ale, co równie ważne, kultury ojczystej, i powinni je wykorzystywać.

Żeby jeszcze lepiej zobrazować materiał teoretyczny, poniżej przedstawiam scenariusze kilku zajęć zawierających element kulturowy. Są to tylko luźne sugestie, jednak pokazują, jak niewielkim wysiłkiem można zaprojektować zajęcia językowe z wykorzystaniem wybranych aspektów kulturowych⁷.

⁷ W. Sobkowiak i in., *Matchbox English*, 1999.

Lekcja 1

WPROWADZENIE

Na początek zagadnienia, które mogą pojawić się podczas omawiania takich tematów, jak podróże, jedzenie lub *soft drinks*. Co prawda tytuł lekcji może wydawać się problematyczny, no bo jak przetłumaczyć zwrot *soft drinks* na język polski? Większości nastolatków nazwa kojarzy się z imprezami, na które pewnie większość z nich chodzi. Nauczyciel powinien jednak sobie poradzić, ponieważ nawet tak wąski temat stwarza okazje do interkulturowej edukacji i wcale nie musi być kłopotliwy.

ZAPISKI GRAMATYCZNO-LEKSYKALNE

Jeżeli chodzi o przydatność gramatyczną, to materiał związany z napojami może być wykorzystany do wprowadzenia lub utrwalania wiedzy o rzeczownikach policzalnych i niepoliczalnych oraz wszelkich wyrażeniach z tym związanych:

- *some* i *any*,
- *much* i *many*,
- *little* i *few*,
- *a lot of* i *plenty*,
- *a few* i *a little*.

W trakcie pracy można też wprowadzić lub utrwalić zwrot „*would like*”. Można, na przykład, zastosować go w dialogach lub scenkach rodzajowych. Przy okazji wprowadzać i utrwalać słownictwo związane z miarą i objętością, a także z nazwami składników wykorzystywanych do produkcji napojów.

ZAPISKI DO LEKCJI

Część nauczycieli może tym tematem może się poczuć się urażona. Lekcja o alkoholu? Przecież tyle mówi się o zachowaniu abstynencji przez uczniów! Ci bardziej uważni zauważą oczywiście, że sama lekcja nie ma wiele wspólnego z alkoholem, ale jest ciekawym przedstawieniem różnic między polskimi i angielskimi jednostkami miar oraz wszelkich charakterystycznych wyrażeniach, które znajdujemy na większości opakowań różnych produktów. Te różnice sprawiają kłopoty nie tylko naszym uczniom, ale i nam. Dobrze byłoby więc poświęcić część lekcji na wyraźne ich omówienie. Porównania angielskich i polskich systemów znajdziemy np. w większości kalendarzy.

Lekcja może być wykorzystana także do przygotowania krótkich scenek w restauracji, pubie, sklepie lub dotyczących rozmowy o pracę. Zdarza się często, że młodzi ludzie szukają swojej pierwszej pracy za granicą, np. jako kelner/kelnerka albo barman. Na niższych poziomach językowych lekcja może posłużyć do pracy nad przygotowaniem menu, a nawet listy zakupów.

Na poziomie trochę wyższym można pokusić się o wykorzystanie książek kucharskich z przepisami, które można potraktować jako materiał autentyczny. Uczniowie

wraz z nauczycielem mogą wypisać kilka przepisów do zeszytów, a następnie przetłumaczyć. Można również poprosić uczniów o przyniesienie przepisów używanych w domu. Są doskonałym materiałem do ćwiczeń tłumaczeniowych, ale także do porównywania tradycyjnych potraw i napojów polskich i z innych kultur. Temat lekcji pozwala na bardziej personalne podejście przy podawaniu „swoich” przepisów na ulubione napoje i potrawy.

Tak jak książki kucharskie pełne są przepisów kulinarnych, tak telewizja jest nieocenionym źródłem tego typu programów. Można je nagrać i używać na zajęciach jako materiał wizualny, pomocny do ćwiczeń ze słownikiem oraz tłumaczeń, a także jako narzędzia do przygotowania własnych dialogów i scenek rodzajowych. Jeżeli pozwala nam na to czas i mamy odpowiednie warunki, uczniowie mogą przynieść składniki do szkoły i przygotować z nauczycielem proste potrawy lub napoje (niekoniecznie alkoholowe).

Tematyka rozdziału sprzyja pracy w grupach/parach nad krótkimi dialogami i scenkami w sklepie lub kawiarni. Uczniowie na ogół lubią tego rodzaju pracę nad językiem, gdyż to przyjemne odejście od rutyny, a jak wiemy, rutyna zabija radość w nauce języka obcego i czegokolwiek. Jeżeli ktoś natomiast chciałby zacząć taką lekcję w trochę lepszy sposób, to polecam piosenkę zespołu Traveling Wilburys, pod tytułem *Cool dry place*. Jeżeli natomiast w czasie lekcji położymy nacisk na wyżej wspomniane różnice, to oprócz tekstów i dialogów związanych z kulinariami, można także użyć tematu pogody, podróży lub codziennych czynności.

Dodatkowo podczas lekcji, w pracy indywidualnej, w parach lub razem z nauczycielem, można posłużyć się tabelką z lukami do uzupełnienia. Po ich wypełnieniu uczniowie wraz z nauczycielem sprawdzają i omawiają wpisane odpowiedzi. Można też wykorzystać typową rozsypankę językową, w której uczniowie z podanych liter mają ułożyć wyrazy związane z nazwami produktów. Ćwiczenie można użyć jako rozgrzewki językowej na początku lekcji lub jako dodatkowe ćwiczenie podczas omawiania np. ulubionych napojów i potraw. Kolejne ćwiczenie polega na wstawianiu w luki odpowiednich słów. Tym razem są to pojemniki, chociaż mogą być na przykład słowa typu bochenek, kostka lub tabliczka. Ćwiczenie jest idealne przy pracy nad rzeczownikami policzalnymi i niepoliczalnymi. Zwracam uwagę, że w tym zadaniu odpowiedzi mogą być różne, w zależności od wyobraźni uczniów. Można je rozszerzyć na inne przykłady oraz użyć do doskonalenia form wspomnianych w zapiskach gramatyczno-leksykalnych.

Lekcja 2

WPROWADZENIE

Jak wspomniano wcześniej, nauczyciele podczas zajęć z wykorzystaniem elementów kulturowych powinni starać się unikać stereotypowego podejścia. Z drugiej strony, czasami szampańska prezentacja innej kultury pozwala na lepsze zrozumienie wybranych

tematów. Poprzedni scenariusz skupiał się na napojach. Idąc tym samym tropem, kolejna lekcja dotyczyć będzie typowo brytyjskiego napoju, czyli herbaty.

ZAPISKI GRAMATYCZNO-LEKSYKALNE

Przedstawiony temat jest ponownie odpowiedni do pracy nad słowotwórstwem. Większość podręczników na naszym rynku nie poświęca zbyt wiele uwagi temu zagadnieniu, tak więc każda okazja do pracy nad nowymi słowami jest bardzo cenna. Jeżeli uznamy, że nasi uczniowie wiedzą już dosyć na temat słowotwórstwa, to możemy skupić uwagę na trybie rozkazującym, którego w przepisach kulinarnych mamy pod dostatkiem.

ZAPISKI DO LEKCJI

*‘Take some more tea’ the March Hare said to Alice, very earnestly.
‘I’ve had nothing yet,’ Alice replied in an offended tone, ‘so I can’t take more.’*

Ten krótki dialog pochodzi z jednej z najbardziej znanych książek dla dzieci – *Alicja w Krainie Czarów*. W rozdziale siódmym, który nosi tytuł „Mad tea-party”, możemy znaleźć cały dialog pomiędzy Alicją i Szalonym Kapelusznikiem, a także opis przedziwnego „przyjęcia herbatkowego”. Jak widać z powyższego przykładu, temat związany z piciem herbaty może posłużyć do zapoznania uczniów z wybranymi fragmentami literatury. Może być to także część filmu animowanego lub wybrana scena z bardzo udanej adaptacji filmowej w reżyserii Tima Burtona. Jeżeli wersja angielska jest dla naszych uczniów za trudna, można wykorzystać tę książkę w języku polskim. Oczywiście *Alicja w Krainie Czarów* to tylko jedna z możliwości. Wszystko zależy od kreatywności i inwencji nauczyciela.

W przypadku decyzji, że materiał związany z herbatą posłuży nam do omawiania aspektów kulinarnych, przedstawiona powyżej część dialogu lub też jego całość może posłużyć jako ciekawa forma wprowadzenia nowego słownictwa związanego z kuchnią. Mogą to być nazwy produktów, gotowych potraw, pomocy kuchennych, czynności wykonywanych podczas gotowania. W tym celu możemy użyć zdjęć, obrazków, opisów, gestów, krótkich tekstów, scenek nagranych z telewizji.

Jeżeli uważamy, że zasób słownictwa naszych studentów jest wystarczający, przechodzimy do innych ćwiczeń. Uczniowie mogą tłumaczyć przepisy kulinarne, akcentując zwroty związane z czynnościami wykonywanymi w kuchni. Możemy też wykorzystać teksty lub słuchowiska dotyczące omawianego tematu. W wyjątkowych przypadkach można poprosić uczniów o przyniesienie pewnych składników na zajęcia i wykonanie ćwiczenia, w którym nauczyciel wydaje komendy, a uczniowie, postępując zgodnie z nimi, powinni w efekcie końcowym otrzymać wybraną potrawę. Oczywiście nie musi to być potrawa wymagająca użycia kuchenki. Wspomniane

ćwiczenie może wydawać się trudne lub nawet niewykonalne, ale naszą potrawą może być zwykła kanapka. Tego rodzaju ćwiczenie jest po pierwsze miłym oderwaniem od rutynowych zadań, po drugie, lepiej zapamiętujemy rzeczy, które wykonujemy, nie mówiąc o nich. Po trzecie, można tu ćwiczyć wspomniany wcześniej tryb rozkazujący. Praca nad tematem kulinarnym pozwala też na wprowadzenie nowych przymiotników związanych z wydawaniem sądów na temat potraw.

Uczniowie mogą też przygotować krótkie scenki w restauracji lub kawiarni. Tutaj oryginalnym wprowadzeniem może być fragment filmu *The Meaning of Life*, sarkastycznie przedstawiający obżarstwo w restauracji. Filmów i piosenek związanych z herbatą bądź też szeroko pojętym tematem jedzenia jest bardzo dużo i bez trudu znajdziemy coś dla naszych uczniów. Oto tytuły tylko kilku piosenek i filmów z nazwami napojów w tytule:

- Piosenki:
 - *Coffee for Closers* – Fall Out Boy
 - *Coffee and Cigarettes* – Blur
 - *Cup of Tea Song* – Judie Tzuke
 - *Tea for One* – Led Zeppelin
 - *Tea for Two* – Doris Day
 - *Tea in the Sahara* – The Police
 - *Water* – The Roots
- Filmy:
 - *Tea for two* (1950)
 - *Willy Wonka and the chocolate factory* (1971)
 - *My dinner with Andre* (1981)
 - *Babette's feast* (1988)
 - *Eat, drink, man, woman* (2004)
 - *Super size me* (2004)
 - *Food Inc.* (2008)
 - *Cloudy with a chance of meatball* (2009)
 - *Julia and Julia* (2009)

Tematyka związana z herbatą może nawet posłużyć do omawiania takich tematów, jak brytyjskie tradycje i zwyczaje, a także monarchia brytyjska. Można poświęcić część lekcji na historię brytyjskich kolonii i krajów z angielskiego obszaru językowego. Dla lepszego zilustrowania tematu poniżej zaprezentowana została przykładowa lekcja poświęcona jedzeniu.

ZAPISKI DO LEKCJI

Temat zajęć: *Eating habits*

Czas trwania: 90 min (2 godziny lekcyjne)

Cel zajęć: – wprowadzenie i utrwalenie nowego słownictwa,

- nakierowanie uwagi uczniów na różnice kulturowe,
- integracja umiejętności językowych i świadomy rozwój strategii uczenia się.
- Lekcja rozpoczyna się od prezentacji czarno-białych zdjęć przedstawiających potrawy. Zadaniem uczniów (praca w parach lub grupach) jest krótkie omówienie, a następnie wypisanie lub opowiedzenie reszcie klasy, jakie skojarzenia (kolory i odczucia) przywodzą na myśl prezentowane zdjęcia. Ćwiczenie ma na celu pobudzenie wyobraźni uczniów, a jednocześnie wprowadzenia ich w tematykę zajęć. W tej części zajęć, jak i w pozostałych, uczniowie mogą korzystać ze słowników.
- Po omówieniu zdjęć, uczniowie mogą porównać czarno-białe zdjęcia z ich kolorowymi odpowiednikami.
- W dalszej części lekcji uczniowie w tych samych parach lub grupach biorą udział w konkursie, który polega na wypisaniu jak największej liczby słów w języku angielskim, opisujących zarówno produkty, jak i gotowe potrawy. Dla nauczyciela ważne jest ustalenie limitu czasowego, gdyż głównym celem tego ćwiczenia jest pobudzenie pamięci uczniów, a nie gra na czas. Po zakończeniu czynności, jeden uczeń z każdej grupy wypisuje słowa na tablicy. Jest to część ćwiczenia szczególnie nastawiona na uczniów kinestetycznych.
- W dalszej części zajęć uczniowie otrzymują nazwy kilku kuchni z różnych zakątków świata (*French, Italian, Mexican, English*). Ich zadaniem jest podjęcie decyzji, jakie potrawy kojarzą im się z wybranymi krajami. Oczywiście wybrane kraje powinny być ogólnie znane. Jest to wstęp do omówienia różnic kulturowych związanych z potrawami i zwyczajami kulinarnymi.
- Nauczyciel może przygotować listę zdań zawierających prawdziwe i nieprawdziwe informacje i poprosić uczniów o decyzję. Na przykład:

<i>In the Middle East you never use left hand for eating.</i>	T	F
<i>In Poland you usually start your dinner with soup.</i>	T	F
<i>In England people drink a lot of tea.</i>	T	F

Oczywiście trudność zdań zależy od poziomu uczniów. Nawet jeżeli uczniowie będą zgadywać, to i tak nie ma w tym nic złego. Wręcz przeciwnie, wyrabia to u nich strategie związane z podejmowaniem ryzyka (*risk-taking*) bardzo potrzebne przy nauce języka!
- Po omówieniu tego ćwiczenia, nauczyciel może rozdać prosty przepis na typową angielską potrawę.
- Kolejne ćwiczenie może posłużyć jako jeszcze jedno ćwiczenie utrwalające słownictwo, a także jako wprowadzenie do dyskusji na przykładowe tematy: *Typical Polish cuisine, Vegetarianism, Healthy life style, Who cooks better, men or women?* Tematyka dyskusji może zostać narzucona przez nauczyciela lub też przez samych uczniów.
- Jako zadanie domowe uczniowie mogą przygotować menu na jeden dzień tygodnia.

Każdy z nauczycieli może to połączyć z materiałem podręcznikowym, np. tekst lub słuchowisko dla pełnej integracji umiejętności językowych, bądź też wybrać elementy mojego konspektu i wkomponować w swój. Dodam tylko, że opisane zajęcia zostały przeze mnie przeprowadzone i z reakcji uczniów wnioskuję, że były udane i owocne dla obydwu stron.

Lekcja 3

WPROWADZENIE DO LEKCJI

Czasami kiedy patrzę na możliwości, jakie mają nasi uczniowie przy wyborze uczelni w każdym zakątku świata, robię się trochę zazdrosny. Oczywiście w grę wchodzi względy finansowe, ale dla chcącego – nic trudnego. Jednak zanim udadzą się w najdalsze zakątki świata, proszę spojrzeć, jakie możliwości językowe roztacza rozdział dziewiąty kursu, dotyczący, mówiąc ogólnie – nauki⁸.

ZAPISKI GRAMATYCZNO-LEKSYKALNE

Nasze szkoły bombardowane są codziennie materiałami zachęcającymi do studiowania za granicą. Oprócz reklamy stanowią one doskonałe źródło autentycznych materiałów kulturowych. Jeżeli tak, to dlaczego z nich nie skorzystać? Zawarta w nich treść może posłużyć nam jako idealny materiał do tłumaczeń, a jednocześnie uświadomi uczniom pewne różnice kulturowe dotyczące ofert naukowych. Jest to idealny moment do przeprowadzenia lekcji o różnych systemach edukacyjnych, a co więcej – jest to temat, do którego uczniowie mogą przygotować prezentacje multimedialne.

Poza wspomnianymi wyżej aspektami językowo-kulturowymi, materiał prezentowany w rozdziale dziewiątym można wykorzystać do:

- ćwiczenia trybu rozkazującego;
- ćwiczenia i utrwalania czasowników modalnych;
- ćwiczenia i utrwalania zwrotów i wyrażeń dotyczących informowania, zachęcania, proponowania;
- ćwiczenia na słowotwórstwo.

ZAPISKI DO LEKCJI

Zdobycie kilku folderów (najlepiej w języku angielskim) reklamujących zagraniczne szkoły nie powinno sprawić nauczycielowi większego kłopotu. Dostarczą one materiału językowego i wizualnego. Uczniowie w małych grupach lub parach mogą je omówić z położeniem nacisku na charakterystyczne, powtarzające się wyrażenia i zwroty językowe. Jedna z osób w grupie może wypisać je na kartce, by potem porównać

⁸ W. Sobkowiak i in., *Matchbox English*.

z pozostałymi zespołami. Po omówieniu folderów w grupach, wytypowana osoba zapisuje je na tablicy. Jest to dobre ćwiczenie dla uczniów kinestetycznych (wymagających ruchu). Po tym ćwiczeniu powinna powstać lista zwrotów językowych, charakterystycznych dla tematyki szkolnej. W tej części zajęć należy wykorzystać materiał porównawczy. Kontrastowny panel zawiera szereg pojęć używanych w reklamach uczelni, np. skróty angielskich tytułów naukowych i ich polskich odpowiedników, a także innej przydatnej terminologii uczelnianej. Po zapoznaniu się z terminologią angielsko-polską uczniowie mogą wykorzystać poznane zwroty w szeregu następujących ćwiczeń:

- pisanie życiorysów (CV) w języku angielskim,
- pisanie listów motywacyjnych,
- układanie w grupach reklam zachęcających do studiowania w wybranej uczelni,
- pisanie podań o przyznanie stypendium,
- listy do przyjaciół, opisujące pobyt na uczelni,
- pisanie scenariuszy i układanie scenek związanych z tematem rozdziału 9,
- dyskusje na temat szkolnictwa,
- opinie na temat osobistych odczuć (np. ulubiony przedmiot, nauczyciel),
- debaty na temat szkoły i ewentualnych zmian,
- projekty dotyczące układania folderów reklamowych swojej lub wymyślonej szkoły.

I ponownie temat edukacji stanowi doskonały powód do wykorzystania filmów i piosenek związanych z edukacją, poczynawszy od rozpoznawalnej przez większość piosenki zespołu Pink Floyd – *The Wall*. Dla starszych uczniów „lektury obowiązkowe” stanowią takie filmy, jak *Good Will Hunting* (1997), *Finding Forrester* (2000), no i oczywiście *Dead Poet Society* (1989) z niezapomnianą rolą Robina Williamsa i wspaniałymi scenami: *Carpe Diem* i *Captain my captain*.

Lekcja 4

WPROWADZENIE DO LEKCJI

Z roku na rok coraz więcej zagranicznych turystów przemierza najdalsze zakątki naszego kraju. Nie ma już chyba miejsca w Polsce czy na świecie, którego nie znajdziemy w folderze reklamowym. Na pewno w podręcznikach znajdzie się rozdział poświęcony podróżowaniu i zwiedzaniu.

ZAPISKI GRAMATYCZNO-LEKSYKALNE

Jakich przydatnych informacji dostarcza nam i uczniom materiał związany z podróżami i zwiedzaniem? Po pierwsze – tematu, który wykorzystuje doświadczenie osobiste

uczniów i nauczycieli. Po drugie, mamy tutaj zestaw zwrotów i wyrażení sytuacyjnych, jakże przydatnych w czasie poszukiwań odpowiedniego miejsca do odpoczynku. Po trzecie, materiał tematyczny może zostać wykorzystany do pracy i rozwijania zasobu słownictwa. Po czwarte, sam temat rozdziału roztacza szerokie możliwości pracy nad językiem i umiejętnościami językowymi. Można przećwiczyć okresy warunkowe, mowę zależną, czasy przeszłe, przyszłe i konstrukcje czasów *perfect*. Można stopniować przymiotniki, pisać listy i pocztówki z wakacji, opowiadać o planach na wakacje i przebytych podróżach, budować i odgrywać dialogi sytuacyjne w podróży, przygotować prezentacje multimedialne na temat krajów i miejsc wartych zwiedzenia, opisywać fotografie, można też czytać artykuły podróżnicze, oglądać programy i filmy o tej tematyce.

ZAPISKI DO LEKCJI

Poniższy konspekt to ponownie jeden z wielu scenariuszy lekcyjnych opartych na temacie: *Sightseeing* (Zwiedzanie).

Temat lekcji: *My dream holiday*

Czas trwania: 90 min

Cele zajęć: – praca nad tematem,

– integracja umiejętności językowych,

– zwrócenie uwagi uczniów na różnice językowe i kulturowe,

– rozwijanie u uczniów strategii podejmowania ryzyka w komunikacji językowej.

- Zajęcia zaczynamy od ćwiczenia pobudzającego wyobraźnię. Uczniowie zamykają oczy i wyobrażają sobie miejsce ze swoich marzeń. Po chwili otwierają oczy i podają nauczycielowi wszelkie słowa (rzeczowniki, kolory, odczucia), które przychodzą im na myśl w związku z wymarzonym miejscem. Ma to pobudzić kreatywność uczniów, a także wciągnąć do uczestnictwa zarówno dobrych, jak i słabszych uczniów, ponieważ podawanie wyrazów nie należy do trudnych ćwiczeń.
- Następnie nauczyciel dzieli klasę na małe grupy i rozdaje wcześniej przygotowane foldery reklamujące różnorodne formy wypoczynku.
- Uczniowie zaczynają pracę nad folderami. Tłumaczą wybrane części na język polski z uwzględnieniem wcześniej omówionego materiału.
- Docelowym zadaniem uczniów w czasie tych zajęć będzie ułożenie folderu lub reklamy zachęcającej do wypoczynku w ich rodzinnym mieście. W celu wzbogacenia słownictwa przed tym zadaniem uczniowie pracują nad ćwiczeniem 1. Ćwiczenie to ma na celu rozbudowanie słownictwa o synonimy do już podanych słów. Uczniowie mogą podawać znane im wyrazy, a nauczyciel może zapisywać je na tablicy, szczególnie z myślą o osobach potrzebujących wizualnego bodźca.

- Po wykonaniu ćwiczenia 1, uczniowie w parach lub małych grupach zaczynają pracę nad reklamami lub folderami. Tego typu zadanie pozwala na zaangażowanie uczniów słabszych oraz tych lepiej radzących sobie z językiem. Ułożenie reklamy jest łatwiejsze niż całego folderu. Ponadto praca w samych grupach może zostać podzielona tak, aby każdy był za coś odpowiedzialny. Jednocześnie tego typu ćwiczenie pozwala na aktywację uczniów o preferencjach wizualnych, kinestetycznych oraz tych, którzy preferują bodźce dźwiękowe.
- Na zakończenie każda z grup prezentuje swoją pracę przed resztą klasy.

Przykłady wykorzystania elementów kulturowych można przytaczać bez końca. W zasadzie każdy temat pozwala na efektywne rozwijanie wiedzy kulturowej naszych uczniów. Na zakończenie jeszcze jedna propozycja zajęć z wykorzystaniem elementów o rodzimej kulturze. Wykorzystajmy pojęcie konfliktu. W internecie można bez większego problemu odszukać klipy piosenek z lat osiemdziesiątych, które zawierają zdjęcia z okresu stanu wojennego. Można się nimi posłużyć do zapoznania młodzieży z ikonami muzyki polskiej, faktami ze współczesnej historii Polski, która nawet niektórym politykom jest – niestety – obca, a jednocześnie wprowadzić w ciekawy sposób tematykę konfliktu. Podczas takich zajęć zanalizujemy teksty piosenek i ich tłumaczenia na język angielski. Jest to też doskonała okazja, by uświadomić uczniom wagę wydarzeń omawianych w piosenkach. Nauczycielom, którzy uważają, że medium przekazu ma być język angielski, proponuję wykorzystać fragmenty dzieł Szekspira i scen z filmów powstałych na ich podstawie.

Zdaję sobie sprawę, że zaprezentowane w tym rozdziale pomysły i sugestie dotyczą głównie nauczycieli języków obcych, którzy uczą w grupach starszych. Nie chciałbym, żeby potencjalny czytelnik odniósł wrażenie, że wprowadzanie elementów kulturowych można planować tylko w tej wąskiej grupie. Wybrane elementy kultur języków obcych i kultury rodzimej można z powodzeniem implementować na dowolnym poziomie edukacyjnym od nauczania przedszkolnego do szkół ponadgimnazjalnych, z uczniami w dowolnym wieku i na dowolnym poziomie wiedzy, a także prawie podczas każdego przedmiotu. Wcześniej wspomniane języki obce wydają się być naturalnym kontekstem do zwiększania świadomości interkulturowej uczniów i nauczycieli, jednak i historia, i wiedza o społeczeństwie, geografia, wiedza o kulturze, przedmioty artystyczne i inne doskonale wpisują się w proces rozwijania świadomości kulturowej uczniów i nauczycieli.

Wykorzystanie gier i zabaw w nauczaniu

W bardziej tradycyjnym systemie nauczania zabawa była traktowana jako przeciwieństwo pracy i nauki. Była czynnością postrzeganą jako zbędna i często dezorganizująca pracę. Dopiero podejście, w którym dziecko znajduje się w centrum

procesu nauczania, zmieniła poglądy na zastosowanie zabawy⁹. W ostatnich latach coraz częściej spotyka się propozycje stosowania gier i zabaw w procesie nauczania. W podręcznikach, zeszytach ćwiczeń i materiałach dodatkowych dla nauczycieli wzrosła liczba ćwiczeń o charakterze zabawowym.

W literaturze fachowej terminy „zabawa” i „gra” często występują łącznie, bez definiowania ich znaczenia, niekiedy występują wręcz naprzemiennie, jak gdyby były to synonimy. Czasem definiuje się tylko jeden z nich, najczęściej „gra”. W języku polskim, podobnie jak i w języku angielskim, występuje różnica pomiędzy „zabawą” (*play*), a „grą” (*game*). Według *Słownika pedagogicznego*, zabawa to *działalność wykonywana dla przyjemności, którą sama sprawi*¹⁰. Jest to trzeci, poza pracą i uczeniem się, podstawowy rodzaj działalności ludzkiej. Słownik ten podaje najpopularniejszy podział zabaw:

- tematyczna – jest twórczą zabawą na odgrywanie ról (np. zabawa w dom, w sklep itp.);
- konstrukcyjna – polega na budowaniu różnych obiektów (z klocków lub innych elementów) albo rozbieraniu i ponownym składaniu różnych przedmiotów;
- dydaktyczna – przebiega według wzoru opracowanego przez dorosłych; najczęściej ma charakter umysłowy i prowadzi do rozwijania zdolności poznawczych;
- ruchowa – wymaga od uczestników ruchu, częstych zmian miejsca.

Zabawy stosowane w rzeczywistości szkolnej to przede wszystkim zabawy dydaktyczne. Wspomniany wcześniej słownik określa „grę” jako *odmianę zabawy, polegającą na respektowaniu ustalonych ściśle reguł*. Ze względu na reguły spełnia ona ważne funkcje wychowawcze. Gry umożliwiają współpracę w grupie, uczniowie rywalizują ze sobą, pracują w parach, co pozwala lepiej się poznać, przejąć odpowiedzialność za własne poczynania. Jeśli chodzi o gry i zabawy wykorzystywane na lekcjach języków obcych, wyróżnia się następujące rodzaje¹¹:

- gry i zabawy leksykalne – pozwalają na utrwalenie słownictwa i pisowni, a także wyrabiają umiejętność koncentracji, kojarzenia i rozwijanie pamięci: ich zadaniem jest niedopuszczenie do zapominania poznanego słownictwa;
- gry i zabawy syntaktyczne – pozwalają utrwalić struktury gramatyczne języka obcego;
- gry i zabawy rozwijające sprawności językowe — służą rozwojowi czterech sprawności: słuchania, mówienia, pisania i czytania.

⁹ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.

¹⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

¹¹ T. Siek-Piskozub, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa 1997.

Zabawa jest, poza pracą i uczeniem się, formą działalności ludzkiej, która tym różni się od innych form działania, że praca i nauka służą realizacji celów rzeczywistych, natomiast w zabawie są realizowane cele fikcyjne. Cechą charakterystyczną zabawy jest naśladowanie przez dzieci rozmaitych sytuacji naturalnych i tworzenie sytuacji aranżowanych. Zależnie od rodzaju sytuacji odtwarzanej lub kreowanej, różni się zabawy mające szerokie zastosowanie w nauczaniu zintegrowanym.

Odmianą działalności zabawowej są gry, które przebiegają według wcześniej ustalonych zasad. W każdej grze możemy dostrzec element współzawodnictwa. Gry spełniają ważną rolę uspołeczniającą dzieci, wdrażają do tworzenia i przestrzegania reguł oraz uczą umiejętności wygrywania i przegrywania¹².

Gry i zabawy stosowane na lekcjach odznaczają się wieloma walorami dydaktycznymi. Służą lepszemu zapamiętaniu i opanowaniu opracowanego materiału, zmuszają do koncentracji uwagi na wykonywanych zadaniach, są także zachętą do dokładniejszego i pełniejszego opanowania realizowanych treści nauczania. Jedną z najważniejszych ról zabaw jest wzbudzanie w dzieciach entuzjazmu i pozytywnych postaw do wykonywania zadań szkolnych. Dzieci rozpoczynające naukę przychodzą do klasy pełne entuzjazmu i chęci do pracy. W związku z tym, że ich dotychczasowe życie sprowadzało się głównie do zabaw w domu, od szkoły oczekują tego samego. Oprócz tego uwielbiają rywalizować i uczestniczyć w zadaniach, które mają formę konkursu lub gry.

Różnorodne ćwiczenia realizowane przez gry i zabawy dydaktyczne mogą stać się dla dzieci źródłem osiągnięcia sukcesów i pożądaných wyników. W zabawie dydaktycznej występuje bowiem określony sposób realizowania podanej informacji lub ćwiczenia w celu osiągnięcia odpowiedniego wyniku. Tym wynikiem, który dziecko pragnie osiągnąć, może być np. rozwiązanie krzyżówki, rebusu, szarady, łamigłówki, zagadki, konkursu, quizu itp. Temu celowi służą również różnego rodzaju domina obrazkowo-wyrazowe, loteryjki, gry w karty logiczne, zabawy z tarczą liczbową itd.

Przebieg tego rodzaju gier i zabaw jest motywowany, postawionym w ich regułach, zadaniem poznawczym. Od momentu zrozumienia przez dzieci zadania i podjęcia jego realizacji zabawa staje się z jednej strony środkiem aktywizującym sferę poznawczą i społeczno-emocjonalną, a z drugiej jest środkiem zaspokajającym potrzebę osiągnięcia wyniku. Dzięki wykorzystaniu gier i zabaw młodzi uczniowie są w stanie:

- podtrzymywać zainteresowanie i ciekawość poznawczą,
- koncentrować swoją uwagę na zadaniu,
- sprawniej wykorzystywać swoją pamięć spostrzeżeniowo-wzrokową i słuchową.

Przy pomocy zabaw nauczyciele mogą z powodzeniem aktywizować różne funkcje poznawcze, takie jak:

- odbiór i interpretacja danych zmysłowych,

¹² www publikacje.edu.pl/publikacje, data dostępu 8.11.2012.

- procesy myślenia, czyli tworzenia jednostek poznawczych w postaci schematów, obrazów umysłowych, symboli i pojęć,
- oraz kształtowanie się operacji logicznych,
- wyjaśnienia i oceny.

Aktywność dziecka w formie zabawy jest bardzo pomocna w rozwijaniu zdolności dostrzegania znaczących elementów obserwowanych faktów i zdarzeń, wskazywaniu różnych zależności i związków przyczynowo-skutkowych. Podczas gier i zabaw dzieci przyswajają sobie różne reguły, zapamiętują je i stosują w odpowiednim momencie. Szczególne znaczenie ma dosłowne zapamiętywanie trudnych i nielubianych reguł, definicji i określeń. Dzięki zabawie są lepiej zapamiętywane, zgodnie z zasadą, że trwalej zapamiętuje się to, co jest bardziej interesujące i przyjemne¹³.

Autorzy publikacji na temat gier i zabaw podkreślają, że są to działania służące nie tylko wypełnieniu wolnego czasu podczas zajęć, ale także mają ogromną wartość edukacyjną. Są to zarówno korzyści związane z procesem edukacyjnym, jak i ze stroną wychowawczą procesu dydaktycznego. Wśród tych zalet wymienia się¹⁴:

- gry i zabawy tworzą naturalny kontekst do komunikacji między dziećmi,
- gry i zabawy dostarczają „ukrytej” praktyki specyficznych wzorców językowych, słownictwa lub wymowy,
- dzieci zapamiętują zdania lepiej, kiedy wypowiadają je w ciekawym kontekście,
- poprawia się umiejętność słuchania, wydłuża się okres uwagi i koncentracji,
- gry i zabawy dają uczniom słabym, zależnionym poczucie pewności siebie, ponieważ zmniejszają stres, niepokój wywołany strachem przed popełnieniem błędu,
- w grach i zabawach komunikacja między uczniami wzrasta, co z kolei redukuje dominację nauczyciela nad klasą,
- gry i zabawy uczą dzieci zasad współpracy, wzajemnej pomocy, a nie tylko rywalizacji,
- zainteresowanie grami i zabawami oraz motywacja podtrzymują naturalną wzajemną dyscyplinę,
- wszyscy uczniowie są zaangażowani i to wywiera pozytywny wpływ na zapamiętywanie nowej wiedzy i umiejętności.

Jak już zostało wcześniej wspomniane, jedną z ważniejszych funkcji, jakie pełnią gry i zabawy, jest funkcja motywująca¹⁵. Żeby uczeń intensywnie i z zainteresowaniem zajął się materiałem przeznaczonym do opanowania i utrwalenia, należy go odpo-

¹³ www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1005, dostęp: 8 listopada 2012.

¹⁴ K. Pyptacz, *Nauczanie języka angielskiego przez gry i zabawy*, „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 6.

¹⁵ A. Burkat, *Gry i zabawy jako element wspomagający nauczanie języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 2006 nr 3.

wiednio zmotywować. Motywacja wzrasta, kiedy uczeń jest zaciekawiony, ponieważ włączamy do lekcji lubiane lub nowe formy i metody pracy. Wiedza zdobyta podczas zabawy lub gry, w którą uczeń zaangażowany jest emocjonalnie, jest lepiej i na dłużej zatrzymywana. Dzięki „zabawowym wstawkom” uczniowie ćwiczą szybciej i efektywniej. Gry zawierające element rywalizacji mobilizują zmęczoną grupę do działania, przyczyniają się do skierowania dużych pokładów energii, żeby osiągać zamierzony cel. Lekcja taka sprawia uczniowi satysfakcję i mobilizuje do skupienia uwagi, a co za tym idzie – do wykonania zadania, z jakim wiąże się dana gra lub zabawa¹⁶. M. Pamuła dodaje, że zabawa rozbudza w dziecku bliską motywację, ponieważ dla niego liczy się „tu i teraz”, a nie to, co będzie za kilka lat¹⁷. Pozytywne nastawienie emocjonalne przeciwdziała blokowaniu przepływu informacji i nauczanie jest o wiele bardziej skuteczne. Dzięki grom i zabawom łatwiej dziecku opanować nowe struktury i słownictwo, a tym samym łatwiej osiągnąć sukces, przy czym ryzyko porażki szkolnej jest zminimalizowane. Z powyższych rozważań można wysunąć kilka innych interesujących implikacji do pracy z wykorzystaniem gier i zabaw.

- Gry i zabawy są idealnym „wypełnieniem” czasu, jeśli materiał zaplanowany na lekcję jest zrealizowany i zostało jeszcze kilka minut do dzwonka. Jest wiele zabaw, które nie wymagają wcześniejszego przygotowania i można je przeprowadzić szybko i sprawnie (np. Bingo, Simon Says itp.)
- Nauczyciel najczęściej musi liczyć się z wyższym poziomem hałasu podczas przeprowadzania zabawy. Kiedy dzieci angażują się emocjonalnie, wyrażają to również głosem. Trzeba nad tym panować, ale nie da się całkowicie wyeliminować.
- Przeprowadzenie zabawy dobrze wpływa na grupę, która jest zmęczona, np. z powodu późnej godziny. Rozkojarzone dzieci łatwiej koncentrują uwagę na czymś przyjemnym niż na jakiegokolwiek innej aktywności i łatwiej jest poradzić sobie z dyscypliną.
- Idealnym czasem na lekcję zawierającą dużo gier i zabaw są lekcje okolicznościowe – o tematyce świątecznej, Walentynki, Halloween itp. Stanowią wtedy odskocznię od zwykłego trybu nauki, zarówno ze względu na temat jak i na formę. Wtedy motywacja uczniów jest największa.
- Najbardziej znaczącym wyznacznikiem zadowolenia dzieci jest uśmiech. Przeprowadzenie choćby jednej zabawy, na którą poświęci się choćby 3 minuty lekcji, może spowodować, że dziecko wyjdzie z klasy uśmiechnięte i chętnie przyjdzie następnym razem.
- Nie bez znaczenia jest to, czy zabawa jest znana dzieciom. Te znane bardziej motywują. Jeśli na lekcji jest kilka skomplikowanych zabaw, których dzieci

¹⁶ K. Swędrowska, *Wpływ gier i zabaw na motywację uczniów do nauki j. angielskiego w klasach I–III*, praca dyplomowa, PWSZ, Konin 2007.

¹⁷ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych*, s. 90.

nie znają, nie przyniosą oczekiwanych efektów. Nowe lepiej stopniowo wprowadzać.

Nauczyciele, którzy chcą aktywnie wykorzystać gry i zabawy podczas swoich zajęć, mogą skorzystać z szerokiego katalogu gier i zabaw dostępnych w podręcznikach, dodatkowych materiałach i internecie. Poniżej zaprezentowane zostały wybrane gry i zabawy do wykorzystania na lekcjach.

Gra I. **HANGMAN**

Zasady: Jedno dziecko, tzw. *thinker* (myślący), wybiera jakiś wyraz i rysuje na tablicy tyle kresek, z ilu liter się składa. Klasa zgaduje litery. Jeśli ktoś zgadnie, thinker wpisuje literę w odpowiednie miejsce(a). Po każdej literze klasa ma jedną szansę odgadnięcia wyrazu. Jeśli podana przez klasę litera nie znajduje się w tym wyrazie, thinker rysuje jedną linię rysunku przedstawiającego osobę wiszącą na szubienicy. Jeśli thinker dokończy rysunek zanim odgadnięte zostanie słowo, ma prawo wymyślać kolejny. Jeśli ktoś odgadnie słowo, zamienia się z thinkerem.

Czas trwania: 10–20 minut.

Sprawności: pisownia wyrazów, słownictwo, alfabet.

Materiały: tablica, kreda albo papier i pisaki.

Komentarz: Zabawa może być przeprowadzana w parach. Osoby na zmianę są thinkerem. Kto odgadnie wyraz – dostaje punkt. Kto ma więcej punktów – wygrywa.

Gra II. **WORD CHAINS**

Zasady: Nauczyciel pisze na tablicy wyraz. Kolejni uczniowie dopisują wyrazy, którego pierwszą literą będzie ostatnia poprzedniego wyrazu.

Czas trwania: 10–20 minut.

Sprawności: słownictwo i pisownia wyrazów.

Materiały: tablica, kreda lub papier i pisaki.

Komentarz: Zabawa może mieć formę konkursu.

Gra III. **BATTLE SHIPS**

Zasady: Uczniowie dobierają się w pary. Każdy rysuje na kratce dwa kwadraty i dzieli je na 100 pól (10x10). Wzdłuż jednej krawędzi pisze liczby od 1 do 10, a wzdłuż drugiej litery od A do J. W jednym z kwadratów umieszcza kilka wybranych słów (ograniczonych do pewnego tematu, np. zwierzęta). Zadaniem każdego jest odkrycie tych wyrazów poprzez podawanie pól, np. 1A, 4C, 7I itd. Jeśli odgadujący trafił, przeciwnik podaje ją; jeśli nie – mówi „*nothing*”. Każdy z graczy ma jedno podejście, potem następuje zamiana. Wygrywa ta osoba, która pierwsza odgadnie wszystkie wyrazy.

Czas trwania: 20–30 minut.

Sprawności: pisownia nowych wyrazów, słownictwo, liczby od 1–10, alfabet.

Materiały: kartki papieru z gotowymi planszami do gry.

Gra IV. **HAPPY TWINS**

Zasady: Nauczyciel przygotowuje zestaw rysunków. Musi być ich tyle, ilu jest uczniów w klasie i tak, żeby każdy rysunek występował dwa razy. Rysunki są dowolne, w zależności od przerabianego materiału i stopnia trudności. Każdy uczeń dostaje jeden rysunek. Uczniowie po kolei opisują swoje rysunki, żeby odnaleźć parę.

Czas trwania: 10–20 minut.

Sprawności: słownictwo, ćwiczenia na wymowę.

Materiały: przygotowany wcześniej zestaw ilustracji.

Komentarz: Rysunki mogą być proste, mogą łączyć różne treści, np. przedmioty szkolne w różnych kolorach w różnej ilości.

Gra V. **TELEPATHY**

Zasady: Nauczyciel pyta uczniów, czy wierzą w telepatię. Po krótkiej rozmowie na ten temat nauczyciel pisze na tablicy kilka prostych zdań. Jeden z uczniów, „medium”, wychodzi na środek i w myśli intensywnie powtarza jakieś zdanie. Pozostali uczniowie zamykają oczy i próbują je odgadnąć, po czym zapisują na kartce. Po chwili każdy z uczniów odczytuje swoje zdanie, a nauczyciel zaznacza na tablicy kreski przy każdym. Kiedy wszyscy odczytają swoje zdania, „medium” podaje to, o którym myślało.

Czas trwania: 10–20 minut.

Sprawności: czytanie i wymowa.

Materiały: tablica, kreda.

Komentarz: Trudność zdań dobiera się do poziomu uczniów; mogą to być nawet pojedyncze wyrazy.

Gra VI. **SNAKE AND Ladders**

Zasady: Nauczyciel przygotowuje planszę z polami ponumerowanymi od 1 do 100. Niektóre pola łączy za pomocą drabin i węży. Drabiny przesuwają gracza o pewną liczbę pól do przodu, natomiast węże do tyłu. W grę najlepiej grać w 4–5-osobowych grupach, przygotować należy wtedy kilka plansz. Do pewnych pól nauczyciel może dodać zadania dotyczące aktualnie przerabianego materiału: kiedy uczeń stanie na polu z zadaniem, musi je wykonać.

Czas trwania: 15–20 minut.

Sprawności: liczenie.

Materiały: plansze.

Komentarz: Plansze do gry dzieci mogą wykonać samodzielnie na zajęciach plastyczno-technicznych.

Gra VII. **VOICES AND OBJECTS**

Zasady: Jeden z uczniów staje na środku, a nauczyciel zawiązuje mu oczy. Inny uczeń wypowiada jakieś zdanie (w języku angielskim, np. *This is a pencil.*) i pyta: *Who am I?*, a ten z zawiązanymi oczami musi odgadnąć, kto pyta. Następnie nauczyciel upuszcza

na biurko jeden z kilku przygotowanych wcześniej przedmiotów i pyta: *What's this?*, osoba z zawiązanymi oczami musi odgadnąć (po angielsku), co to jest.

Czas trwania: 10–15 minut.

Sprawności: słownictwo, wymowa, budowa prostych zdań.

Materiały: przedmioty, opaska na oczy.

Komentarz: Nauczyciel przygotowuje zestaw przedmiotów związanych z przerabianym materiałem, np. przedmioty szkolne, owoce itd.

Gra VIII. **GUESS WHAT I AM DRAWING**

Zasady: Nauczyciel rysuje na tablicy jakiś przedmiot i pyta: *What am I drawing?* Uczniowie muszą zgadnąć. Można poprosić innych uczniów, żeby po kolei rysowali, lub przeprowadzić tę grę w parach.

Czas trwania: 5–15 minut.

Sprawności: słownictwo, wymowa.

Materiały: tablica, kreda.

Gra IX. **BINGO**

Zasady: Nauczyciel wraz z uczniami wybiera słownictwo potrzebne do gry, np. liczby, jedzenie, ubrania. Musi być ustalona ograniczona liczba słów (15–20). Każdy uczeń rysuje (na kartce lub w zeszytce) prostokąt, dzieli go na sześć pól i wpisuje tam wybrane przez siebie słowa (z podanej wcześniej kategorii). Kiedy wszyscy są gotowi, nauczyciel wymienia różne słowa z kategorii. Kiedy uczeń ma słowo na swojej planszy – wykreśla je, jeśli nie – czeka na następne. Kto wykreśli wszystkie słowa mówi: Bingo!

Czas trwania: 5–15 minut.

Sprawności: słownictwo, wymowa, pisownia.

Materiały: kartka papieru, zeszyt dla każdego ucznia.

Komentarz: Można też zagrać w wersję obrazkową – uczniowie nie piszą słów, a rysują je (np. w klasie I) i wykreślają obrazki, kiedy usłyszą nazwę.

Gra X. **REPEAT IF THIS IS TRUE**

Zasady: Nauczyciel pokazuje uczniom przygotowane wcześniej obrazki i podaje na ich temat proste informacje. Jeżeli informacja jest prawdziwa – uczniowie muszą ją powtórzyć, jeśli jest nie – milczą.

Czas trwania: 5–15 minut.

Sprawności: słownictwo, wymowa, rozumienie ze słuchu.

Materiały: zestaw rysunków.

Komentarz: Można uprościć tę zabawę i dzieci oceniają jedynie, czy zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe.

Gra XI. **WHAT'S MISSING**

Zasady: Nauczyciel zawiesza na tablicy kilka obrazków przedstawiających słówka, które dzieci znają. Najpierw przez chwilę przyglądają się im, potem zamykają oczy. Nauczyciel zdejmuje jeden z obrazków, każe dzieciom otworzyć oczy i pyta: *What's missing?*

Czas trwania: 10–15 minut.

Sprawności: słownictwo, wymowa.

Materiały: zestaw rysunków.

Gra XII. **PODAJ DALEJ**

Zasady: Uczniowie dzielą się na grupy tak, żeby w każdej było od 5 do 8 osób. Grupy ustawiają się w koła. Nauczyciel daje każdemu dziecku jeden przedmiot (np. z przyborów szkolnych) i włącza muzykę. Uczniowie podają sobie przedmioty z rąk do rąk. Kiedy muzyka się zatrzyma, każdy wymawia nazwę przedmiotu, który trzyma. Ćwiczenie należy powtórzyć kilka razy.

Czas trwania: 5–10 minut.

Sprawności: słownictwo, wymowa.

Materiały: rysunki, przedmioty.

Gra XIII. **I SPY WITH MY LITTLE EYE**

Zasady: Nauczyciel wybiera w klasie przedmiot, który dzieci potrafią nazwać po angielsku. Mówi: *I spy with my little eye something...* i dodaje kolor tego przedmiotu, kształt itd. Dzieci muszą odgadnąć, co to za przedmiot.

Czas trwania: 10–15 minut.

Sprawności: słownictwo, wymowa.

Materiały: przedmioty zgromadzone w klasie.

Mam nadzieję, że zaprezentowane powyżej przykłady gier pomogą w zaprojektowaniu własnych pomysłów lub posłużą do uatrakcyjnienia zajęć. Przykłady zostały zaczerpnięte z kilku źródeł, które znaleźć można w poniższej bibliografii.

Dziennik nauczycielski jako narzędzie do rozwijania refleksji

Leopold Tyrmand, w swojej książce *Dziennik 1954*, pisał: *Dziennik to opukiwanie złożoności szczegółu, tego, co drobne. Wiem że nikt, kto nie brał się do pisania dziennika, nie może pojąć trudności. Jest to trudność praktyczna. Jak zapisać mikrobiologię dnia? [...] ale, że nie sposób bez selekcji – bo w ogóle bez selekcji nikt niczego nie robi – więc tekst ulega organizacji. Dziennik przestaje być spowiedzią, poczyna dawać świadectwo. Świadectwo sobie samemu wystawione. Świadectwo z pierwszej ręki. Przez kogoś najlepiej zorientowanego, choć skłonnego do minimalnych i zwalczanych nadużyć.*

Dzienniki są jednym ze znanych nam narzędzi do zbierania danych empirycznych w glottodydaktycznych badaniach jakościowych. Jednocześnie często są postrzegane jako narzędzie zbyt subiektywne, stronicze i zawierające pewną dozę próżności, wynikającej z braku samokrytycyzmu lub doświadczenia w pisaniu dziennika. Mimo niezaprzeczalnych zalet, takich jak rozwijanie refleksyjności nauczyciela

i modyfikacja warsztatu pracy, można odnieść wrażenie, że dziennik nie należy do preferowanych narzędzi wykorzystywanych zarówno przez badaczy, jak i nauczycieli. Celem tego rozdziału jest przedstawienie najważniejszych aspektów związanych z wykorzystaniem dziennika oraz próba oceny dziennika jako efektywnego narzędzia do rozwijania świadomości nauczycielskiej.

W literaturze fachowej dzienniki są najczęściej definiowane jako sprawozdanie z pierwszej ręki na temat doświadczeń klasowych. Dzienniki definiowane są jako *tekst o charakterze osobistym, w którym autor zapisuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego ją świata*¹⁸. Głównym założeniem prowadzenia dziennika jest dokonywanie regularnych wpisów, a następnie analiza zapisków w poszukiwaniu wzorów i „niespotykanych” wydarzeń. Z jednej strony *wszystkie błędne przekonania i osądy stają się permanentnym elementem zdobytej przez nas wiedzy*¹⁹. Jednak dzięki tym samym dziennikom badacze i nauczyciele mają niepowtarzalną możliwość rozwijania swojej refleksyjności. Dzięki jej rozwijaniu, będą mogli zmieniać i modyfikować swoje zachowanie, co pozwoli na pełniejsze i bardziej efektywne wykonywanie swojej pracy.

Dziennik to miejsce na dokonywanie odkryć, świętowanie sukcesów, wyrażanie frustracji i zadawanie ważnych pytań. Prowadzenie dziennika stwarza możliwość analizy afektywnych aspektów bycia nauczycielem. Zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych²⁰.

Dziennik stał się podstawowym narzędziem umożliwiającym nauczycielom dokonywanie refleksji nad tym, co dzieje się w klasie. Tak jak ktoś zapisuje wydarzenia dnia codziennego, tak nauczyciel może dokonywać zapisów dotyczących wydarzeń klasowych w celu lepszego ich zrozumienia²¹. Często dzienniki nauczycielskie prezentowane są jako *narzędzie, dzięki któremu nauczyciele zyskali nieoceniony dostęp do własnych zachowań klasowych i motywacji*²².

Prowadzenie dziennika ma dwa ważne cele. Po pierwsze jest to zapis wydarzeń i pomysłów dla dalszego dokonywania refleksji. Podczas pisania dziennika nauczyciele muszą czuć się swobodnie, żeby mogli dokonywać refleksji nad tym, co dzieje się w klasie i poza nią. Inaczej główna korzyść prowadzenia dziennika, jaką

¹⁸ K. Nerlicki, *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny*, „Neofilolog” 2009, nr 32, s. 151–161.

¹⁹ J. Appel, *The diary of a language teacher*, Heinemann, Oxford 1995.

²⁰ J.G. Gebhard, R. Oprandy, *Language teaching awareness*, CUP, Cambridge 1999.

²¹ Ch. Palmer, G. Palmer, *Diary keeping and reflecting on practice*, w: *Language teaching in the mirror*, red. A. Peck, D. Westgate, Centre for Information on Language Teaching, London 1994, s. 27–35.

²² K.M. Bailey, *The use of diary studies in teacher education programs*, w: *Second language teacher education*, red. J.C. Richards, D. Nunan, Cambridge University Press, New York 1990, s. 43–61.

jest osobisty rozwój nauczyciela, będzie zaniedbany. Drugim powodem prowadzenia dziennika jest potraktowanie pisania jako procesu odkrywczego. Oto procedury pisania dziennika²³:

1. Dokonuj wpisów regularnie, raz, dwa razy w tygodniu, a jeżeli to możliwe, nawet codziennie. Możesz też poświęcić na to pięć minut zaraz po lekcji.
2. Regularnie dokonuj przeglądu swoich wpisów. To co mogło nie być oczywiste, kiedy było zapisywane, bardziej logiczne może stać się później.

Inna lista prezentuje zalety prowadzenia dzienników przez nauczycieli²⁴:

1. Dzienniki dostarczają efektywnych narzędzi do identyfikowania zmiennych, ważnych zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli.
2. Służą jako narzędzie do generowania pytań i hipotez na temat procesu nauczania i uczenia się.
3. Zwiększają świadomość na temat uczenia się i nauczania.
4. Są idealnym narzędziem do refleksji.
5. Są proste w prowadzeniu.
6. Dostarczają obserwacji z pierwszej ręki.
7. Dostarczają nieustających informacji na temat tego, co dzieje się w klasie.
8. Pozwalają na efektywne połączenie tego, co dzieje się w klasie z wiedzą zdobytą z dzienników.

Akt dokumentowania, który ma miejsce w klasie, pozwala na analizę i ewaluację postępów. Proces zapisywania, przeglądania i refleksji może pozwolić na percepcję tego, co „ukryte”.

Mimo niewątpliwych zalet, zaprezentowanych w poprzedniej części, prowadzenie dziennika niesie ze sobą kilka potencjalnych problemów. Regularność w prowadzeniu zapisów jest prawdopodobnie największą przeszkodą w jego prowadzeniu. Wielu nauczycieli przestaje pisać dziennik lub nawet nie zaczyna tego robić z powodu braku czasu. Pisanie dziennika wymaga systematyczności, inaczej proces krytycznej refleksji może nie przynieść oczekiwanych rezultatów. W polskim kontekście edukacyjnym nauczyciele mają często zbyt dużą liczbę godzin pracy, a oprócz tego muszą wykonywać dodatkowe zajęcia. Regularne wpisy w dzienniku mogą okazać się niemożliwe właśnie z powodu nadmiaru obowiązków zawodowych. Oprócz tego natura ludzka sprawia, że czasami ciężko jest się zmobilizować i regularnie dokonywać wpisów.

Następnym problemem może być postrzeganie procesu prowadzenia dziennika. Nauczyciele mogą odbierać to jako dodatkowy obowiązek w i tak już napiętym harmonogramie. Zmiana nastawienia i mentalności może okazać się dużym wyzwaniem dla przeciwników takich dzienników.

²³ Tamże.

²⁴ M.N. Brock, B. Yu, M. Wong, *Journaling together: collaborative diary-keeping and teacher development*, w: *Perspectives on second language teacher education*, red. J. Flowerdew, M. Brock, S. Hsia, City Polytechnic, Hong Kong, 1992, s. 295–307.

Inną barierą jest niewątpliwie brak samokrytycyzmu u nauczycieli, którzy je piszą. Ciężko jest nam się przyznać do popełnianych błędów lub opisywać niepowodzenia. Bardziej wolimy skupiać się na sukcesach i osiągnięciach. Może zdarzyć się, że w wyniku braku krytycznej refleksji dziennik zbliży się w swojej formie bardziej do literackiej fikcji niż do opisu rzeczywistości.

Opisując potencjalne problemy związane z prowadzeniem dziennika, można jeszcze wymienić takie aspekty, jak tło społeczno-kulturowe lub brak doświadczenia. W przypadku tła społeczno-kulturowego, mam na myśli, że w społeczeństwie bardziej utarł się obraz dziewcząt i kobiet piszących pamiętniki. Uproszczony wniosek z tej subiektywnej obserwacji może być taki, że nauczycielki będą bardziej skłonne do ich prowadzenia. Natomiast brak doświadczenia w jego prowadzeniu można zrekomensować dokładnymi instrukcjami lub zamieszczeniem jego schematu dla ułatwienia sobie pracy. Mogą one na przykład przyjąć postać pytań wiodących, które mają skierować uwagę piszących na aspekty interesujące badacza. Sprecyzowanie pytań może dostarczyć więcej danych odnośnie wybranego zagadnienia. W debacie nad empiryczną wiarygodnością danych dostarczanych w dziennikach przewijają się różne argumenty przemawiające za lub przeciw tego typu narzędziom²⁵.

Jedno z podstawowych pytań dotyczy miarodajności badań jakościowych o charakterze eksploracyjno-interpretacyjnym. Należy wyraźnie zaznaczyć, że badania etnograficzne nie zmierzają do osiągnięcia możliwie jak największej próby i co za tym idzie, uogólniania wyników. Ich głównym celem jest obserwacja i opis indywidualnych przypadków na tle określonej zbiorowości. Niektórzy badacze²⁶ wyraźnie podkreślają, że w badaniach jakościowych trafność pomiaru może być niewiarygodna, jednak *jeżeli [...] obiektem zainteresowania badacza jest osoba nauczyciela, badania jakościowe zyskują ogromną przewagę nad ilościowymi. Jest rzeczą naturalną, że naszą wiedzę na temat całego procesu nauczania/uczenia się wzbogacić mogą w sposób najistotniejszy informacje zebrane od nauczycieli, właśnie drogą badań jakościowych*²⁷.

W zależności od stopnia refleksyjności autorów odnośnie prezentowanych treści, dzienniki można podzielić na te o charakterze dokumentacyjnym, odnoszące się do ewaluacji wydarzeń, oraz te, które mają na celu analizę i optymalizację. W zapiskach o charakterze dokumentacyjnym znajdują się retrospektywne wydarzenia, własne działania i związane z nimi emocje. W takim przypadku autorzy jedynie w sposób narracyjny opisują zdarzenia bez dokonywania głębszej analizy przyczynowo-skutkowej. Z takich zapisów badacz dowie się, jakie zdarzenia i doświadczenia stały się przedmiotem refleksji. Drugi stopień związany z ewaluacją wydarzeń wskazuje na połączenie zapisów w dzienniku z elementami oceny przyczynowo-

²⁵ K. Nerlicki, *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze*, s. 151–161.

²⁶ A. Halbach, *Finding out about students' learning strategies by looking at their diaries: A case study "System"* 2000, nr 28, s. 85–96.

²⁷ M. Wysocka, *Wywiad i obserwacja lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*, „Neofilolog” 2009, nr 32, s. 139–142.

skutkowej. Analiza empiryczna pozwala na zrekonstruowanie wielopłaszczyznowości procesów metapoznawczych autorów, którzy próbują szukać przyczyn powstawania problemów. Trzeci stopień refleksji ma na celu analizę i optymalizację dotychczasowych działań. W części dokumentacyjnej jest dużo materiału, który może podlegać ewaluacji i prowadzić do optymalizacji procesów poznawczych²⁸.

Tak jak zróżnicowany jest poziom refleksji, tak i zróżnicowane są pytania i problemy, poruszane przez nauczycieli w ich dziennikach. Treść zadawanych pytań wydaje się być różna – w zależności od ich doświadczenia zawodowego. Osoby z mniejszym doświadczeniem zwracają większą uwagę na techniki nauczania i sposoby radzenia sobie z codziennymi problemami klasowymi. Takie zapisy nazywa się **technikami przetrwania** (ang. *survival concerns*)²⁹. Przykładowe pytania zadawane przez mniej doświadczonych nauczycieli mogą wyglądać następująco:

- Jak nie denerwować się w klasie?
- Dlaczego raz mam dobre odczucia na temat mojego nauczania, a innym razem złe?
- Co mogę zrobić jutro na zajęciach?
- Co zrobić, jeżeli zostanie mi wolny czas na koniec zajęć?
- Jak mogę udzielać bardziej zrozumiałych wyjaśnień?

Poniżej kilka przykładowych wpisów z dzienników prowadzonych przez nauczycieli z mniejszym doświadczeniem zawodowym:

Podczas prezentacji pierwszego okresu warunkowego uczniowie zaczęli budować śmieszne zdania. Zachęciło ich to do większego zaangażowania podczas lekcji. Gramatyka nie musi być na poważnie. Zabawa i gramatyka mogą współdziałać. Nie zaplanowałem zajęć i nie wyszło tak jak powinno... Hasło w dzienniku na przyszły tydzień PLANUJ!!!!

Nie podobała mi się lekcja dotycząca opowiadań. Dlaczego nie pomyślałam o tym wcześniej. Sama zachęta nie wystarczy. Bardziej wstydliwi uczniowie nie brali udziału w lekcji. Na następnej lekcji podzieliłam klasę na grupy i było świetnie!! TO DZIAŁA!

Nauczyciele z większym doświadczeniem zawodowym stawiają pytania, które są odzwierciedleniem ich własnych przemyśleń i refleksji. Przykładowe pytania mogą brzmieć:

- Jak mogę bardziej efektywnie wykorzystać czas na moich zajęciach?
- Jak sprawić, żeby uczniowie stali się bardziej odpowiedzialni za swoją naukę?
- Jak rozpoznać strategie, których używają moi uczniowie?
- Czy uczniowie mogą nauczyć się jak ich używać?
- Jak połączyć naukę języka z kulturą języka uczonego?

²⁸ K. Nerlicki, *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze*, s. 151–161.

²⁹ J.G. Gebhard, R. Oprandy, *Language teaching awareness*, CUP, Cambridge 1999.

Poniżej kilka przykładowych wpisów z dzienników prowadzonych przez nauczycieli z większym doświadczeniem zawodowym:

Jak pomagam uczniom? Staram się przedstawiać problemy jako całość. [...] żeby zrozumieli wagę bycia otwartym na nowe pomysły. Od kiedy zaczęłam uczyć, zawsze starałam się, żeby moje lekcje przypominały socjokulturowe doświadczenie raczej niż typową lekcję.

Jakie są obecnie moje ograniczenia? Staram się jak mogę, żeby być obiektywną osobą. Czasami mam wątpliwości. Jestem świadoma faktu, że spędzam zbyt mało czasu na przygotowaniu zajęć. Z jednej strony muszę trzymać się rozkładu, z drugiej strony powinnam zatroszczyć się o potrzeby indywidualnych uczniów.

Wydaje mi się, że moi uczniowie mają okazję wyrazić swoje pomysły i odczucia. To sprawia, że czują się swobodniej podczas zajęć i atmosfera na lekcjach jest przyjemna. Widzę, że ma to pozytywny wpływ na mnie i na moich uczniów. Wiem, że brzmi to jak cytaty z książki do metodyki, ale czytanie o tym, a doświadczanie tego, to dwie różne rzeczy.

Nie wiem, czy jestem w stanie poradzić sobie z odpowiedzialnością. Sama nie jestem doskonała. Staram się jak mogę, ale moi uczniowie często zbyt szybko rezygnują. Nie radzę sobie z tym.

Pewnie nie odkryłem nic nowego i powtarzam stare prawdy, ale wydarzenia ostatniego tygodnia pozwoliły mi na refleksje na temat mojego nauczania ze wszystkimi wzlotami i upadkami. Dzięki prowadzeniu dziennika stałem się bardziej świadomy swoich zachowań i teraz mogę wprowadzić zmiany.

Poszukiwanie nowych sposobów nauczania i technik oraz nieustająca analiza swoich zachowań wynikająca z prowadzenia dziennika to podstawa stawania się refleksyjnym nauczycielem.

Udzielanie odpowiedzi na tak zadane pytania generuje nowe pytania, które prowadzą do rozwijania nauczycielskiej refleksyjności. Nauczanie nauczycieli, jak przeprowadzać badania niezależnie do ich doświadczenia zawodowego, stwarza okazje do zadawania pytań i rozwoju. Dzieje się tak dlatego, że odkrywanie prowadzi do nowej wiedzy i nowych pytań³⁰. Ostatnimi czasy popularną formą prowadzenia dziennika stał się blog internetowy, który pozwala na interakcję między badaczem a nauczycielem³¹.

Dokonując oceny przydatności empirycznej dzienników, nie można pominąć metodologii analizowania danych przez badacza. Proces ten obejmuje takie elementy, jak czytanie dziennika, identyfikowanie i nazywanie procesów refleksyjnych

³⁰ J.G. Gebhard, R. Oprandy, *Language teaching awareness*.

³¹ M. Langner, *Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten*, „Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht“ 2006, nr 11 (www.spz.tu-darmstadt.de).

w zebranych danych, identyfikowanie związków między tymi procesami i poszukiwanie wspólnych wątków. Interpretacja danych, rekonstrukcja procesów leżących u ich podstaw noszą wiele znamion subiektywizmu, jaki wnosi badacz. Dlatego udział drugiego badacza zapewniłby większą obiektywizację wniosków³².

Powyższy tekst miał na celu przedstawienie uwag na temat danych dostarczanych przez nauczycieli piszących dzienniki. Mimo wspomnianych wad, dziennik jako narzędzie wykorzystywane w badaniach empirycznych, stanowi wartość samą w sobie. Jego zastosowanie widać przede wszystkim w procesie rozwijania refleksyjności nauczycielskiej, która może prowadzić do zintensyfikowania procesu akwizycji języków obcych. *Dzienniki wpisują się w nurt badań jakościowych, w których osoby badane stają się jednocześnie refleksyjnymi partnerami w procesie badawczym*³³. Przykładem takiej refleksyjności mogą być dwa wpisy nauczyciela języka obcego.

Czasami boje się, że uczniowie zadadzą mi pytanie, na które nie będę znała odpowiedzi. Może powinnam zmyślać. Może powinnam przyznać się, że nie wiem. Czy to oznacza utratę szacunku? Nie! Może dzięki temu zobaczą we mnie człowieka. Kiedy o tym piszę, dochodzę do wniosku, że to jest najlepsza droga do zyskania ich szacunku. Na pewno mają dosyć nauczycieli, którzy zawsze mają rację...

Pisanie dziennika nie jest jednak tak czasochłonne, jak myślałam. Na pewno nie zrezygnuję z prowadzenia dziennika i jestem ciekawa, co z tego wyniknie.

Dzienniki pisane przez nauczycieli mogą budzić kontrowersje i wątpliwości, ale nawet jeżeli tak jest, to należy pamiętać, że nawet *najdłuższa droga zaczyna się od pierwszego kroku* (cytat z książki Jennifer Weiner *Siostry*).

³² S. Borg, *The research journal: a tool for promoting and understanding researcher Development*, "Language Teaching Research" 2001, nr 5, s. 156–177.

³³ K. Nerlicki, *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze*, s. 151–161.

W poszukiwaniu strategii zintegrowanego aktywizowania ucznia

**Małgorzata Chybicka
Ewa Łechtańska**

Poszukiwanie skutecznych metod aktywizowania uczniów jest wyzwaniem dla każdego nauczyciela. Własna aktywność poznawcza ucznia jest przecież podstawowym warunkiem efektywnego uczenia się. Mimo wielu dostępnych publikacji poświęconych metodom aktywizującym, każdy pedagog musi selekcjonować, dostosowywać lub modyfikować gotowe rozwiązania stosownie do zróżnicowanych możliwości i potrzeb dzieci oraz specyfiki kontekstu edukacyjnego, w którym jako nauczyciel chce skutecznie działać.

Ciekawą propozycją metodyczną jest zastosowanie opowieści jako powodu do podejmowania wszechstronnej aktywności, stymulowanej przez odpowiednio dobrane problemy formułowane w postaci pytań. Ta propozycja to metoda *story-line*, znana także jako „metoda szkocka” lub „metoda tematyczna”¹, w oryginale „*story-line approach*”². Nie jest w Polsce metodą powszechnie znaną, choć pojawiło się kilka artykułów poświęconych jej istocie oraz możliwościom wykorzystania w pracy dydaktycznej i wychowawczej³. Pojęcia

¹ S. Bell, *Storyline and primary science teaching*, Pabo Conference, Jordanhill College, Glasgow (materiały powielane).

² Autorki artykułu brały udział w dwóch projektach międzynarodowych, które umożliwiły zapoznanie z metodą *story-line* oraz jej wykorzystaniem w praktyce: Tempus JEP 07929 „European Center for Primary Science and Environmental Education” oraz Comenius NL-71764-C3-1 „Involving children in active context-rich learning”. Metodzie *story – line* poświęcony był w szczególności drugi projekt, w którym autorki współpracowały z propagatorami *story – line* w Polsce tj. J. Simons oraz J. Maisson z Hoogenschool van Utrecht (Holandia).

³ R. Michalak, *Metody wyzwajające aktywność dziecka*, w: *Konteksty edukacji zintegrowanej*, red. H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, Eruditus, Poznań 2002; R. Michalak, E. Misiorna, *Problemy klasy szkolnej rozwiązywane metodą story-line*, „Nauczyciel z Klasą” 2001, nr 1, s. 8–11.

„metoda story-line” nie znajdziemy także w żadnej z powszechnie znanych klasyfikacji i pewnie trafniej byłoby określać ją jako pewne podejście metodyczne lub strategię, która zakłada wykorzystanie wielu różnorodnych sposobów i form pracy.

Jak wskazują doświadczenia jej twórców i zafascynowanych nią kontynuatorów, stwarza ona idealne warunki dla stymulowania i wspierania wszechstronnej aktywności własnej dzieci. Ze względu na charakter stawianych przed dziećmi zadań problemowych, skoncentrowanych na potrzebach i zainteresowaniach dziecka, mieszczących się jednak w sferze najbliższego rozwoju, w przeważającej części aktywność ta nosi znamiona aktywności twórczej⁴, czyli *podejmowanej chętnie i uprawianej z zadowoleniem, opartej na własnych pomysłach [...] działalności ucznia, prowadzonej w poczuciu odpowiedzialności, której wynikiem jest stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i pożytecznego*⁵. Tam natomiast gdzie nie ma charakteru twórczego, spełnia kryteria aktywności własnej⁶, czyli *podejmowanej przez dziecko z własnej inicjatywy (woli, chęci)*. Swoje potrzeby dziecko realizuje w niej z zastosowaniem w miarę samodzielnie dobranych metod i środków, działalnością kieruje samodzielnie i na własną odpowiedzialność, a ponadto współuczestniczy w kontroli i ocenie swojej pracy. Stwarza to szczególne warunki doświadczania przez dziecko poczucia podmiotowości i autonomii w procesie konstruowania własnej zintegrowanej wiedzy o sobie i świecie oraz doskonalenia skutecznego w nim działania.

Koncepcja story-line została opracowana przez grupę edukatorów z Jordanhill College of Education in Glasgow, wśród których najczęściej wymieniane postacie to Steve Bell i Fred Rendell. Podkreśla się dużą rolę ścisłej współpracy z nauczycielami, którzy pomagali zidentyfikować aktualne problemy i potrzeby szkoły. Częściowo była to inicjatywa podjęta w odpowiedzi na problemy wynikające z praktyki szkolnej. Powoływano grupy doradców, których zadaniem było wspieranie nauczycieli w doskonaleniu praktyki szkolnej, zgodnie z nowymi zaleceniami. Jako główne cele tych działań wskazano:

- wdrażanie podejścia skoncentrowanego na dziecku,
- zapewnienie aktywnego i badawczego uczenia się,
- integracja programu,
- wspieranie zróżnicowanej pracy grupowej⁷.

Kursy propagujące tę metodę rozpoczęły się już około 1970 roku i obejmowały coraz większe rzesze specjalistów, wykorzystujących z powodzeniem tę metodę w praktyce szkolnej. Popularność metody wykroczyła poza granice Szkocji, zyskując swoich zwolenników także w innych krajach, między innymi w Anglii, Stanach Zjednoczonych,

⁴ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1988; *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, red. J. Kujawiński, WSiP, Warszawa 1990.

⁵ *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, s. 48

⁶ Tamże, s. 43.

⁷ J. Creswell, *Creating worlds constructing meaning. The Scottish storyline method*, Heinemann, Portsmouth 1997.

Holandii. Dowiodła swej wartości w różnych krajach i systemach edukacyjnych, przede wszystkim dzięki swej prostej strukturze, elastyczności oraz uniwersalności zasad, które ją określają.

W Polsce koncepcja zastosowania story-line zaczęła się rozpowszechniać dzięki międzynarodowym projektom edukacyjnym i możliwości podejmowania współpracy z jej kontynuatorami i pasjonatami. Owa współpraca otworzyła drogę do zapoznania się z samą metodą, jej głównymi założeniami i propozycjami praktycznych rozwiązań w pracy z uczniami. Zagraniczne wyjazdy studyjne do szkół i na uczelnie były okazją do bezpośrednich kontaktów i wymiany myśli. Takie programy pozwoliły na konkretną współpracę i wymierne jej efekty: rozpowszechnianie idei story-line wśród nauczycieli i studentów kierunków pedagogicznych, prowadzenie zajęć z uczniami w szkołach, wreszcie próby samodzielnego projektowania story-line przez osoby zainteresowanych tą metodą.

Doświadczenie zgromadzone po latach prac i prób praktycznego zastosowania idei story-line w edukacji pozwala sformułować kilka charakterystycznych cech. Przede wszystkim wspiera kreatywne partnerstwo między nauczycielem i uczniem, w którym jest miejsce na dzielenie się uczuciami i pomysłami, ale także na ich badanie i budowanie.

Tematyka story-line może zostać zrealizowana tylko dzięki akceptacji i przyjęciu jej przez uczniów oraz ich aktywny wkład, mimo że nauczyciel kontroluje strukturę i kierunek aktywności podejmowanej przez uczniów zgodnie z założonymi celami. Każda praca rozpoczyna się od tego, co uczniowie już wiedzą, czyli od doświadczenia, jakie wynoszą z wcześniejszych etapów życia i edukacji. Dzieci poszukują odpowiedzi, proponują rozwiązania pojawiających się problemów, tworzą postacie, a nawet scenariusze dalszych zdarzeń. Tym samym wzrasta ich poczucie zaangażowania i współudziału, czują się współtwórcami tworzonej opowieści, ale i wynikającego z niej doświadczenia edukacyjnego. Poczucie współwłasności i stopień twórczego zaangażowania – to cechy odróżniające metodę story-line od innych prac tematycznych lub projektowych. Znamienne jest także to, że uczniowie proszeni są o tworzenie własnych modeli mentalnych zanim zostaną skonfrontowane z rzeczywistością. Mając wygenerowane w klasie wyobrażenia i pomysły przed planowaną wizytą lub przed przyjęciem ciekawego gościa, uczniowie są uwrażliwieni na kluczowe zagadnienia, a ich pytania są ukierunkowane i skoncentrowane na wyznaczonych wcześniej celach⁸.

Na bazie wieloletnich badań opracowano kilka zasad, którymi warto się kierować przy planowaniu i realizacji zajęć z zastosowaniem koncepcji story-line. Pomogą oną stymulować uczniów do podejmowania zadań o wysokich walorach edukacyjnych i zapobiegają zredukowaniu tej koncepcji zajęć do zestawu efektywnych aktywności artystycznych lub ruchowych.

⁸ J. Creswell, *Creating worlds constructing meaning*, prolog.

Zasada opowieści

To właśnie powieść (historia, opowiadanie, historyjka, bajka) jest centralną częścią naszego doświadczenia. Historia, religia, dziedzictwo przekazywane są z pokolenia na pokolenie w opowieściach od tysięcy lat. Do nich sięgamy, kiedy próbujemy zrozumieć otaczający nas świat lub kulturę jakiejś społeczności. Historie, opowieści dają przewidywalną, linearną strukturę oraz pełen znaczenia kontekst dla uczenia się tego, czego zamierzamy nauczyć i w postaci odzwierciedlającej prawdziwe życie.

Zasada udziału

Udział i zaangażowanie dzieci jest potwierdzeniem, że przez cały czas toczy się proces uczenia się. Opowieść powinna wciągać w swój czar, motywować do przewidywania i uczestniczenia w jej rozwoju z radością i zaangażowaniem. Dzieci myślą o niej w szkole i w domu, zastanawiając się, co wydarzy się dalej albo jak rozwiązać problem, który nagle się pojawia.

Zasada nauczycielskiej „liny”

To zasada partnerstwa między nauczycielem a uczniami. Współpraca ta powinna się cechować zachowaniem równowagi. Nauczyciel trzyma przez cały czas tzw. linę, którą jest opowieść zaplanowana w celu osiągnięcia zamierzonych celów. Podkreśla się jednak magię liny, która jest elastyczna i pozwala na liczne wygięcia, zakręty, zwroty i węzły. Pozostaje jednak drogą do przebycia, zaprojektowaną zgodnie z założeniami edukacyjnymi przez nauczyciela, ale zaakceptowaną przez uczniów.

Zasada własności

To jest z pewnością najsilniejszy czynnik motywacyjny dla dzieci. Daje im poczucie odpowiedzialności, dumy i wyzwała entuzjazm dla projektów, w których odgrywają decydującą rolę. Idea rozpoczynania od dziecięcych modeli pojęciowych („Jak sądzić...?”, „Jakie podejmiecie działania...?”) jest wyrazem szacunku i uznania dla wiedzy i umiejętności, które wynoszą ze swoich wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych. Warto podkreślić, że zbiorowo dzieci wiedzą o wiele więcej o danym temacie niż indywidualnie. Wygenerowane wspólnie pomysły, ożywiają i wspomagają rozwój wydarzeń.

Zasada kontekstu

Zasada ściśle związana z zasadą opowieści, która jest wspólnym i spójnym warunkiem aktywności uczniów i nauczyciela. Dzieci budują swoją wiedzę, podążając od znanego do nieznanego. Kontekst dostarcza im wielu powodów uczenia się tego, czego chcemy ich nauczyć. Musi jednak odzwierciedlać rzeczywistość i dawać dzieciom poczucie jego związku z ich życiem. Uczniowie prowadzą badania, ćwiczą umiejętności i przyswajają nową wiedzę, ponieważ opowieść tego wymaga i ponieważ im na tym zależy.

Zasada struktury poprzedzającej aktywność

Dzieci z pomocą nauczyciela powinny odkryć to, co wiedzą i czego nie wiedzą. Niedosyt wiedzy zaowocuje formułowaniem własnych pytań i poszukiwaniem odpowiedzi

na nie. Na tym etapie potrzebna jest im struktura, która umożliwi odkrycie tego, czego chcieliby się dowiedzieć, szukanie odpowiedzi i zaprezentowanie rezultatów poszukiwań. To nauczyciel dostarcza odpowiedniej struktury dla tworzenia postaci lub zdarzeń, prowadzenia badań, pisania raportów, przygotowania prezentacji, żeby każde dziecko miało punkt odniesienia lub punkt wyjścia. Struktura powinna zapewniać równe szanse tym, którzy nie mają dość umiejętności, żeby poradzić sobie samemu, i swobodę tym, które zechcą pójść własną drogą do wyznaczonego celu⁹.

Pomysł na zajęcia lub cykl zajęć ujęty jest w scenariuszu story-line, który ma postać szeregu odrębnych, stanowiących jednak spójną całość elementów, zwanych epizodami¹⁰. Inspiracją dla nauczyciela tworzącego scenariusz może być bajka, opowiadanie, wydarzenia i sytuacje zaczerpnięte z przeszłości, życia współczesnego albo oczekiwane w przyszłości. Rozpoczyna się zwykle od inspirującego startu, po którym następuje wciągające rozwinięcie, zainicjowane przez jakieś zdarzenie i wynikający z niego problem. Opowiadana historia rozwija się i scala cały proces uczenia się. Fabuła historyjki służy do zbudowania przejrzystej i zrozumiałej podstawy, dostarczając zarówno nauczycielowi jak i dzieciom jasnej struktury opracowywanych treści. Głównym założeniem nie jest bierne przyswajanie kolejnych zagadnień, ale aktywne współtworzenie postaci i zdarzeń opowieści edukacyjnej. Najistotniejsze jest wyzwianie silnego zaangażowania, pomysłowości i poczucia współodpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania, a więc za przebieg procesu uczenia się.

Żeby osiągnąć ten cel nauczyciel musi bardzo starannie przemyśleć i skonstruować tzw. pytania kluczowe¹¹. Pytania te są kolejnym istotnym elementem, a zarazem warunkiem, pomyślnej realizacji scenariusza story-line. Dobór i sposób formułowania pytań decyduje o tym, czy i na ile wyzwolą wszechstronną aktywność dzieci i zapewnią osiągnięcie zamierzonych celów edukacyjnych. Przy konstruowaniu pytań kluczowych warto pamiętać, żeby odwoływały się do doświadczeń osobistych dzieci i do nieograniczonego potencjału ich wyobraźni. Powinny stymulować nie tylko do myślenia na różnych poziomach, ale także do podejmowania inicjatywy, do działania i przejmowania odpowiedzialności za własną aktywność edukacyjną. Ważne jednak jest, żeby pytania nauczycielskie prowadziły do realizacji zadań, służących osiągnięciu zamierzonych celów.

Wyodrębnianie epizodów i konstruowanie pytań kluczowych, podporządkowane jest wyzwaniu określonego rodzaju aktywności dzieci. Świadome i zgodne z założonymi celami wyodrębnienie i nazwanie aktywności przewidzianych dla

⁹ J. Creswell, *Creating worlds constructing meaning*, s. 10–12,

¹⁰ J. Simons, *Active learning with storyline approach*, "School voor beeld", Hogeschool van Utrecht, vol. 2, nr 4, May 1997, s. 5; R. Michalak, *Metody wyzwalające aktywność dziecka*, s. 123.

¹¹ J. Simons, *Active learning with storyline approach*, s. 5; R. Michalak, *Metody wyzwalające aktywność dziecka*, s. 123.

uczniów jest równie ważnym elementem scenariusza story-line¹². Dla przykładu, w scenariuszu story-line *Gnomy w Nowej Wsi*, w epizodzie 1. *Kontakt z gnomami*, w celu uruchomienia wyobraźni dzieci i zachęcenia do przedstawienia swoich wyobrażeń w formie plastycznej (rysowanie, malowanie, konstruowanie postaci i ich mieszkań) i literackiej (np. opowiadania twórcze), zaproponowano następujące pytania kluczowe: Jak Twoim zdaniem wyglądają gnomy? Jak sądzisz, gdzie mieszkają gnomy i jak wyglądają ich domy? Czym się zajmują gnomy i co robią przez cały dzień? Z kim się kontaktują?¹³ Z kolei w scenariuszu story-line *Ulica*¹⁴, w epizodzie 3. *Wyjaśnienie tajemnicy pustego domu*, zależy nam na sprowokowaniu dzieci do zastanowienia się nad różnymi stylami odżywiania się i rodzajami diet. Dzieci dowiadują się, że w pustym domu powstaje restauracja wegetariańska. Chcemy, by w kontekście innych diet zainteresowały się również dietą wegetariańską, zdrowym odżywianiem i szukały informacji na ten temat. W tym celu zadajemy następujące pytania kluczowe: Jaki rodzaj żywności spożywacie najczęściej? Jakie pokarmy lubicie najbardziej? Jakie są inne style odżywiania się? Jakie diety stosują ludzie i w jakim celu? Na czym polega dieta wegetariańska? Który styl odżywiania się wybrał(a) byś i dlaczego?

Wyróżnia się dwa typy scenariuszy story-line: scenariusze oparte na organizacji, np. scenariusze: *Sklep zoologiczny*¹⁵ lub *Ulica*, oraz scenariusze oparte na historii prawdziwej lub fikcyjnej, na przykład: *Sześć kolacyjek kota*, *Gnomy*, *Jestem chory*. Czas realizacji uzależniony jest od zakresu tematyki, rodzaju podejmowanych zadań, możliwości psychofizycznych dzieci, ich potrzeb oraz zapotrzebowania edukacyjnego. Może być zaplanowany na jeden lub kilka dni, a czasem nawet dłużej.

Atutem wykorzystania metody story-line w pracy z dziećmi jest nie tylko to, że jest wysoce motywująca i aktywizująca. Zapewnia również dogodne warunki do konstruowania zintegrowanej wiedzy ucznia i kształtowania umiejętności praktycznej jej zastosowania w różnorodnych sytuacjach życia szkolnego i pozaszkolnego. Ponadto proponowana metoda pracy stwarza wiele innych możliwości urzeczywistnienia się wielowymiarowej integracji:

- dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza, przeżywa „scaloną” rzeczywistość (w aspekcie intelektualnym, motywacyjnym i działaniowym),
- „odbywa się” przez osobę nauczyciela, który jest organizatorem i koordynatorem aktywności dziecka i swojej,
- zachodzi na poziomie wspólnych poczynań dziecka i nauczyciela, gdy nauczyciel włącza się w linię działania dziecka, dziecko włącza się w linię działania nauczyciela i wspólnie ją konstruują,

¹² J. Creswell, *Creating worlds constructing meaning*; O. Wagner Zaskórska, A. Głowacka, *The Gnomes of Nowa Wieś*, „School voor beeld”, s. 7.

¹³ O. Wagner Zaskórska, A. Głowacka, *The Gnomes of Nowa Wieś*, s. 4.

¹⁴ M. Chybicka, E. Łechtańska, O. Wagner Zaskórska, scenariusz story-line *Ulica* (materiały powielane).

¹⁵ R. Michalak, *Metody wyzwalające aktywność dziecka*; R. Michalak, E. Misiorna, *Problemy klasy szkolnej rozwiązywane metodą story-line*, s. 129.

- dokonuje się przez integrację celów nauczania i wychowania oraz celów zewnętrznych (nauczyciela) i wewnętrznych (własnych dziecka),
- dokonuje się przez integrację różnorodnych ofert edukacyjnych,
- akcentuje integrację zespołu klasowego, która zapewnia przyjazne, bezpieczne środowisko życia, aktywności i rozwoju,
- zapewnia integrację środowisk życia dziecka, gdyż cała społeczność stanowi naturalne podłoże jego rozwoju (klasa, szkoła, dom, środowisko lokalne bliższe i dalsze),
- zakłada integrację działań wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces edukacyjny (uczniów, nauczycieli, rodziców, psychologów...) ¹⁶.

Zastosowanie metody story-line zapewnia taką organizację procesów edukacyjnych, która polega na zapewnieniu warunków do podjęcia wszechstronnej aktywności, zainicjowanej potrzebą realizacji określonego zadania. Zadanie to integruje w sobie cele, treści, formy realizacyjne, różne dziedziny i formy aktywności dzieci i nauczyciela w ramach spójnych ośrodków tematycznych ¹⁷.

Pomysłodawcy i nauczyciele, którzy stosują omawianą metodę w praktyce szkolnej, podkreślają również inne istotne jej walory:

- jest skoncentrowana na dziecku jako niepowtarzalnej indywidualności,
- daje solidną, inspirującą i atrakcyjną strukturę aktywności nauczyciela i ucznia,
- pokazuje znaczenie i przydatność zdobywanej wiedzy i umiejętności w życiu, stwarza sposobność dla korzystania ze współczesnych technologii,
- wzbudza wzajemny szacunek między uczniem i nauczycielem, bo jej satysfakcjonujący finał uwarunkowany jest partnerską dynamiczną współpracą z zachowaniem obszaru swobody w podejmowaniu decyzji i poszukiwaniu rozwiązań,
- oferuje propozycje aktywności wykraczających poza program,
- pomaga nauczycielowi zapewnić odpowiedni poziom trudności zadań podejmowanych przez każdego ucznia, w zależności od jego możliwości i potrzeb,
- stwarza liczne okazje do uczenia się we współpracy i rozwijania postaw społecznych,
- dostarcza powtarzalnego, a z drugiej strony ciągle zmieniającego się wzorca: powtarzalna struktura story-line z jej fabułą podzieloną na epizody i pytaniami kluczowymi prowadzi do aktywności przewidzianych przez nauczyciela, jednak ich rzeczywisty charakter, zakres i efekty zależne są w dużym stopniu od zaangażowania, pomysłowości i zainteresowań uczniów ¹⁸.

¹⁶ E. Misiorna, *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowanej*, w: *Konteksty edukacji zintegrowanej*, s. 45–55.

¹⁷ H. Sowińska, *Teoretyczne podstawy koncepcji integracji w nauczaniu*, w: *Konteksty edukacji zintegrowanej*, s. 28.

¹⁸ S. Bell, *Storyline and Primary Science Teaching*, Pabo Conference, Jordanhill College, Glasgow (materiały powielane); A. Kilan Lipka, *The story-line as an innovation*, "School voor beeld", s. 12.

Opisana propozycja metodyczna, wraz z załączonym przykładowymi scenariuszami story-line, może być inspiracją i pomocą w poszukiwaniu skutecznych strategii działań edukacyjnych oraz w podjęciu samodzielnych prób wykorzystania fabuły jako kontekstu aktywności edukacyjnej uczniów. Znajdzie zastosowanie w praktyce pedagogicznej już w edukacji przedszkolnej, na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, ale także na wyższych etapach nauki. Cennym jej walorem jest to, że stwarza różnorodne możliwości realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, zarówno w szkole jak i poza nią. Może być niezwykle wciągającym, rozwijającym wszechstronną aktywność twórczą dzieci, sposobem na zajęcia terenowe, zielone szkoły, biwaki itp. Jest to alternatywa dla podręcznika lub kart pracy, stosowanych jako główne źródło wiedzy i obszar aktywności ucznia.

Umiejętnie skonstruowana opowieść i wynikające z niej zadania to doskonały kontekst dla kształtowania pożądanych postaw społecznych i środowiskowych. Uczenie się oparte na samodzielności, kreatywności, odpowiedzialności i samokontroli umożliwia doświadczenie poczucia podmiotowości i autonomii w procesie planowania, przygotowania i realizacji, a następnie oceny efektów własnych działań. Jest to bardzo cenny kapitał, który przygotowuje wychowanków do odważnego podejmowania wyzwań i samodzielnego radzenia sobie z nimi w różnych sytuacjach życia codziennego.

PRZYKŁADOWE SCEANIUSZE STORY-LINE

***Sześć kolacji kota*¹⁹**

(na podstawie bajki dla dzieci: *Six-Dinner Sid* Ingi Moore, Alladin Paperbacks, 1993)

Wprowadzenie

Lubimy zwierzęta. Niektóre tak bardzo, że chcemy mieć je w domu. Cieszyć się ich widokiem, obserwować zabawy i inne zajęcia, móc przygotowywać im posiłki. Wielu z nas ma swoje domowe zwierzątka. Okazuje się jednak, że z tego powodu mogą wyniknąć nietypowe problemy. Bo jak zaakceptować fakt, że kot zjada dziennie sześć kolacji. Pewien kot z ulicy Słonecznej mieszkał jednocześnie pod numerem pierwszym, drugim, trzecim, czwartym, piątym i szóstym. W każdym z tych domów miał inne imię, inaczej się zachowywał, również jego zwyczaje były różne. Ponadto, jego właściciele, a czuli się nimi wszyscy sąsiedzi, nie rozmawiali ze sobą, więc nie mieli pojęcia o nich i ich zwyczajach. Jak przystało na właścicieli kota, przygotowywali dla niego codziennie kolacje, które ten zjadał w domu numer jeden, dwa, trzy, cztery, pięć i sześć.

¹⁹ Scenariusz story-line *Sześć kolacji kota*, oprac. A. Głowacka, SP nr 15 w Koninie, W. Głowacka, SP nr 6 w Koninie, O. Wagner Zaskórska, ODN Konin, współpraca i konsultacja: Ewa Łechtańska, Małgorzata Chybicka, PWSZ w Koninie (materiały powielane).

Epizod 1. *Ulica Słoneczna*

Uczniowie przyglądają się przyniesionemu na zajęcia kotu lub kotu-maskotce. Z uwzględnieniem doświadczeń dzieci, toczy się rozmowa na temat ich życia, wyglądu i zwyczajów. Wiedza jest uzupełniana o informacje z różnych źródeł. Następnie dzieci dzielone są na 6 grup, a ich zadaniem jest wcielenie się w role członków tworzonej przez siebie rodziny. Każda rodzina projektuje i buduje mały domek. Te domy posłużą do zbudowania ulicy Słonecznej. Każdemu nadawany jest numer. Podczas pracy grupy nie komunikują się ze sobą. Przy tej okazji dzieci zastanawiają się, dlaczego sąsiadujące ze sobą rodziny nie utrzymują kontaktów.

Epizod 2. *Kocie obyczaje*

W każdej rodzinie pojawia się kot, któremu trzeba nadać imię. Uczniowie opisują wygląd i zachowanie kota w ich domu. Określają, jakie potrawy ich kot najbardziej lubi. Przedstawiają jadłospis kocich kolacji. Prezentując efekty pracy, poszczególne grupy starają się w atrakcyjny sposób zaprezentować „swojego” kota: wywieszają jadłospisy, portrety, plan dnia kota, krótkie inscenizacje. Jest też sposobność do dyskusji na temat zdrowego stylu życia zwierzęcia: zastanawiają się, co i ile dziennie zjada ich kot.

Epizod 3. *Wizyta u weterynarza*

Dzieci dowiadują się, że ich kot chorował. Jaka to była choroba? Jaka była jej przyczyna? Okazuje się, że kot miał kaszel. A ponieważ właściciele kotów dbają o zdrowie swoich zwierząt, każda rodzina zabrała kota do weterynarza. Został więc sześć razy zbadany i sześć razy zażył lekarstwo. Oczywiście mieszkańcy ulicy Słonecznej w dalszym ciągu ze sobą nie rozmawiali. Sytuacja zdziwiła weterynarza, który rozpoznał w swoim sześciokrotnym pacjencie tego samego kota. Nauczyciel wciela się w rolę weterynarza i dzwoni do każdej rodziny, próbując wyjaśnić zaistniałą sytuację. Reakcje właścicieli kota były różne. Dzieci zastanawiają się, jakie to mogą być emocje i jak można je wyrażać. Prezentują to w dowolnie wybranej formie: rysują twarze przedstawiające różne emocje, historyjki obrazkowe, scenki dramatyczne. Toczy się dyskusja na temat sposobów radzenia sobie z problemami i towarzyszącymi im emocjami.

Epizod 4. *Narada sąsiedzka*

Zdemaskowanie kota powoduje konieczność zastanowienia się, co należy zrobić, żeby zapobiec podobnym sytuacjom. Rozważają, czy jest możliwe, żeby kot miał sześciu właścicieli i czy można „podzielić” się kotem. Po naradzie w rodzinach zostaje zwołana debata sąsiedzka, podczas której właściciele proponują swoje rozwiązania i podejmują decyzję, co zrobić z kotem, ponieważ żadna z rodzin nie chce z niego zrezygnować. Dzieci zastanawiają się, jakie praktyczne wnioski wyciągnąć można z podobnych sytuacji. Przewidują, jak będą, lub jak powinny, zachowywać się teraz rodziny z ulicy Słonecznej.

Epizod 5. *Przeprowadzka*

Naszemu kotu, chodzącemu własnymi drogami, nie podoba się pomysł jednej kolacji dziennie. On przecież zawsze zjadał ich sześć. Opuszcza swoich właścicieli i przeprowadza

się na Plac Księżycowy. Idzie mieszkać pod numery: jeden, dwa, trzy, cztery, pięć i sześć. Ale w odróżnieniu od ulicy Słonecznej ludzie, którzy mieszkają na Placu Księżycowym rozmawiają ze swoimi sąsiadami i wiedzą od początku o sześciu kolacyjkach kota. Dzieci swoje domki przenoszą w inną część sali i tworzą Plac Księżycowy. Przedstawiają się sąsiadom, opowiadają o kocie i jego zwyczajach. Wspólnie ustalają, co zrobić, żeby sześć kolacji dziennie nie zaszkodziło mu. Nadają jedno imię, którym go od tej pory nazywają. Organizują na Placu Księżycowym zabawę z tańcami integracyjnymi.

*Ulica*²⁰

Wprowadzenie

Każdy z nas gdzieś mieszka i ma swoich sąsiadów. Czasami ich lubimy, utrzymujemy z nimi kontakt, a czasami ich nawet nie znamy. Wyobraźmy sobie, że jesteśmy mieszkańcami pewnej ulicy. Znajduje się na niej kilka zamieszkanym domów.

Jeden jednak jest pusty...

Aż w końcu zaczyna się w nim coś dziać: różni ludzie wchodzą i wychodzą, wnoszą i wynoszą jakieś sprzęty i urządzenia. Dom zaczyna tętnić życiem. Hałas dobiegający z niego intryguje pozostałych mieszkańców ulicy. Wszyscy zastanawiają się, co tam się dzieje i kto tam zamieszka?

Próbują sobie wyobrazić nowych sąsiadów.

Epizod 1. Poznajemy ulicę i jej mieszkańców

Dzieci wyobrażają sobie domy stojące przy tej ulicy i tworzą rodziny, które je zamieszkują. Wcielają się w role poszczególnych członków rodziny (np. matka, ojciec, dzieci, pies, kot ...) i opowiadają o sobie. Wykonują domy, w których mieszkają, dobierają do nich odpowiednie postacie. Przygotowują ekspozycję ulicy wraz z mieszkańcami.

Epizod 2. Coś dzieje się w pustym domu

Dzieci dowiadują się, że w pustym domu coś się dzieje. Kręcą się tam ludzie, coś robią, wnoszą i wynoszą. Wokół domu panuje bałagan i zamęt. Wszystkich to irytuje, ale i pobudza wyobraźnię. Przedstawiają więc swoje wyobrażenia, np. rodzina siedzi przy stole, pies szczeka, dzieci odrabiają lekcje, dziadek śpi, babcia robi na drutach.

Epizod 3. Wyjaśnienie tajemnicy nowych sąsiadów

W końcu sytuacja się wyjaśnia. Na niezamieszkałym dotychczas domu pojawia się szyld: RESTAURACJA WEGETARIAŃSKA. Wszyscy są zaskoczeni. Jedni się cieszą, a inni są niezadowoleni.

I wtedy wszyscy mieszkańcy ulicy Słonecznej otrzymują list zaproszeniem na uroczystość otwarcia restauracji, połączoną z bezpłatną degustacją wegetariańskich potraw. Do listu dołączona jest również informacja o wegetariańskim sposobie odżywiania się, zakończona pytaniem: „Wegetarianizm to moda czy konieczność? Wybór należy do Ciebie!”

²⁰ M. Chybicka, E. Łechtańska, O. Wagner Zaskórska, scenariusz story-line *Ulica* (materiały powielane).

Mieszkańcy postanawiają dowiedzieć się więcej na temat odżywiania się. Dyskutują i podejmują decyzję, jakie zagadnienia chcą opracować.

Epizod 4. *Wegetariańskie odżywianie – za i przeciw*

Dzieci przedstawiają wcześniej przygotowane informacje oraz materiały dotyczące różnych sposobów odżywiania. Mówią o zaletach i wadach różnych sposobów odżywiania, eksponując wegetarianizm. Przygotowane informacje przedstawiają w wybrany przez siebie sposób (np. plakat).

Epizod 5. *Degustacja wegetariańskich posiłków*

Dzieci urządzają wspólne wegetariańskie przyjęcie. Potrawy przygotowują je wcześniej podczas zajęć lub przynoszą z domu. Warto zachęcić rodziców do współpracy. Podczas uczyt poznają smak wegetariańskich potraw.

Epizody	Aktywności (przykładowe)	Pytania kluczowe
Poznajemy ulicę i jej mieszkańców	<p>Tworzenie głównych postaci i środowiska ich życia.</p> <p>Tworzenie powiązań z codziennym życiem.</p> <p>Planowanie sposobu wizualnego przedstawienia swoich wyobrażeń, np. makieta, plakat.</p>	<p>Jak wyobrażacie sobie tę ulicę i swoją rodzinę? Ile osób liczy twoja rodzina? Czym zajmują się jej członkowie? Jacy są? Jak wygląda wasz dom?</p> <p>Czym różni się ulica Słoneczna i jej mieszkańcy od tych, na których mieszkanie?</p> <p>W jaki sposób zaprezentujecie ulicę, domy i jej mieszkańców?</p>
Co dzieje się w pustym domu?	<p>Tworzenie hipotetycznych postaci i sytuacji mogących budzić niepokój u sąsiadów.</p> <p>Planowanie sposobu zaprezentowania swoich przypuszczeń.</p>	<p>Jak wygląda pusty dom? Kto w nim zamieszka? Kim jest? Co może sąsiadów niepokoić? Co powstanie w pustym domu? Jakie tajemnice skrywa pusty dom?</p> <p>Jak zaprezentujecie swoje wyobrażenia?</p>
Wyjaśnienie tajemnicy nowych sąsiadów	<p>Odwołanie się do wiedzy na temat wegetariańskiego sposobu odżywiania się.</p> <p>Porównanie z własnym stylem odżywiania.</p> <p>Poszukiwanie źródeł informacji na temat zasad wegetariańskiego odżywiania się.</p> <p>Dyskusja na temat sposobu prezentowania swoich argumentów.</p>	<p>Kim jest wegetarianin? Co to jest wegetariański sposób odżywiania? Czym różni się od waszego sposobu odżywiania?</p> <p>Gdzie znajdziecie informacje na temat zasad wegetariańskiego odżywiania się, żeby przygotować się dobrze do dyskusji?</p> <p>W jaki sposób chcecie zaprezentować swoje argumenty? (plakat, prezentacja multimedialna, wywiad z kompetentną osobą)</p>
Wegetariańskie odżywianie – za i przeciw	<p>Planowanie i ustalenie zasad prowadzenia dyskusji.</p> <p>Przygotowanie argumentów za i przeciw wegetariańskiemu sposobowi odżywiania.</p> <p>Dyskusja stymulująca do refleksji, poparta argumentami.</p> <p>Formułowanie wniosków.</p>	<p>Jak powinna przebiegać nasza dyskusja?</p> <p>Jakie ustalimy zasady? W jaki sposób wyeksponujecie przygotowane materiały?</p> <p>Jakie są zalety, a jakie wady wegetariańskiego odżywiania?</p> <p>Jakie są wasze wnioski po wysłuchaniu wszystkich argumentów? W jakim stopniu to, czego się dowiedzieliście zmieni wasze obecne nawyki żywieniowe?</p>

<p>Degustacja wegetariańskich posiłków</p>	<p>Planowanie przyjęcia wegetariańskiego. Szukanie sprzymierzeńców. Przygotowanie menu przez poszczególne grupy i kosztorysu. Projektowanie dowolnej formy promującej zdrowy styl odżywiania się. Prezentacja i degustacja potraw. Podsumowanie i refleksja.</p>	<p>W jaki sposób zorganizujemy przyjęcie wegetariańskie? Kogo poprosicie o pomoc? Jakie menu proponuje każda grupa? Jakie składniki będą wam potrzebne? Jaki będzie ich koszt? Jakie inne koszty przewidujecie? Jaką formę promocji zdrowego stylu odżywiania proponujecie? Które z potraw najbardziej wam smakowały i chcielibyście włączyć do jadłospisu? Jak zachować te przepisy i udostępnić innym? Jak oceniacie swoją pracę i jej efekty?</p>
--	--	--

Stare i nowe sposoby pracy z tekstem literackim w edukacji dzieci

Wiesława Kozłowska

Praca z dziełem literackim wg podstawy programowej

Czytanie tekstów literackich ma różny charakter w zależności od sytuacji. Dla własnej przyjemności lub satysfakcji czytamy w tempie przez siebie określonym. Pamiętamy te wątki, na których z jakichś powodów skupiamy uwagę.

Czynność czytania ma dla ucznia zupełnie inny przebieg, gdy utwór ma stać się punktem wyjścia do zadań edukacyjnych. Ważne stają się informacje, które umożliwiają realizację tematu określonego przez nauczyciela. Dlatego potrzebna jest umiejętność szybkiego ich wyszukania.

Z perspektywy nauczyciela istotne są natomiast kwestie, na ile pomysły na książkę współgrają z perspektywą wskazaną przez nową podstawę programową.

Według „Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych oraz innych form wychowania przedszkolnego” w ramach kształtowania gotowości do nauki czytania i pisania dziecko:

- słucha (np. opowiadań czy baśni) i rozmawia o nich,
- interesuje się książkami.

Natomiast wg „Podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej” uczeń kończący naukę w klasie III:

- czyta i rozumie teksty przeznaczone dla dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym i wyciąga z nich wnioski;
- analizuje i interpretuje teksty kultury, to znaczy:
 - 1) przejawia wrażliwość estetyczną,
 - 2) rozszerza zasób słownictwa,
 - 3) w tekście literackim zaznacza wybrane fragmenty,
 - 4) określa czas i miejsce akcji, wskazuje postacie pierwszoplanowe;

- ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci;
- czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki;
- wypowiada się na ich temat.

W części dokumentu „Zalecane warunki i sposoby realizacji” mamy następujące uwagi:

- 1) ważnym celem edukacji polonistycznej jest rozwijanie u dzieci zamiłowania do czytelnictwa przez słuchanie pięknego czytania, rozmawianie o przeczytanych utworach oraz korzystanie z bibliotek,
- 2) dobór utworów ma uwzględnić następujące gatunki literatury dziecięcej: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy,
- 3) przy wyborze tekstów należy kierować się realnymi umiejętnościami czytelnickimi dzieci, a także potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi,
- 4) dzieci powinny się uczyć na pamięć wierszy, fragmentów prozy, tekstów piosenek.

Typowe rozwiązania pracy z tekstem literackim

Od dziesięcioleci typowe ćwiczenia bezpośrednio związane z czytaniem i opracowywaniem tekstów to:

- omówienie treści tekstu po jednorazowym przeczytaniu,
- rozmowy na temat utworu skoncentrowane wokół wyodrębniania postaci i zdarzeń, ustalanie kolejności wydarzeń i ich wzajemnych powiązań, opisu postaci i jej charakterystyki, oceny postępowania bohatera,
- wypowiedzianie się na temat ilustracji w książce, wyszukiwanie fragmentów odnoszących się do ilustracji,
- opowiadanie fragmentów utworu,
- wybieranie najpiękniejszych lub najważniejszych fragmentów dzieła i uzasadnianie wyboru,
- układanie opowiadań twórczych związanych z treścią utworu,
- różne formy inscenizowania tekstu lub jego fragmentu.

Jak wynika z powyższego zestawienia, praca nad opracowaniem utworu oparta jest na rozmowie zachęcającej do ponownego kontaktu z dziełem literackim. Dzięki temu nauczyciel zmierza do tego, żeby uczeń zrozumiał główną treść utworu, wyprowadził właściwe dla swego wieku uogólnienia i samodzielnie myślał o postaciach i relacjach zawartych w utworze.

Jak podaje Danuta Czelakowska¹, prawidłowe opracowanie tekstu literackiego powinno być oparte na trzech etapach:

¹ D. Czelakowska, *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Impuls, Kraków 2012, rozdział 6. „Praca z tekstem literackim”.

1. Przygotowanie do czytania i odbioru tekstu, które polega na uzupełnieniu informacji niezbędnych do zrozumienia dzieła i nakierowaniu uwagi czytelników na kwestie, które wystąpią podczas rozmowy analitycznej i interpretacyjnej.
2. Opracowywanie utworów literackich przez wykonywanie analitycznych i syntetycznych ćwiczeń opartych na kontakcie z tekstem; istotne jest, żeby dziecko uczyło się dostrzegać formę utworu i łączyć ją z treścią.
3. Wykorzystanie treści utworów do różnych ćwiczeń w pisaniu, czytaniu i mówieniu.

Do chętnie wykorzystywanych zadań, które służą analizie i interpretacji tekstu, należą:

- udzielanie odpowiedzi na pytania i polecenia poparte odczytaniem odpowiednich urywków tekstu,
- formułowanie pytań do tekstu (całego lub jego fragmentów),
- dokonanie transpozycji tekstu, czyli przedstawienie go własnymi słowami lub w przyjętej konwencji stylistycznej,
- trafne dobieranie fragmentów utworu do ilustracji (lub odwrotnie),
- ilustrowanie tekstu,
- ułożenie nowego tytułu utworu, adekwatnego do sensu domyślnego,
- zaimprovizowanie scenki dramowej do fragmentu tekstu,
- dobranie ilustracji muzycznej do fragmentu tekstu.

Dla uczniów klas I–III trudne jest pogłębienie treści utworu przez uchwycenie jego myśli przewodniej, gdyż dzieci w tym wieku znajomość treści opierają na faktach podanych w tekście, a więc na warstwie znaczeń dosłownych. Wyzwaniem dla nauczyciela jest tak pokierować pracą, żeby dotrzeć do wybranych znaczeń z warstwy domyślnej. Jeszcze trudniejsze jest dostrzeżenie przez uczniów roli zabiegów kompozycyjnych dla wymowy ideowej utworu. Nowa podstawa programowa nie stawia tego wymogu. Jednak w imię wyrabiania poprawnych sprawności czytelnicy wielu dydaktyków szukało takich rozwiązań metodycznych, które umożliwiłyby dostrzeganie związku między treścią utworu a jego gatunkiem, kompozycją lub ukształtowaniem leksykalnym. Przykładem tego typu poradnika jest znana pozycja Reginy Laskowskiej i Marii A. Szymańskiej².

Autorki pokazują młodemu nauczycielowi również sposoby zapoznawania uczniów z lekturą. Zgodnie z tradycją szkolną, czytanie dzieł literackich może być odbywać się na kilka sposobów. Oto one:

- 1) głośne czytanie utworu przez nauczyciela z zastosowaniem odpowiednich środków wyrazu (mimika, gest, postawa) i elementów techniki żywego słowa (tempo, barwa głosu, pauzy, akcenty); takie czytanie ułatwia dzieciom lepiej zrozumieć i głębiej przeżyć utwór; przy czym dłuższe książki mogą być czytane fragmentami, a urywki mniej istotne opowiadane przez nauczyciela;

² R. Laskowska, M.A. Szymańska, *Lektura szkolna w klasach 1–3*, Juka, Łódź 1994.

- 2) ciche czytanie książek w całości lub we fragmentach przez uczniów w klasie pod kierunkiem nauczyciela;
- 3) głośne czytanie przez ucznia dobrze czytającego;
- 4) czytanie z podziałem na role;
- 5) samodzielne czytanie książek przez uczniów w domu.

Nowe sposoby pracy z książką

Z powodzeniem propagowana jest w szkole **metoda przekładu intersemiotycznego**. Po czym ją rozpoznać? Oto charakterystyczne jej komponenty:

- Metoda przekładu intersemiotycznego opiera się na założeniu³, że tę samą informację można wyrazić w postaci mowy, pisma, gestu, rysunku, dźwięku. Nie jest przy tym obojętne dla odbioru tej informacji, jaką drogą zostanie przekazana, gdyż każdy system semiotyczny odznacza się właściwą mu sprawnością komunikowania się i określonymi ograniczeniami w tym zakresie. Na przykład, pismo w sposób bardzo sprawny przekazuje treści abstrakcyjne, natomiast przy pomocy mowy (np. przez użycie barwy głosu, jego natężenia, intonacji, akcentów wyróżniających) przekazujemy nasze emocje. Pełne powodzenie ćwiczeń sprawnościowych opartych na przekładzie intersemiotycznym uzależnione jest od dwóch warunków:

- 1) uczeń powinien dysponować pewną wiedzą na temat właściwości różnych systemów semiotycznych (np. języka plastycznego),
- 2) przeniesienie znaków słownych do innego systemu znaków (np. udostównienie metafory w rysunku) powinno być punktem wyjścia do wypowiedzania się na temat własnych prób przekładu.

Drugą metodą świetnie sprawdzającą się w edukacji wczesnoszkolnej jest **analiza pozawerbalna**. Według Alicji Baluch⁴ jej istotą jest analiza tekstu oparta na działalności manipulacyjnej, plastycznej i ruchowej. Jest poszukiwaniem pozasłownych sposobów konkretyzacji utworu w formie zachowań, będących ekspresjami różnych sztuk: śpiewu, tańca, malowania, gier, mówienia. Zatem analiza pozawerbalna utworu poetyckiego przekłada obraz literacki na wypowiedź plastyczną, ruchową (gestyczną, mimiczną) lub dźwiękową (muzyczną lub recytacyjną). Jest szukaniem w innych systemach znaków, które są odpowiednikami znaczeniowymi. Całkowicie nową strategią pracy jest propozycja funkcjonująca zarówno w gimnazjum, w liceum, jak i w szkole podstawowej. Nazwę jej powiązano z postawą twórczą aktywnego czytelnika. Na czym polega jej istota?

Czytanie jako akt twórczy to propozycja takiej organizacji pracy z tekstem literackim, żeby czytelnik przyjął postawę aktywną i miał szansę wykazać się twórczymi aspektami czytania. W ramach prezentowanej strategii powstała metafora podróźnicza. Stwierdzenie bowiem, że czytanie jest jak podróż, wydobywa z aktu

³ A. Dyduch, *Metody kształcenia sprawności językowej*, Kraków 1988.

⁴ A. Baluch, *Poezja współczesna w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1984.

czytania podmiotową wolność czytelnika oraz ukazuje ją jako akt twórczy. Według zamysłu Marty Rusek⁵ lekcje z dziełem literackim to działania okalające indywidualną lekturę, jej trzonem natomiast jest indywidualna lektura. Prezentowana strategia edukacyjna oparta jest na trzech fazach:

1. Przygotowanie do lektury – polega na wzbudzeniu motywacji do czytania, na zapoznaniu uczniów z kulturowymi kontekstami, na wprowadzeniu informacji o konwencjach gatunkowych.
2. Proces poznawania utworu – prywatny akt lektury.
3. Czas refleksji, czas zderzeń indywidualnych odczytań, jednostkowych konkretyzacji – zawsze są odmienne, gdyż każdy czytelnik „wchodzi w tekst” z bagażem innej wrażliwości, odmiennych doświadczeń życiowych i literackich; porównywanie konkretyzacji i ustalanie pola wspólnych interpretacji staje się fascynującą przygodą intelektualną dla uczestników spotkania; sprawia, że nauczyciel ma narzędzie, dzięki któremu może zapobiegać pasywności uczniów i realizować postulat indywidualizacji kształcenia.

Nastawienie na aktywność czytelnika występuje także w propozycji metodycznej koncepcji nazwanej „oswajaniem ze sztuką słowa”. Firmują ją m.in. Wiesława Żuchowska i Alicja Baluch. Ich starannie opracowana propozycja jest zbieżna z kierunkiem, jaki wyznacza współczesna psychodydaktyka. Chodzi przecież o organizowanie sytuacji i warunków ujawniających, wyzwalających i rozwijających postawę twórczą uczniów. **Oswajanie ze sztuką słowa**⁶ to propozycja skierowana do nauczycieli uczniów młodszych. Jej wyróżnikami są następujące słowa kluczowe: metoda czynnościowa, odbiór aktywny, lektura rozumiejąca, analiza funkcjonalna. Warunkiem realizacji zajęć są następujące założenia:

- należy uczyć rozumiejącej lektury pojedynczego tekstu, żeby formułować uogólnienia dotyczące literatury jako sztuki słowa;
- należy kreować w szkole sytuacje edukacyjne oparte na odbiorze aktywnym, tzn. ukierunkowanym na obserwację sposobu ekspresji wypowiedzi literackiej, dzięki czemu u czytelnika kształci się nastawienie estetyczne wobec literatury;
- należy celowo dobierać teksty literackie, aby systemowo i etapowo budować kompetencje czytelnicze;
- należy proponować zadania do tekstu epickiego i lirycznego oparte na analizie funkcjonalnej, której celem jest odsłonięcie zasady konstrukcyjnej utworu i celowości ukształtowania warstwy słownej;
- należy posługiwać się metodą czynnościową, której istotą jest pozawerbalna analiza tekstu, realizowana krok po kroku pod kierunkiem nauczyciela; uwzględnia takie zadania, które wymagają działań manipulacyjnych i prowadzą zarówno do unaocznienia idei tekstu, jak i do jego refleksyjnego przeżycia;

⁵ M. Rusek, *Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna*, „Edukacja” 2012, nr 2, s. 49.

⁶ W. Żuchowska, *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*, WSiP, Warszawa 1992,

- należy budować problemowe sytuacje edukacyjne, żeby doszło do nazwania dostrzeżonych w tekście trudności w odczytaniu przesłania tekstu oraz do prób weryfikacji postawionych hipotez, co wymaga obserwacji ukształtowania tekstu.

Przedstawione dotychczas dydaktyczne propozycje łączy przekonanie, że czytanie jest twórczym działaniem, że podstawową umiejętnością jest czytanie krytyczne i że czytelnik ma prawo do swobody poszukiwania uzasadnienia dla swoich interpretacji. W podobnym duchu są utrzymane trzy ostatnie – szeroko propagowane przez animatorów kultury – propozycje dla nauczycieli. Pierwsza to **pogłębianie odbioru literackiego przez porównywanie dzieł literackich i filmowych**. Dodam, że nie chodzi jedynie o filmowe adaptacje dzieł literackich. Propozycja wyrasta z obserwacji, że współcześnie film jest najobszerniejszą przestrzenią autentycznych doświadczeń świadomego, kontemplacyjnego i refleksyjnego kontaktu z uporządkowaną sekwencją znaków. Film jest tekstem kultury, podobnie jak dzieło literackie. Podobieństwo w czynności odbioru obu dziedzin sztuki polega na prowokowaniu do reakcji emocjonalnych, spontanicznych aktów wartościowania, porównywania autorskich punktów widzenia z poglądami odbiorców. Noel Carroll (badacz z kręgu kognitywnej teorii kina) podkreśla znaczenie odruchowego oceniania dzieła filmowego. Odruchowość praktyki wartościowania filmów sprzyja kształtowaniu się nawyku refleksyjnego odbioru także tekstów innego typu. Sprzyja akceptacji prawa do komentarza każdego widza lub odbiorcy innej gałęzi sztuki. Uczy również rozpoznawania własnych, indywidualnych preferencji. Dla nauczyciela najistotniejsze jest, że dyskusja o filmie jest rozmową połączoną z jego ocenianiem, wykraczającym poza sferę indywidualnych preferencji, a wręcz przenosi się w obszar „obiektywnej ewaluacji” – wg terminologii Carrola⁷. Angielski badacz proponuje narzędzie, które nazywa kategoryzacją. Żeby ocenić film, należy odwołać się do obiektywnych (a nie subiektywnych) kategorii, takich jak konwencja, gatunek, motyw. Właśnie ocenianie filmu przez kategoryzowanie zbliża współczesnego odbiorcę kultury do literatury pięknej. Dyskurs o literaturze może zatem odbywać się poprzez film o podobnej tematyce albo konwencji. Staje się on kontekstem dla czynności interpretacyjnych, typowo literackich.

Do tej pory prezentowałam pomysły pracy z tekstem oparte na postawie autonomii i twórczej aktywności uczniów. W związku z tym można postawić pytanie o prymat twórczej postawy czytelnika dzieła literackiego. Stanisław Bortnowski⁸ podkreśla, że pedagogika przecenia znaczenie twórczości. Zgadza się jednak, że szkoła powinna kształcić osoby pełne inicjatywy, otwarte na wyzwania współczesnego świata. Hasło podmiotowości wpisane jest w nową podstawę programową. Jednak wg naukowców z wielu ośrodków akademickich, którzy badali w latach

⁷ W. Bobiński, *Co wolno krytyce, to nie dydaktyce? Uroki i manowce wartościowania*, „Edukacja” 2012, nr 2, s. 56.

⁸ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Stentor, Warszawa 2005.

2008–2009 realizację wprowadzonej w 1999 roku reformy oświaty, są to hasła bez pokrycia. Okazuje się, że ponad 50% dziesięciolatków uważa, że nauczyciel nie akceptuje ich prawa do niezgadania się z jego poglądami. Jak się okazuje, zapisy o prawie ucznia do dokonywania wyborów i prawa do wolności nie przynależą do sfery powszechnej praktyki szkolnej⁹. W związku z tym nowe sposoby pracy nad dziełem literackim mogą nie uzyskać powszechnej akceptacji nauczycieli. Są jednak też takie nowe ujęcia pracy z tekstem, które nie wymagają twórczej postawy. Są to rozwiązania odwołujące się do metody projektu edukacyjnego. **Metoda projektu edukacyjnego** polega – w przypadku edukacji polonistycznej – na zespołowym planowaniu, a potem samodzielnym wykonywaniu działań skoncentrowanych wokół konkretnego pytania lub problemu związanego z wybraną książką. W efekcie ich pracy powstaje prezentacja, album, wystawa, referat, przedstawienie lub model. Wypracowany produkt jest publicznie prezentowany szerszej publiczności. Przykładem wykorzystania metody projektu literackiego jest propozycja propagowana przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Kontakt z książką ma stać się bodźcem do rzeczywistej podróży do miejsc związanych z literaturą. Inny pomysł polega na zaplanowaniu wycieczki mentalnej (a więc w wyobraźni) po miejscach ze świata przedstawionego w wybranej szkolnej lekturze. Możliwości techniczne wirtualnego świata internetowego stają się wówczas sprzymierzeńcem czytelnika uważnie śledzącego szczegóły fikcyjnego świata wykreowanego przez pisarza.

Podsumowanie

Co łączy zaprezentowane metodyczne ujęcia pracy z tekstem? Łatwo zauważyć, że rozmowa jest niewystarczającym sposobem analizy i interpretacji tekstu. Potrzebne jest zadanie, dzięki któremu może nastąpić pogłębienie jego zrozumienia i odczytanie intencji autora. Pomysł kształcenia przez zadania, jak konstatuje J. Grzesiak¹⁰, występuje w wielu koncepcjach systemowych. Do celów edukacji polonistycznej proponowane przez nauczyciela zadania sprawdzą się, gdy będzie można odpowiedzieć na dwa pytania stawiane przez J. Grzesiaka:

1. Dlaczego uczeń rozwiązuje właśnie takie, a nie inne zadanie?
2. Czego faktycznie uczy dane zadanie?

Jakość odpowiedzi będzie sprawdzianem sensu działań skupionych wokół książki. Warto pamiętać, że chodzi o rozwijanie zamiłowania do czytelnictwa. Wszak żyjemy w czasach, w których książka zaspokaja ciekawość poznawczą ludzi i ich potrzeby emocjonalne, stanowi kulturalną rozrywkę, rozwija wrażliwość na piękno obrazu i słowa, zachęca do refleksji moralno-społecznej.

⁹ *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, UAM, Poznań 2011.

¹⁰ J. Grzesiak, *Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkole i w uczelni*, w: *Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2011.

Rozwój umiejętności mówienia dzieci jako przedmiot praktyki pedagogicznej

Małgorzata Gałczyńska

Etapy rozwoju mowy dziecka

Nauka mówienia nie rozpoczyna się bynajmniej w momencie, gdy dziecko wypowie pierwsze słowa, lecz w chwili jego urodzenia, a nawet wcześniej, w życiu płodowym. Niemowlęta z wrodzonym zainteresowaniem przysłuchują się rozbrzmiewającym wokół nich dźwiękom i potrafią zrozumieć, co mówimy na długo przedtem, zanim same zaczną wypowiadać słowa. Jest to najważniejsza sprawa, którą musimy sobie uświadomić, jeśli chcemy pomóc dziecku w nauce mówienia – zrozumienie zawsze o krok wyprzedza mówienie¹. Dlatego należy rozmawiać ze swoim jeszcze nienarodzonym dzieckiem, ponieważ w życiu płodowym, przyswajają sobie elementy suprasegmentalne naszego języka (akcent, rytm, melodia, ton)².

D. Kornas-Biela opisuje w swoim artykule badania, które wykazały, że w 7. tygodniu życia mózg dziecka wysyła pierwsze impulsy, które koordynują funkcje niektórych organów. Wówczas tworzą się w mózgu pierwsze synapsy. W 23. dniu od poczęcia można zauważyć pierwsze nerwowe odruchy, zaś w 150. dniu tworzy się osłonka mielinowa w mózgu dziecka. W 6. miesiącu życia płodowego mózg jest już całkowicie ukształtowany i jego struktura się nie zmienia³.

W 6–7. tygodniu zaczynają ze sobą współpracować mięśnie i nerwy. Swoją koordynację zaczynają od górnej wargi; wg D. Hookera, właśnie ona jest najbardziej czuła i podrażnienie jej powoduje zwrot szyi i tułowia. 12. tydzień to początek podciągania

¹ L. Clark, C. Ireland, *Uczymy się mówić, mówimy by się uczyć*, Poznań 1998, s. 21.

² E. Słodowik-Racaj, *O mowie dziecka*, Żak, Warszawa 2000.

³ D. Kornas-Biela, *Prenatalne uwarunkowania rozwoju mowy*, w: *Opieka logopedyczna od poczęcia*, red. B. Ročławski, Uniwersytet Gdański, 1983.

wargi i jest to wstępne stadium do rozwoju odruchu ssania. W 14. tygodniu swoją pracę rozpoczynają mięśnie fonacyjne i oddechowe. W 17. tygodniu dziecko wyraźnie uwypukla i wysuwa wargi, w ten właśnie sposób ćwiczy odruch ssania⁴. W 3. miesiącu ukształtowane są już struny głosowe i w tym momencie dziecko zdolne jest do płaczu. Od tego czasu połyka również wody płodowe, staje się wrażliwe na smak i odczuwa uczucie głodu. 13. tydzień przynosi ze sobą spontaniczne ruchy klatki piersiowej, które są próbą oddychania. Badania J.C. Grimwade'a wykazały, że w 6. miesiącu płód odbiera silne dźwięki z zewnątrz, dzięki temu dziecko przyswaja sobie cechy prozodycznej mowy już w łonie matki⁵.

Tabela 1. Schemat prenatalnego rozwoju mowy

Wiek dziecka (w łonie matki)	Prenatalny rozwój mowy
7 tydzień	– zaczynają pracować połączenia mięśniowo nerwowe; najbardziej aktywna jest górna warga;
12 tydzień	– podciąganie i podnoszenie górnej wargi;
14 tydzień	– pracują mięśnie fonacyjne i oddechowe;
17 tydzień	– uwypuklenie i wysuwanie warg do przodu; – stopniowe ssanie;
3 miesiąc	– ukształtowane struny głosowe → gotowość do płaczu; – pierwsze połykanie wód płodowych; – wrażliwość zmysłu smaku; – pierwsze uczucie głodu; – spontaniczne ruchy klatki piersiowej;
6 miesiąc	– dziecko dobrze słyszy dźwięki z otoczenia.

Rozwój mowy w okresie postnatalnym

Małe dziecko słucha otoczenia i w ten sposób uczy się mówić. Człowiek rodzi się z predyspozycją do mówienia, ale nie posiada umiejętności wypowiedzenia się⁶. *Predyspozycja ta, to jak gdyby nie zapisana karta w mózgu niemowlęcia, którą otoczenia musi wypełnić. Jak to uczyni, tak mówić będzie dziecko*⁷.

Matka dość szybko uczy się odczytywać potrzeby dziecka po rodzaju krzyku. Może on sygnalizować dyskomfort spowodowany mokrą pieluszką, głód, zmęczenie, przegrzanie, ból, a także pragnienie kontaktu z matką. W miarę nabywania doświadczeń dziecko zaczyna kojarzyć krzyk z przywołaniem bliskiej osoby, a w ten sposób opanowuje pierwszą formę komunikowania się ze światem dorosłych.

Dziecko poznaje świat, dzięki rozumieniu mowy, a umiejętność mówienia pozwala mu wyrazić swoje spostrzeżenia, pragnienia i uczucia. Podstawową wiedzę

⁴ D. Kornas-Biela, *Prenatalne uwarunkowania*.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże.

o tym, jak rozwija się mowa dziecka powinien posiadać każdy rodzic, opiekun i nauczyciel, żeby umiejętnie kierować jej rozwojem. Bez tej wiedzy można dziecku zaszkodzić, wymagając tego, czemu sprostać nie może, czy też lekceważąc, przeocząc niepokojące sygnały.

Nadawanie mowy i jej odbiór zależne są od czynności:

- mózgu, z których najważniejsze są zjawiska powstające w strukturach korowych, ale ważne są także zjawiska zachodzące w układzie pozapiramidowym i drogach nerwowych;
- narządów mownych (oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych), kierowanych przez struktury korowe i zależnych także od działania nerwów obwodowych oraz od budowy anatomicznej wymienionych narządów;
- narządu słuchu i od jego właściwości, warunkujących słyszenie i rozumienie mowy innych osób, a także kontrolę mowy własnej (w percepcji mowy bierze udział w pewnym stopniu także narząd wzroku, umożliwiającą odczytywanie mowy z ruchów ust)⁸.

Wg L. Kaczmarka rozwój mowy dziecka od narodzin do 7. roku życia dzielimy na cztery okresy:

- okres melodii (0,0–1,0),
- okres wyrazu (1,0–2,0),
- okres zdania (2,0–3,0),
- okres swoistej mowy dziecięcej (3,0–7,0)⁹.

W 2–3. miesiącu życia dziecko pojawia się odruch bezwarunkowy, tzw. głuźnienie (gruchanie), czyli wydaje specyficzne dźwięki o przypadkowym miejscu artykulacji, które nie mieszczą się w systemie fonologicznym języka. Głuźnienie jest jednakowe na wszystkich kontynentach oraz występuje u dzieci głuchych. Brzmi jak: *g, k, gli, tli, kli, gla, bli, ebw* itp., i jest oznaką dobrego samopoczucia dziecka, początkowo ma charakter samorzutny, a następnie pojawia się już jako reakcja na widok bliskiej osoby.

Okolo 6. miesiąca życia dziecko zaczyna gaworzyć, czyli powtarzać dźwięki zasłyszane z otoczenia. Jest to duży krok na drodze rozwoju mowy. Wielką radość sprawia dziecku parskanie, prychnanie, powtarzanie szeregu sylab: *ma - ma..., ba-ba..., ta-ta..., la-la...* Sylaby te nie mają jeszcze dla dziecka konkretnego znaczenia. Gaworzenie dostarcza dziecku nowych wrażeń słuchowych, dzięki którym przekonuje się, że odpowiednie ułożenie narządów mowy powoduje wydawanie odpowiednich dźwięków.

Trzecia faza – okres melodii pojawia się okolo 10. miesiąca życia – to echolalia. W okresie tym dziecko przejawia tendencję do powtarzania własnych i zasłyszanych słów, które doskonalą metodą prób i błędów. Kojarzenie wielokrotnie powtarzanych dźwięków ze wskazywaniem odpowiedniej osoby lub przedmiotu prowadzi do

⁸ I. Styczek, *Logopedia*, PWN, Warszawa 1977.

⁹ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1977.

wypowiadania ze zrozumieniem pierwszych słów: *mama, tata, baba, lala*. Umiejętność tę zdobywa dziecko około 1. roku życia. W słowniku dziecka możemy już zaobserwować samogłoski: *a, o, u, e, y, i* oraz spółgłoski: *m, p, b, t, d*.

II okres – wyrazu. Przypada na drugi rok życia dziecka. Burzliwy rozwój ruchowy dziecka w tym czasie pozwala na intensywne poznawanie otaczającego świata, nazywanie interesujących go przedmiotów i odkrywanie ich cech. Maluch rozumie o wiele więcej słów, wyrażeń i zdań niż jest w stanie samodzielnie wypowiedzieć (mówimy wtedy o słowniku biernym). W okresie tym obok istniejących już samogłosek w mowie dziecka doskonalą się artykulacja spółgłosek: *m, p, b, m, t, d, n, k, ś, ć*, czasem *ź, dź*. Pozostałe głoski zastępowane są łatwiejszymi o zbliżonym miejscu artykulacji. Charakterystyczną cechą wymowy dziecka w tym okresie jest upraszczanie budowy słów przez określanie nazwy wyrazu jego pierwszą lub ostatnią sylabą, np. miś – *mi*, daj – *da*, jeszcze – *esce*, zobacz – *ać*, kwiaty – *katy*, pomidor – *midol*.

III okres – zdania. Przypada między drugim a trzecim rokiem życia. Jest to czas budowania zdań. Początkowo są to zdania proste, złożone z dwóch lub trzech wyrazów i stopniowo przechodzą w wypowiedzi dłuższe, cztero-pięcio wyrazowe. Charakterystycznym zjawiskiem w tym czasie jest „poprawianie” mowy dorosłych, którzy chcąc przypodobać się dziecku, mówią do niego spieszczoną mową. Świadczy to o różnicowaniu słuchowym prawidłowej i nieprawidłowej wymowy słów znanych dziecku, co jest wyraźnym symptomem rozwoju słuchu fonematycznego.

Dziecko jeszcze nie potrafi poprawnie wymawiać wszystkich głosek, ale słyszy błędy w wypowiedzi i poprawia ją: *Ne eka, a eka – nie mówi się zeka, tylko rzeka*. W tym okresie wypowiada już prawidłowo spółgłoski: *p, b, m, f, w, k, g, h, t, d, n, l*, oraz samogłoski ustne *a, o, u, e, y, i*, a czasem nosowe: *ą, ę*. Pod koniec tego okresu pojawia się: *s, z, c, dz*, które wcześniej były zastępowane przez: *ś, ź, ć, dź*. Wymienione głoski nie zawsze są pełnowartościowe, ze względu na małą sprawność narządów artykulacyjnych. Zwłaszcza w trudniejszych zestawieniach bywają zastępowane głoskami łatwiejszymi o zbliżonym miejscu artykulacji. Mowa dziecka staje się zrozumiała już nie tylko dla najbliższego otoczenia.

IV okres – swoistej mowy dziecięcej. Przypada na okres przedszkolny, a więc między trzecim a siódmym rokiem życia. W dalszym ciągu wzbogacany jest zasób słownictwa, rozwijana umiejętność budowania zdań złożonych, następuje dalszy rozwój artykulacyjny. Trzylatek powinien już wymawiać wszystkie samogłoski ustne i nosowe, chociaż w wymowie może jeszcze zamieniać: *a-o, e-a, i-y*. Powinien również wypowiadać spółgłoski: *p, b, m, f, w, ś, ź, ć, dź, ń, k, g, h, t, d, n, l, ł, j*. W tym wieku pojawiają się głoski: *s, z, c, dz*. Chociaż dużo głosek umie już dziecko wypowiedzieć poprawnie w izolacji, w mowie potocznej zastępuje je łatwiejszymi. Najczęściej: *s, z, c, dz, sz, ź, cz, dź* są zastępowane przez zmiękczone odpowiedniki: *ś, ź, ć, dź*; *r* wymawiane jest jako *l* bądź *j*, zamiast *f* występuje *h*.

Typowe zmiany językowe występujące u 3-latków (które mogą się utrzymywać jeszcze do 5. roku życia) to:

- opuszczanie sylaby początkowej lub końcowej (ogórek = *górek*, zupa pomidorowa = *zupa midolowa*, lokomotywa = *komotywa*, parasol = *palas*),
- przestawianie głosek (lokomotywa = *lomokotywa*, opowiadać = *opodawać*, elementarz = *emelemtasz*, ławka = *wałka*),
- tworzenie nowych wyrazów na podstawie dwóch (zadzwoń + telefonować = *zatelefonić*),
- tworzenie nowych wyrazów na podstawie ich funkcji (złodziej = *kradziej*, podać = *wysięgnąć*, żelazko = *prasowaczka*).

Według badań przeprowadzonych przez T. Bartkowską, zaledwie 2,9% dzieci w tym okresie mówi poprawnie w stosunku do właściwej formy mowy dorosłych. Dzieci przedszkolne znajdują się w okresie swoistej mowy dziecięcej. Przychodząc do przedszkola 3-latek powinien porozumiewać się za pomocą zdań, zaś jego zasób głoskowy powinien obejmować:

- wszystkie samogłoski: *a, e, o, u, i, y, ę, q*,
- następujące spółgłoski: *p, p', b, b', m, m', u, f, f', v, v', d, n, l, l', ś, ź, ć, ń, j, k, k'*.

Dziecko 4-letnie powinno już wymawiać w mowie potocznej: *s, z, c, dz*. Często między 4. a 5. rokiem życia pojawia się głoska *r*, a jej opanowanie jest dla dziecka takim sukcesem, że nadużywa jej zamieniając *l* w *r*, np. lalka = *rarka*, korale = *korare*. Jest to typowy objaw hiperpoprawności, z którego dziecko samoczynnie wyrasta. Głoski: *sz, ź, cz, dź* są zastępowane przez: *s, z, c, dz* lub: *ś, ź, ć, dź* i jest to seplenienie fizjologiczne. Tylko 5% dzieci w tym wieku mówi całkiem poprawnie.

Mowa dziecka 5-letniego jest już właściwie zrozumiała. Pojawiają się głoski: *sz, ź, cz, dź*, chociaż w mowie potocznej mogą być jeszcze zamieniane na: *s, z, c, dz*. Głoska *r* powinna być już wymawiana, ale często pojawia się dopiero w tym okresie. Wg T. Bartkowskiej 37% dzieci 5-letnich nie wymawia jeszcze głosek najtrudniejszych: *sz, ź, cz, dź* oraz *r*. Jest to właściwy moment, żeby wspomóc rozwój mowy poprzez ćwiczenia artykulacyjne.

Irena Styczek prezentuje następującą tablicę, przedstawiającą rozwój mowy dziecka.

Tab. 1 Rozwój mowy dziecka

Artikulacja	Rozumienie
2 miesiąc: głuzenie, 3 miesiąc: okres intonacji, 8 miesiąc: gaworzenie, 10 miesiąc: sylaby <i>da, pa, na</i> ;	okres przedmowny: 7 miesiąc: rozumienie pewnych wyrazów, 9 miesiąc: rozumienie znaku językowego: jednego wyrazu;
1 rok: słowo – mama 15 miesiąc: 5 wyrazów, 18 miesiąc: 8–10 wyrazów, 21 miesiąc: 20 wyrazów;	– rozumie 3 lub więcej wyrazów;
2 lata: wypowiedzi dwuwyrazowe - 1 zdanie;	500–1000 wyrazów;
3 lata: pojawiają się czasowniki, mowa dziecienna, używa 100–200 wyrazów, potrafi użyć słowa „ja”;	1000–18000 słów, rozdzielanie barw i ich nazw,

4 lata, odmiana czasowniki, nieopanowane w pełni używanie nazw kolorów;	1500–2000 wyrazów
5 lat, zespół uproszczeń fonematycznych, język poprawny;	2000–2600 wyrazów;

Źródło: I. Styczek, *Logopedia*.

Dziecko 6-letnie powinno mieć już utrwaloną poprawną wymowę wszystkich głosek oraz opanowaną technikę mówienia. Wszelkie zaburzenia i wady wymowy po skończeniu przez dziecko 6. lat, określane są jako opóźnienia rozwoju mowy¹⁰. Jeśli rozwój mowy jest opóźniony, należy niezwłocznie skontaktować się z logopedą.

Jak dzieci uczą się mówić?

Mówienie jest sprawnością i trzeba się jej nauczyć, tak jak wszystkich innych sprawności. Mowa składa się, po pierwsze, ze zdolności do wytwarzania pewnych kombinacji dźwiękowych, które można rozpoznawać jako słowa – jest motoryczny aspekt mowy, i po drugie, ze zdolności do kojarzenia znaczenia z tymi słowami – jest umysłowy aspekt mowy. Do produkowania kombinacji dźwiękowych, które można rozpoznawać jako słowa, potrzebna jest bardzo skomplikowana koordynacja mięśni, jak przy najbardziej złożonych sprawnościach motorycznych, oraz równie długi czas nauki. Na złożoność czynności mówienia dodatkowo wpływa konieczność kojarzenia znaczenia ze słowami i opanowania form gramatycznych¹¹.

Metody uczenia się mowy:

- uczenie się metodą prób i błędów,
- naśladownictwo,
- trening.

Najlepsze rezultaty daje ćwiczenie pod kierunkiem, a dotyczy to wszystkich sprawności.

Dzieci przedszkolne znajdują się w okresie swoistej mowy dziecięcej. Przychodząc do przedszkola, 3-latek powinien porozumiewać się za pomocą zdań¹². Podczas pobytu w przedszkolu dziecko uczy się wymawiać pozostałe głoski i tak:

- w wieku 3–4 lat: *s, z, c, z,*
- w wieku 4–5 lat: *ś, ź, ć, ż, r.*

Praca pedagogiczna przedszkola w zakresie kształtowania mowy dziecka jest niezbędna. Należy pomóc dzieciom w pokonywaniu ewentualnych lub rzeczywistych trudności w przyswajaniu nowego dla nich systemu fonetycznego. Wagę zagadnienia podkreśla to, że dzieci 6-letnie uczą się już czytać i pisać, a wadliwa wymowa utrudnia im tę naukę.

¹⁰ *Typologie zaburzeń słuchu, głosu i komunikacji językowej*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, PTL, Lublin 2000.

¹¹ E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.

¹² E. Sachajska, *Uczymy poprawnej wymowy*, WSiP, Warszawa 1987.

Zadaniem nauczycieli przedszkoli jest prawidłowe kształtowanie mowy, także zapobieganie wadom wymowy, których przyczyną jest wadliwe funkcjonowanie aparatu mownego (np. nieprawidłowy oddech, mała sprawność ruchowa narządów mownych, zaburzony słuch fonematyczny itp.). Podczas ćwiczeń ortofonicznych należy stosować wszystkie podstawowe elementy (oddychanie, fonację, logo rytmikę kształcenie słuchu fonematycznego, gimnastykę narządów mownych i artykulację), ze szczególnym zwróceniem uwagi na trudności dzieci w takim stopniu, jakiego wymaga sytuacja. Wszystkie grupy ćwiczeń powinny łączyć się ze sobą i być wykonywane równolegle, tzn. łączyć np. proste ćwiczenia oddechowe z prostymi fonacyjnymi lub logorytmicznymi, następnie przejść do łączenia trudniejszych ćwiczeń oddechowych z trudniejszymi ćwiczeniami z innych grup i tak dalej.

Ćwiczenia ortofoniczne należy rozpoczynać już w najmłodszych grupach przedszkolnych, z uwagi na okres pojawiania się głosek, i przeprowadzać je w formie zabawy jako integralną część wychowania. Ćwiczenia powinny oddziaływać na psychikę dzieci, powodować odprężenie umysłowe, budzić wiarę we własne siły w wyniku osiągniętych postępów, dając lepsze samopoczucie na skutek możliwości łatwiejszego nawiązywania kontaktu werbalnego z otoczeniem, braku skrępowania wynikającego z nieprawidłowej wymowy itp.

O tym, jak wielkie znaczenie w wychowaniu dziecka ma opieka nad prawidłowym rozwojem dziecka świadczy podstawa programowa wychowania przedszkolnego (2008), która mówi, że aby osiągnąć cele wychowania przedszkolnego, należy wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci w 15 obszarach¹³, w szczególności obszar 3.

3. Wspomaganie rozwoju mowy dzieci.

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym;*
- 2) mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji;*
- 3) uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;*
- 4) w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach.*

Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.

4. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie.

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

¹³ Rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008; Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.

- 1) *potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki;*
- 2) *potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe), aby rozpoznać i zapamiętać to co jest przedstawione na obrazkach;*
- 3) *dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania;*
- 4) *interesuje się czytaniem i pisanem; jest gotowe do nauki czytania i pisania;*
- 5) *słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami;*
- 6) *układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej;*
- 7) *rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu.*

Wspomaganie dzieci w rozwoju mowy i kształtowaniu ich kultury językowej zajmuje uprzywilejowane miejsce w wychowaniu przedszkolnym. Musi być jednak realizowane szeroko, z dbałością o rozwój intelektualny i o kształtowanie umiejętności społecznych oraz dojrzałości emocjonalnej dzieci¹⁴. H. Mystkowska proponuje wspieranie dzieci w rozwoju mowy poprzez:

- a) pracę nad dźwiękową formą wypowiedzi,
- b) kształtowanie poprawnych konstrukcji zdaniowych,
- c) wzbogacanie i utrwalanie słownictwa.

Wyznacza cele kształcenia:

- a) rozwijanie mowy komunikacyjnej – społecznej mowy,
- b) rozwijanie mowy jako czynności umysłowej związanej z całokształtem procesów intelektualnych,
- c) budzenie i rozwijanie przywiązania do języka ojczystego,
- d) kształtowanie doznań estetycznych, budzenie wrażliwości na piękno i poprawność mowy,
- e) przygotowanie dziecka do nauki w szkole¹⁵.

Dzieci przedszkolne (3–7 lat) znajdują się w okresie swoistej mowy dziecięcej. Ich wymowa nie jest jeszcze w pełni ukształtowana; wiele głosek, które dziecko potrafi wypowiedzieć w izolacji lub powtórzyć w wyrazie, nie stosuje w mowie spontanicznej (np. w rozmowie z kolegami); w tym okresie wiele głosek dopiero pojawia się.

Żeby opieka nad mową dziecka była świadoma, należy przede wszystkim zdać sobie sprawę z mechanizmów rządzących mową. Należą do nich:

- prawidłowy oddech,
- umiejętność posługiwania się głosem,
- prawidłowe stosowanie elementów prozodycznych mowy (melodii, akcentu i rytmu),

¹⁴ H. Mystkowska, *Właściwości dziecka sześćo-siedmioletniego*, PZWS, Warszawa 1970, s. 189–206.

¹⁵ H. Mystkowska, *Rozwijamy mowę i myślenie dzieci w wieku przedszkolnym*, PZWS, Warszawa 1972, s. 17.

- zdolność różnicowania dźwięków mowy oraz dokonywania analizy i syntezy słuchowej,
- umiejętność obserwowania ruchów narządów mownych,
- zdolność wykonywania tych ruchów.

Dopiero po uzyskaniu tych umiejętności dziecko jest w stanie rozpocząć naukę mówienia rozwojem psychofizycznym dziecka i odzwierciedla etapy tego rozwoju¹⁶.

Rozwój mowy postępuje równoległe z rozwojem motoryki narządów artykulacyjnych.. Kolejność uruchamiania właściwych mechanizmów związana jest z

Mówienie jest sprawnością i trzeba się jej uczyć, tak jak wszelkich innych sprawności. Jest to możliwe dzięki sukcesywnemu dojrzewaniu różnych organów mowy. Po urodzeniu żaden z tych organów nie jest jeszcze gotowy do swych czynności. Mowa wytwarza się dzięki skoordynowanej aktywności muskulatury języka, warg, gardła, podniebienia, krtani i płuc. Do rozwoju i koordynacji poszczególnych części wchodzących w skład skomplikowanego narządu mowy potrzebny jest pewien okres i aktywne ćwiczenia.

Od najmłodszych lat dziecko ćwiczy narządy artykulacyjne poprzez czynności ssania, połykania, żucia (ruchy szczęk, języka i warg). W ten sposób język przygotowuje się do wymowy głosek środkowojęzykowych, wargi – do dwuwargowych. Funkcje kinestetyczne w obrębie jamy ustnej i języka, potrzebne do wymowy głosek najniższego stopnia, czyli najłatwiejszych, kształtują się w 2–3. roku życia¹⁷.

Najtrudniejsze głoski wymagają dodatkowych ruchów precyzyjnych, np. uniesienia ruchów języka za dziąsła przy: *sz, ź, cz, dź*, wytworzenia szczeliny przy wymowie głosek przedniojęzykowo-zębowych albo szybkich ruchów wibracyjnych niezbędnych do wytworzenia *r*. Te powstają najpóźniej: *r* w wieku 4–5. lat, przedniojęzykowo-dziąsłowe w wieku 5–6. lat, a niekiedy sprawiają trudności jeszcze w szkole.

W najwcześniejszych okresach życia sama natura zapewnia rozwój sprawności aparatu mowy dzięki takim czynnościom, jak ssanie, żucie itp. W późniejszych okresach trening ten jest kontynuowany głównie przez samą czynność mówienia. Gdy jednak ta czynność jest zanizowana, zaniedbana nieambitna, gdy dziecku wystarczy, że jako tako porozumiewa się z najbliższym otoczeniem, trzeba wspomóc dziecko w rozwoju mowy i kształtować jego kulturę językową.

Podstawowym środowiskiem kształtowania myślenia i mowy dziecka jest jego środowisko rodzinne. Rozwój tych funkcji przebiega tu samorzutnie w związku z różnymi sytuacjami dnia codziennego. Dziecko będąc w okresie tzw. wieku pytań i przekory, zasypuje domowników lawiną pytań i żąda odpowiedzi. Tym sposobem wyzwała się mowa sytuacyjna. Przedszkole nie stwarza tak dogodnych warunków indywidualnej opieki nad mową dziecka, jak rodzina, góruje jednak nad nią pod innymi względami. Wielką zaletą jest świadomy program działania, stwarzanie zamierzonych

¹⁶ H. Mystkowska, *Rozwijamy mowę*, s. 17.

¹⁷ T. Bartkowska, *Rozwój wymowy dziecka przedszkolnego*, PZWS, Warszawa 1968.

sytuacji do słuchania prawidłowej i bogatej mowy, do zadawania pytań, udzielania odpowiedzi i niezbędnego kontaktu z rówieśnikami.

W programie wychowania przedszkolnego znajdują się takie treści kształcenia, które trzeba realizować, żeby wspomagać dzieci w rozwoju mowy i w kształtowaniu ich kultury językowej.

– **Rozwijanie wymowy dziecka: ćwiczenia oddechowe i wdrażanie do wyrazistego mówienia**

Ćwiczenia oddechowe mają przede wszystkim na celu nauczenie różnicowania fazy wdechowej, wydechowej oraz wydłużanie fazy wydechowej. U większości dzieci w wieku przedszkolnym oddychanie jest funkcją już wykształconą, czasami zdarza się, że nie jest prawidłowe, co wynika z nieukończonego procesu dojrzewania psychoruchowego dziecka. Najczęściej jednak dzieci nie mają trudności z oddychaniem jako takim, natomiast podczas mówienia nie różnicują faz oddychania, co prowadzi do wypowiedzania zdań zarówno podczas wydechu, jak i wdechu. Dzieje się tak szczególnie w czasie wygłaszania z pamięci wierszyków, gdzie dziecko wypowiada część tekstu na wydechu, a następną podczas wdechu. Powoduje to, że tekst mówiony jest ciszej, mniej wyraźnie, gdyż wymowie towarzyszy dobieranie powietrza¹⁸.

Nauczyciele przedszkola stosują wiele sytuacji dydaktycznych, w których dziecko powinno nauczyć się stosowania w czasie mówienia przerw na nabieranie powietrza we właściwych miejscach.

Przykłady ćwiczeń oddechowych:

- **dmuchanie** na piórko unoszące się w powietrzu, kulki z papieru, wiatraczki, bańki mydlane;
 - **zdmuchiwanie z powierzchni** dłoni, stołu, ławki papierowych kulek, bibułek waty;
 - **wydmuchiwanie nosa** (drożność dziurki prawej i lewej);
 - **dmuchanie na powierzchnię** wody w misce ustami przez słomę;
 - szybki i głęboki wdech przez nos, długi i wolny wydech przez usta;
 - łączenie ćwiczeń oddechowych z ruchami rąk, nóg i tułowia itp.,
 - ćwiczenia oddechowe związane z mówieniem i śpiewaniem.
- **Rozwijanie wymowy dziecka: ćwiczenia fonacyjne i wdrażanie do wyrazistego mówienia**

Ćwiczenia fonacyjne określa się również mianem ćwiczeń głosowych. W ramach zajęć z dziećmi wprowadza się je po opracowaniu wstępnych ćwiczeń oddechowych. Mają na celu wykształcenie u dzieci odpowiedniej wysokości i umiejętności właściwego stosowania natężenia głosu w czasie mówienia¹⁹. Ćwiczenia fonacyjne przeprowadza się zarówno na spółgłoskach półotwartych nosowych: *m*,

¹⁸ H. Sachalska, *Uczymy poprawnej wymowy*, WSiP, Warszawa 1987.

¹⁹ I. Styczek, *Zarys logopedii*, PWN, Warszawa 1970.

n, jak *i* na samogłoskach: *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, *y*. Początkowo ćwiczy się długą wymowę samogłosek – każdej oddzielnie, następny etap ćwiczeń to kilkakrotne powtarzanie tej samej głoski.

Przykłady ćwiczeń fonacyjnych:

- naśladowanie dźwięków za pomocą wyrazów dźwiękonaśladowczych, odgłosów zwierząt, szumu wiatru, deszczu itp.,
 - zmiana natężenia siły głosu: przechodzenie od szeptu do głośnego wymawiania wyrazów, rymowanek, wyliczanek, fragmentów wierszyków itp.,
 - wyraziste mówienie, recytacja wierszyków, wyliczanek, rymowanek itp.
- **Rozwijanie wymowy dziecka: ćwiczenia artykulacyjne**

Ćwiczenia narządów artykulacyjnych mają na celu wypracowanie zręcznych i celowych ruchów języka, warg i podniebienia. Dziecko musi mieć wycucie danego ruchu i położenia poszczególnych narządów mowy (kinestezja). Program wychowania przedszkolnego przewiduje:

- dla dzieci 3-letnich – ćwiczenia artykulacyjne wyrabiające mięśnie narządów mowy – na samogłoskach, łatwiejszych spółgłoskach oraz sylabach;
- dla dzieci 4-letnich – ćwiczenia artykulacyjne kształtujące mięśnie narządów mowy, ze szczególnym uwzględnieniem trudniejszych spółgłosek występujących w tekstach;
- dla dzieci 5-letnich – ćwiczenia artykulacyjne na wszystkich głoskach ze szczególnym uwzględnieniem trudniejszych spółgłosek przedniojęzykowo-dziąsłowych;
- dla dzieci 6-letnich – ćwiczenia artykulacyjne kształtujące mięśnie narządów mowy na głoskach, wyrazach; wyróżnianie grup spółgłoskowych w sylabach i krótkich tekstach²⁰.

Ćwiczenia artykulacyjne muszą być poprzedzone ćwiczeniami usprawniającymi narządy artykulacyjne, czyli ćwiczenia języka, ćwiczenia warg, ćwiczenia szczyki dolnej, ćwiczenia podniebienia miękkiego²¹.

Przykłady ćwiczeń:

- pokazywanie zębów: naśladowanie złego psa – „szczyrzenie kłów”, szerokie uśmiechanie;
 - usprawnianie języka: oblizywanie ust, liczenie zębów, kłaskanie, młaskanie, robienie rulonika z języka,
 - ćwiczenia w naśladowaniu dźwięków z otoczenia, zwierząt, maszyn,
 - ćwiczenia mięśni twarzy: zabawy w miny do kolegów i do lusterka.
- **Rozwijanie wymowy dziecka: ćwiczenia logorytmiczne**

Ćwiczenia logorytmiczne – muzyczno-ruchowe mają na celu kształtowanie i sprawne wykonywanie ruchu, a co za tym idzie, wyrabianie szybkiej orientacji

²⁰ G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1983.

²¹ E. Sachalska, *Uczymy poprawnej wymowy*, s. 77–90.

w czasie i przestrzeni, umiejętności koncentracji uwagi, zmuszają do sprawniejszego myślenia. Kształcą też takie cechy charakteru, jak zdyscyplinowanie, karność, porządek, aktywność, poczucie odpowiedzialności, umiejętność współdziałania w grupie, samodzielność. Przede wszystkim jednak kształtując ruchy całego ciała (makroruchy), wpływają pośrednio na usprawnianie narządów mownych (mikroruchy), gdyż ułatwiają ich ćwiczenie. Ćwiczenia logorytmiczne zalecane są w szczególności dla dzieci, u których obserwuje się brak koordynacji ruchowej i silne napięcie mięśniowe (np. w przypadku dzieci jąkających się). Prowadzi się je w trzech grupach:

- 1) ćwiczeń techniki i ruchu,
- 2) ćwiczeń metro rytmicznych,
- 3) ćwiczeń w łączeniu tekstu elementami ruchowymi i rytmicznymi²².

Przykłady ćwiczeń:

- ćwiczenia rytmicznego wypowiedzianych wyliczanek połączone z ruchami rąk, np. *Koci, koci, łapci*,
 - ćwiczenia rytmiczne połączone z ruchami nóg, np. *Siała baba mak*,
 - łączenie tekstu z elementami ruchowymi i rytmicznymi, np. *Jawor, Stary niedźwiedź, Olejanka* itp.
- **Rozwijanie słuchu fonematycznego i wdrażanie do wyraźnego mówienia**

Słuch fonematyczny to umiejętność rozróżniania najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów (np. *a* od *o*). Umiejętność ta umożliwia rozróżnianie wyrazów, które zbudowane są z fonemów danego języka²³. Dziecko musi wyodrębnić z potoku mowy wyrazy, w wyrazach – sylaby, w sylabach – głoski, a także uchwycić kolejność głosek w wyrazie²⁴. Rozwój analizatora słuchowego postępuje szybciej niż rozwój aparatury artykulacyjnej. Gdy dziecko zaczyna mówić, jego analizator słuchowy jest już w zasadzie gotowy do różnicowania prawie wszystkich dźwięków²⁵.

Ćwiczenia słuchu fonematycznego

W przedszkolu prowadzi się w ramach zajęć codziennych ćwiczenia słuchowe. Program podaje dla 3-latków porównywanie różnych głosów, dla 4-latków kontynuowanie ćwiczeń słuchowych rozszerzających zakres głosów zwierząt i otoczenia, dla 5-latków naśladowanie słyszanych głosów, wyodrębnianie głosek w wyrazie w nagłosie, dla 6-latków wyodrębnianie wyrazów w zdaniu, głosek w nagłosie, kolejne wymawianie dźwięków w środku wyrazów.

²² E. Sachalska, *Uczymy poprawnej wymowy*, s. 45–46.

²³ I. Styczek, *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, WSiP, Warszawa 1982.

²⁴ G. Demel, *Minimum logopedyczne*.

²⁵ I. Styczek, *Logopedia*.

Przykłady ćwiczeń

L. Łukaszewski zaleca wprowadzać do ćwiczeń słuchowych efekty akustyczne wydawane przez instrumenty muzyczne, zegary, dzwony²⁶:

- wsłuchiwanie się w ciszę: Co słyszysz?;
- doświadczanie i rozpoznawanie wytwarzanych dźwięków, najpierw za pomocą wzroku, potem słuchu;
- grzechotki z różnym materiałem w środku – rozpoznawanie głosów;
- rozpoznawanie kierunku pochodzenia dźwięku;
- szukanie grających przedmiotów, np. budzik, telefon komórkowy, pozytywka itp.;
- rozpoznawanie osób z najbliższego otoczenia po głosie;
- analiza i synteza:
 - a) wyodrębnianie zdań z potoku mowy, w zdaniach – słów,
 - b) podział słów na sylaby,
 - c) wyodrębnianie w słowach głosek,
 - d) podział głosek na samogłoski i spółgłoski;
- słuchanie opowiadania (czytania) nauczycielki: melodia, głosu, wybrzmiewanie wyrazów; wyodrębnianie zdań.
- **Kształtowanie umiejętności słuchania innych i mówienia tak, żeby inni rozumieli**
Przykłady ćwiczeń
 - zabawa w wydawanie poleceń,
 - zabawy w wykonywanie poleceń,
 - wdrażanie do utrzymywania słuchowego i wzrokowego z osobą mówiącą,
 - zabawy w zadawanie pytań, żeby zebrać jak najwięcej informacji,
 - zabawy w udzielanie odpowiedzi komunikatywnej,
 - zabawy w zapamiętywanie i przekazywanie informacji, np. telegrafista, przyjmowanie zamówień,
 - wyrażanie własnych myśli, spostrzeżeń w formie zdań,
 - rozmowy i dyskusje w grupie, przestrzeganie form grzecznościowych.
- **Troska o wzbogacanie słownictwa dzieci, a także wdrażanie do poprawnych wypowiedzi pod względem gramatycznym, składniowym i logicznym**
Przykłady ćwiczeń
 - wyróżnione nowe, trudne, niezrozumiałe wyrazy popierać obrazem graficznym, tworząc słowniczek tematyczny wyrazowo-obrazkowy;
 - częste rozmowy, czytanie (przez nauczyciela) i oglądanie ilustracji wypowiedzi dzieci, układanie prostych zdań na temat bohatera, sytuacji, wydarzeń itp.;
 - klasyfikowanie przedmiotów, np. zabawek na półkach, książeczek, klocków i nazywanie ich;

²⁶ L. Łukaszewski, *Efekty akustyczne jako forma ćwiczeń słuchowych w nauczaniu dzieci*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 1975, nr 4.

- loteryjki obrazkowe dobieranie liczby mnogiej do liczby pojedynczej, np. jeden kotek – dwa kotki, jeden pies – dwa psy itp.;
 - historyjki obrazkowe przedstawiające ciąg sytuacji/wydarzeń, które dziecko ma za zadanie ułożyć w poprawnej kolejności, np. kolejne czynności dnia, kolejność czynności samoobługowych przy myciu rąk, ubieraniu się itp.;
 - nadawanie nazwy ogólnej nazwom szczegółowym, np. jabłko, śliwka, gruszka – owoce, misie, lalki klocki – zabawki itp.;
 - poznawane i stosowanie wyrazów bliskoznacznych i o znaczeniu przeciwnym.
- **Wdrażanie do słuchania czytanych lub opowiadanych utworów poetyckich, literackich, a następnie opowiadanie ich**
Przykłady ćwiczeń
Zestaw literatury, propozycje utworów literackich i poetyckich dla dzieci przedszkolnych.
- **Wdrażanie dzieci do pamięciowego opanowania wierszy, recytacji oraz udziału w inscenizacjach – odgrywaniu ról**

Zadanie dla studentów

Zaprojektuj zajęcia w wykorzystaniem pracy z tekstem literackim/poetyckim, wdrażając dzieci do wypowiedzania się, które kształtuje mowę i myślenie dziecka.

Przyroda, świat rzeczy i dorośli w przestrzeni edukacyjnej dzieci

Jolanta Kasperkowiak

*Edukacja ekologiczna pierwsza w planie,
cóż po innych naukach, gdy życia na Ziemi nie stanie?*¹

Przyroda to świat fizyczny; ożywiony i nieożywiony, otaczający człowieka, bez wytworów jego działalności, a więc wszystko, co powstało bez udziału człowieka.

Wraz z rozwojem cywilizacji coraz silniej odczuwamy skutki zagrożeń ekologicznych, których autorem jest człowiek. Mają one ogromny, negatywny wpływ na życie i zdrowie organizmów żywych.

Raport U Thanta² ujawnia opinii publicznej dane dotyczące zniszczeń środowiska naturalnego i jego groźne konsekwencje. Wskazuje także na konieczność rozsądnego korzystania z zasobów ziemi i do wysiłków na rzecz ochrony środowiska. W związku z tym, L. Domka pisze, że *międzynarodowe gremia opowiedziały się za wprowadzeniem zmian w edukacji, mających na celu przygotowanie wszystkich użytkowników przyrody do nowych wyzwań wywołanych kryzysem ekologicznym*³. Szansę na zrównoważony rozwój, czyli taki, w którym potrzeby obecnego pokolenia mogą być zaspokojone bez odbierania możliwości zaspokajania swoich potrzeb przyszłym pokoleniom, L. Domka upatruje w poszukiwaniu dialogu z przyrodą. Chodzi o taką edukację, która zaneguje konsumpcjonizm, postawi na wartości ekologiczne i sprawi, że zostaną im podporządkowane normy życia społecznego⁴. Ważne, żeby

¹ L. Domka, *Wstęp do książki Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Warszawa – Poznań 2001.

² Raport przedstawiony na sesji Zgromadzenia Ogólnego 26 maja 1969 przez sekretarza generalnego Organizacji Narodów Zjednoczonych U Thanta, zatytułowany *Problemy ludzkiego środowiska*, www.pl.wikipedia.org/wiki/Raport_U_Thanta).

³ L. Domka, *Dialog z przyrodą*, s. 68.

⁴ Tamże, s. 97.

już na początkowym etapie kształcenia wprowadzać treści związane z edukacją przyrodniczą i łączyć je z edukacją ekologiczną i środowiskową.

Już małe dzieci wykazują żywe zainteresowanie przyrodą, chętnie wykonują zadania związane z jej poznawaniem. Kontakt z nią powinien mieć charakter poznawczy, a w poznawaniu powinny uczestniczyć emocje. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie takich warunków, żeby dziecko w kontakcie z przyrodą doznawało jak najwięcej przeżyć, w myśl zasady: „szanujemy to, co kochamy, kochamy to, co znamy, znamy to, czego nas nauczono”.

T. Gałczyńska proponuje, żeby cele poznawcze, obejmujące wiedzę o środowisku, jego ochronie i zagrożeniach, łączyć z kształtowaniem postaw nacechowanych wrażliwością i szacunkiem dla środowiska i całej ożywionej przyrody oraz racjonalnego korzystania z tych dóbr. W poczuciu odpowiedzialności za jego stan i zachowanie należy wdrażać umiejętności praktycznego rozwiązywania zadań i problemów⁵.

Celem edukacji przyrodniczo-ekologicznej w przedszkolu powinno być przybliżanie dziecku świata przyrody, kształtowanie opiekuńczego stosunku do roślin i zwierząt, dążenie do zrozumienia przez dziecko roli człowieka w przyrodzie, tzn. człowiek powinien być jej mądrym opiekunem, korzystającym z jej zasobów, ale nie wykorzystującym jej.

Ziemia jest jedyną znaną nam planetą, na której może rozwijać się życie. Jest ono bardzo zróżnicowane. Ogromną liczbę gatunków roślin i zwierząt człowiek poznał, ale wiele z nich długo jeszcze będzie dla człowieka zagadką. Rolą nauczyciela jest umożliwienie dziecku poznawanie tej różnorodności.

Najskuteczniejszą metodą w poznawaniu świata przyrody jest bezpośredni z nią kontakt. Zadaniem obserwacji jest doprowadzenie do zrozumienia przez dziecko, że rośliny i zwierzęta, mimo ogromnych różnic, posiadają wspólne cechy i podlegają tym samym prawom: jedzą, rosną, rozwijają się, rozmnażają i umierają. W wieku przedszkolnym dziecko powinno zdobywać podstawowe wiadomości o różnorodności i jedności organizmów żywych oraz poznawać podstawowe procesy życiowe. Nie ma znaczenia, jakie rośliny i zwierzęta dziecko pozna, istotne jest, żeby poznało przedstawicieli różnych gatunków; rodzimych i tych z odległych krajów.

Edukację przyrodniczą należy rozpocząć od poznawania najbliższego dziecku otoczenia. Świat przyrody stwarza możliwość przeżywania, wzbogacania wiedzy, sprzyja rozwojowi umysłowemu i emocjonalnemu, wpływa na rozwój uczuć estetycznych. Dobry nauczyciel przedszkola organizuje dziecku poznawanie przyrody i jej zjawisk przez bezpośredni i aktywny z nią kontakt, który polegać powinien na szukaniu, zbieraniu, oglądaniu, porządkowaniu, porównywaniu – dostrzeganiu podobieństw i różnic, mierzeniu, liczeniu, obserwowaniu, eksperymentowaniu. Tylko te działania dają możliwość w miarę pełnego poznawania otaczającego je świata.

⁵ *Ten piękny tajemniczy świat. Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, red. T. Gałczyńska, Warszawa 1997, s. 6.

Podczas obserwacji przyrody dziecko angażuje kilka zmysłów, a umysł dziecka dokonuje wielu operacji umysłowych, od najprostszych aż do uogólnienia, które daje podstawę do tworzenia pojęć przyrodniczych.

Brak możliwości bezpośredniego kontaktu z określonym środowiskiem przyrodniczym warto i należy rekompensować dziecku przez formy wzmacniające w edukacji przyrodniczo-ekologicznej, m.in. filmy, ilustracje, książki, wiersze, piosenki, opowiadania, inscenizacje itp.

Jakie będą efekty pracy z dzieckiem, czy uda się nauczycielowi rozbudzić w nim zainteresowania przyrodnicze, wytworzyć miłość i szacunek do świata, w ogromnej mierze zależy od samego nauczyciela, od jego sposobu pracy z dzieckiem, zaangażowania, jego postaw i stosunku do przyrody.

Nauczyciel przedszkola w edukacji przyrodniczo-ekologicznej powinien stosować wielość form, metod, zasad. Przez formę należy rozumieć określony typ nauczania i uczenia się. Literatura podaje wiele form edukacji przyrodniczo-ekologicznej dzieci przedszkolnych i szkolnych, m.in.:

- 1) czynne: zajęcia zorganizowane i zajęcia dowolne, wycieczki, spacer, prace praktyczne: hodowlane, uprawowe, zbieractwo, udział w zazielenianiu, lokalne akcje, uroczystości, konkursy, przeglądy;
- 2) bierne:
 - a) publikacje: foldery, ulotki, broszury, książki, czasopisma, do tego formy wspomagające: wiersz, piosenka, inscenizacja,
 - b) media: prasa, radio, telewizja, Internet, programy komputerowe,
 - c) gadżety; kubki, smycze, kalendarze, długopisy, koszulki, torby.

Ze względu na liczbę dzieci: indywidualne, grupowe (zespołowe), zbiorowe. Zasada to reguła, która odpowiada na pytanie: dlaczego tak, a nie inaczej należy poznawać i przeżywać przyrodę?

E. i J. Frątczakowie wymieniają zasady w edukacji przyrodniczo-ekologicznej:

- 1) **fazowość** (3 fazy):
 - a) emocjonalna, w której motywem przewodnim jest odpowiedź na pytanie: Jak wygląda przyroda?
 - b) poznawcza, odpowiada na pytania: Jak przyroda jest zbudowana i jak funkcjonuje?
 - c) ekonomiczna: Jak przyrodę eksploatować, przetwarzać, chronić i pomnażać (z przyrody korzystamy – nie wykorzystujemy jej),
- 3) bezpośredniego kontaktu,
- 4) bioregionalizmu,
- 5) przeżywania piękna bioróżnorodności⁶.

Metoda to systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniem, umożliwiającą osiągnięcie zamierzonych celów.

⁶ E. J. Frątczakowie, *Edukacja ekologiczna dzieci w wieku przedszkolnym*, Bydgoszcz 1996, s. 24.

Metody pracy znane z literatury przedmiotu:

- 1) z grupy metod podających (informacyjnych): opis, wyjaśnianie, opowiadanie;
- 2) z grupy metod poszukujących (problemowych): pogadanka, elementy dyskusji, elementy klasycznej metody problemowej, zabawy i gry dydaktyczne;
- 3) z grupy metod waloryzacyjnych (eksponujących): metoda ekspresyjna, metoda impresyjna, metoda inscenizacji;
- 4) z grupy metod operatywnych: metoda ćwiczeń, metoda praktycznych działań, niektóre gry i zabawy⁷.

L. Domka podaje nauczycielskie zasady w edukacji ekologicznej (przyrodniczej):

- Mniej nauczaj, więcej dziel się swoimi odczuciami.
- Bądź uważny, ukierunkowany na dziecko.
- Skupiaj uwagę dzieci.
- Najpierw obserwuj i doświadczaj, dopiero później mów.
- Dbaj, aby poczucie radości i szczęścia przenikało wszelkie przeżycia dzieci.
- Pamiętaj, że liczy się nie twoja wiedza, lecz rezultaty nauczania.
- Bardziej prowadź i pociągaj za sobą niż popychaj.
- Uaktywniaj swoich uczniów⁸.

Metody bezpośredniego poznawania przyrody wg E. J. Frątczaków:

- 1) metoda obserwacji, polega na dowolnym lub mimowolnym poznawaniu wycinka rzeczywistości, zjawiska, obiektu itp.,
- 2) metoda doświadczeń (badawcza – eksperyment przyrodniczy).

Ad. 1. Obserwacja dowolna może mieć charakter pośredni lub bezpośredni:

- obserwacja pośrednia – badanie obiektów i zjawisk za pomocą wzroku, słuchu w warunkach sztucznych, albo modeli, obrazów (model, ilustracja);
- obserwacja bezpośrednia – bezpośredni kontakt obserwatora z przedmiotem obserwacji, np. drzewo w parku;
 - obserwacja badawcza – uczeń samodzielnie odkrywa nową dla niego rzeczywistość;
 - obserwacja recepcyjna – w wyniku której uczeń weryfikuje lub zgłębia wiedzę;
 - obserwacja krótkotrwała;
 - obserwacja długotrwała⁹.

Obserwacja charakteryzuje się brakiem ingerencji badającego w badane zjawisko lub obiekt.

Obserwacja, jako metoda badania naukowego oparta na gromadzeniu spostrzeżeń, pozwala poznać przede wszystkim zewnętrzne cechy przedmiotów, zjawisk,

⁷ H. Wichura, *Metody kształcenia początkowego*, w: *Praca nauczyciela i ucznia w klasach I-III*, red. L. Lelonek, T. Wróbel, Warszawa 1990, s. 32.

⁸ L. Domka, *Dialog z przyrodą*, s. 109.

⁹ E. J. Frątczakowie, *Edukacja ekologiczna dzieci*, s. 26.

wydarzeń, procesów. Jest możliwa tylko przy odpowiedniej organizacji środowiska dydaktycznego. W procesie obserwacji występuje nauczyciel, jako kierujący obserwacją, i uczeń, jako odbiorca spostrzeżeń i obiekt obserwacji.

Żeby obserwacja dała pożądane efekty, powinna spełniać następujące warunki:

- musi być dobrze przygotowana przez nauczyciela pod względem organizacyjnym,
- powinna posiadać jasno i wyraźnie sformułowany cel, uwzględniać indywidualne możliwości umysłowe uczniów.

Fazy obserwacji:

- 1) określenie celu obserwacji – czyli, co zamierzamy obserwować,
- 2) określenie sposobu obserwacji, wybranie lub opracowanie instrukcji tekstowej (ustna lub pisemna) lub obrazowej,
- 3) właściwe wykonanie czynności obserwacyjnych,
- 4) rejestrowanie wyników jakościowych i ilościowych w formie zapisu tekstowego, liczbowego, schematycznego, rysunkowego, fotograficznego,
- 5) ustalenie wyników, ich precyzowanie,
- 6) interpretowanie wyników, formułowanie wniosków,
- 7) sprawdzenie wyników na podstawie źródeł wiedzy,
- 8) formułowanie uogólnień i wniosków praktycznych.

Ad. 2. Doświadczenie (eksperyment – badanie) – zbiór działań wzbudzających w obiektach materialnych określone reakcje i zjawiska w warunkach pozwalających kontrolowanie wszelkich istotnych czynników, które poddaje się dokładnej obserwacji.

Trzy etapy przeprowadzania doświadczeń:

- 1) pytanie,
- 2) hipoteza – odpowiedź,
- 3) doświadczenie (przeprowadzamy doświadczenie – obserwacja i weryfikacja postawionych odpowiedzi; dziecko przyjmuje jedną – prawidłową, a odrzuca fałszywą odpowiedź).

Obserwacja jest integralnym elementem doświadczenia.

Zasady przeprowadzania doświadczeń:

1. Przestrzeganie zasad obowiązujących w obserwacji.
2. Sprecyzowany cel doświadczenia.
3. Taka organizacja doświadczenia, żeby dzieci stawiały pytania.

Warunkiem przeprowadzania doświadczeń jest zestaw kontrolny i zestaw doświadczalny, między którymi istnieje tylko jedna różnica, np.:

- dwie gałązki z pąkami w dwóch wazonach; w jednym woda, w drugim brak, wniosek: do rozwijania się liści potrzebna jest woda;
- dwie gałązki – jedna w ciepłym miejscu, druga w zimnym; wniosek: do rozwijania się liści potrzebne jest ciepło¹⁰.

¹⁰ E. J. Frątczakowie, *Edukacja ekologiczna dzieci*, s. 33.

Przykłady obserwacji i doświadczeń

Do form wzmacniających w edukacji ekologicznej dzieci najmłodszych L. Domka zalicza m.in. wiersz, piosenkę. Każda z tych form zajmuje szczególne miejsce, gdyż:

- łatwo trafia do każdego dziecka, cechuje je łatwość zrozumienia i przyswojenia tekstu,
- wywołuje zainteresowanie przyrodą i problemami z nią związanymi,
- wpływa na rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczno-moralny (uczy, bawi i wychowuje),
- uwrażliwia na piękno i bogactwo życia, które przejawia się w bioróżnorodności,
- sprawia, że dzieci odnajdują w sobie pokłady odwagi i kreatywności, postanawiają walczyć o zachowanie przyrody i mają na to wiele pomysłów,
- powoduje przemianę duchową wychowanków w kierunku odkrywania wspólnych wartości, ważnych dla człowieka i przyrody,
- sprawia głębsze odczuwanie z rówieśnikami, innymi ludźmi i światem istot żywych,
- utrwala ważne prawdy o przyrodzie,
- uczy szacunku i podziwu dla życia,
- przyczynia się do tego, że dzieci stają się rzecznikami ekologicznego myślenia i działania,
- sprawia, że stajemy się lepsi.

Przykładowe wiersze i piosenki o tematyce przyrodniczo-ekologicznej

WIERSZE

Patrz inaczej (J. Kasperkowiak)

*Lubię spotkania z przyrodą –
w parku, na łące i w lesie.*

*Lubię się cieszyć przygodą,
więc chętnie tam co dzień spieszę.*

Natura wiele nam dała.

*Dostrzec nie zawsze umiemy,
jak piękna jest żabka mała.*

Patrzeć inaczej – możemy.

*Bo piękno kryje się wszędzie:
w biedronce i w pajęczynie.*

*Piękne są białe łabędzie
i krecik, co w ziemi ryje.*

Taka piękna jest przyroda (J. Kasperkowiak)

*Nie dowiesz się nigdy siedząc w klasie szkolnej,
że nic piękniejszego od stokrotki polnej,
od zapachu lasu ziołem usłanego,
albo muchomora, chociaż trującego.*

*Trzeba iść do lasu, na łąkę, na pole,
zabrać farby, pędzle i pomachać szkole.
Uchwycić na płótnie złoty promyk słońca,
co w lustrze jeziora beztrósko się skąpał.*

*Słuchać grania świerszczy, konika polnego
i radosnych ptaków ćwierkania miłego.*

*Taka w ptasim chórze panuje harmonia,
że im nie dorówna żadna filharmonia.*

*Podejrzec, kto budzi motyle i pszczoły,
zobaczyć, czy żabka też chodzi do szkoły.
A gdy las zasypia zachwycić się ciszą.
Czy znasz takie słowa, które to opiszą?*

Mali strażnicy przyrody (J. Kasperkowiak)

*Dziś „ekologia” – modne słowo,
przyrodę wszyscy chcą mieć zdrową.
Jej strażnikami się ogłaszamy,
od dziś Przyrodzie my pomagamy.
Gdy ktoś bezmyślnie papierek rzuci,
trzeba takiemu uwagę zwrócić.
Nie można przecież bezkarnie śmiecić,
to wiedzą nawet przedszkolne dzieci.*

*Nie wolno łamać gałęzi drzew,
bo piękny płynie z nich ptasi śpiew.
A kiedy bocian wróci z podróży,
gniazdo niech znajdzie, na nie założył.
Pozwól dżdżownicy do ziemi wrócić,
po co jej dzieci mają się smucić.
Niech barwny motyl siada na kwiatkach,
żyje tak krótko, niech wolny lata.*

*A zimą nakarm głodne ptaki,
sikorki, wróble, wrony, szpaki.
Powieś na drzewie im karmnik mały,
będą ci wiosną za to śpiewały.
Choć ekolodzy jeszcze z nas mali
uczyć będziemy tego wandali.*

*Matka Natura nam wynagrodzi,
jeśli z Przyrodą będziemy w zgodzie.*

S O S dla bajek (J. Kasperkowiak)

*Las to niezwykle miejsce na Ziemi,
w nim tyle życia, piękna, zieleni.
Lecz las umiera niszczonego dnia
pod siekierami, w płomieniach ognia.*

*Gdy wszystkie lasy zniszczą wandy,
gdzie się podziękają smurfy, krasnale?
I gdzie się schroni przed wiedźmą Śnieżka?
Zła Baba Jaga, no, gdzie zamieszka?*

*A pory roku gdzie zmienią szaty?
Gdzie kwitnąć będą nam leśne kwiaty?
Bezdomni będą: Haneczka mała,
Rumcajs, Kolargol i Hałabała.*

*Splonie babuni domek drewniany
i Gargamela, choć murowany.
Chatkę z piernika przykryją śmieci.
Cały świat bajek z dymem uleci.*

*Więc lasy trzeba dzieciom powierzyć.
Przecież to do nich przyszłość należy.
Przy dzieciach lasy żyć będą wiecznie
w nich piękne bajki. Będzie bezpiecznie.*

Pożyteczna krowa (J. Kasperkowiak)

*Daję wszystkim krowie słowo,
że nie jestem byle krową.
I nie jestem też leniwa.
Często leżę, nie ukrywam.*

*Czy beczynnie? Ależ skąd!
Myśleć tak to wielki błąd.
Leżąc, mordką kręcę stale,
lecz nie żuję gumy wcale.*

*Z tego żucia, pewnie wiecie,
co dzień mleko me pijecie.
Już nie wspomnę o śmietanie,
czy o maśle na śniadanie.*

*Za jogurty i twarożek
chyba krowa leżeć może?
Wszystko smaczne jest i zdrowe.
Dbają ludzie więc o krowę.*

PIOSENKI

Dziecko i przyroda (J. Kasperkowiak)

*W parku byłam na spacerze,
bo powietrze lubię świeże.
Chciałam cieszyć się przyrodą
i zachwycać jej urodą.
Ale drzewa smutne były,
liście zieleń pogubiły.
Ptaki też nie chciały ćwierkać,
chociaż lato do nas zerka.*

Ref. Może to tylko sen, kto odpowie mi?

Może to, to co złe, tylko mi się śni? bis

*Więc nad Wartę pośpieszyłam,
jednak bardzo się zmartwiłam.
Chore rybki tu mieszkają,
dawne czasy wspominają.
Gdy nad wodę szła Dobrawa,
inna była nawet trawa.
Zdrowe rybki w czystej wodzie –
człowiek żył z Przyrodą w zgodzie.*

Ref. Może to.....

*Pełno śmieci na ulicach.
Taki widok nie zachwyca.
Smakołyki zajadamy,
a papiery wyrzucamy.
Tyle smutków wszędzie mieszka.
Nie bywało tak za Mieszka.
Człowiek częścią jest natury,
Wie też o tym kotek bury.*

Ref. Może to.....

*Wszystkie dzieci przyrzekają,
O Przyrodę swą zadbają.
Rybkom damy wodę czystą,
ptakom śpiew i zieleń listkom.*

Szare słońko (J. Kasperkowiak), na melodię *Zachodzi słońeczko*

*Szare dziś słońeczko zbudziło się ze snu.
Chce odejść więc od nas,
chce odejść więc od nas,
nie może zostać tu.*

Nie mogę zostać tu, szare promyczki mam.

I brudną sukienkę

i brudną sukienkę

ludzie zawdzięczam wam

Nie lubię szarości, złoto skradziono mi.

Choć trudno się rozstać,

choć trudno się rozstać,

odchodzę jeszcze dziś.

Jeśli mnie zabraknie, jaki będzie ten świat?

Beze mnie umiera,

beze mnie umiera,

człowiek, zwierzę i kwiat.

Nie odchodź słoneczko, dzieci Cię obronią .

Przywróć Ci blask twój,

przywróć Ci blask twój,

swoją małą dłoń.

Ziemia jest chora dziś, powietrze i woda.

Kto dzieciom pomoże,

to dzieciom pomoże.

Wszystkiego nam szkoda.

Edukacja ekologiczna małych dzieci powinna dokonywać się w działaniu. Nie wiedza, a czyny są ważniejsze. Czyny proste na miarę możliwości dziecka, realizacja których daje mu prawdziwą satysfakcję. Może to być np. sprzątanie terenu szkoły, lasu, opieka nad drzewami w parku szkolnych, sadzenie drzewek, dbanie o kwiaty doniczkowe w klasie szkolnej, systematyczne dokarmianie rybek w akwarium lub ptaków zimą. Tylko głęboko przeżyte działanie nie zostanie zapomniane. Konsekwencją tego będzie patrzenie na świat przyrody z miłością i zrozumieniem.

Najsukuteczniejszą metodą w edukacji ekologicznej jest bezpośredni kontakt z naturą i przykład osobisty nauczyciela w kontaktach i postępowaniu z przyrodą.

Należy uświadamiać też dziecku, że:

- przyroda jest jednością, a życie w niej zależnością; te zależności pokazywać w naszym najbliższym środowisku, w stawie, na łące czy w lesie;
- jak bardzo życie człowieka uzależnione jest od przyrody;
- z przyrody korzystamy, nie wykorzystujemy jej;
- Ziemia nie należy do nikogo, ma służyć również tym, co przyjdą po nas: pozostawiamy ją od przyszłych pokoleń.

Należy nauczać innego patrzenia na otaczający świat, gdyż wszystko, co żyje, jest potrzebne, piękne i ma swoje prawa.

Janusz Korczak powiedział, że jeśli właściwy rozwój dziecka w dziedzinie ekologii zostanie zaniedbany, to nasze jutro może być zagrożone.

ANKIETA

Ankieta skierowana do dzieci przedszkolnych (6-letnie), dotycząca ochrony najbliższego środowiska. Celem przeprowadzonych badań jest uzyskanie informacji na temat świadomości dzieci przedszkolnych w zakresie ochrony najbliższego środowiska.

Numer pytania	Pytania	Odpowiedź	
		tak	nie
1.	Używa kubka do mycia zębów. Zakręca kran.		
2.	Zwraca uwagę na odkręcone, ciekące kranie w domu, w przedszkolu.		
3.	Wie, do czego potrzebna jest woda.		
4.	Wie, jak działa prosta oczyszczalnia.		
5.	Rozumie pojęcie segregacja. Czy segreguje śmieci?		
6.	Zbiera puszki aluminiowe, butelki plastikowe, makulaturę.		
7.	Wie, z czego zrobiony jest papier.		
8.	Rozumie pojęcie recykling.		
9.	Nie zrywa gałęzi drzew, liści, kwiatów polnych.		
10.	Dokarmia ptaki zimą.		
11.	Wie, co jedzą wróble.		
12.	Wie, co jedzą sikorki.		
13.	Rozumie, dlaczego sikorek nie wolno dokarmiać wędzonymi i słonymi pokarmami.		
14.	Wystawia latem pojemniki z wodą dla ptaków.		
15.	Dokarmia bezdomne koty.		
16.	Opiekuje się zwierzątkami domowymi.		
17.	Zawiesza wiosną budki lęgowe dla ptaków.		
18.	Podlewa w domu kwiaty doniczkowe.		
19.	Rozumie pojęcie ochrona środowiska.		
20.	Rozumie, dlaczego powinno się chronić przyrodę.		

Zagadnienia do dyskusji (i do badań)

Zabawy ruchowe (J. Kasperkowiak)

Orientacyjno-porządkowe (zabawy przy muzyce, kiedy muzyka milknie, wchodzi pojedyncze zwierzątko):

Kotek i myszki (pomocze: opaska na głowę dla kotka, muzyka)

*Kotek z wyglądu jest bardzo miły,
żeby się przez to myszki myliły,*

*A która myszka złapać się da,
to schrupie ją kotek raz dwa.*

– Myszka (np. Basia) rusza się, zaraz ciebie chętnie zjem.

– Wszystkie myszki grzeczne są, przez to minę mam dziś złą.

Gawron i wróbelki (opaski na głowę)

*Skaczą wróbelki, ziaren szukają,
o głodnym gawronie nie pamiętają.
Chociaż ja, gawron, nie jestem kotem,
na małe wróble też mam ochotę. Kra, kra, kra*

Bocian i chrząszcze (żabki) (opaski na głowę)

*Jestem głodny niestychanie,
Szukam chrząszczy (żabki) na śniadanie.
Ale chrząszcze grzeczne są,
będę głodny dzień i noc.*

lub

Jaskółka i owady (przy muzyce)

*Mała jaskółeczka owadów szukała,
więc wysoko w górze za nimi fruwała.
Na dół i do góry, do tyłu, do przodu,
na prawo, na lewo, by nie czuć już głodu.*

*Lecz sprytnie owady gdzieś się pochowały,
bo w jaskółki brzuszku zamieszkać nie chciały.*

Przebieg

Dzieci stoją w rozsypance, jaskółka biega między nimi. Do którego dziecka się zbliży, to dziecko to przykuca. Jeśli nie zdąży, nie bierze udziału w zabawie.

Zagadki o zwierzętach (J. Kasperkowiak)

*Pochowały się zwierzęta w zagadkach ciekawych.
Zapraszają wszystkie dzieci do wspólnej zabawy.
Jeśli nie znasz odpowiedzi, wierszyk Ci pomoże.
Kilka ważnych informacji w prozie też dołożę.*

1. *Gdy wielkie pazury w konar drzewa wbiję,
długo sobie wiszę, nie jem i nie piję.*

2. *Jestem wodnym akrobatą, lubię sztuczki i popisy.
Gdy dostanę smaczną rybkę, to z pewnością będą bisy.*
3. *Żyję w górach Himalajach, czarno-białe moje futro.
Jeśli o mnie nie zadbacie, nie będzie mnie jutro.*
4. *Chociaż jestem ssakiem, żyję w oceanie.
Jestem tam największy. Kryl jem na śniadanie.*
5. *Dziwak ze mnie, daję słowo, śpię dzień cały na dół głową.
Skrzydła mam - nie jestem ptakiem. Latającym jestem ssakiem*
6. *Ja jestem torbaczem australijskim.
Z eukaliptusem kontakt mam bliski.*
7. *Aby mieć potomstwo jaja jak ptak składam.
Gdy się zdenerwuję, to kaptur rozkładam.*
8. *Żyję w Afryce. W dzień drażni mnie słońce.
A nocą się pasę jak konik na łące.*
9. *Nie noszę uprzęży. Kopyt nie podkuwam.
Mieszkam w wodorostach morski się nazywam.*
10. *Jestem bardzo groźną rybą. Mówią na mnie też – ludojad.
A mój kuzyn chociaż większy, on najchętniej plankton by jadł.*
11. *Żyję wśród śniegów i na krze pływam,
w moim jądłospisie foka często bywa.*

Odpowiedzi

1) leniwiec, 2) delfin, 3) panda, 4) wieloryb-płetwal błękitny, 5) nietoperz, 6) koala, 7) kobra królewska, 8) hipopotam, 9) konik morski, 10) rekin – żarłacz biały, 11) niedźwiedź polarny

Przedszkolak w świecie cyfr i liczb

Początek edukacji matematycznej, która zaczyna się już w wychowaniu przedszkolnym, może mieć istotne znaczenie dla rozwoju zainteresowania nią dzieci i owocować osiągnięciami na tym polu w przyszłości. Przedszkolaki chętnie uczą się tego, co je zaciekawia, interesuje, sprawia przyjemność, uczuciowo angażuje.

Treści zaprezentowane przystępnie, w atrakcyjnej formie skupiają uwagę dzieci, stają się przedmiotem uważnego spostrzegania, działania i zapamiętywania. Prowadzi to do pożądaney zmiany ich osobowości w sferze poznawczo-instrumentalnej i emocjonalno-motywacyjnej. Dzieci w wieku przedszkolnym w podstawowej mierze uczą się przez zabawę, która wyzwala ich wieloraką aktywność, nastrój radości, odczucie zadowolenia. Wielość środków, form i metod umiejętnie dobieranych i stosowanych przez nauczyciela do wspomagania rozwoju wychowanków, przynosi korzystne efekty jego pracy.

Interesującym pomysłem uczenia dzieci przez zabawę elementarnych pojęć matematycznych, symboli do zapisywania liczb, jest zastosowanie wiersza w połączeniu z ilustracją przedmiotów z otoczenia: zabawek, sprzętu użytkowego, obiektów przyrodniczych. Autorka „Cyfrolandu” w swej praktyce nauczycielskiej sprawdziła ten sposób prezentacji i przybliżania dzieciom pojęć, uzyskując zadowalające rezultaty. Stwierdziła, że na spacerach dzieci z wielkim zainteresowaniem sprawdziły na przykład czy faktycznie pająk ma cztery pary nóg, bacznie obserwowały jak na nich kroczy, pytały gdzie „mieszka”, jaką rolę pełni w przyrodzie? Przy okazji wykonywania jedynek, dzieci wspólnie z nauczycielką uzasadniały dlaczego można łączyć tylko patyki leżące pod drzewem, a nie wolno uszkadzać jego żywych gałązek.

Nowy sposób uczenia pojęć matematycznych w integracji z wiedzą przyrodniczą i ekologiczną, elementami plastyki, dbałością o bogactwo i poprawność ojczystego języka, zasługuje na pełną akceptację. W pracy z dziećmi gorąco polecam go nauczycielom i rodzicom¹¹.

Cyfroland (J. Kasperkowiak)

Wstęp

*Siedziały cyfry w pudełku małym,
jedne drzemały, a inne spały.*

*Czas w bezczynności strasznie się dłużył,
one by chciały ludziom już służyć.*

*Nikt tego nie wie, że istniejemy,
czy użyteczne kiedyś będziemy?*

Dobra zabawa z nami być może.

Kto światło dzienne ujrzeć pomoże?

*Niech ktoś wymyśli matematykę,
nie można ciągle mierzyć patykiem!*

*Umiemy mnożyć, dzielić dodawać,
kto nas odkryje, czeka go sława.*

¹¹ L. Domka, *Przedmowa, z: Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Warszawa – Poznań 2001.

Podobno Hindus pudło otworzył,
królestwo cyfr i liczb ludziom stworzył.
Potem przejęli je Arabowie,
z cyframi łatwiej – każdy to powie.

A kiedy w Polsce się pojawiły,
to rzymskie cyfry wnet zastąpiły.
Wszystkim o sobie opowiadały,
że wygląd one mają wspaniały.

Cyfry z pudełka wyszły gęsiego,
czyniąc dla ludzi wiele dobrego.
Dzieci wybiegły im na spotkanie,
poznać cyferki – ważne zadanie!

Matematyka jest wokół nas;
śpiewają ptaki i szumi las.

1 – JEDEN

Jeden z pudełka nieśmiało wyszło,
matematyki światło zabłysło.
Początek cyfrom jedyńka dała,
choć samotna i taka mała.

Złamał się patyk, dwa teraz mamy,
wystaje nosek, nóżkę mu damy.
Na jednej nodze stoję już śmiało,
które z was, dzieci, mnie napisało?

Najpierw w powietrzu – **jeden** – kreślimy,
potem lepimy je z plasteliny.
Spróbujmy razem. Do góry nosek,
a nóżka na dół. Jestem już, proszę!

Jedna jest mama i **jeden** tata,
niektórzy mają jednego brata.

Jedna jest głowa i **jeden** nos,
ale niejeden na głowie włos.

Spójrzcie na niebo drogie dzieci,
jedno też słońce dla nas świeci.
Na **jednej** wszyscy żyją planecie,
drugiej w przestworzach dziś nie znajdziecie.

2 – DWA

Ma małą główkę i długą szyję.
Dwa, tak jak łabędź po fali płynie.
Teraz napisać mnie łatwo będzie.
Płyną po wodzie dumnie łabędzie.

Gdy do jednego jeden dodamy,
to wtedy liczbę **dwa** otrzymamy.
Nikt w szkole nie chce dostawać **dwa**,
cyfra jest ładna, ocena zła.

Krowa na głowie ma **dwa** rogi.

Mamy **dwie** ręce i **dwie** nogi.

Każdy z nas oczu też **dwoje** ma
i rower Maćka koła ma **dwa**.

Dwa skrzydła w górę niosą bociana,
do Polski droga dobrze mu znana.
Kiedy do gniazda wróci zmęczony,
stoi na nogach **dwóch** i czerwonych.

Kopciuszek z bajki siostry miał **dwie**.

Szkoda, że siostry jej były złe.

Kiedy na zamek się wybierała,
dwa pantofelki na nogach miała.

Jeden zgubiła, został więc jeden.
Król ze zgubionym butem dojedzie.
Królowna buty znów miała **dwa**,
gdy z królewiczem do ślubu szła.

3 – TRZY

Pół głowy misia i pół też brzuszka,
albo złączone ze sobą uszka,
u góry małe, na dole większe,
razem stworzyły **trzy** najpiękniejsze.

Dwie kaczki drogą do stawu szły,
jedna pływała, były więc **trzy**.

Trzy boki wszystkie trójkąty mają,
u Stasia w domu **trzy** psy mieszkają.

Są **trzy** litery w wyrazie kot,
trzy szczęble może mieć stary płot,

fortepian stoi na nogach **trzech**,
śliczne **trojaczki** ma sąsiad Lech;

jeden podobny jest do drugiego,
a drugi brat do brata **trzeciego**.

I chociaż chłopcy imiona mają,
to **1, 2, 3** ich nazywają.

W lusterku **trzy** ci się pojawi,
gdy do litery E je przystawisz.

4 – CZTERY

Cztery podobno z krzesła powstało,
na dwie połowy się przelało,
dwie boczne nóżki odpadły z hukiem,
a pozostałe weszły w naukę.

Tak lewą nóżkę wygięło w prawo,
jakby z radości chciało bić brawo.

Cieszy się **cztery**, że jest już z nami,
a teraz wartość **czwórki** poznamy.

Słoń afrykański ma **cztery** nogi,
stół prostokątny ma **cztery** rogi,
kwadrat też **cztery** ma równe boki,
aż **cztery** głowy mogą mieć smoki.

Samochód taty ma koła **cztery**,
a wyraz – mama – **cztery** litery,

Taboret stoi na nogach **czterech**,

cztery w kolejce utworzy szereg.

A pory roku, **cztery** panienki,
mają też **cztery** różne sukienki.

Wiosna i lato, jesień i zima,
każda się swoich zwyczajów trzyma.

5 – PIĘĆ

Piątki nie robi się w fabrykach,
ona powstała z balonika.

Dziurę w balonie zrobiła Ewka,
trzeпоce nad nią chorągiewka.

Zgrabnych paluszków – **pięć** – dłonie mają,
wszystkie szczególną rolę spełniają.

Ile czynności pomyślcie sami,
wykonujemy tymi palcami:

mycie, sprzątnięcie, jedzenie, granie,
pisanie cyfr i kolorowanie,
kciuk, wskazujący, wielki, serdeczny,
piąty to mały, też pożyteczny.

Pięć palców mamy również przy stopach,
do czego służą, wie każdy chłopak.

okrągłe piłki w bramki trafiają,
a palce bardzo tu pomagają.

Świetnie jest w szkole dostawać **pięć**.

Uczeń na **piątkę** zawsze ma chęć.

Piątkę dostaniesz, jeśli umiesz,
możesz prymusie czuć się dumnie.

6 – SZEŚĆ

Szóstka ma okrągły brzusek.

Czyżby się najadła muszek,

zimną wodą je popiła,

przez to **szóstka** nam utyła?

Może zjadła trzy rozumy?

Kto ją dostał, pęka z dumy!

Smak tej dumy poznasz w szkole,

wiedzę daje też przedszkole.

I **szóstka** również dumna jest taka,

rączkę uniosła do krakowiaka,

chciałaby tańczyć, wypina brzusek,

stoi na brzuszku, bo nie ma nóżek.

Sześć nóg ma mała w kropki biedronka,

dla niej najlepsze słonko i łąka.

Chociaż biedronki skrzydełka mają,

sześciu swych nóżek też używają.

Chodzi biedronka boso po trawie,

przyfrunął ptaszek i zjadł ja prawie.

Teraz biedronka jest w złym humorze

i chce się ukryć na muchomorze.

Sześć nóg biedronkę w górę uniesie,

lecz niebezpiecznie bywa i w lesie.

Muchomor przecież ma kropki białe,

biedronka czarne i bardzo małe.

7 – SIEDEM

Siedem jest chude. Może jest głodne?

Ciut do siekiery ostrej podobne.

Żeby **siódemka** się nie złamała,

w pasie wstążeczką się przewiązała.

Gdzieś w lesie żyło **siedmiu** krasnali,

To oni Śnieżce schronienie dali.

Królowna za to dom prowadziła,

siedem łóžeczek co dzień ścieliła.

Kładła na obrus świeżo wyprany,

siedem talerzy, łyżek drewnianych.

Oni na **siedmiu** krzesłach siadali

i **siedem** razy jej dziękowali.

Razem ze słońkiem w las wyruszeni
i **siedem** siekier ze sobą brali.

A gdy po deszczu wracali z boru,
widniała tęcza z **siedmiu** kolorów.

W tygodniu mieszka dni długich **siedem**;
sześć pracowitych i leniuch jeden.

Jest poniedziałek, wtorek i środa,
czwartek i piątek trzeba też dodać.

I ja – sobota – głośno krzyknęła,
szósta, za piątkiem zaraz stanęła.

Siódma – niedziela – dzień odpoczynku.
Ile ma tydzień córek i synków?

8 – OSIEM

Czy to bałwanek? Ludzik z kasztana?

Ósemka gruba jak nadmuchana.

Ciągle ją boli brzuszek i główka,
lecz to jest tylko szkolna wymówka.

Na pięciolinii gra **osiem** nutek
i doskonałym cieszą się słuchem.

Każda z nich śpiewa, pieśni wygrywa,
tak muzykalnych ludzi zdobywa.

DO, RE, MI – nutki trzy,

FA, SOL, LA – wszystko gra?

I – **SI, DO** – wszystkie są.

O piosence nowej śnią.

Już słyhać dźwięki z dołu do góry
i cała gama pnie się pod chmury.

Po chwili nutki na dół zdążają,
dźwięki basowe nisko nam grają.

Na **ośmiu** nogach pajęczech kroczy.

Oj, bo ze stromej ściany się stoczy.

Ale on jeszcze wchodzi na sufit.

Czy superklejem smaruje buty?

Osiem bucików kupuje pająk.

Gdy siedem kupi?

Jeden za mała.

Choć wokół Słońca krąży **osiem** planet,
lecz tylko Ziemia jest ludziom znana.

Ziemię kochamy, bo tu żyjemy,
naszą planetę wciąż poznajemy.

*Kiedy dorośniesz i będziesz duży,
będziesz o wielkiej marzyć podróży.
Do nowoczesnej wsłędzisz rakiety
i pozostałe poznasz planety.*

9 – DZIEWIĘĆ

***Dziewiątka** dumnie nosi swą główkę.
Ma tylko jedną, okrągłą nóżkę.
Kiedyś ta cyfra się przewróciła,
przez moment szóstką **dziewiątka** była.
Znowu na nóżce stała po chwili,
chcąc, byśmy z szóstką jej nie mylili.*

***Dziewięć** ma głowę nie od parady,
dla dzieci zawsze ma dobre rady:
trzeba o głowę codziennie dbać,
garść wiadomości świeżych jej dać.
Nóżka jej rażno zawtórowała,
tym razem twardo na linii stała.*

*Taki tego wiersza jest miły początek:
czarna kotka miała aż **dziewięć** kociątek.
Wszystkie zamieszkały w Małgosi piwnicy,
cieszy się dziewczynka codziennie je liczy:
Jeden, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć, siedem, osiem...
A gdzie jest **dziewiąty**? Na szczęście już doszedł.
Trzy kotki są czarne, trzy jak mleko białe,
a trzy są łaciate i też bardzo małe.
Każdy kotek dostał do mleka talerzyk,
jest ich **dziewięć**, policz, jeśli mi nie wierzysz.
Dziewięć kuwet z piaskiem stoi tuż przy ścianie.
Lecz po co aż **dziewięć**? Proste, na siusianie.*

0 – ZERO

*Dziesiątą cyfrę wykulano,
zwyczajnym **zerem** je nazwano.
Do koła bardzo podobne ono,
lecz trochę boki mu spłaszczono.
Złośliwi mówią, że jestem – **nic**
i że nie mogę nigdzie się skryć.
To przecież sensu nie ma żadnego,
najlepiej mówić – **ani jednego**.*

Pyszne ciasteczka miała raz Anka,
otwiera paczkę z samego ranka,
miała ochotę na coś smacznego,
a ciastka nie ma **ani jednego**.

Siedziało osiem wróbli na brzozie,
a każdy ptaszek w innej był pozie.
Wtem sprytny kotek na drzewo wpadł,
ani jednego, na szczęście, nie zjadł.

Osiem wróbelków gdzieś odleciało,
ani jednego tam nie zostało.

Gdy **zero** z pudła się wytoczyło,
i **ani jednej** cyfry nie było,
to zamieszkały w takiej nauce,
którą poznawać chce każdy uczeń.

Lecz jak odróżnić cyfrę od liczby?
Tego się chyba nie dowiem nigdy.

– Kiedy je piszesz, to są cyframi,
a gdy wymawiasz – wtedy liczbami.
Liczbą jest wartość, cyfra – symbolem,
reszty się dowiesz od pani w szkole.

A teraz głośno je wyliczamy,
dziesięć poznanych cyfr utrwalamy:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Cyfry, już wolne, w kole tańczyły,
różne układy razem tworzyły.

Jeden i **zero** stanęły obok,
Teraz **dziesiątkę** tworzą ze sobą.

Jeden po lewej, po prawej **zero**,
tu się zaczyna trudność dopiero.
To jest początek liczb dwucyfrowych,
z dziesięciu wiele utworzysz nowych.

Wiele radości, dobrej zabawy,
matematycznej życzymy sławy.

Zadanie do wykonania:

Napisać scenariusze zajęć na wprowadzenie pojęcia liczby i jej zapisu graficznego cyfry.

Aktywność artystyczna i jej stymulacja w edukacji dzieci

Hanna Dworzyńska

Aktywność jest podstawową właściwością istot żywych i stanem normalnym człowieka. Może się jednak przejawiać w różnych formach i stopniu. Przejście od aktywności słabej do bardziej intensywnej nazywamy aktywizacją¹. Czynności mające na celu podnoszenie owej aktywności można nazwać stymulacją, wyzwaniem, wspieraniem², wspomaganiami³, intensyfikacją⁴ aktywności artystycznej.

Rozwój aktywności w sposób spójny przebiega z rozwojem wszystkich sfer funkcjonowania dziecka. Stąd W. Okoń zwraca uwagę na trzy rodzaje aktywności leżące u podstaw kształcenia wielostronnego:

- intelektualna, dąży do poznania świata i siebie, poznanie dotyczy wszystkich działów wiedzy i odbywa się przy pomocy nauczyciela i innych źródeł wiedzy, przy czym znaczną jej część uczeń odkrywa sam, rozwiązując odpowiednio dobrane zadania, doskonaląc własne zdolności twórcze i intelektualne;
- emocjonalna to przeżywanie wartości poznawczych, moralnych, etycznych, artystycznych i innych podczas uczenia się, przy czym ważne, żeby tym procesom towarzyszyła radość oraz wytwarzanie wartości będące skutkiem wcześniejszych doznań i własnej twórczości;

¹ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1997, s. 13.

² W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalamy w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1996; W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1998.

³ E. Gruszczak-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2005.

⁴ R. Więckowski, *Intensyfikacja pracy uczniów w nauczaniu początkowym*, PZWS Warszawa 1972.

- praktyczna, polega na zmianie lub stwarzaniu nowych jakości na podstawie wiedzy, jaką daje szkoła; chodzi również o wiedzę na temat wzorów przekształcania rzeczywistości, po to żeby wykształcić umiejętność rozwiązywania nowych problemów technicznych⁵.

W. Puślecki biorąc pod uwagę to, co jest treścią aktywności dziecka, wyróżnia co najmniej pięć form przedmiotowych aktywności artystycznej⁶:

- percepcyjna jest związana z odczuwaniem sensorycznym, aktywizuje więc zmysł wzroku, słuchu, węchu, smaku, dotyku i kinestezji;
- intelektualna przejawia się uwagą, przypominaniem, zapamiętywaniem, kojarzeniem, porównywaniem, analizowaniem, syntetyzowaniem, uogólnianiem, abstrahowaniem, klasyfikowaniem i antycypowaniem, są to elementy konieczne do przebiegu procesów poznawczych;
- emocjonalno-motywacyjna przejawia się koncentracją uwagi, zaciekawieniem, zainteresowaniem, chęcią poznawczą, dążnością do wykonania czegoś, aprobowaniem lub dezaprobowaniem czegoś często połączonym z odczuciami radości lub smutku, wartościowaniem. Ta forma aktywności jest więc ściśle związana z cechami osobowości;
- zewnętrzna to przedstawianie określonych treści w mowie lub pisemnie;
- percepcyjno-motoryczna; najczęstszymi przejawami tej formy aktywności jest pisanie, rysowanie, układanie, wycinanie, lepienie, mierzenie, ważenie. Podczas tej formy aktywności konieczne są skoordynowane ruchy określonych mięśni oraz percepcja.

Obie klasyfikacje pojęcia „aktywność” ściśle z sobą korespondują, gdyż odnoszą się do sfer działalności człowieka. W. Puślecki rozszerza aktywność intelektualną o percepcyjną, która jest niezbędna dla wszelkiego poznania i podobnie jak W. Okoń wyodrębnia aktywność emocjonalną, nazywając ją emocjonalno-motywacyjną. Natomiast aktywność praktyczną dzieli na zewnętrzną i percepcyjno-motoryczną. Widać więc nieograniczone możliwości stymulacji aktywności artystycznej we wszystkich sferach działalności dziecka w przedszkolu, ponieważ wszystkie przenikają się i stają się jednoczesne w odbiorze i przetwarzaniu rzeczywistości, w którą dziecko wkracza, zawsze wymagając przewodnika, jakim jest nauczyciel. Również cele wychowania przedszkolnego sygnalizują potrzebę wprowadzania dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się przez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne⁷.

Stymulowanie aktywności artystycznej w przedszkolu jest więc procesem, który dla przybliżenia treści dotyczących dziedzin wychowania artystycznego w przedszkolu

⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 199–198.

⁶ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności*.

⁷ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych oraz w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego, Dz.U. z 15 stycznia 2009.

ma na celu wykorzystanie naturalnej aktywności wynikającej z wieku rozwojowego dziecka, a przez to jest wyzwaniem zainteresowań, wspieraniem całościowego funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym.

1. Aktywność artystyczna a dziedziny wychowania estetycznego w przedszkolu

Treści związane z edukacją artystyczną w przedszkolu dotyczą estetyki pomieszczeń, życia codziennego, obcowania dzieci z przyrodą, sztuką i wytworami techniki, działalności plastyczno-konstrukcyjnej, umuzykalnieniem i kulturą żywego słowa⁸. Wiążą się więc ściśle ze wszystkim, co dziecko otacza, co jest treścią jego doświadczeń, działalności, co ma – jak się okazuje – istotne znaczenie dla kształtowania upodobań, nawyków, standardów działania.

Dziecko odbiera świat w sposób całościowy, świat przedszkola jest często całym światem, który składa się z tak wielu elementów. Dziecko w okresie przedszkolnym doświadcza, poznaje, uczy się, wychowuje, jednak nie dokonuje podziału na dziedziny wiedzy. Rzeczywistość chłonie zmysłami i odbiera globalnie. Przy tym jest niezwykle czułe w odbiorze wszystkich elementów wchodzących w zakres spostrzeganych zjawisk. Dlatego tak ważne jest współdziałanie środowisk – rodzinnego i przedszkolnego – dla wykształcenia zakładanych zmian w osobowości dziecka. Chcąc stymulować aktywność artystyczną dziecka, trzeba pamiętać, że nie tylko przez odpowiednio przygotowane zajęcia w przedszkolu można realizować określone cele, lecz przede wszystkim to jakość kultury życia codziennego implikuje powodzenia i stanowi podstawę dla podjęcia działań stymulujących aktywność artystyczną.

1.1. Przygotowane i estetyczne otoczenie

Świat rzeczy otaczających dziecko w okresie przedszkolnym w sposób szczególny wpływa na budowanie poczucia bezpieczeństwa. Zawiera niezawodne punkty orientacyjne w oswojonym otoczeniu przedszkolaka. M. Montessori określa, że wiek od 0 do 3 lat to okres szczególnej wrażliwości na porządek⁹. Dlatego budynek przedszkola powinien być przestronnie i estetycznie urządzone. Kolory ścian najlepiej jasne, na ścianach wydzielone miejsca na prezentację dziecięcych prac i pomocy dydaktycznych. Dostosowane do wzrostu dzieci sprzęty, funkcjonalnie i estetycznie rozmieszczone w salach. Kąciki zieleni w takim miejscu, żeby o rośliny mogły dbać dzieci. Estetyczne i kompletne zabawki na półkach. Tak przygotowane pomieszczenia przyczyniają się do kształtowania wrażliwości na piękno otoczenia wśród dzieci. Później w okresie od 3 do 6 lat uporządkowane i estetyczne otoczenie

⁸ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005.

⁹ U. Steinberg, *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Kielce 2004.

wspomaga dziecko w rozwoju jego samodzielności¹⁰. Wtedy też można oczekiwać, że dzieci same zaczną dbać o estetykę pomieszczeń, w których przebywają, będą porządkowały półki i miejsce pracy, dbały o kąciki roślin lub dekorowały salę żywymi kwiatami z ogrodu, ponieważ *rozwijanie wrażliwości na estetykę otoczenia powinno wytwarzać aktywną postawę dziecka w tej dziedzinie*¹¹.

1.2. Wygląd dzieci i nauczyciela

W wieku przedszkolnym dzieci zaczynają się interesować swoim strojem, wyglądem. Wtedy poznają zasady dbania o higienę osobistą, dowiadują się, że należy dostosować strój do pogody, zaczynają stosować ozdoby, towarzyszą rodzicom w zakupach i współdecydują, w jakim stroju wybiorą się do przedszkola. Warto w tym czasie zauważyć przejawy staranności o wygląd, pochwalić pięknie zaplecione włosy, nową bluzeczkę, buty. Zwracać uwagę na rzeczy brudne, rozdarte, ale nigdy w towarzystwie innych dzieci, zawsze dyskretnie z nakierowaniem na zmianę po rozmowie z rodzicami dziecka.

W dzisiejszych czasach warto przekonywać dzieci, że nie marka, lecz czysta, dobrana kolorystycznie oraz do okazji odzież jest najważniejsza. Nie można zapomnieć, że ważne uroczystości w przedszkolu, wyjście do teatru lub filharmonii wymagają galowego stroju od dzieci, ale również od nauczyciela. Nie wszyscy rodzice o tym wiedzą i pamiętają, należy więc ich o tym informować i stosownie dawać swój przykład.

Postać nauczyciela jest niezwykle ważna jeśli chodzi o kształtowanie wzorów ubierania się, poruszania. *Wygląd zewnętrzny nauczycieli to pierwszy krok do zrozumienia dziecka i okazania mu szacunku. Nauczycielka powinna obserwować swe ruchy i w miarę możliwości nadawać im wdzięk i powab*¹². Dzieci bacznie obserwują swojego nauczyciela. Zwracają uwagę na fryzurę, nowe okulary, pierścionek, ubranie. Nauczyciel codziennie słyszy: *Ładnie pani wygląda. Ma pani ładną bluzkę, co na niej jest narysowane?* Poświęcają temu wiele uwagi i są niezwykle spostrzegawcze.

Pewnego ciepłego dnia nauczycielka włożyła na nogi sandały, które były estetyczne, ale ich podeszwa farbowała stopy na czarno. Sytuację zauważył Michałek, który niby zajęty pracą, oznajmił: – Proszę pani, pani ma czarne stopy! – na co nauczycielka odpowiedziała – Owszem, dlatego że moje sandały farbują – na co Michał odrzekł – Musi pani nosić inne! Następnego dnia nauczycielka włożyła inne buty, eleganckie, połyskliwe czarne pantofle, Michałek już przy powitaniu oznajmił, patrząc na buty: – Właśnie o tych mówiłem!

¹⁰ K. Skjold Wennerstrom, M. Broderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i w szkole*, Warszawa 2009.

¹¹ *Metodyka wychowania w przedszkolu*, cz. III, red. I. Dudzińska, Warszawa 1976.

¹² M. Montessori, *Texte und Gegenwartsdiskussion*, Winfried Bohem, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1990, s. 86 (skrypt z kursu propedeutycznego pedagogiki Montessori organizowanego przez Fundację Św. Jadwigi w Morawie, s. 235).

Dzieci interesują się strojami, wyglądem zewnętrznym, nie można więc zapomnieć o tej sferze aktywności dziecka w procesie stymulacji aktywności artystycznej.

1.3. Kontakt z przyrodą

W nowej podstawie programowej zaleca się, żeby co najmniej jedną piątą czasu (w przypadku dzieci młodszych jedną czwartą) dzieci spędzały w ogrodzie przedszkolnym, na boisku, w parku¹³. W głównej mierze ze względu na zaspokajanie potrzeby ruchu wśród dzieci w wieku przedszkolnym, lecz jest to także doskonała okazja do kształtowania wrażliwości na piękno przyrody. Przy czym żeby przedszkolny ogród spełniał taką funkcję, musi również być odpowiednio przygotowany, zadbany, z wydzielonym miejscem do zabaw, ale też kącikami upraw kwiatów, warzyw, owoców. Zmiany zachodzące w przyrodzie są doskonałą okazją do obserwacji. Rolą nauczyciela jest rozbudzanie i podtrzymywanie zainteresowań dzieci wypływających z kontaktu z przyrodą, zachwycając się jej pięknem, ale jednocześnie wdrażanie do ochrony przyrody przed niszczeniem i uczulanie na groźące niebezpieczeństwa¹⁴. Doświadczenia i wrażenia związane z dostrzeganiem piękna, np. intensywnej wiosennej zieleni, zapachu konwalii lub fiołków, zwinności wiewiórki, śpiewu ptaków, błękitu nieba, odgłosów burzy, pąka, a potem kwitnącego kwiatu są bardzo często punktem wyjścia dla aktywności plastycznej, muzycznej, ruchowej albo słownej, dlatego – jak pisała E. Key – *trzeba położyć fundament do wzbogacania zamiłowania do przyrody*¹⁵.

1.4. Kultura relacji społecznych

Dbłość o kulturę osobistą jest ważnym elementem wychowania społeczno-moralnego, ale również wychowania estetycznego. Stwarzanie atmosfery radości, spokoju, życzliwości i poszanowania wpływa na rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w pielęgnowaniu poprawnych relacji z dziećmi i dorosłymi¹⁶. Posługiwanie się pięknym językiem to nie tylko obowiązek nauczyciela, ale z czasem również dzieci. Obecnie nieograniczona kultura obrazu, smsów i e-maili może hamować rozwój żywego słowa, kulturę porozumiewania się, dlatego tak ważne jest pielęgnowanie mowy ojczystej¹⁷.

Troska o relacje społeczne powinna występować w każdej chwili spędzonej w przedszkolu (ale i w rodzinie). Kulturalne powitanie ucznia z podaniem ręki i bezpośrednim zwrotem: – *Dzień dobry Kasiu, miło Cię widzieć. Czy mogę pomóc?* – to

¹³ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, 2009.

¹⁴ *Metodyka wychowania w przedszkolu*.

¹⁵ E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005.

¹⁶ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, 2009.

¹⁷ K. Denek, *Warunki poprawy edukacji szkolnej*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2010.

tylko wybrane zwroty, ale ukazują szacunek, podmiotowość i personalne podejście do każdego dziecka. To oddziaływanie niezwykle aktywizujące i wpływające na wysoką jakość i estetykę relacji społecznych. Również szerzenie kultury żywego słowa, czytanie i słuchanie książek, odbiór wartościowych audycji w radiu, telewizji, teatrze wpływa na poszerzenie zasobu słownictwa, ukazanie wzorów mowy polskiej.

1.5. Percepcja, ekspresja i recepcja sztuki

Malarstwo, grafika, rzeźba, literatura piękna, muzyka, architektura, sztuka ludowa wywołują szczególnie wiele przeżyć estetycznych i silnie wpływają na rozwój osobowości dzieci¹⁸. Dzieci interesują się wszystkim, co je otacza, dlatego tym bardziej warto aktywizować ich percepcję, prezentując wybrane dzieła malarskie, muzyczne, sztukę teatralną dla dzieci, tekst literatury dziecięcej.

Udostępnianie dzieciom w przedszkolu reprodukcji dzieł malarskich warto łączyć tematycznie z treściami przewidzianymi do realizacji – wartościami, postawami, emocjami towarzyszącymi dzieciom, ale i postaciom na obrazie, z aktualnymi zmianami w przyrodzie, itp. Pobudzać dzięki temu przedszkolaków do ukierunkowanej aktywności percepcyjnej – odszukiwaniem wybranych elementów na reprodukcji, inicjowaniem zabaw w pozostawanie w pozie z obrazu, a przez to wchodzenie w rolę, układaniem puzzli przedstawiających reprodukcje. Rozmowy na temat nastroju bohaterów, użytych kolorów, natężenia światła, a z czasem poszerzanie zakresu obserwowanych walorów artystycznych wzbogacają słownictwo dzieci i aktywizują percepcyjnie.

Również słuchanie dobrej muzyki może stać się procesem stymulującym aktywność artystyczną, gdyż jak twierdził R. Ingarden, już samo słuchanie muzyki jest aktem kreacji, aktem twórczym. Wtedy należy zwrócić uwagę na charakter i nastrój utworu, rozpoznawanie brzmienia instrumentów muzycznych, głosów ludzkich żeńskich lub męskich¹⁹, a przez to rozpoznawanie barw, dźwięków, dynamiki i ich zmian.

Dobór tekstów literackich dla dzieci przedszkolnych, oprócz wartości kształcących, powinien ujmować również zasadę prezentowania pięknych zwrotów i wyrażań – najczęściej plastyczne opisy i wrażenia tak, żeby dzieci mogły nie tylko czerpać z tekstu wiedzę, ale przede wszystkim przeżywać wysłuchane słowo.

Przedstawienia teatralne jednoczą oddziaływania plastyki, muzyki i literatury. Ważne jednak, żeby wszystkie formy aktywności były dostosowane do możliwości percepcyjnych dziecka. Na spektakl stymulujący aktywność artystyczną można zabrać już dwuletnie dzieci. Percepcja dzieł sztuki w sposób naturalny łączy się z ekspresją dziecięcą. Na gruncie plastyki z poznawaniem nowych zabaw plastycznych, rysowaniem, malowaniem, lepieniem²⁰. W muzyce to śpiew piosenek z repertuaru dziecięcego, ruch

¹⁸ *Metodyka wychowania w przedszkolu.*

¹⁹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005.

²⁰ D. Krzywoń, *Kraina kreatywności*, Sosnowiec 2008.

przy muzyce, muzykowanie²¹. Natomiast ćwiczeniem stymulującym ekspresję językową będą zabawy w rymowanki, opowiadania, inscenizacje²².

Celem stymulacji aktywności artystycznej w przedszkolu jest uwrażliwienie na struktury plastyczne, muzyczne, słowne, wzbudzanie zainteresowań. Często wiąże się to z sygnalizowaniem własnych upodobań przez dziecko – wtedy można mówić o recepcji sztuki, która na tym etapie rozwoju wyraża się zdolnością od dziecięcej oceny obserwowanych struktur. Zawsze jednak stymulacja aktywności artystycznej w przedszkolu powinna przybierać formę zabawy, którą cechuje przyjemność, a uzasadnia to dominacja sfery emocjonalnej nad intelektualną wśród dzieci w wieku przedszkolnym²³.

2. Stymulacja polisensoryczna dziecka jako wskaźnik aktywności artystycznej

W nowej podstawie programowej²⁴ podkreśla się rolę wspierania dziecięcej ciekawości, aktywności, samodzielności, co jest równoznaczne z rozwijaniem wszystkich sfer funkcjonowania dziecka: percepcji wzrokowej, słuchowej, motoryki dużej i małej, mowy, myślenia, rozwoju społeczno-emocjonalnego²⁵. Święty Tomasz z Akwinu twierdził, że *nie ma niczego w umyśle, czego najpierw nie byłoby w zmysłach*, dlatego stymulacja sensoryczna jest tak ważna w procesie rozwoju całościowego dziecka. Aktywność artystyczna stymuluje rozwój zmysłów, gdyż to one przyjmują bodźce z otoczenia oraz dają możliwość ich analizy i reagowania.

Istnieją różne klasyfikacje zmysłów, do podstawowych zaliczamy: wzrok, słuch, smak, węch. Do zmysłów somatycznych: dotyk, a w tym zmysł temperatury, można znaleźć też klasyfikacje, które wskazują zmysł równowagi. Wrażliwość artystyczną rozumiemy jako umiejętność reagowania na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne oraz zdolność przeżywania wrażeń i emocji. Wg M. Gołaszewskiej na wrażliwość artystyczną składa się wrażliwość sensoryczna i wrażliwość na struktury artystyczne²⁶. Sensoryczna jest wartością nadaną, choć również odczuwanie sensoryczne wymaga doskonalenia. We wrażliwości na struktury artystyczne dużą rolę odgrywa środowisko, w którym dziecko aktywizuje swoje umiejętności poznawcze.

Dzisiejsza kultura obrazu stymuluje i rozwija przede wszystkim zmysł wzroku, nie można więc zapominać o doświadczeniach słuchowych, węchowych, dotykowych czy smakowych. Na wszystkie rodzaje aktywności, połączone z aktywizacją

²¹ E. Frołowicz, *Uczeń aktywny w świecie muzyki*, Gdańsk 2008.

²² A. Laskowska, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Kraków 2007.

²³ M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?*, w: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, red. D. Waloszek, Kraków 2010.

²⁴ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, 2009.

²⁵ S. Włoch, *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Warszawa 2009.

²⁶ M. Gołaszewska, *Estetyka pięciu zmysłów*, Warszawa – Kraków 1997.

polisensoryczną, jest miejsce w dobrze zorganizowanym środowisku przedszkolnym. Poznawanie świata, w tym świata doznań artystycznych, doskonale koresponduje z aktywnością zmysłów, która na polu działalności artystycznej znajduje wiele ciekawych rozwiązań metodycznych na gruncie wczesnej edukacji.

3. Doświadczenie ciszy wewnętrznej jako przygotowanie do pełnienia roli widza i kreatora dziecka w zakresie aktywności artystycznej

Dobrze zorganizowana edukacja przedszkolna powinna dostarczać wielu sytuacji, w której dziecko znajduje się w sytuacji widza – oglądanie teatryku profesjonalnego i dziecięcego, dzieła malarskiego i wytworów plastycznych rówieśników, słuchanie utworów muzycznych i muzykowanie innych dzieci, słuchanie czytania literatury dziecięcej, oglądanie występów tanecznych itp. Często również jest kreatorem, kiedy np. uczestniczy w przedstawieniu kukiełkowym lub teatryku cieni, wykonuje wytwory plastyczno-techniczne, tworzy bajki muzyczne, śpiewa, recytuje teksty literackie.

Wchodzenie w te role wymaga przygotowania. W teatrze, muzeum wymagamy od dzieci ciszy. Czy one są na to przygotowane, czy rozumieją czym jest cisza? Dla zrozumienia pojęcia konieczna jest praca nad sobą. M. Montessori twierdziła, że *po doświadczeniu ciszy nie jest się tym, kim było się wcześniej*²⁷, oraz że dziecku należy zademonstrować ciszę, która nie jest tylko zmniejszeniem szmerów. Doskonałą do tego okazją są „lekcje ciszy”, które na stałe weszły do systemu pedagogicznego Marii Montessori. Wg niej *cisza ma ogromne znaczenie dla naszego życia i ludzie poszukujący doskonałości lub pragnący osiągnąć wysoki poziom inteligencji, artyści, poeci, muszą mieć ciszę*²⁸.

Doświadczenie ciszy wewnętrznej jest więc dla dziecka uspokojeniem, przygotowaniem do świadomego wchodzenia w rolę dziecięcego widza i kreatora. Przygotowuje do aktywizacji sensorycznej, gdyż sama w sobie wymaga zaktywizowania zmysłów, przygotowuje na przyjęcie bodźców artystycznych. Lekcje ciszy są swego rodzaju ćwiczeniami relaksacyjnymi, wyciszającymi, ponieważ:

- pomagają uporządkować emocje,
- powodują skupienie,
- wyzwalają przyjazne uczucia wobec siebie i innych,
- sprzyjają wytrwałej i twórczej pracy,
- zwiększają wrażliwość sensoryczną,
- przygotowują i otwierają na nowe przeżycia.

Ćwiczenia ciszy są doskonałą okazją dla stymulacji procesu rozwojowego dziecka. Odpowiednio zaplanowane w znacznym stopniu stymulują aktywność artystyczną przedszkolaków.

²⁷ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Kraków 1998.

²⁸ M. Montessori, *Domy dziecięce*, Warszawa 2005.

4. Materiały dydaktyczne

4.1. Wskazówki metodyczne dla opracowania aktywizujących artystycznie „lekcji ciszy”

W każdej dziedzinie wychowania w przedszkolu podkreśla się rolę nauczyciela, ponieważ, jak dowodził L. Wygotski, zadaniem nauczyciela jest zadbać, żeby w przedszkolu dziecko *robiło to, co chce, ale chciało tego, czego chce jego wychowawca*²⁹. Uzasadnia takie podejście również D. Waloszek, mówiąc, że *dominacja nauczyciela w układzie wyznacza ramy aktywności dziecka lecz nie blokuje jej*³⁰. Widać więc wspierającą rolę nauczyciela, który zawsze powinien być przykładem. Dlatego żeby uprzystępniać dzieciom doświadczenie ciszy, sam wcześniej powinien jej doświadczyć.

Każde ćwiczenia wyciszające należy dobrze przemyśleć i przygotować pod względem metodycznym oraz tak, by były atrakcyjne i ciekawe dla dzieci. Można odwołać się do omawianych treści podczas zajęć lub zjawisk przyrodniczych. Wszystkie środki użyte podczas zajęć powinny być piękne – czyste, kolorowe, estetyczne, powinny zapraszać swym wyglądem, wzbudzać ciekawość dzieci. Należy je starannie przygotować przed tym, nim dzieci wejdą do sali. Niedopuszczalne jest bowiem, żeby podczas zajęć nauczyciel opuszczał dzieci i szukał zapomnianych, a niezbędnych materiałów, burzył ciszę i dezaktywizował.

Ćwiczenia wyciszające najlepiej organizować w kręgu. Pomocny dla ćwiczenia gracji i precyzji ruchu będzie wyklejony albo narysowany na podłodze kształt elipsy, po której dzieci mogą chodzić w skupieniu. Muzyka dostosowana dynamiką do zajęć wyciszających przyczynia się do uspokojenia organizmu, wyzwolenia wrażeń, doświadczenia wartości muzycznych, a odpowiednio zaplanowana – również aktywnego słuchania³¹.

Warunkiem przystąpienia do lekcji ciszy jest dobrowolność uczestnictwa, dziecko samo decyduje, czy chce w niej uczestniczyć. Takie zajęcia nie mogą więc być stosowane jako kara. Dzieci szybko dostrzegają, że lekcje te wiążą się zawsze z ciekawymi doświadczeniami, bardzo je lubią i z czasem same zaczynają traktować jak nagrodę.

W początkowej fazie wprowadzania takich ćwiczeń trzeba zaczekać, aż wszystkie usiądą spokojnie i rzeczywiście będzie cicho, ale po kilku takich udanych doświadczeniach same szybko stosują się do tej zasady.

Lekcję ciszy można przeprowadzić w dowolnym momencie dnia. Warto jednak, żeby stanowiły kontynuację podjętej w tym dniu tematyki, np. z edukacji społecznej, przyrodniczej, plastycznej, polonistycznej lub muzycznej. Mogą również inspirować do podjęcia działań plastycznych, ruchowo-muzycznych, słownych.

²⁹ A. Twardowski, *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny w okresie dzieciństwa*, w: *Rozwój i edukacja dziecka*, red. S. Guz, Lublin 2005.

³⁰ D. Waloszek, *Wychowanie najmłodszego człowieka. Założenia, treści i organizacja*, Zielona Góra 1996.

³¹ M. Przychodzińska, E. Lipska, *Słuchanie muzyki w klasach 1-3*, Warszawa 1990.

Początkowo należy stosować krótkie ćwiczenia wyciszające, 3–5 minutowe, np. wsłuchiwanie się w dźwięki z otoczenia, zapraszanie dzieci do zajęć tylko przez nawiązywanie kontaktu wzrokowego, słuchowego, reagowanie na dźwięk dzwoneczka, kropelkę wody uronioną na wyczekujący nos. Z czasem, kiedy dzieci coraz lepiej wdrażają się do zajęć wyciszających, można projektować je w rozbudowanej formule 20–30 minut. Wtedy można intensyfikować doznania zmysłowe i stymulować aktywność artystyczną.

Dobrze przeprowadzone zajęcia wyciszające, co nie jest łatwym zadaniem, gdyż wymagają szczególnej współpracy między nauczycielem i dziećmi, zawsze wymagają od nauczyciela dobrej kondycji fizycznej i psychicznej, cierpliwości i wewnętrznego spokoju.

„Lekcje ciszy” mogą stanowić inspirację bądź dopełnienie tematyki zajęć, stać się punktem wyjścia dla stawiania pytań przez dzieci, ale przede wszystkim odpowiednio zaplanowane stymulują aktywność artystyczną.

4.2. Scenariusze „lekcji ciszy”

Jesienne drzewa

Wiek: od 4 lat.

Czas trwania: 10 minut wyciszenia oraz 20 minut na improwizację ruchową do piosenki i wykonanie pracy plastycznej.

Materiały dydaktyczne: suche liście na kolorowych tasiemkach w dużej misie przykryte tkaniną. Do wykonania pracy plastycznej: suche liście, kleje, kredki.

Cele:

- relaksacja, odprężenie, wyciszenie niepokojów i napięć,
- usprawnianie zmysłu wzroku, słuchu, dotyku, równowagi,
- wykonanie improwizacji ruchowej z rekwizytem do znanej piosenki o jesieni,
- wykonanie pracy plastycznej w technice wyklejanki materiałami naturalnymi oraz rysowanie „wirujących i skaczących linii”.

Przebieg:

Nauczyciel zaprasza dzieci do kręgu, prosi żeby posłuchały dźwięków, które kryją się pod tkaniną, następnie porusza ukrytymi suchymi liśćmi i wywołuje szelest. Dzieci zgadują, że to suche liście. Nauczyciel: – *Kto usłyszy swoje imię, może włożyć rękę do misy, zabrać jeden listek i przejść z nim po elipsie tak, żeby listek się nie poruszył i wrócić na miejsce* (listki są przyklejone do kolorowych tasiemek). – *Unieście swoje listki przed sobą, teraz wszystkie są spokojne. Ale nagle zrywa się wiatr i listki zaczynają się poruszać*. Dzieci dmuchają na listki wywołując ruch. – *Teraz znów wietrzyk ustaje i listki uspokajają się*. Podczas powyższych ćwiczeń dzieci milczą, co pozwala im w skupieniu wykonać proponowane czynności.

– *Wstańcie. Zaśpiewamy piosenkę o jesieni, będziemy tańczyć, a listki razem z nami*. Listki na tasiemkach można wykorzystać do improwizacji ruchowej dowolnej piosenki o jesieni, którą dzieci wcześniej poznali, np. *Bukieciki* (muzyka: C. Aniołkiewicz, słowa

L. Krzemieniecka) lub inną. Następnie nauczyciel zaprasza do wykonania pracy plastycznej *Wiatr i liście*. Dzieci wykorzystują listek, który otrzymały podczas lekcji ciszy, tworzą wyklejankę z liści i dorysowują „skaczące i wirujące linie” kredkami.

Morskie głębiny

Wiek: od 5 lat

Czas trwania: 10 minut ciszy oraz 20 minut na wykonanie pracy plastycznej oraz ćwiczenia słownikowe.

Materiały dydaktyczne: duża i mała szklana misa, dzbanek z wodą, gąbka, niebieska sól morska, pudełko z piaskiem, muszelkami i kamieniami morskimi, podgrzewacz, zapalki, nagranie: *Symfonie natury – spacer nad morzem*.

Do stworzenia opowieści muzycznej: marakasy, bębunki (w zależności od liczby dzieci), puszek szmerowe z materiałów Montessori – skrzynia na instrumenty.

Cele:

- relaksacja, odprężenie, wyzwalanie miłych wspomnień z wakacji (dla dzieci, które nigdy nie były nad morzem lekcja może być doskonałym przybliżeniem tego środowiska),
- usprawnianie zmysłu wzroku, słuchu, dotyku, powonienia,
- doświadczanie różnorodnych faktur i struktur: kamieni, muszli, piasku,
- stworzenie ilustracji muzycznej do opowiadania.

Przebieg:

Nauczyciel zaprasza dzieci do kręgu – włącza muzykę – szum morza. Przelewa z gracją połowę wodę z dzbanka do dużej szklanej misy, wyciera ociekająca kropelkę wody z dzbanka gąbką. – *Dzisiaj wyczarujemy morze. Na dnie morza spoczywa warstwa piasku* – podaje dzieciom pudełko z morskim piaskiem, dzieci podają sobie z rąk do rąk, oglądają i wsypują kolejno do misy. – *Na morskim dnie spoczywają również kamienie i muszle* – podaje dzieciom pudełko z kamieniami i muszelkami, a one podają sobie z rąk do rąk, oglądają i wybierają jeden przedmiot, który wkładają do misy. – *Woda morska w słoneczny dzień dla naszego oka wydaje się niebieska* (dosypuje morską sól do wody w misie i barwi ją na niebiesko). – *Morze ma również morski zapach* – podaje dzieciom pudełeczko z zapachową solą morską, a one podają ją z rąk do rąk i wachają. – *Po morzu pływają statki. W ciemną noc drogę wyznaczają im latarnie morskie* (zapala podgrzewacz w porcelanowej latarni, która rozbłyśka światłem). – *Szum morskich głębin opowiada o wielu historiach..., opowiadają też o nich niektóre muszle – przed kim położę muszlę może posłuchać jej historii, zapamiętajcie ją, bo za chwilę poproszę, żebyście ją opowiedzieli.*

Nauczyciel wycisza muzykę (szum morza) i sam również wstuchuje się w szum muszli – opowiada historię o ogromnych falach, które wyrzuciły skrzynię ze skarbami na nadmorski brzeg. Dzieci opowiadają swoje historie opowiedziane przez ich muszle. W nagrodę za ich historie nauczyciel rozdaje dzieciom skarby – instrumenty ze skrzyni – przedstawia zasady korzystania z nich i prosi dzieci, żeby do wybranej

opowieści stworzyły opowieść muzyczną (działania należy ustalić w zależności od fabuły opowiadania), ilustrując ją przede wszystkim dynamiką i rytmem.

Marcowa pogoda

Wiek: od 5 lat

Czas trwania: 10 minut ciszy oraz 20 minut na wykonanie pracy plastycznej.

Materiały dydaktyczne: duża i mała szklana misa, dzbanek z wodą, gąbka, barwniki do jajek: żółty i niebieski, długa tyżeczka lub patyczek, żywe wiosenne kwiaty: przebiśniegi, krokusy, żonkile w koszyczku, muzyka z filmu *Żyje się tylko dwa razy*.

Do wykonania pracy plastycznej: kolorowe kartony, farby w dwóch kolorach: niebieskiej i żółtej, pędzle.

Cele:

- relaksacja, odprężenie, wyciszenie niepokojów i napięć,
- usprawnianie zmysłu wzroku, dotyku, powonienia, słuchu i równowagi,
- obserwowanie i doświadczanie zjawiska mieszania kolorów: niebieski i żółty dają zielony,
- wykonanie pracy plastycznej w technice malarskiej przy użyciu dwóch kolorów farby.

Przebieg:

Nauczyciel zaprasza dzieci do kręgu – włącza muzykę z filmu *Żyje się tylko dwa razy*. Przelewa z gracją połowę wody z dzbanka do dużej szklanej misy, wyciera ociekającą kropelkę wody z dzbanka gąbką. – *W marcu chłodne dni (barwi wodę w misie na niebiesko) mieszają się z cieplejszymi (barwi wodę w dzbanku na żółto), wszyscy czekamy na wiosnę (przelewa żółtą wodę z dzbanka do misy z niebieską wodą i barwi ją na zielono).*

– *W powietrzu czuć zapach wiosny* – podaje dzieciom koszyczek z wiosennymi kwiatami, a one podają sobie z rąk do rąk, wachają i zabierają dla siebie po jednym kwiatku. – *Na kogo spojrzę, może wstać i przejść z kwiatkiem po elipsie, tak żeby go nie upuścić i nie zniszczyć, a kiedy wróci, delikatnie włożyć kwiat do wody.* Dzieci kolejno chodzą po elipsie (niosąc kwiatek w dłoniach) i wkładają do dużej misy.

Muzyka delikatnie zostaje wyciszona, dzieci pozostają na miejscach i zachęcane, oglądają piękną wiosenną ozdobę w misie. – *Kto poczuje kropelkę wody na dłoni, może wstać, wybrać miejsce do pracy i namalować marcową pogodę.*

4.3. Materiały ćwiczeniowe dla studenta

1. Zapoznaj się z artykułem M. Kocowskiej, *Ćwiczenia relaksujące w oddziałach Montessori* pod redakcją S. Guz, *Rozwój i edukacja dziecka. Szanse i zagrożenia*, Lublin 2005, odszukaj w piśmiennictwie pedagogicznym artykuły przedstawiające propozycje metodyczne prezentujące ćwiczenia relaksacyjne, stwórz własną bibliografię.

2. Stwórz scenariusz zajęć wyciszających i stymulujących artystycznie z wykorzystaniem aktywnego słuchania utworu A. Vivaldiego, *Zima*.
3. Przeprowadź zajęcia wyciszające i stymulujące aktywność artystyczną dla grupki dzieci w wieku przedszkolnym, opisz swoje wrażenia, również w zakresie własnego procesu przygotowywania się do przeprowadzenia zajęć.

Konstruowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych w kontekście diagnostyki psychopedagogicznej ucznia – wybrane propozycje

Jan Grzesiak

Proces kształcenia – to złożony i wieloaspektowy ciąg wzajemnych oddziaływań w relacji nauczyciel – uczeń, który wymaga zindywidualizowanego i zarazem skutecznego doboru treści oraz form organizacji procesu nauczania i odpowiadających im organizacyjnych form aktywności poznawczej każdego ucznia – jako podmiotowo traktowanego uczestnika procesu edukacyjnego. Gruntowna diagnostyka możliwości poznawczych i realizacyjnych poszczególnych (wszystkich) uczniów, posiadana przez nauczyciela w rezultacie systematycznie stosowanych technik badawczych stosowanych w pedagogice, stanowi bardzo istotną podstawę w modelowaniu (projektowaniu) procesu kształcenia i wychowania¹. Niewątpliwie w fazie przygotowywania zajęć lekcyjnych (niekoniecznie jako scenariusza) nauczyciel powinien kierować się aktualnym stanem kompetencji i gotowości ucznia do uczestnictwa w planowanych zajęciach edukacyjnych. Trudno jest uzyskiwać pomyślne rezultaty dydaktyczne przez wszystkich bez wyjątku uczniów, skoro proces kształcenia nie będzie uwzględniał indywidualnych uwarunkowań każdego ucznia, jako podmiotowo traktowanego uczestnika tego procesu.

Realizacja celów kształcenia (i wychowania) wymaga stosowania przemyślanych i zarazem skutecznych różnych form organizacji czynności uczniów oraz nauczyciela. Organizacyjne formy nauczania to rozmaite rodzaje organizacji wzajemnego oddziaływania nauczyciela i ucznia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Specyfika procesu dydaktycznego polega na organicznej jedności nauczania i wychowania oraz wymaga zastosowania urozmaiconych sposobów wzajemnego oddziaływania nauczyciela i ucznia w celu uzyskania jak najwyższego stopnia skuteczności kształcenia.

¹ Zob. np. J. Grzesiak, *Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela*, w: *Edukacja jutra*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Częstochowa 2002, s. 528–534; zob. też. E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*, Żak, Warszawa 2006.

W praktyce szkolnej najczęściej wykorzystywane są następujące organizacyjne formy kształcenia: lekcje (różnych typów), ćwiczenia (w tym praktyczne w terenie), wycieczki, prace domowe i zajęcia kompensacyjne (terapeutyczne). Formy organizacji działalności poznawczej uczniów wskazują na takie rodzaje organizacji wzajemnego oddziaływania uczniów w systemie klasowo-lekcyjnym, które ściśle wiążą się z treściami i metodami kształcenia.

Są to:

- praca zbiorowa (w całej klasie pod kierunkiem nauczyciela),
- praca grupowa (zespołowa),
- praca indywidualna (samodzielna)².

Ze względu na różne właściwości pedagogiczne, wszystkie trzy formy powinny znajdować odzwierciedlenie w dobrze zorganizowanym procesie nauczania – uczenia się. Powinny wzajemnie się przeplatać i uzupełniać, tworząc zintegrowany system warunków sprzyjających aktywizacji działalności poznawczo-kształcącej wszystkich uczniów.

Każda z tych form, stosowana na lekcji lub poza nią, ma specyficzny wpływ na kształtowanie u uczniów określonych kompetencji. Praca zbiorowa w całej klasie ma korzystny wpływ na integrację zespołu klasowego i pozwala nauczycielowi w jednolity sposób kierować równocześnie działalnością wszystkich uczniów. Praca grupowa, dostarczając bodźców motywujących do działania, współpracy i współzawodnictwa, uspołecznia uczniów oraz uczy współdziałania i współodpowiedzialności w działaniu kolektywnym – jednak z wyrazistym i klarownym uwzględnieniem indywidualnych ról i zadań poszczególnych członków grupy. Praca jednostkowa zaś pozwala w największym stopniu indywidualizować proces uczenia się, wyrabia samodzielność ucznia i poczucie pewności siebie w sytuacjach trudnych, a tym samym przygotowuje do samokształcenia.

Respektowanie zasady indywidualizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym ma decydujący wpływ na zróżnicowanie czynności uczniów w poszczególnych formach organizacyjnych³. Z tego względu są formy pracy jednolitej i pracy zróżnicowanej.

System klasowo-lekcyjny wprowadza pewne ograniczenia organizacyjne, które należy respektować w działalności uczniów i modelowaniu lekcji. Założenie, że wielość form organizacyjnych na jednej lekcji uatrakcyjnia i aktywizuje działalność uczniów, ma na celu bezpośredni efekt, jakim jest wymierne podniesienie skuteczności nauczania i wychowania w toku procesu lekcyjnego. Nie może być mowy o tzw. rytuale lekcyjnym, co często może prowadzić do niepowodzeń szkolnych. Z tego względu dydaktyki szczegółowe poszczególnych przedmiotów szkolnych różnią typy lekcji, które cechuje określona struktura i specyfika przedmiotowa.

² Zob. np. J. Grzesiak, *Organizacja procesu lekcyjnego*, „Nauczanie Początkowe” 1983/1984, nr 6; R. Więckowski, *Elementy systemu nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa 1979.

³ Por. R. Więckowski, *Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkołach filialnych*, WSiP, Warszawa 1977.

Uwzględniając rozmaite formy organizacyjne pracy jednolitej i zróżnicowanej uczniów, można dokonać zestawienia tych form w różnej kolejności i w różnych odmianach. W nauczaniu najczęściej stosowane są:

- praca zbiorowa – jednolita w całej klasie,
- praca grupowa – jednolita,
- praca indywidualna – jednolita lub zróżnicowana.

Najmniej przydatną dla celów dydaktycznych jest praca grupowa – zróżnicowana, w której każda grupa uczniów wykonuje inne zadania, co jakoby prowadzi do różnych rezultatów wobec jednego takiego samego założonego celu. Praca zbiorowa na lekcji w całej klasie (pod kierunkiem nauczyciela) powinna obejmować wszystkich uczniów, zarówno najzdolniejszych jak i najśłabszych.

W klasie szkolnej najczęściej znajdują się uczniowie o niejednakowych możliwościach poznawczych oraz potrzebach. Organizując więc pracę zbiorową uczniów, nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, jak daleko sięgają owe różnice indywidualne. Zapewnienie skuteczności pracy zbiorowej wszystkich uczniów wymaga, by była dostosowana do poziomu możliwości ucznia najśłabszego (normalnego) w klasie. Nie można przy tym jednak ograniczać rozwoju intelektualnego i hamować aktywności uczniów ponadprzeciętnych i zdolnych. Z tego względu jednolita praca zbiorowa powinna trwać krótko. Nauczyciel nie może więc wyjaśniać zbyt długo, a „zaoszczędzony” w ten sposób czas przeznaczyć na samodzielną pracę uczniów w grupie lub indywidualnie. Do głośnego wyjaśniania w klasie należy wybierać jedynie te treści, które nie mogą być poznane samodzielnie przez uczniów w wyniku ich własnej aktywności.

Praca grupowa może obejmować najczęściej 2–4 uczniów, zainteresowanych wspólnym rozwiązaniem zadania poleconego przez nauczyciela lub przez nich wybranego. Mogą to być grupy doraźne (np. w czasie wycieczki lub wykonywania ćwiczeń praktycznych na boisku szkolnym) albo grupy stałe. W klasie najczęściej funkcjonują grupy stałe, skupiające uczniów siedzących obok siebie w tej samej (lub sąsiedniej) ławce. Mówimy wtedy, że jest to tzw. uczenie się binarne (we dwoje). Wskazane jest też organizowanie działalności poznawczej uczniów siedzących w dwóch sąsiednich ławkach. W takim przypadku liczba uczniów w grupie może wzrosnąć do czterech. Organizowanie większych grup nastęrcza wiele trudności i nie gwarantuje sukcesów indywidualnych – stąd też ta forma organizacyjna nie powinna być często stosowana.

Liczba grup w klasie zależy od liczby uczniów, a także od zestawu środków dydaktycznych. Ze względów dydaktyczno-wychowawczych wskazane jest organizowanie pracy jednolitej we wszystkich grupach. Naturalne zróżnicowanie uczniów w poszczególnych zespołach (tzw. grupy heterogeniczne) stwarza okazję do organizowania pomocy koleżeńskiej. Uczniowie słabsi mają możliwość korzystania z rad kolegów lub koleżanek tak, żeby końcowy efekt pracy grupowej był w całej klasie jednakowy i jednolity, a tym samym porównywalny. W przypadku rozwiązywania problemów (zadań) otwartych, uzyskane przez poszczególne zespoły uczniów wyniki końcowe mogą być porównywane i uzupełniane podczas zbiorowej pracy w całej klasie pod kierunkiem nauczyciela.

Tworzenie grup homogenicznych (skupiających uczniów o zbliżonych możliwościach i zainteresowaniach) i różnicowanie zadań dla poszczególnych grup na lekcji nie jest wskazane zarówno ze względu wychowawczych, jak i dydaktycznych. Zwolennicy takiej formy organizacyjnej kierują się przesłanką, że w ten sposób można rozwijać uzdolnienia uczniów i indywidualizować proces nauczania. W edukacji szkolnej w warunkach klasy wyższą wartość przedstawia jednolita praca grupowa (uspołecznianie uczniów) oraz praca indywidualna (indywidualizacja oraz usamodzielnianie uczniów).

Praca indywidualna uczniów może mieć charakter zarówno pracy jednolitej, jak i zróżnicowanej. W przypadku pracy jednolitej wszyscy uczniowie wykonują to samo zadanie i jest sprawą oczywistą, że uczniowie słabsi nigdy nie mogą dorównać uczniom najzdolniejszym. Z tego względu organizowanie w klasie konkursu typu „kto pierwszy rozwiąże to zadanie, otrzyma piątkę” odnosi się w rzeczywistości jedynie do uczniów najlepszych i nosi znamiona błędu metodycznego.

Zróżnicowana praca indywidualna może polegać bądź na zadawaniu przez nauczyciela zróżnicowanych zadań dla poszczególnych uczniów, bądź też na wyborze przez każdego ucznia według własnego uznania zadań (zadania) spośród kilku zadań zróżnicowanych pod względem stopnia trudności i proponowanych ze strony nauczyciela.

Oba rodzaje pracy indywidualnej sprzyjają aktywizacji czynności poznawczych uczniów. Zastosowanie tej formy sprzyja wyrównywaniu poziomu wiedzy, ukształtowaniu umiejętności i nawyków u uczniów słabych i przeciętnych, szybkemu postępowi uczniów najzdolniejszych, a także pogłębianiu wiadomości i rozwijaniu twórczego myślenia wszystkich uczniów. Z tych względów praca indywidualna uczniów powinna występować w procesie lekcyjnym możliwie jak najczęściej.

Wymienione formy organizacji działalności uczniów mogą być realizowane w różnych konfiguracjach integracyjnych podczas tej samej lekcji. Skuteczność wykorzystania tych form i ich połączeń integracyjnych zależy głównie od takich czynników, jak pedagogiczne i kierunkowe przygotowanie nauczyciela, znajomość indywidualnych cech uczniów w zespole klasowym (diagnostyka psychopedagogiczna) i twórcze podejście nauczyciela do organizacji konkretnej lekcji (projektowanie dydaktyczne).

W lekcji, jej treściach, strukturze logicznej, realizowanych na niej formach organizacyjnych i metodach nauczania powinny znaleźć możliwie najpełniejsze odzwierciedlenie wszystkie niezbędne elementy, które wynikają z zadań i specyfiki poszczególnych przedmiotów nauczania, a przede wszystkim od przygotowania (kompetencji) poszczególnych uczniów do radzenia sobie z nowymi zadaniami podczas kolejnych zajęć dydaktycznych.

Cele zajęć dydaktycznych (w tym lekcji) określają przede wszystkim te momenty, które wypełniają daną lekcję jako kolejnego członu ciągu kolejnych lekcji. Akcentują jednocześnie te momenty, które w naturalny sposób powinny wiązać przyswojone zagadnienia z nowymi miniproblemami, które stanowią przedmiot danej lekcji oraz kolejnych następujących po niej. W związku z podstawowymi właści-

wościami procesu kształcenia zachodzącego na każdej lekcji w centrum uwagi nauczyciela powinny być szczegółowo określone cele dydaktyczno- wychowawcze w formie klarownej i operatywnej.

Jednym z istotnych wymagań wobec pracy pedagogicznej nauczyciela jest, aby nie tylko nie dopuszczać do zapominania przez dzieci materiału przyswojonego, lecz zapewnić także ciągłość w jego rozwoju i kształtowaniu nowych wiadomości, umiejętności i nawyków. Z tego punktu widzenia należy ocenić przebieg i skutek każdej zrealizowanej lekcji. Po ustaleniu stopnia osiągnięcia celu (celów) danej lekcji, nauczyciel przystępuje do określenia treści pracy uczniów na lekcji kolejnej. Przygotowując lekcję, nauczyciel planuje formy pracy z uczniami, mając na uwadze różnorodne przejawy ich aktywności. Przewiduje również, które zadania powinny być rozwiązywane w formie ustnej i powinny być przedstawione przez uczniów w formie pisemnej.

Praca zbiorowa pod kierunkiem nauczyciela powinna charakteryzować się naprzemiennym stosowaniem różnych form pracy grupowej i indywidualnej, co pozwala uwzględnić indywidualne podejście do dzieci w procesie nauczania. W zależności od liczby kolejno wykonywanych zadań w czasie lekcji, praca zbiorowa będzie występować kilka razy nie tyle według uznania nauczyciela, ile w zgodzie ze strukturą zadań oraz stopniem gotowości uczniów. Schemat organizacyjny lekcji może, przykładowo, obejmować:

- 1) pracę zbiorową,
- 2) pracę grupową (np. jednolitą),
- 3) pracę zbiorową,
- 4) pracę indywidualną (np. niejednolitą),
- 5) pracę zbiorową.

Podczas pracy zbiorowej nauczyciel organizuje zwykle czynności wspólne dla wszystkich uczniów. Może to być zarówno wykonywanie określonego zadania, ukierunkowywanie działalności uczniów przewidywanej do wykonania grupowego lub indywidualnego lub wspólne omówienie i podsumowanie wyników pracy indywidualnej albo grupowej. W każdym przypadku lekcja powinna być rozpoczynana i zakończona jako praca zbiorowa. Praca zbiorowa w całej klasie występuje na przemian z innymi dobraćanymi odpowiednio formami. Strukturę organizacyjną tak potraktowanej koncepcji lekcji ukazują przykładowe scenariusze zamieszczone w końcowej części tego opracowania.

W przypadku, gdy nauczanie odbywa się w klasach łączonych, na głośnych zajęciach zbiorowych treści podstawowe należy dostosować do możliwości najsłabszego ucznia. Natomiast na zajęciach cichych można zlecić zadania jednolite lub zróżnicowane – do rozwiązywania zarówno przez uczniów słabszych, jak i zdolnych. Zajęcia ciche powinny być organizowane w formie pracy indywidualnej lub w zespołach 2–4 osobowych. Należy przy tym zwracać uwagę, żeby wyniki pracy w zespole były efektem czynności wszystkich uczniów pełniących swoje role jak najbardziej samodzielnie. Struktura lekcji zarówno w klasach łączonych jak i w klasach typowych

wych jest więc elastyczna i niejednorodna. W każdym przypadku powinna uwzględniać zasadę naprzemiennej cykliczności występowania pracy zbiorowej wespół z pozostałymi formami organizacyjnymi.

Zagadnienie scenariusza zajęć znajduje dość szerokie odzwierciedlenie w literaturze pedagogicznej⁴. Zauważa się zamienne stosowanie terminów „konspekt” oraz „scenariusz” zajęć. W *Słowniku języka polskiego* czytamy: *Konspekt – krótki szkic, plan lub streszczenie czegoś, np. wykładu*. Natomiast pod pojęciem „scenariusza” najczęściej rozumie się *szczegółowy plan, program czegoś*⁵, np. zajęć lekcyjnych. Przyjmujemy zatem określenie „scenariusza” jako bardziej adekwatne do stopnia szczegółowości opracowania, które jest pisemnym przygotowaniem nauczyciela do zajęć w klasie szkolnej.

Formy opracowań scenariuszy zajęć są przedmiotem wielu dyskusji i kontrowersji. Stąd w praktyce i w przewodnikach metodycznych spotyka się różnorodne podejścia. Powoduje to rozbieżności nawet między nauczycielami metodykami w szkołach wyższych kształcących nauczycieli. Doradcy metodyczni również prezentują niejednolite podejście do pisania scenariuszy zajęć. Taki stan wywołuje przede wszystkim dezorientację wśród nauczycieli jako opiekunów praktyk, a tym bardziej wśród studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Jest to zjawisko na tyle niepokojące, że studenci zwykle są „między młotem a kowadłem” i trudno im przygotowywać się do zajęć ze scenariuszem spełniającym wszystkie kryteria stawiane przez różnych nauczycieli.

Z całą stanowczością trzeba stwierdzić, że niezrozumiała i anomalna jest tego typu niekonsekwencja (nie)pedagogiczna. Przede wszystkim należy podkreślić, że scenariusz jako element strukturalny technologii kształcenia nie daje nikomu pełnej gwarancji jego realizacji z dużym powodzeniem co do jakości i skuteczności kształcenia. Scenariusze winny przybierać tym bardziej taką formę, żeby z ich treści dość jasno i klarownie wynikała strategia postępowania metodycznego samego autora, jak również każdej innej osoby z nich korzystającej, a posiadającej niezbędne kompetencje nauczycielskie. Scenariusze zajęć mogą być przecież upowszechnianie i choćby z tego względu ich komunikatywność co do koncepcji metodycznej nie powinna powodować niepewności oraz intuicyjnego postępowania przez zainteresowanego odbiorcę.

Kolejną sprawą istotną w opracowywaniu scenariuszy jest umieszczanie w nich opisów przewidujących nawet dosłowne brzmienie wypowiedzi uczniów na stawiane przez nauczyciela pytania lub polecenia. Jest to wręcz paradoksalne podejście, gdyż żywy i dynamiczny charakter procesu kształcenia uniemożliwia tak daleko idące zalgorytmizowanie procesu. Ponadto, znacznie zwiększa objętość pisemnej formy scenariusza.

⁴ Zob. np. J. Pótturzycki, *Lekcja w szkole współczesnej*, WSiP, Warszawa 1985; J. Grzesiak, *Organizacja procesu lekcyjnego*, „Nauczanie Początkowe” 1983/84, nr 6; M. Węglińska, *Jak przygotowywać się do lekcji*, Impuls, Kraków 2005.

⁵ *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2003, s. 351 i 901.

Podobne uwagi należy odnieść do komunikatów prowadzącego zajęcia. Nie ma potrzeby zamieszczania w scenariuszu wszystkich bez wyjątku szczegółowych wypowiedzi nauczycielskich – poza jednym wyjątkiem. Wyjątkiem są wycinki zajęć, podczas których stosowane są nowe podejścia metodyczne lub wprowadzane nowe pojęcia (wiadomości) albo umiejętności. W takich przypadkach zamieszczanie w scenariuszu dość szczegółowych zapisów (niekiedy dosłowne brzmienia pytań, poleceń, instrukcji itp.) jest wskazane, bo to one przede wszystkim świadczą oraz zarazem orientują czytelnika o właściwej istocie podejścia metodycznego zaprezentowanego w koncepcji scenariusza. Z treści scenariusza winny nader jasno i precyzyjnie wynikać proponowane zabiegi metodyczne w odniesieniu do realizacji nowych treści kształcenia wyznaczonych w operacyjnej formie celami kształcenia (i wychowania). Ogólne zabiegi metodyczne, stosowane często sposoby postępowania nauczyciela czy organizacyjne ujęcia w toku zajęć, mogą nie być przedmiotem szczegółowych i najczęściej powtarzających się stereotypowych opisów zachowań nauczycieli lub uczniów.

Tak więc mało istotne jest, czy scenariusz ma formę liniowego opisu, czy formę tabelaryczną, czy też mniej lub bardziej skomplikowaną formę graficzną. Nader istotne jest jednak to, żeby na jego podstawie każdy, także student-praktykant, potrafił poprawnie odczytać intencje autora scenariusza i zorganizować proces lekcyjny adekwatnie do koncepcji metodycznej preferowanej przez autora w danym scenariuszu.

Dla ukierunkowania i zoptymalizowania zespołu czynności nauczycielskich na drodze analizy porównawczej oraz naukowego podejścia systemowego, autor artykułu skonstruował wersję scenariusza, którą umownie można nazwać „zadaniowo-czynnościową”. Została ona szerzej zaprezentowana w innych opracowaniach⁶, a w tym artykule ograniczam się do przedstawienia jej w formie skróconej, jako schematu ogólnego.

Zwróćmy jeszcze uwagę na to, że scenariusz może przybierać rozmaite formy. Nie wszystkie publikowane propozycje mają charakter operatywny, co oznacza, że na ich podstawie czytelnik nie stworzy sobie wyrazistego obrazu przebiegu przewidywanych zajęć. Trudno powiedzieć wówczas o takim scenariuszu, że posiada formę praktyczną i komunikatywną – a takim właśnie powinien zawsze być. I stąd w bywa zwykle tak, że na podstawie treści danego scenariusza rzeczywiste postępowanie metodyczne nauczyciela może (musi) przybierać własne intuicyjne formy.

W tym zakresie prowadziliśmy badania w grupach studenckich, zarówno na studiach stacjonarnych (niestacjonarnych) jak i podyplomowych. Polegały na przeprowadzeniu tego samego wycinka dowolnie obranego scenariusza zajęć przez kolejnych uczestników grupy, jednak bez możliwości obserwacji swoich poprzedników. Studenci, jako uczestnicy zajęć stawali się w ten sposób badaczami i jednocześnie występowali w roli badanego podmiotu. Za każdym razem okazywało się, że w przypadku scenariuszy ogólnikowych, studenci stawali w trudnych sytuacjach, bowiem

⁶ Np. J. Grzesiak, *Ewaluacja i innowacje w przygotowywaniu procesu lekcyjnego – wyznacznikiem kompetencji nauczycieli*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, red. J. Grzesiak, PWSZ, Konin 2007, s. 67–80; tenże: *Organizacja procesu lekcyjnego*, „Nauczanie Początkowe” 1983/84, nr 6, s. 42–50.

zmuszani byli do improwizacji, co w rezultacie dało co najmniej kilka wersji postępowania metodycznego. Tego rodzaju próby *microteachingu* pozwoliły studentom ewaluować gotowe scenariusze, żeby na tej podstawie podejmować próby zmierzające do skonstruowania projektu własnego scenariusza oraz kilku ich wariantów ze względu na ten sam cel edukacyjny (dydaktyczno-wychowawczy).

Projektowanie edukacyjne nie powinno bowiem odbywać się wyłącznie na zasadzie tworzenia czegokolwiek, nawet oryginalnego, jeśli nie będzie dostosowane do podmiotu procesów kształcenia i wychowania, a więc nie będzie poprzedzone wnikliwą i rzetelną diagnozą psychopedagogiczną. Inna sprawa – że sposób prowadzenia zajęć i sposób opracowania scenariusza tych zajęć są z sobą w relacjach niejednoznacznych. Może być tak, że „najlepszy” scenariusz nie gwarantuje wysokiej jakości postępowania metodycznego w trakcie „żywego” procesu lekcyjnego – i odwrotnie, osiągnięta wysoka jakość i skuteczność oddziaływań nauczycielskich w czasie lekcji może górować nad formą założonego (przygotowanego) scenariusza. Nie mniej w edukacji nauczycieli niebagatelne jest uczenie tego jak uczyć. Dlatego nie powinno być najmniejszych wątpliwości, że jednolitość oddziaływań nauczycieli akademickich wobec studentów jako przyszłych nauczycieli jest nader ważna i wręcz konieczna.

Scenariusz zajęć jest elementem technologii kształcenia, a dopiero w toku lekcji na jego podstawie możliwe staje się „żywe” nauczanie dostosowane do sytuacji występujących w aktualnej rzeczywistości edukacyjnej w grupie uczących się podmiotów. Tak więc metodyka nauczania korzysta z rozwiązań wyrastających z technologii kształcenia. Również i zamieszczony w dalszej części schemat ogólny scenariusza należy traktować za element technologii kształcenia, w której jest tak wiele miejsca na innowacje. Innowacje, które za każdym razem, z założenia i w rzeczywistości, powinny prowadzić do poprawy jakości i skuteczności kształcenia i wychowania. Zatem: innowacje – tak, ale nie na siłę (wówczas powstają zwykle pseudo-innowacje). W tym miejscu warto przytoczyć niezwykle wymowny aforyzm francuskiego myśliciela Diderota głoszący, że *nie wystarczy czynić dobrze – trzeba to czynić dobrze*.

Prezentowany niżej schemat scenariusza (w zarysie) został zweryfikowany w toku długofalowych badań dydaktycznych prowadzonych w toku edukacji przyszłych nauczycieli-specjalistów edukacji wczesnoszkolnej, na studiach nauczycielskich w Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Zwróćmy teraz uwagę na poszczególne elementy strukturalne tego scenariusza.

Założenia programowe (na podstawie programowej, standardów kształcenia, programu itp.)

Przewidywany zapis w dzienniku lekcyjnym klasy:

Cele ogólne – kierunkowe (wg uznania):

Założone szczegółowe cele operacyjne⁷

sfera poznawcza⁸:

- nowe pojęcia i wiadomości (z wyodrębnieniem ścieżek edukacyjnych, np. w klasach I–III: *edukacja językowa, edukacja matematyczna, edukacja muzyczna, edukacja techniczna, edukacja motoryczno-zdrowotna...*)
- nowe umiejętności (z wyodrębnieniem ścieżek edukacyjnych, np. w klasach I–III: *edukacja językowa, edukacja matematyczna, edukacja muzyczna, edukacja techniczna, edukacja motoryczno-zdrowotna...*)

sfera instrumentalna:

- doskonalone i utrwalane pojęcia oraz wiadomości – pierwszoplanowe (z podziałem na ścieżki edukacyjne, np. w klasach I–III: *edukacja językowa, edukacja matematyczna, edukacja muzyczna, edukacja techniczna, edukacja motoryczno-zdrowotna...*)
- doskonalone i utrwalane umiejętności – pierwszoplanowe (z podziałem na ścieżki edukacyjne, np. w klasach I–III: *edukacja językowa, edukacja matematyczna, edukacja muzyczna, edukacja techniczna, edukacja motoryczno-zdrowotna...*)

sfera wychowawcza (wyrażanie sądów oraz ocen, a także przejawianie konkretnych zachowań):

- nowe normy i wartości zintegrowane z treściami kształcenia i wychowania (jako cele operacyjne)
- doskonalone i utrwalane – pierwszoplanowe: normy postępowania i wartości życiowe powiązane z wcześniej przyswajanymi treściami kształcenia i wychowania

Środki dydaktyczne – szczegółowe wyszczególnienie, np.: *pianino, magnetofon, kasetta magnetofonowa z nagraniem M. Bajora „Lokomotywa”, plastelina – dla każdego ucznia po trzy pałeczki różnokolorowe, instrumentarium Orfa, nożyczki – 23 sztuki, lupa – 12 sztuk).*

Źródła bibliograficzne wykorzystane w fazie przygotowywania się do zajęć (przewidziane do wykorzystania):

- książki i artykuły naukowe:
- podręczniki i przewodniki alternatywne:
- materiały uzupełniające:

⁷ J. Kujawiński, *Próby optymalizacji celów w nauczaniu początkowym*, IKN ODN, Poznań 1985; *Formułowanie i realizacja celów w procesie kształcenia szkoły podstawowej*, red. K. Denek, IKN ODN, Poznań 1989; K. Denek, I. Kuźniak, *Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole*, UAM, Poznań 2001; J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, PWSZ, Konin 2010.

⁸ Por. J. Poplucz, *Optymalizacja działania pedagogicznego na lekcji*, WSIP, Warszawa 1984; W. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 1996, s. 108–117.

Założony przebieg zajęć (opisany według obranego schematu tak, aby był zrozumiały, komunikatywny, a przede wszystkim operatywny, umożliwiający adekwatną realizację założeń metodycznych):

Konkluzje po przeprowadzonych zajęciach (mogą być dołączone do scenariusza):

- a) prowadzącego (studenta),
- b) nauczyciela-opiekuna (ewentualnie mentora).

Zaprezentowany ogólny schemat wymaga „ożywienia” i uczynienia z niego przedmiotu bezpośredniego konstruktywnego działania tej osoby, która jako kompetentny nauczyciel lub student-praktykant stara się dostosować swoje działania dydaktyczno-wychowawcze podczas zajęć wobec oczekującego i wymagającego zarazem podmiotu złożonych procesów edukacyjnych.

Dla egzemplifikacji poczynionych wyżej rozważań teoretyczno-metodycznych w dalszej części tego opracowania zostaną przytoczone dwa wybrane scenariusze zajęć, których autorami są moi uczniowie – studenci przygotowujący się do pracy w zawodzie nauczyciela.

Fragment scenariusza zajęć w klasie 1a

Prowadzący: Agnieszka Jarosz⁹

Klasa: 1a

Szkoła:

Data:

Zapis w dzienniku lekcyjnym klasy: Wyjście na spacer do parku. Obserwacja otaczającej nas przyrody. Rozpoznawanie drzew liściastych i iglastych. Swobodne wypowiedzi na temat jesieni, poznanych drzew (klonu, dębu, kasztanowca, brzozy świerku, sosny). Wyjaśnienie zjawisk: spadanie liści, zmiany koloru liści. Wykonywanie pracy plastycznej „Jesienna kompozycja z wykorzystaniem zebranych w parku materiałów tj. liści, igliwia oraz farb plakatowych”. Tworzenie wystawy prac. Rozmowy i wypowiedzi uczniów na temat wykonywanych prac.

Cele ogólne – kierunkowe

Celem zajęć jest poznanie przez dzieci drzew liściastych i iglastych. Umiejętność wypowiadania się na temat zjawisk zachodzących w czasie jesieni. Rozwijanie wyobraźni – praca plastyczna.

⁹ Autorka przedstawianego fragmentu scenariusza była słuchaczką pedagogicznych studiów podyplomowych „Kompetencje pedagogiczne nauczyciela” prowadzonych w PWSZ w Koninie w latach 2013–2015. Prezentowany fragment scenariusza został sprawdzony i zweryfikowany podczas zajęć w uczelni z uwzględnieniem autoewaluacji po przeprowadzeniu zajęć przez słuchaczkę w toku odbywania przez nią praktyki pedagogicznej w kontakcie z grupą dzieci w klasie szkolnej.

Założone szczegółowe cele operacyjne

Sfera poznawcza:

1) nowe pojęcia i wiadomości:

edukacja przyrodnicza:

C1 – uczeń wie jakie zjawiska zachodzą jesienią i dlaczego (spadanie liści, zmiana koloru liści)

C2 – uczeń potrafi scharakteryzować poznane drzewa, przyporządkować do nich owoce (kasztanowiec – kasztan, sosna – szyszka), potrafi rozpoznać poznane drzewa (brzoza, dąb, klon, kasztanowiec, sosna, świerk)

C3 – uczeń wie, z jakich części składa się liść (z liścia i ogonka liścia) i jakie są jego rodzaje (jednolistne, np. klon i na gałązce, np. robinia gałązkowa czyli akacja)

2) utrwalane pojęcia i wiadomości (pierwszoplanowe):

C4 – uczeń wie jak należy dokonywać obserwacji

C5 – uczeń wie co to są drzewa liściaste i iglaste
edukacja plastyczna

C6 – uczeń wie, na czym polega mieszanie barw (kolorów), zna kolory jesiennych liści

Sfera instrumentalna:

3) nowe umiejętności:

edukacja przyrodnicza:

C7 – uczeń dobiera do liści ich owoce

edukacja plastyczna

C8 – uczeń potrafi skomponować własną kompozycję z liści

C9 – uczeń potrafi wykorzystać zebrany materiał przyrodniczy do tworzenia pracy plastycznej

4) utrwalane umiejętności (pierwszoplanowe):

edukacja językowa

C10 – swobodnie wypowiedzi na temat otaczającej nas przyrody

C11-uzasadnia wybór najciekawszej według niego pracy plastycznej

Sfera wychowawcza (wyrażanie sądów, ocen, przejawianie konkretnych zachowań):

5) nowe umiejętności (wartości, pojęcia, wiadomości, umiejętności oraz zachowania i postawy):

C12 – uczeń potrafi wypowiedzieć się na temat klasowej wystawy pt. Jesienna kompozycja

C13 – uczeń potrafi dokonywać wyboru techniki pracy plastycznej

6) utrwalane umiejętności (pierwszoplanowe to wartości, pojęcia, wiadomości, umiejętności oraz zachowania i postawy):

C14 – uczeń wie, jak należy zachowywać się na spacerze, idzie w parze, nie podnosi niczego przechodząc przez przejście dla pieszych,

C15 – uczeń wie, jak należy zachowywać się w lesie, parku (nie zrywa liści z drzew, nie depta grzybów, nawet trujących, nie hałasuje – przestrzega zasady, że las jest domem ptaków i zwierząt, a my jesteśmy jego gośćmi)

C16 - uczeń potrafi działać zgodnie z zaleceniami nauczyciela (wspólne zbieranie liści, zawieszanie prac)

Środki dydaktyczne (nazwa, liczba, ewentualnie źródło)

- nauczyciel przygotowuje wcześniej po cztery liście klonu, dębu, kasztanowca, brzozy, akacji, cztery gałązki sosny z szyszkami, cztery gałązki świerku z szyszkami, kasztany, żołądzie, „noski”, czyli nasiona klonu – do prezentacji liści i ich owoców
- 18 jednorazowych torebek na materiał przyrodniczego do pracy plastycznej
- 18 zestawów farb plakatowych
- 18 pędzelków
- 18 kubeczków na wodę
- 18 szarych kartek papieru A3
- 4 sztalugi do wywieszenia prac
- tablice przyrodnicze z drzewami
- atlas drzew

Źródła bibliograficzne (merytoryczne, metodyczne, teoretyczne...):

- tablice przyrodnicze IBIS,
- książki: J. Grzesiak, *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*, H. Kitlińska-Pięta, *Ćwiczenia i obserwacje ekologiczne* i inne:
- podręczniki i przewodniki alternatywne:
- materiały uzupełniające:

Plan realizacji założeń

Formy organizacyjne zajęć i przewidywany czas trwania)	Wyszczególnienie (treści, czynności nauczyciela, środki dydaktyczne, zwłaszcza pytania i polecenia szczegółowe w kształtowaniu nowych pojęć i umiejętności)	Uwagi (ścieżki treściowe, przejawy wybranych zjawisk procesów, realizacji celów itp.)
	Spacer do parku. Obserwacja otaczającej nas przyrody, zachodzących zmian czasie jesieni.	
forma zbiorowa	N: Na dzisiejszym spacerze chciałabym, żebyście popatrzeli na zmieniającą się przyrodę. Poobserwujcie drzewa, liście, ptaki. Pamiętajcie, jak się zachowujemy: idziemy w parach, na przejściu dla pieszych nic nie podnosimy, a w lesie zachowujemy się spokojnie. Las jest domem zwierząt, a my jesteśmy jego gośćmi, dlatego nie hałasujemy, nie zrywamy liści, nie łamiemy gałęzi, nie deptamy grzybów, nawet trujących.	edukacja przyrodnicza C1, C4, C5, edukacja społeczna C14
odbiór indywidualny każdego ucznia	Ciekawi mnie: - Jakie zmiany zauważyliście w parku? - Czy park o tej porze roku podoba wam się? - Co zwróciło waszą szczególną uwagę?	edukacja językowa C10 C15
praca w grupach	N: Zapraszam Was do mnie, poproszę Was teraz o zebranie różnych liści, szyszek, igliwia. Tutaj są torebki, możecie pracować w parach. Materiał, który zbierzecie zostanie później wykorzystany przy pracy plastycznej. Przypomnienie rodzajów drzew: liściaste i iglaste.	edukacja przyrodnicza C2, C3
forma zbiorowa	N: Zapraszam do siebie uczniów z zebranymi listkami. Zaczynam omawiać prezentowane przez dzieci liście. Dzieci odgadują i szukają drzewa z którego jest dany liść, łączą liście z drzewem oraz owocami. N: Tłumaczę, jakie mamy rodzaje liści (jednolistne np. klon i na gałązce np. akacja) i jak jest zbudowany liść (liść i ogonek liścia). N: Wyjaśniam, dlaczego jesienią liście zmieniają kolory i dlaczego spadają z drzew.	edukacja przyrodnicza C7 edukacja językowa C10, C15
forma grupowa	Uczniowie dzielą się na cztery grupy (po 4 osoby). Nauczyciel każdej grupie wręcza liść wybranego drzewa. Zadanie każdej grupy polega na odnalezieniu wybranego drzewa i scharakteryzowaniu go, jego liści, owoców, jaki to rodzaj drzewa, jaką barwę ma kora itp.	
forma zbiorowa	Powrót do klasy Nauczyciel pokazuje dzieciom tablice przyrodnicze, atlas drzew, w którym oglądają poznane wcześniej drzewa.	
forma indywidualna	Wykonanie pracy plastycznej. N: Proponuje wykonanie pracy plastycznej, z wykorzystaniem zebranych materiałów przyrodniczych. Każdy z was dostanie kartkę A3, na której zrobicie własny jesienny obraz. Tematem będzie jesienny bukiet. Praca może być wykonana dwoma sposobami. Pierwszy – malujemy liście farbami i odciskamy je na kartce, drugi – przyklejamy liście, malujemy farbami wazon. Przypominam, że możemy mieszać kolory (kolor czerwony z żółtym, a otrzymamy pomarańczowy)	edukacja plastyczna C8, C9 C13 C6

	Po zakończonej pracy dzieci robią wspólną wystawę, przywie- szają pracę na przygotowanych przez nauczyciela sztalugach. Wyrażają własne opinie na temat prac.	edukacja językowa C11, C12, C16
--	---	---------------------------------

Scenariusz zajęć w klasie II

Prowadzący: Magdalena Biernat¹⁰

Klasa IIb

Data: 19.05.2004 r.

Szkoła Podstawowa nr 6 im. Romualda Traugutta w Koninie

Założenia edukacyjne

Cele ogólne (hasła programowe):

- 1) przyroda w otoczeniu dziecka,
- 2) zabawy i gry dramowe,
- 3) czytanie głośne wyrazów, zdań,
- 4) czytanie ciche ze zrozumieniem,
- 5) pisanie z wykorzystaniem elementarnych zasad pisowni,
- 6) matematyzowanie sytuacji konkretnych, rozwiązywanie zadań tekstowych,
- 7) liczby i ich zapis, stopniowe rozszerzenie zakresu liczbowego do tysiąca – liczenie setkami.
- 8) wielość środków komunikacji (język przestrzeni, koloru, ciała itp.) oraz środków wyrazu plastycznego,
- 9) ruch z muzyką,
- 10) gry i zabawy ruchowe.

Cele szczegółowe

Sfera poznawcza ucznia:

- 1) pozna i zapisze nowe wyrazy z trudnościami ortograficznymi: żonkil, hiacynt,
- 2) nazwie części kwiatu,
- 3) pozna i wymieni kwiaty niezwykle i podstępne,
- 4) wymieni kolejno liczby od 100 do 1000 (licząc setkami, rozszerzy zakres liczbowy do 1000),
- 5) zapisze setki słowami,
- 6) nazwie i powtórzy nowo poznane nazwy kwiatów w języku angielskim,
- 7) weźmie udział w zabawie „JIGSAW” i utrwali nowo poznane nazwy kwiatów w języku angielskim,
- 8) zapisze nazwy poznanych kwiatów w języku angielskim.

¹⁰ Pani Magdalena Biernat jest absolwentką studiów licencjackich pierwszego stopnia o specjalności edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim w PWSZ w Koninie, w roku 2004, i nadal utrzymuje kontakty z uczelnią.

Sfera instrumentalna (kształcąca):

- 9) uporządkuje liczby na kwiatach rosnąco i odczyta hasło,
- 10) rozpozna kwiaty na ilustracji i podpisze je,
- 11) utrwali pisownię wyrazów: tulipan, róża, goździk, groszek pachnący,
- 12) odpowie na pytania związane z treścią wiersza,
- 13) przeczyta po cichu wiersz i wyszuka w nim nazw kwiatów,
- 14) utrwali budowę wiersza (zwrotki, wersy, rymy),
- 15) weźmie udział w dramie – naśladowanie kwiatów i innych postaci opisanych w wierszu „Świt w ogrodzie” M. Nawrockiej,
- 16) dobierze przymiotniki do rzeczowników – nazwy kwiatów – i zapisze je pod właściwą rośliną,
- 17) zilustruje plastycznie utwór muzyczny „Walc kwiatów” P. Czajkowskiego,
- 18) utrwali nazwy kwiatów (tulipan, bratek, narcyz, konwalia, stokrotka) i samodzielnie uzupełni tekst nazwami kwiatów (karta pracy zróżnicowana),
- 19) naklei części składowe kwiatu i dopasuje do nich odpowiednie wyrazy,
- 20) wypowie się na temat ulubionych kwiatów,
- 21) weźmie udział w zabawie ruchowej „Taniec kwiatów” – improwizacja ruchowa na tle utworu P. Czajkowskiego „Walc kwiatów”,
- 22) rozwiąże proste zadanie tekstowe,
- 23) liczy kolejno setkami od 100 do 1000,
- 24) wpisze brakujące setki,
- 25) uporządkuje liczby malejąco,
- 26) wymieni nazwy liczb w języku angielskim (zakres od 1 do 20),
- 27) utrwali nazwy poznanych kwiatów w języku angielskim i weźmie udział w zabawie „YES or NO” i „WHAT’S MISSING?”,
- 28) pomaluje kwiaty i utrwali nazwy kolorów w języku angielskim,

Sfera wychowawcza:

- 29) zachowa porządek w miejscu pracy,
- 30) współpracuje w grupie i w parze,
- 31) uważnie słucha wypowiedzi innych
- 32) wypowie opinie o przeprowadzonych zajęciach,
- 33) wie, jak postępować z kwiatami chronionymi,
- 34) poprawnie posługuje się lupami.

Środki dydaktyczne:

- 26 różnokolorowych kartek samoprzylepnych z imionami dzieci,
- siedem szablonów kwiatów z liczbami: 5, 7, 10, 12, 13, 14, 20, na odwrocie sylaby tworzące:

Tę-czo-we bar-wy kwi-atów,

- obrazki i podpisy kwiatów (tulipany, żonkile, róża, goździk, fiołki, groszek pachnący, narcyzy, bratek, stokrotki),

- napis: *Tęczowe barwy kwiatów*,
- obrazek przedstawiający model budowy kwiatu,
- napisy: płatki korony, słupek, pręciki, działki kielicha,
- obrazki przedstawiające kwiaty: hiacynt, konwalia i dwa napisy: bielutka, pachnący.
- ilustracje przedstawiające zadania matematyczne (rysunek jednej skrzynki, jednego regału ze sadzonkami, dziesięciu regałów ze sadzonkami),
- paski z zapisami na tablicy: $1 \cdot 100 = 100 \dots 1 \cdot 900 = 900$,
- pasek z zapisem: *Tysiąc to 10 setek*,
- kartoniki z liczbami (zad. 2, 3, 5/30) – setkami umieszczonymi na papierowych kwiatach,
- papierowy pasek z zapisem słownym liczb (zad. 6/30) (700, 900, 600, 200, 500, 100),
- tabelka i kartoniki z liczbami i literami (do uzupełnienia tabelki),
- napisy poznanych kwiatów w języku angielskim (*a pansy, a violet, a rose, a tulip, a daisy*),
- pięć obrazków przedstawiających kwiaty poznane na języku angielskim,
- 13 zestawów puzzli (obrazek i podpisy),
- 26 kart pracy – język angielski,
- 26 zróżnicowanych kart pracy (poziom 1 – 10; poziom 2 – 10; poziom 3 – 6),
- 13 naturalnych okazów tulipanów, jedna róża,
- 13 lup,
- 13 białych kartek z bloku,
- pięć sztucznych kwiatów przedstawiających kwiaty poznane w języku angielskim,
- sztuczne okazy kwiatów wykorzystane w czasie zabawy „Taniec kwiatów”,
- podręcznik strona 58–62 (podpisywanie ilustracji, dobieranie przymiotników do rzeczownika, malowanie kwiatu i naklejanie naklejek przedstawiających części kwiatu),
- karty pracy nr 13 (proste zadanie tekstowe, liczenie kolejno setkami od 100 do 1000, wpisywanie brakujących liczb, porządkowanie setek),
- kasetą magnetofonową nr 4 – kl. II („Świt w ogrodzie”), kasetą magnetofonową nr 1, kl. I („Walc kwiatów”),
- 26 kolorowych kartek z bloku,
- 26 zestawów kredek,
- wianek ze scenografią wiosenną,
- różdżka w kształcie kwiatu,
- pocięte kawałki bibuły,
- punkty w kształcie kwiatów,
- 26 samoprzylepnych znaczków „uśmiechnięte kwiatki” dla każdego ucznia,
- dyplomy dla aktywnych dzieci.

Materiały źródłowe:

- Cackowska M., *Rozwiązywanie zadań tekstowych w klasach I–III*, WSiP, Warszawa 1993.
 Dymara B., *Dziecko w świecie przyrody*, Impuls, Kraków 1998.
 Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dziecięca z matematyka – książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1997.
 Grzesiak J., *Konstruowanie i dobór zadań matematycznych w klasach początkowych*, IKNiBO, Koszalin 1984.
 Nerhring A., *Uczyć ciekawiej, to znaczy jak?*, Aksjomat, Toruń 2002.
 Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.
 Siek-Piskozub T., *Gry i zabawy na lekcji języka obcego*, WSiP, Warszawa 1994.
 Stasica J., *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane z przyrody w klasach I–III*, Impuls, Kraków 2001.
 Vopel K.W., *Zabawy, które łączą*, t. 1, Jedność, Kielce 2001.
Zagadki dla najmłodszych – materiały metodyczne, MAC, Kielce 1956.

	Wyszczególnienie (treść, czynności nauczyciela, środki dydaktyczne, zwłaszcza pytania i polecenia szczególnie nowych pojęć i umiejętności)	Uwagi (ścieżki treściowe, wybrane zjawiska, procesy itp.)	Czas trwania	Nr celu
praca zbiorowa	* Przywitanie, sprawdzenie obecności, omówienie warunków nagradzania uczniów. N: – Dzisiaj będę przyznawać znaczki za aktywność. Znaczki otrzymują osoby, które odpowiadają pełnym zdaniem. Będę tego przestrzegać. Wy też o tym pamiętajcie. Dzieci, które zbiorą największą liczbę kwiatów otrzymają dyplomy za aktywność. Życzę wszystkim powodzenia dzisiaj na lekcjach.		ok. 1 min	
	* Rozdanie dzieciom wizytówek (różnokolorowe, samoprzylepne kartki z imieniem).		_____	
	* Zabawa na powitanie. N: – Pomachają do mnie osoby, które mają czerwony kolor wizytówek (żółty, biały, niebieski, fioletowy). Dzieci machają do nauczyciela, kiedy usłyszą nazwę koloru swoich wizytówek.		_____	
	* Wprowadzenie do tematu. (układanie kwiatów z liczbami: 5, 7, 10, 12, 13, 14, 20; wywieszonych na tablicy w kolejności od najmniejszej liczby do największej).		ok. 2 min	9
praca zbiorowa	* Utrwalenie liczebników w języku angielskim. U: – Five, seven, ten, twelve, thirteen, fourteen, twenty.	edukacja językowa – język angielski	ok. 1 min	26
	* Odczytanie i wyjaśnienie hasła – tematu dnia (odwrócenie kwiatów). N: Jak rozumiecie zdanie: Tęczowe barwy kwiatów.		ok. 1 min	9
praca zbiorowa	* Dopasowanie do ilustracji przedstawiające różne kwiaty, nazw tych kwiatów.		ok. 4 min	

	<p>* Zwrócenie uwagi na pisownię wyrazów z trudnościami ortograficznymi (tulipany, żonkile, róża, goździk, pachnący).</p> <p>Obrazki kwiatów i ich nazwy umieszczone na tablicy (tulipany, żonkile, róża, goździk, fiołki, groszek pachnący, narcyzy, bratek, stokrotki) wybrany uczeń dobiera napis do obrazka i przypina go pod obrazkiem.</p>	edukacja językowo-literacka		10
praca indywidualna jednolita	<p>* Praca z podręcznikiem, s. 58.</p> <p>N: – Rozpoznajcie kwiatki, które są na ilustracjach i podpiszcie je.</p> <p>Dla ułatwienia na dole kartki umieszczone są nazwy tych kwiatów, ale trzeba je odpowiednio dopasować do obrazka.</p>		ok. 4–5 min	1,11
praca zbiorowa	<p>* Wspólne sprawdzenie samodzielnie wykonanej pracy. (wybrane dziecko czyta kolejno podpisy pod obrazkami, nauczyciel przypina je na tablicy).</p>		ok. 1 min	
	<p>* Słuchanie nagranego utworu pt. „Świt w ogrodzie” (kasetka magnetofonowa kl. II), poprzedzone pytaniem:</p> <p>N: – Kto występuje w wierszu?</p>		ok. 2 min	
	<p>* Wypowiedzi dotyczące treści wiersza ukierunkowane pytaniami nauczyciela.</p> <p>N: – Kto występuje w wierszu?</p>			12,13
	<p>* Ponowne przesłuchanie wiersza „Świt w ogrodzie”, poprzedzone pytaniami (dzieci widzą i śledzą tekst).</p> <p>N: – Jaką porę dnia w ogrodzie opisuje autorka? – Jak zachowują się wietrzyk?</p>		ok. 2 min	
	<p>*(po przesłuchaniu wiersza)</p> <p>N: – Jaką porę dnia opisuje autorka? N: – Jak zachowuje się wietrzyk? – Odszukajcie odpowiednich fragmentów w wierszu. U: – Wietrzyk budzi kwiaty... N: – Jak autorka widzi ogród? – Co robiły kwiaty w tym ogrodzie? U: – Narcyzy zagrały na trąbkach, krokusy prostowały kołnierze... N: – Do kogo porównuje autorka wiatr i kwiaty? – Kto mruży oczy, gra na trąbkach... – Kto rozdaje całusy? U: – Autorka porównuje wiatr do ludzi. U: – W prawdziwym ogrodzie kwiaty nie wykonują czynności ludzkich, nie jest więc to prawdziwy ogród. N: – Jeżeli to nie jest prawdziwy ogród, to jak możemy go nazwać? U: – To jest ogród fantastyczny. N: – To prawda – możemy powiedzieć, że autorka widzi ogród baśniowy. N: – Jaki jest nastrój wiersza? U: – Nastrój wiersza jest pogodny, radosny, wesoły. N: – Przeczytajcie wiersz po cichu i podkreślcie ołówkiem nazwy kwiatów. (uczniowie odczytują nazwy kwiatów) N: – Gdybyście mieli zilustrować ten wiersz, powiedzcie, co znalazłoby się na waszych obrazkach? (swobodne wypowiedzi dzieci)</p>		ok. 3–4 min	

	* Omówienie budowy wiersza. (3 zwrotki po 4 wersy, końcowa zwrotka o 2 wersach. Rymy, np. wilgoci – psoci, tulipanie – śniadanie	edukacja językovo-literacka	ok. 2 min	14
praca zbiorowa	* Przygotowanie do zabawy ruchowej (podział na grupy według rzędów ławek). N: – Ten rząd tworzy jedną grupę. Jesteście wietrzykiem (krokusy, sasanki, narcyzy, hiacynty, szafirki, pierwiosnki). Nauczyciel kolejno, krótko omawia czynności postaci z wiersza, dzieciom naśladującym wietrzyk rozdaje pocięte paski bibuły, przeprowadzenie próby – nauczyciel czyta wybrane wersy wiersza, uczniowie wykonują czynności postaci, które naśladują wówczas, gdy usłyszą ich nazwy. N: – Wietrzyk rozbijał trawniki... (dzieci naśladujące wietrzyk powiewają paskami bibuły).		ok. 2 min	
praca grupowa zróżnicowana	* Naśladowanie kwiatów opisanych w wierszu – technika dramowa „rzeźba” Dzieci tworzą „rzeźby” kwiatów, naśladując kwiaty opisane w wierszu. Dzieci stoją koło ławek i wykonują czynności przy nagraniu utworu „Świt w ogrodzie” (kasetą magnetofonowa, kl. II, nr 4)	edukacja językovo-literacka	ok. 4–5 min	15
praca indywidualna jednolita	* Samodzielne wpisanie przymiotników przy odpowiedniej ilustracji kwiatu (podręcznik, s. 60, ćwiczenie nr 3.). Nauczyciel wyjaśnia polecenie i zwraca uwagę na pisownię wyrazów z trudnościami ortograficznymi (hiacynt, pachnący, bielutka). Wybrany uczeń czyta przymiotniki głośno.	edukacja językovo-literacka	ok. 4 min	1, 16
praca zbiorowa	* Wspólne sprawdzenie samodzielnie wykonanej pracy. Wybrany uczeń czyta głośno określenia do kwiatów.		ok. 1 min	
praca zbiorowa	* Słuchanie „Walca kwiatów”, utworu P. Czajkowskiego i omówienie jego nastroju – (kasetą magnetofonowa, kl. I, nr 1)	edukacja muzyczna	ok. 2 min	
praca indywidualna jednolita	* Wykonanie pracy plastycznej. N: – Teraz zmięćcie się w ilustratorów, czyli tych, którzy coś ilustrują. Namalujcie, jak wyobrażacie sobie bal kwiatów, ich taniec w ogrodzie. Zwróćcie uwagę na kolory i pomysłowe wykonanie pracy. Malujcie kredkami i pamiętajcie, żeby zagospodarować całą płaszczyznę kartki.	edukacja plastyczna	ok. 15–20 min	17, 29
praca zbiorowa	* Wystawa i omówienie prac plastycznych. Nauczyciel najpierw prosi dziewczynki na środek klasy, które ustawiają się w szeregu i prezentują swoje prace. Chłopcy siedzący w ławkach oceniają prace koleżanek. N: – Która praca wam się najbardziej podobała? Dlaczego ta praca? Nagrodzenie brawami najbardziej pomysłowej pracy. Nauczyciel zbiera prace dzieci.	edukacja językovo-literacka	ok. 4 min	31
praca zbiorowa	* Przejście do edukacji przyrodniczej. Nauczyciel wywiesza na tablicy odwróconą ilustrację – model budowy kwiatu. Dzieci odgadują zagadkę. N: – Żeby dowiedzieć się, co jest na tej ilustracji musicie odgadnąć zagadkę. Zagadka Jest taki piękny, w ogródku rośnie, a po nim pszczoły skaczą radośnie. (Odp. kwiat) Nauczyciel odwraca ilustrację budowy kwiatu.	edukacja przyrodnicza i edukacja językovo-literacka	ok. 2 min	
praca zbiorowa	* Wypowiedzi uczniów na temat budowy kwiatu. Uczniowie próbują nazwać części kwiatu – skupienie się na koronie kwiatu. N: – Jak możemy nazwać tę część kwiatu?	edukacja przyrodnicza	ok. 1 min	31

	<p>* Poznanie budowy kwiatu. Nauczyciel wskazując na modelu kwiatu wywiezionego na tablicy wyjaśnia i nazywa jego części, przypina podpisy do danej nazwy: płatki korony, pręciki, słupek, działki kielicha. Uczniowie oglądają i słuchają. N: – Te części kwiatu to płatki korony, przypominają koronę, osłaniają pręciki. N: – Te części kwiatu to pręciki, na nich znajduje się pyłek kwiatowy. Pszczoła siada na kwiatku i przenosi pyłek z jednego kwiatu na inny. N: – Ta część to słupek. Ta część to działki kielicha, przypominają kielich, osłaniają słupek.</p>		ok. 2-3 min	2
praca w parach jednolita	<p>* Obserwacja pod lupą naturalnych okazów kwiatów (tulipany) – zasada pogłębowości. Badanie dotykiem płatków korony, pręcików, słupka, działek kielicha. Nauczyciel daje kolejne polecenia ściśle kierując pracą dzieci (jeden tulipan i jedna lupa na parę) – przypomnienie zasad postępowania z kwiatami chronionymi – zwrócenie uwagi na prawidłowe postępowanie się lupami. N: – Pokażcie płatki korony. Ile płatków korony ma kwiat? Policzcie je. Zerwijcie je delikatnie i przyjrzyjcie się im uważnie pod lupą. N: – Cieńsze nitki to pręciki, pokażcie. Policzcie je. Znajduje się na nich pyłek kwiatowy, który pszczoła przenosi na kwiat w czasie zapylania. Przyjrzyjcie się im pod lupą. N: – Część kwiatu pozostała w środku to słupek. Pokażcie go. Jak ona wygląda (kształt, barwa)? Przyjrzyjcie mu się uważnie. N: – Zostały zielone części kwiatu. Są to działki kielicha. U tulipana nie są widoczne, ale bardzo dobrze widać je, np. u róży. Nauczyciel pokazuje róże i wskazuje na zielone części kwiatu – działki kielicha.</p>		ok. 6 min	30, 34
	<p>* Zebranie naturalnych okazów.</p>			29
praca indywidualna jednolita	<p>* Praca z podręcznikiem, s. 61, ćw. 4 i 5. Odczytanie nazw części kwiatu i malowanie ich wskazanymi barwami. Nauczyciel przechodzi po klasie i sprawdza poprawność wykonania ćwiczenia.</p>	edukacja przyrodnicza	ok. 3-4 min	
praca zbiorowa	<p>* Wspólne sprawdzenie samodzielnie wykonanej pracy. Nauczyciel wskazuje na poszczególne części kwiatu i pyta o jego barwę. N: – Jakim kolorem pomalowaliście płatki korony?</p>		ok. 1 min	
praca indywidualna jednolita	<p>* Samodzielne wykonanie ćwiczenia nr 6, s. 61, po wyjaśnieniu nauczyciela. Dzieci naklejają części składowe kwiatu z naklejek nr 61, znajdujących się na końcu podręcznika. Potem przeprowadzają odpowiednie strzałki do napisów oznaczających daną część kwiatu (napisy dotyczące modelu kwiatu na tablicy są zdjęte).</p>		ok. 2-3 min	19
praca zbiorowa	<p>* Wspólne sprawdzenie poprawności wykonania ćwiczenia. Wybrani uczniowie podchodzą do tablicy i przypinają pasek z nazwą części kwiatu do odpowiedniej części kwiatu.</p>		ok. 1 min	
praca zbiorowa	<p>* Praca z podręcznikiem, s. 62. Nauczyciel pokazuje ilustracje przedstawiające kwiaty (dzwonek, tulipan, mak, dziurawiec, dzika róża). Wspólne omówienie różnych kształtów, wielkości płatków korony, słupków i pręcików. * Nauczyciel wskazuje także na ilustracje przedstawiające kwiaty (ilustracje przypięte na tablicy: paciorecznik, dzbanecznik).</p>		ok. 2 min	3, 33
	<p>* Rozmowa o ulubionych kwiatkach dzieci oraz o zwyczaju obdarowywania kwiatami osób bliskich przy różnych okazjach.</p>	edukacja językowo-literacka	ok. 2 min	31

Konstruowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych w kontekście diagnostyki psychopedagogicznej...

praca indywidualna zróżnicowana	<p>* Samodzielne uzupełnianie tekstu nazwami kwiatów – praca zróżnicowana. Uczniowie podpisują karty imieniem, po wykonaniu ćwiczenia przez dzieci nauczyciel zbiera karty.</p> <p>I poziom – dzieci uzupełniają tekst nazwami kwiatów zgodnie z ilustracjami przedstawiającymi kwiaty.</p> <p>II poziom – dzieci uzupełniają tekst, dopasowując wyrazy z nazwami kwiatów do odpowiedniej ilustracji kwiatu.</p> <p>III poziom – dzieci uzupełniają tekst zgodnie z numerami.</p> <p>Nauczyciel przypomina o pisowni wyrazów z trudnościami ortograficznymi: tulipan, konwalia, narcyzy.</p>	edukacja językovo-literacka	ok. 5 min	18
praca zbiorowa	<p>* Wspólne sprawdzenie zróżnicowanych kart pracy.</p> <p>Wybrani uczniowie odczytują głośno kolejne zdania.</p>	_____	ok. 2 min	_____
_____	<p>* Zebranie kart w celu dokładnego sprawdzenia.</p>	_____	_____	_____
praca zbiorowa jednolita	<p>* Przygotowanie do zabawy ruchowej „Taniec kwiatów” – podział na grupy według kolorów wizytówek.</p> <p>N: – Proszę, żeby rękę podniosły dzieci, które mają czerwony kolor wizytówek.</p> <p>N: – Tworzycie jedną grupę. Jesteście różami.</p> <p>Nauczyciel kolejno nazywa grupy według kolorów wizytówek, rozdaje każdej osobie z grupy sztuczne kwiaty, zgodne z ich nazwami: tulipany, bratki, stokrotki, fiołki (wyjście na środek klasy i ustawienie się w kole).</p>	edukacja językovo-literacka	ok. 1 min	_____
praca grupowa jednolita	<p>* Zabawa ruchowa „Taniec kwiatów”, improwizacja ruchowa na tle utworu P. Czajkowskiego „Walc kwiatów” (kasetka magnetofonowa, kl. I, nr 1).</p> <p>N: – Żeby rozpocząć bal kwiatów, musimy wypowiedzieć czarodziejskie zaklęcie. Zamknijcie oczy i powtórzcie je za mną zaklęcie:</p> <p><i>Rama szija, kasa mała, niech się bawi cała sala!</i></p> <p>Uczniowie wraz z nauczycielem tańczą w kole na tle utworu „Walc kwiatów”. (po zakończeniu tańca)</p> <p>N: – Bal uważam za zakończony. Pierwsze z balu odeszły...</p> <p>(poszczególne grupy kolejno wracają do ławek i odkładają sztuczne kwiaty do koszyka).</p>	edukacja muzyczna edukacja motoryczno-zdrowotna	ok. 4–5 min	21, 30
_____	<p>* Przejście do edukacji matematycznej.</p> <p>N: – Jesteście wspaniałymi tancerzami, więc na pewno równie dobrze poradzicie sobie z zadaniami matematycznymi.</p>	_____	_____	_____
praca zbiorowa	<p>* Rozszerzenie numeracji do 1000. Liczenie setkami.</p> <p>Praca z kartą pracy nr 13 – zadanie zilustrowane na tablicy. Nauczyciel czyta polecenie, wspólne omówienie treści zadania.</p> <p>N: – Po ile sztuk sadzonek włożyli ogrodnicy do skrzynek?</p> <p>U: – Orodnicy włożyli po 10 sztuk sadzonek.</p> <p>N: – Ile sadzonek znajduje się w jednej skrzynce?</p> <p>U: – W jednej skrzynce znajduje się 10 sadzonek (ilustracja przedstawiająca 10 sadzonek).</p> <p>N: – Spójrzcie na ilustrację i policzcie, ile skrzynek jest w jednym regale? (nauczyciel umieszcza na tablicy ilustrację przedstawiającą jeden regał z 10 skrzynekami – 100 sadzonek w regale).</p> <p>U: – W jednym regale jest 10 skrzynek.</p> <p>N: – Skoro jest 10 skrzynek, a w każdej jest po 10 sadzonek. To ile sadzonek jest w jednym regale?</p> <p>U: – W jednym regale jest 100 sadzonek.</p> <p>N: – Jak to obliczyłeś?</p> <p>U: – Pomnożyłem 10*10, bo jest 10 skrzynek i po 10 sadzonek każdej skrzynce (nauczyciel wywiesza napis na tablicy).</p>	edukacja matematyczna	ok. 5 min	4, 22

	<p><i>W jednym regale jest 100 sadzonek kwiatów, bo 10*10.</i></p> <p>N: Ile jest regałów? U: Jest 10 regałów.</p> <p>N: A ile sadzonek jest w jednym regale? U: W jednym regale jest 100 sadzonek.</p> <p>N: Jeżeli jest 10 regałów, w każdym jest po 100 sadzonek. To ile jest sadzonek we wszystkich regałach. Jak to obliczyć? Jakie to będzie działanie? (nauczyciel umieszcza na tablicy ilustrację przedstawiającą 10 regałów, w każdym po 100 sadzonek).</p> <p>U: To działanie $10*100=1000$.</p> <p>N: Jak to liczyłeś? U: We wszystkich regałach jest 1000 sadzonek bo 10 regałów * 100 sadzonek.</p> <p>N: Jaka będzie odpowiedź? U: W 10 regałach jest 1000 sadzonek. (nauczyciel umieszcza na tablicy napis)</p> <p><i>W 10 regałach jest 1000 sadzonek, bo 10*100.</i></p> <p>N: Jest 10 regałów, w każdym jest po 100 sadzonek czyli we wszystkich regałach jest 1000 sadzonek.</p> <p>N: Można więc powiedzieć, że 100 to 10 setek, bo $10*100=1000$. (nauczyciel wywiesza na tablicy napis)</p> <p><i>Tysiąc to 10 setek $10*100=1000$</i></p>			
praca zbiorowa	<p>* Rozszerzenie numeracji do 1000. Liczenie setkami.</p> <p>N: Skoro 1 regał to 100 sadzonek (nauczyciel wywiesza zapis)</p> <p>$1*100=100$</p> <p>N: 2 regały to ile jest sadzonek? U: 2 regały to 200 sadzonek.</p> <p>N: Jak to obliczyłeś? U: Bo $2*100=200$</p> <p>(nauczyciel kolejno umieszcza na tablicy paski z zapisami matematycznymi)</p> <p>$2*100=200$ $3*100=300$ $4*100=400$ $5*100=500$ $6*100=600$ $7*100=700$ $8*100=800$ $9*100=900$ $10*100=1000$</p>		ok. 2 min	4, 23
praca indywidualna jednolita	<p>* Uzupełnienie kart pracy zad. 1 /str. 29.</p>		ok. 1 min	4, 23
praca zbiorowa	<p>* Liczenie kolejno setkami od 100 do 1000 – zadanie zilustrowane na tablicy</p> <p>N: Na tablicy znajdują się kwiaty, na których są liczby. Uporządkujcie je od największej liczby do najmniejszej. Liczcie kolejno setkami od 100 do 1000. Wybrani uczniowie podchodzą do tablicy i porządkują liczby na kwiatkach.</p>		ok. 2–3 min	
praca indywidualna jednolita	<p>* Uzupełnienie kart pracy zad. 2 – skontrolowanie zapisu z ilustracją na tablicy.</p>		ok. 1 min	5
praca zbiorowa	<p>* Zapis słowny liczb zad. 6/str. 30 – zilustrowanie zadania na tablicy, zwrócenie uwagi na pisownię liczb.</p> <p>Nauczyciel umieszcza obok każdego paska z daną liczbą jej słowny zapis.</p>		ok. 2 min	

Konstruowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych w kontekście diagnostyki psychopedagogicznej...

	700 – siedemset 900 – dziewięćset 600 – sześćset 200 – dwieście 500 – pięćset 1000 – tysiąc			
praca indywidualna jednolita	* Uzupelnienie zad. 6. Skontrolowanie zapisu w kartach pracy z zapisem na tablicy. Nauczyciel sprawdza wykonanie poleceń podchodząc do uczniów.		ok. 3–4 min	
praca zbiorowa	* Liczenie po 200 do 1000 – zad. 3/str. 30 Najpierw liczą wybrani uczniowie, a później wszystkie dzieci. W tym czasie nauczyciel umieszcza paski z liczbami na tablicy: 200, 400, 600, 800, 1000.		ok. 2 min	23
praca indywidualna jednolita	* Uzupelnienie zadania 3 na stronie 30 w kartach pracy – sprawdzenie poprawności wykonania zadania z ilustracją na tablicy.		ok. 1 min	
praca zbiorowa jednolita	* Liczenie setkami – zad. 4/str. 30 – zadanie zilustrowane na tablicy. N: Spójrzcie na tablicę, są tam kwiaty. Na niektórych z nich znajdują się liczby. Uporządkujcie brakujące liczby. Liczcie po 100. - Jaka liczba będzie na tym kwiatku?		ok. 2 min	
praca indywidualna jednolita	* Uzupelnienie zad. 4/str. 30 – wpisanie brakujących liczb, sprawdzenie poprawności wykonania zadania z ilustracją na tablicy.		ok. 1–2 min	25
praca zbiorowa	* Zad. 5/str. 30 zilustrowane na tablicy. Uporządkowanie liczb od największej do najmniejszej. Wybrani uczniowie porządkują liczby na kwiatkach znajdujących się na tablicy.		ok. 2 min	
praca indywidualna jednolita	* Uzupelnienie zad 5/str. 30. W razie problemu skorzystanie z ilustracji wywieszonych na tablicy.		ok. 1 min	
praca zbiorowa	* Zabawa ruchowo-graficzna z ćwiczeniami oddechowymi i dźwiękonaśladowczymi. Tekst zabawy – załącznik nr 2.	edukacja motoryczno-zdrowotna	ok. 3 min	
praca zbiorowa	* Zad. 7/str. 30 zilustrowane zadanie. Uczniowie przechodzą na dywanik i siadają w kręgu. N: Uzupełnijcie tabelkę liczbami w kolejności od największej do najmniejszej liczby. - Która liczba jest największa? Wybrani uczniowie kolejno umieszczają kartoniki z liczbami w tabelce.	edukacja matematyczna	ok. 2 min	25
2x	* Przejście do edukacji językowej – język angielski (dzieci siedzą na dywaniku w kręgu). N: Co to jest fiołek i róża? Co oznaczają te nazwy? U: Są to kwiaty. N: Słyszałam, jak niedawno śpiewaliście wesołą piosenkę o kwiatkach. Zaśpiewajmy ją razem. Let's sing! U: How many flowers have we got? Seven, seven, seven. How many flowers have we got? Seven, seven, seven. One, two, three, four, five, six, seven.	edukacja językowa – język angielski	ok. 2–3 min	6

	<p>* Poznanie nazw wybranych kwiatów w języku angielskim (uczniowie siedzą na dywaniku). N: Great! Thank you children. Now look at this. -This is a rose, repeat after me: - a rose. U: A rose. N: This is a tulip... (a pansy, a daisy, a violet – jak wyżej) N: OK. Once again. Tell me – <u>what is this?</u> U: A rose. (jak wyżej inne kwiaty) N: Very well children! OK children, and now stand up and come back to your desks.</p>			
	<p>* Umieszczenie na tablicy ilustracji kwiatów i ich podpisów (dzieci siedzą w ławkach). N: Now look at me. I've got some words. Read after me: a rose N: Very well. Come to me, choose a picture and stick on the blackboard - picture and word. N: Read after me: a tulip U: A tulip. (jak wyżej pozostałe nazwy kwiatów)</p>		ok. 1 min	
2x	<p>* Zabawa 'JIGSAW' (puzzle) – przejście do zabawy rymowanką. N: Listen to me: It's time to play! It's time to play! Hurrey, hurrey! N: Now stand up and do the same. U: It's time to play...</p>		ok. 2 min	
praca w parach różnicowana	<p>* Zabawa 'JIGSAW' (puzzle) N: Zabawicie się w zabawę 'JIGSAW', czyli puzzle. Otrzymacie koperty z puzzlami i wyrazami. Wyrazy odłóżcie na bok, a z puzzli ułóżcie obrazek. Kiedy ułożycie obrazek dobraćcie do niego właściwą nazwę. N: Here are pictures and names. You have to match them. So when you finish, hand up (nauczyciel pokazuje – ręka do góry).</p>		ok. 3–4 min	6, 30
praca zbiorowa	<p>* Wspólne sprawdzenie samodzielnie wykonanej pracy. N: What is this? U: This is a... (a rose/ a tulip/ a pansy/ a daisy/ a violet)</p>		ok. 1 min	
praca zbiorowa	<p>* Zabawa 'YES or NO' N: Now children look at this pictures and say: 'YES'(if I guess) or 'NO' (if I don't guess). So, let's play 'YES' or 'NO'. Exercise: N: Look at this! (nauczyciel pokazuje obrazek z tulipanem i mówi): N: This is a rose.</p>		ok. 2 min	27

	<p>U: No N: This is a tulip. U: Yes.</p>			
praca indywidualna	<p>*Wypełnienie karty pracy przygotowanej przez nauczyciela – załącznik nr 3. N: Now look AT the blackboard. Colour flowers with the same. Colours like on the blackboard. And then write their names. Tell me what colour is it? U: It's red/yellow/ blue/ white/purple. N: So colour and write, children! Do You understand? (w razie potrzeby nauczyciel objaśnia w języku polskim) N: And here – write your name. What's your name?</p>		ok. 5 min	8, 29
praca zbiorowa	<p>*Powtórzenie nazw kolorów w języku angielskim. N: What colour is a rose? Nauczyciel wskazuje na obrazek z różą. U: It is red. (a tulip – yellow/ a pansy – blue/ a violet – purple/ a daisy – white) N: Very well children!</p>		ok. 2 min	
praca zbiorowa	<p>* Zabawa 'WHAT'S MISSING?' N: Dear children, now we play 'What's missing?' Do you remember this game? Look at all the pictures carefully, next you 'close your eyes'. When I say 'open your eyes', tell me which picture is missing.</p>		ok. 2–3 min	27
	<p>* Podziękowania za współpracę i pochwalenie w języku angielskim. N: Thank you children! You are very good today!</p>		ok. 1 min	
praca zbiorowa	<p>* Rozmowa podsumowująca zajęcia. N: O czym mówiliśmy na dzisiejszych zajęciach? O czym jeszcze? N: Co wam się dziś podobało? Czy komuś coś sprawiło trudność?</p>		ok. 1 min	31
praca indywidualna jednolita	<p>* Ewaluacja zajęć: Uczniowie uzupełniają karty przygotowane przez nauczyciela. Dzieci podkreślają wybrane przez siebie odpowiedzi zgodne z własnym odczuciem. N: Przeczytajcie uważnie pytania i podkreślcie wybrane przez siebie odpowiedzi (załącznik nr 4).</p>	edukacja językowo-literacka	ok. 2 min	32
praca zbiorowa jednolita	<p>* Ocena aktywności uczniów (rozdzanie dyplomów najaktywniejszym uczniom, brawa) N: A teraz dla wszystkich, ponieważ jestem z was wszystkich dumna, bo pracowaliście uczciwie na swoje punkty, na pamiątkę w nagrodę – kwiat z napisem „Uczeń na medal”.</p>	edukacja językowo-literacka	ok. 2 min	

Przedstawione wyżej przykładowe rozwiązania metodyczne stanowią cenne opracowania autorskie studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela. Powstały pod moim kierunkiem przy zachowaniu zasady łączenia kształcenia teoretycznego na uczelni i praktycznego w toku praktyki pedagogicznej w kontakcie z uczniami w warunkach klasy szkolnej. Na podkreślenie zasługuje między innymi to, że:

- w przytoczonych scenariuszach uwypuklone zostały związki między założonymi celami kształcenia a planowanymi rozwiązaniami metodycznymi w czasie trwania zajęć lekcyjnych lub tylko fragmentu lekcji,
- scenariusze mają charakter operacyjny, dzięki czemu możliwe jest prowadzenie zajęć na ich podstawie przez kogoś zainteresowanego (np. innego studenta),
- scenariusz autorstwa bardzo aktywnej studentki M. Biernat pochodzi z roku 2004 i jest jednym z wielowariantowych podejść, jakie przyświecały w opracowywaniu koncepcji zajęć na gruncie aktualizowanej diagnozy w klasie szkolnej (w ścisłym kontakcie ze mną); niewątpliwie może stanowić wzór we współczesnym stanie realizacji nowej podstawy programowej oraz poszukiwań „modnych” podejść do nowej jakości kształcenia (na przykład w poszukiwaniu nowego modelu edukacji z użyciem nowego modelu elementarza dla dzieci 6–7-letnich).

Z dumą zaakcentuję, że zajęcia prowadzone przez autorkę scenariusza z jej inicjatywy zostały udokumentowane także w formie nagrania wideo (przy czym nie jest to jedyne nagranie jako swoistego filmu dydaktycznego, bowiem inni studenci również brali aktywny udział w tworzeniu cennych materiałów dydaktycznych przy projektowaniu opartym w dużej mierze na diagnostyce psychopedagogicznej).

Niewątpliwie teksty przedstawionych scenariuszy mogą wywoływać wiele wątpliwości i może nawet kontrowersji – jak to zwykle spotyka się w praktyce szkolnej na gruncie publikowanych wydawnictw metodycznych dla nauczycieli. Można np. zgłaszać uwagi dotyczące sformułowań niektórych celów, które nie zawsze mają brzmienie operacyjne. Podobnie, można też mieć sugestie zmian w szczegółowych zapisach komunikowania się nauczyciela z uczniami i z całą klasą w toku lekcji. Naszym zamierzeniem było jednak przedstawienie kreatywnego podejścia w konstruowaniu scenariuszy przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego, co jest nader istotne w całym okresie trwania praktyki pedagogicznej (z uwzględnieniem bieżącej diagnozy każdego ucznia i całej zbiorowości stanowiącej klasę/grupę jako podmiot edukacji). Nie chodzi tu o stawianie „w obronie” studenta-przyszłego nauczyciela, lecz przede wszystkim o inspirowanie wszystkich uczestników procesu edukacji nauczycieli do konstruowania i upowszechniania nowatorskich prób tworzenia wyższej jakości edukacji szkolnej w ławce szkolnej i poza nią.

Role nauczyciela w motywowaniu ucznia do uczenia się – klucz do efektywności nauczania

**Ewa Czaja
Halina Wróżyńska**

*Mądrość musisz sam z siebie
własną dobyć pracą.*
A. Mickiewicz

Motywacja do nauki stanowi znaczący aspekt w rozwoju zarówno dzieci, jak i młodzieży szkolnej. Niestety, problem związany z jej brakiem zatacza coraz szerszy krąg i tym samym wzbudza do refleksji na temat sposobu motywowania uczniów do pracy, w rzeczywistości, która proponuje młodemu człowiekowi wiele atrakcyjniejszych, łatwiej dostępnych jemu form wypełniania czasu aniżeli nauka, którą często postrzega jako nieprzydatną lub ograniczającą jego wolność.

Prawdziwa motywacja opiera się na silnym bodźcu wewnętrznego, który bez przerwy przypomina, że należy być bardziej aktywnym. Czy sprawę kształtowania motywacji wewnętrznej można powierzyć tylko rodzicom lub przypuszczać, że dziecko „samo weźmie się w garść” i skoncentruje się na tym, co powinno być dla niego najważniejsze? Czy można to podejście, w tym również podejście rodziców, kreować przez właściwą organizację pracy szkoły i pedagogów, odpowiednio konstruowany system motywacyjny oraz stosowne kompetencje i odpowiednie wykorzystanie wybranych metod kształcenia przez kadrę pedagogiczną?

Artykuł skupia się na właściwościach pedagogicznych motywacji w kontekście możliwości szkolnych. Porusza zagadnienia związane ze wzmacnianiem przez nauczycieli motywacji ucznia do nauki, opartym na specjalistycznej literaturze przedmiotu. Tak dla nauczyciela, jak i dla ucznia, celowość oraz przydatność zdobywanej wiedzy oraz nowych umiejętności powinny być priorytetem. Oznacza to, że nauczyciel powinien również w sobie wzbudzać przekonanie o wysokim potencjale swojej pracy dydaktycznej. Stąd pedagodzy powinni zadbać o ciągłe podsyćanie w sobie

samych tak zwanego entuzjazmu pedagogicznego, powiązanego z prawdziwym zainteresowaniem obszarami wiedzy i nauki, którymi się zajmują¹.

Procesom motywacyjnym towarzyszy napięcie motywacyjne. Na ogół pojmujemy je jako pragnienie do pojęcia mniej lub bardziej konkretnych czynności. Napięcie motywacyjne może być dodatnie lub ujemne. Człowiek odczuwa napięcie dodatnie, gdy dąży do poprawy swojej sytuacji, zaspokojenia potrzeb, kształtowania nowych ideałów lub aspiracji, natomiast ujemne pojawia się w okresie cierpienia, frustracji, gdy odczuwa, że czegoś mu brakuje, że czegoś go pozbawiono².

Motywacja wewnętrzna pobudza określoną aktywność na skutek systemu potrzeb i wartości, które reprezentujemy. Charakteryzuje się podejmowaniem określonego działania, głównie na podstawie osobistych zainteresowań oraz indywidualnej potrzeby rozwoju. Dzięki tego typu motywacji, uczący się odczuwa przyjemność oraz zadowolenie z ciężkiej pracy oraz kształtuje zainteresowania z nią związane. W dodatku poczucie spełnienia w zdobywaniu wiedzy i umiejętności skutecznego działania w określonej dziedzinie powoduje, że człowiek nie oczekuje dodatkowych korzyści lub nagród, lecz poczucia satysfakcji z dobrze wykonanych zadań oraz możliwości zmierzenia się z coraz ciekawszymi problemami³.

Motywacja wewnętrzna w codziennej aktywności ucznia ma ogromne znaczenie. Jest niezbędnym warunkiem dla zaangażowania w codzienne sprawy i pomaga w osiągnięciu ambitnych celów. Stanowi źródło przyjemności i zadowolenia z wykonanej pracy. Dzięki niej jesteśmy w stanie wykonywać swoje obowiązki sprawnie i chętnie. Nie tylko minimalizujemy związany z nimi trud, a wręcz odczuwamy przyjemność z ich wykonywania. Dzieje się tak dlatego, ponieważ motywacja wewnętrzna redukuje postrzeganie wysiłku, prowadzi do znacznego zwiększenia zainteresowania swoją pracą (czynnik umysłowy) i umiłowania swojej działalności (czynnik uczuciowy), które dodatnio na siebie oddziałują, podnosząc przy okazji skupienie oraz wybiórczość uwagi. Żeby skutecznie pobudzić takie objawy w uczniach, nauczyciele muszą się skupić przede wszystkim na wzniesieniu ich u siebie samych⁴.

Motywacja zewnętrzna występuje, kiedy naszą aktywność odbieramy jako coś, co realizowane jest pod przymusem zewnętrznym. Z motywacją zewnętrzną powiązany jest przede wszystkim obszerny system nagród i kar, a także informacje na temat zasad ich otrzymywania. Co więcej, dla wzmocnienia motywacji zewnętrznej można wykorzystać przeróżne zabiegi społeczne, bazujące na włączeniu ucznia do pewnych określonych grup lub zadań podnoszących ich prestiż w klasie, poczucie wartości i tym podobne. W dodatku, wejście w okres dorastania budzi w młodzieży – z zasady – opór przeciw wszystkiemu, na co wskazują dorośli, w efekcie czego, im bardziej nauczyciele próbują motywować ich z zewnątrz, tym rzadziej udaje im się

¹ B. Hiszpańska, *Motywacja uczenia się licealistów*, „Nowa Szkoła” 1992, nr 1.

² Ch. Cofer, M. Appley, *Motywacja. Teoria i badania*, Warszawa 1972, s. 27.

³ Tamże, s. 46.

⁴ G. Jagiełło, *Jak kształtować pożądane motywy uczenia się*, „Życie Szkoły” 1986, nr 11.

to osiągnąć⁵. Stąd słabe wyniki osób bazujących jedynie na motywacji zewnętrznej. Różne badania i obserwacje potwierdzają ujemny wpływ motywacji zewnętrznej na skuteczność oraz jakość działania tych, którzy wykorzystują ten sposób mobilizowania innych. Realna satysfakcja i rzeczywista motywacja są w znacznym stopniu uzależnione od realizacji trzech grup czynników: poczucia wartości własnej pracy, świadomości efektów tej pracy oraz poczucia odpowiedzialności⁶.

Zadania nauczyciela w procesie motywowania dziecka do uczenia się

Do podstawowych obowiązków nauczyciela w kontekście motywowania podopiecznych do lepszej pracy i bardziej celowego działania należy przede wszystkim odpowiednia organizacja oraz takie rozdzielenie akcentów, żeby zaszczerpić w uczniu chęć do pracy nad własnym rozwojem, bez strachu przed złą oceną lub inną formą kary jako głównego czynnika działania. Nie jest to takie proste. Coraz częściej dzieci w szkole padają ofiarą tak zwanej mody na nieuczenie się⁷. Wielu uczniów uważa, że nauka się im do niczego nie przyda, dlatego nie muszą się do niej przykładać, ponadto nie odczuwają zobowiązań wobec nauczycieli oraz szkoły jako instytucji, które nie potrafią zaproponować im nic cennego, a wręcz przeciwnie, ograniczają ich wolność oraz prawo do nieskrępowanego rozwoju. Nauczyciel powinien więc, zamiast pełnienia roli dostawcy i egzekutora wiedzy oraz wybranych zdolności, stać się menadżerem czuwającym nad procesem uczenia się uczniów, a nie nauczania ich. Taka idea roli nauczyciela w procesie nauczania umiejscawia go na pozycji kogoś, kto dostarcza możliwości, nie tylko gotowe rozwiązania⁸.

W takim ujęciu pedagog ma wspierać uczniów w odnalezieniu oraz wzmocnieniu naturalnej motywacji do nauki i równie naturalnych umiejętności do zarządzania swoim rozwojem. Fundamentem jest uświadomienie uczniom profitów, które mogą zyskać, czynnie angażując się w pogłębianie wiedzy z danego przedmiotu. Żeby to osiągnąć, konieczna jest właściwa komunikacja z podopiecznymi oraz skoncentrowanie się na słuchaniu tego, co uczeń ma do przekazania w tej kwestii⁹.

Pożądana jest również sytuacja, w której nauczyciel potrafi umiejętnie zastosować swoje pedagogiczne zdolności w celu takiego ich wykorzystania, żeby uczeń z chęcią oraz świadomie brał odpowiedzialność za własną naukę oraz się do niej przykładał. Zasadniczą kwestią, nad którą powinien się zastanowić pedagog, jest on sam oraz jego relacje z uczniami. Jako że nauczanie jest procesem aktywnym i celowym, wychowawca powinien umieć zaoferować uczniom pomoc w ustaleniu ich rzeczywistych możliwości i zdolności, a w następstwie wzniecać w nich postawy pozytywne¹⁰.

⁵ G. Jagiełło, *Jak kształtować pożądane motywy*.

⁶ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa 2002, s. 21.

⁷ M.V. Covington, K. Mannheim Teel, *Motywacja do nauki*, Gdańsk 2004, s. 37.

⁸ Tamże, s. 48.

⁹ A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, Warszawa 1997, s. 46.

¹⁰ R. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańsk 2005, s. 112.

Nauczyciel powinien także znać oraz wykorzystywać sposoby na wywołanie u podopiecznych myśli i postaw aktywnych wskazujących na cel, którego konsekwencją będą uświadomione efekty i przypuszczalne korzyści, jakie z niego wynikają. Uczniowie są bardzo drażliwi w odniesieniu do celowości i słuszności działań podejmowanych przez wychowawców. Szczególnie deprymujące dla uczniów jest wybieranie spośród nich grupy lub pojedynczych osób, które traktuje lepiej niż resztę oraz sytuacja, w której nauczyciel sam nie jest przekonany o sensie podejmowanych przez siebie działań. Według Hanny Hamer, pedagogami, którzy wyznają zewnętrzną motywację u uczących się, są ludzie, którzy zdają sobie sprawę z potrzeb każdego ucznia, interesują się jego rozwojem. Zdecydowani oraz konsekwentni co do reguł, dopuszczalnych granic i obowiązków, podchodzący do obowiązków w sposób demokratyczny, ciepło emocjonalnie, dostrzegający możliwości osiągnięcia sukcesu wśród wszystkich oraz odnoszący się z sukcesem wobec starań i wkładu pracy każdego z nich¹¹.

Wymaga to od nauczyciela, poza umiejętnością indywidualizacji zajęć poszczególnych uczniów, także kompetencji zarządzania pracą zespołów. Ważne żeby nie nastawiał się wyłącznie na pomoc uczniom, lecz potrafił również stawiać przed nimi sprecyzowane wymagania. Niezależnie od tego, jak wiele uczeń wie na temat wyznaczanych mu celów oraz bez względu na to, że będzie się z nimi bardzo utożsamiał, osobą, która odpowiada za ich egzekwowanie jest pedagog¹².

Motywowacą dla podopiecznych jest taka aktywność pedagoga, która przy wykorzystaniu bieżącej pomocy oraz egzekwowaniu wyników prowadzi do optymalnie korzystnych efektów zdobywania przez nich wiedzy, wzrostu szacunku do siebie, do swojego potencjału i osiągnięć, także w stosunku do nauczycieli, dzięki którym je uzyskali oraz do szkoły jako podmiotu, w którym to wszystko ma miejsce. Niewłaściwe jest natomiast nierównomierne rozłożenie akcentów. Przykładowo, duża pomoc w połączeniu z małymi wymaganiami, co prawda stwarza przyjemną atmosferę, ale daje zbyt duży komfort i w rezultacie może spowodować rozleniwienie oraz brak satysfakcjonujących wyników nauczania. I analogicznie – mała pomoc i zawyżone wymagania na ogół zatrzymują rozwój ucznia, ponieważ zaczyna robić dużo błędów i źle to znosi. Brak wyników uczenia się wystąpi też w przypadku za małej pomocy i niewielkich wymagań, co kompletnie blokuje rozwój ucznia¹³.

Motywowanie ucznia zdolnego i ucznia słabego

Do zdolnych uczniów zalicza się przeważnie osoby o ponadprzeciętnych zdolnościach, którzy wykazują się kreatywnością i wysoką motywacją w podejściu do określonych działań, a które mają związek z ich pasjami i rozwojem. Nie zawsze jest jednak tak, że wszystkie te cechy występują w takim samym stopniu. Przeważnie

¹¹ H. Hamer, *Klucz do efektywności*, s. 111.

¹² Tamże, s. 124.

¹³ Tamże, s. 132.

uczeń uzdolniony wie i umie więcej oraz ma wyjątkowe predyspozycje, żeby spożytkować i rozwijać swoje umiejętności. Z kolei gorzej jest z motywacją. Czasem mamy do czynienia z uczniami, którzy nie chcą wykorzystywać swoich możliwości albo korzystają z nich w inny sposób aniżeli powinni¹⁴. Taki stan rzeczy podpowiada nam, że należy utworzyć w szkole system identyfikacji uzdolnionych dzieci¹⁵. Trzeba przy tym pamiętać, że w celu rozpoczęcia pracy z uczniem zdolnym, należy go najpierw „wyselekcjonować”, a do tego niezbędna jest wiedza oraz umiejętność obserwacji. Ponieważ szczególnie uzdolniony uczeń ma osobliwe potrzeby, obowiązkiem nauczyciela jest ich dostrzeganie, a także sprostanie im¹⁶. Przeszkodą jest to, że każdy uczeń ma indywidualne potrzeby. A że podołać potrzebom całej grupy nie jest łatwo, wychowawcy skupiają się przeważnie na tych, którzy wymagają najwięcej pomocy, wychodząc przy tym z błędnego założenia, że zdolny zawsze sobie jakoś poradzi. Tymczasem on także potrzebuje wsparcia¹⁷.

Znacznym utrudnieniem podczas pracy z dzieckiem zdolnym są zbyt wysokie lub zaniżone oczekiwania pedagoga wobec niego (nauczyciele biorą udział w rozwoju ucznia zdolnego, szczególnie przez stawianie mu określonych celów i budzenie motywacji, dlatego od ich wymagań zależna jest jakość pracy dziecka oraz jej rezultat)¹⁸.

Program pracy z dzieckiem zdolnym powinien zmierzać w kilku kierunkach. Może to być dla przykładu¹⁹:

1. Zakładanie klas profilowanych dla uczniów szczególnie uzdolnionych w jakiejś dziedzinie, czyli nauczanie w specjalnych warunkach, pozwalające na rozszerzenie programu wybranych zajęć, rozszerzenie oraz zróżnicowanie form pracy z dziećmi poprzez rozwijanie zainteresowań kreatywnych, kształcenie wielopoziomowe, stawianie oraz rozwiązywanie problemów, korzystanie z metod uaktywniających obserwację, myślenie i rozwijających język dziecka, uczenie samodzielności według indywidualnego tempa, a także usamodzielnianie przez odbudowywanie emocjonalno-motywacyjne planów, zamierzeń, indywidualizację programu nauczania, zadań szkolnych i domowych, zadań o wysokim stopniu trudności, zadań opcjonalnych, formułowanie postaw i możliwości twórczych w wybranym zakresie oraz kształtowanie odpowiedniej wspólnoty uczniowskiej przez wprowadzanie przyjaznej atmosfery, stymulującej kreatywną aktywność uczniów.
2. Zwiększenie tempa nauki poprzez wcześniejsze wysłanie do szkoły podstawowej, przedłużenie roku nauki, dualną promocję lub uczenie według indywidualnego tempa, wzbogacanie oraz poszerzenie treści wykładów przy pomocy

¹⁴ A.L. McGinnis, *Sztuka motywacji*, s. 40.

¹⁵ H. Hamer, *Klucz do efektywności*, s. 85.

¹⁶ Tamże, s. 89.

¹⁷ Tamże, s. 93.

¹⁸ W. Kozłowski, *Cele i osiągnięcia w uczeniu się*, Warszawa 2006, s. 128.

¹⁹ J. Kordziński, *Motywacja – tajemnica szkolnych sukcesów*, Warszawa 2005, s. 69–74.

specjalnych programów i podręczników, wyznaczenie w programach treści obowiązkowych i nieobowiązkowych oraz publikacja odpowiednich podręczników, wybiórczy dobór treści, zaopatrzenie w dodatkową literaturę, sprzęt, materiały, tworzenie zajęć dodatkowych – pozalekcyjnych i pozaszkolnych (kół, zajęć w świetlicach i bibliotekach, konkursów, dyskusji) oraz olimpiad i turniejów, utworzenie dla dzieci zdolnych odrębnej oferty i procedur, w obręb których powinno wchodzić: tworzenie dokumentacji na ich temat (ich pracy, zainteresowań, sukcesów, wytworów oraz działań podejmowanych w szkole i poza nią), zapewnienie odpowiedniej materialnej pomocy dydaktycznej (literatura, sprzęt, pomoce naukowe, wyposażenie), przeciwdziałanie i likwidacja trudności w pracy oraz niepowodzeń wśród uczniów zdolnych, kontakt i współpraca z rodzicami dzieci, z organizacjami społecznymi a także młodzieżowymi w ramach odbywania się zajęć oraz konkursów i olimpiad oraz wsparcie psychologa i innych specjalistów.

Coraz częściej mówi się w szkołach o dzieciach sprawiających problemy. Trudności z reguły pojawiają się, gdy uczniowie wytwarzają w sobie negatywne nastawienie do siebie samych oraz szkoły, w konsekwencji czego motywacja do nauki zanika. Dziecko ma jednak naturalną motywację do uczenia się, kiedy nie musi się obawiać niepowodzenia, kiedy traktuje przedmiot jako ważny oraz gdy może liczyć na wsparcie nauczyciela. Motywacja bazuje na indywidualnych, wykształconych przekonaniach jednostki na temat jej wartości, możliwości i kompetencji, na aspiracjach i oczekiwaniach co do sukcesu lub porażki, a także na pozytywnych i negatywnych uczuciach²⁰.

Obowiązkiem każdego wychowawcy powinno być podjęcie starań w celu poznania ucznia trudnego oraz problemów, z którymi się boryka. Zdaniem psychologów głównym powodem zachwiania równowagi u dziecka jest częsta dysproporcja między wymaganiami stawianymi przez świat zewnętrzny a jego rzeczywistymi możliwościami. Istotne jest więc rozróżnienie poszczególnych rodzajów trudności oraz odpowiednie przygotowanie w celu ich skutecznego eliminowania. Należą do nich trudności napotymane głównie w pracy dydaktycznej szkoły: uczeń niedorozwinięty umysłowo w lekkim stopniu, uczeń mało zdolny, uczeń niezwykle zdolny, dyslektyk; trudności napotymane zwłaszcza w ściśle wychowawczej pracy szkoły: uczeń kłamie, uczeń kradnie, uczeń awanturuje się, uczeń wagaruje. Pozostałe: uczeń psychoruchowo nadpobudliwy, uczeń psychoruchowo zahamowany. Ogromne trudności powodują uczniowie z zaburzeniami nerwicowymi: nadpobudliwi psychoruchowo i zahamowani psychoruchowo. Przejawami nadpobudliwości są m.in. nadmierna ruchliwość, impulsywność, zmienność nastrojów, szybkie męczenie się oraz słomiany zapał, brak cierpliwości i przerzucanie się z jednego zajęcia na inne, problemy z koncentracją, niekiedy też agresja werbalna, a także fizyczna²¹.

²⁰ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006, s. 112.

²¹ B.L. McCombs, J.E. Pope, *Uczeń trudny. Jak skłonić go do nauki*, Warszawa 1997, s. 171.

Działaniami, które można wykorzystać podczas pracy z dzieckiem zahamowanym psychoruchowo są: indywidualne traktowanie, stwarzanie życzliwej atmosfery oraz wrażliwość na jego potrzeby, zwiększenie samooceny (przez pokazanie, że jego postępy mogą zyskać uznanie dorosłych i pozostałych dzieci), motywowanie do szybszego wykonywania czynności umysłowych, zachęcanie do dłuższych wypowiedzi, właściwe motywowanie do nauki, gratyfikacja za efekty cząstkowe²².

Celem ułatwienia dziecku integracji ze szkolnym życiem duże znaczenie ma stworzenie atmosfery wzajemnego zaufania. Kiedy uczeń „rozkwita” w klasie – trudności zanikają. Żeby uzyskać taki rezultat, pedagog może eliminować zakazy, blokady i zahamowania, które przeszkadzają dziecku zademonstrować jego możliwości, zachęcać go do pokazania tego, co w nim najlepsze²³.

Indywidualne potrzeby szkolne uczniów omawiane są przeważnie w kontekście nauczania początkowego i podstawowego. Rzadko mówi się o nich w gimnazjum, a w nauczaniu ponadgimnazjalnym już prawie w ogóle. Takie podejście jest błędne, gdyż uczeń, wykazujący jakąś dysfunkcję i przy tym ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi, nie kończy edukacji w gimnazjum.

Nie należy jednak zapominać, że każde dziecko, także to o specyficznych potrzebach edukacyjnych, rozwija się, w związku z czym również jego potrzeby z wiekiem ulegają zmianie. Inny jest potencjał oraz zainteresowania ucznia dopiero rozpoczynającego edukację szkolną, aniżeli młodego człowieka uczęszczającego do szkoły ponadgimnazjalnej. Pewne funkcje udoskonala się w początkowym okresie nauki, inne w późniejszym. Niektóre cechy biologiczne, jak rozwój określonych funkcji układu nerwowego, dopiero w późniejszym wieku uzyskują maksimum rozwojowe. Stąd tak istotne jest, żeby nie zapominać o dzieciach, które mają specjalne potrzeby dotyczące edukacji również na późniejszym etapie nauki po ukończeniu gimnazjum²⁴.

Problemy z nauką mogą być rezultatem specyficznych niepełnosprawności dziecka lub wynikać z innych przyczyn (np. środowisko). Zatem nie można uznać, że jest to permanentny ubytek rozwojowy (np. deficyt intelektualny), z którym nie da się nic zrobić. Wręcz przeciwnie, mimo że niepełnosprawność jest ściśle powiązana ze stanem zdrowia, nie należy ignorować wpływu otoczenia²⁵.

Praca z dziećmi przejawiającymi problemy w nauce powinna obejmować przemyślane zasady kompetentnego nauczania, z których będą mogły skorzystać wszystkie dzieci. Znaczy to, że nauczanie musi być należycie przystosowane do potrzeb oraz wymagań ucznia, a nie na odwrót. Podejście takie pozwala na edukowanie wszystkich przy jednoczesnym założeniu, że niektórzy z nich będą wymagali regularnego wsparcia, a niekiedy także indywidualizacji programu.

²² B.L. McCombs, J.E. Pope, *Uczeń trudny*, s. 178.

²³ G. Jagiełło, *Jak kształtować pożądane motywy*, s. 14.

²⁴ Tamże.

²⁵ B. Hiszpańska *Motywacja uczenia się*, s. 18.

Należy pamiętać o kilku fundamentalnych zasadach, jakie powinny towarzyszyć pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

1. Zasada częściowego udziału, traktuje o tym, że nawet jeśli uczeń nie potrafi wykonać wszystkich zadań podczas lekcji, to i tak jego obecność na zajęciach powinna być celowa i sensowna.
2. Sprawne korzystanie z teorii poziomu intelektualnego zaangażowania. Jej kluczowe założenie mówi, że pedagog powinien zwracać się do poszczególnych dzieci adekwatnie do ich możliwości, ale wszystko dzieje się w jednej klasie, na jednej lekcji.
3. Koncepcja zróżnicowanych inteligencji, według teorii Gardnera, nakazuje dopasować określoną ofertę edukacyjną do faktycznego typu inteligencji, którą reprezentuje uczeń: logiczno-matematycznej i werbalno-lingwistycznej, muzyczno-rytmicznej, fizyczno-ruchowej, wzrokowo-przestrzennej, interpersonalnej lub intrapersonalnej.
4. Stałe podnoszenie kompetencji kadry oraz szkolenie nauczycieli, również w umiejętności rozwiązywania problemów. Rzetelna szkoła nie tylko kształci w zakresie konkretnych przedmiotów, ale zwraca również uwagę na ogólne funkcjonowanie placówki²⁶.

Ważną kwestią w zawodzie pedagoga jest umiejętne diagnozowanie rozwoju i ocenianie osiągnięć dzieci. Metoda, jaką wykorzystuje nauczyciel ma długofalowe konsekwencje i ma znaczenie zarówno dla dzieci, jak i rodziców. Informacje, jakie pedagog gromadzi o dzieciach, powinny być celne i precyzyjne. Ocena przyznana na ich podstawie, powinna się opierać na konkretach, wykazywać faktyczne zaangażowanie i wkład pracy ucznia, dawać mu informację o zaletach jego pracy, zestawiać osiągnięcia z wcześniejszymi oraz, jeżeli to możliwe, brać pod uwagę poziom trudności zadania odrębny dla każdego dziecka²⁷.

Stosowanie systemu oceniania efektywnego wzbudza u dzieci wewnętrzną motywację do nauki. Ważne, żeby wychowawca uzmysłowił sobie, za pomocą jakich słów lub gestów okazuje uznanie dla dziecka, np. czy jest to zwykły uśmiech, czy też użycie słów w stylu „brawo” lub „świetnie ci idzie”. Są to dla dziecka sygnały, że ma wsparcie w nauczycielu²⁸.

Ocenianie koncentrujące się na postępkach i dokonaniach, a nie na akcentowaniu niepowodzeń, zachęca dzieci do nauki. Porównywanie dokonań poszczególnych dzieci z dokonaniem ich rówieśników oraz tworzenie rozmaitych rankingów nie motywuje, wręcz przeciwnie – zniechęca do nauki. Ocenianie może mobilizować dzieci do uczenia się, jeżeli chroni odrębność dziecka, dostarcza budującej informacji zwrotnej oraz daje perspektywę wyboru i upraszcza kierowanie własnym rozwojem.

²⁶ B.L. McCombs, J.E. Pope, *Uczeń trudny*, s. 204–205.

²⁷ I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004, s. 172.

²⁸ Tamże, s. 177.

Znaczenie oraz uwarunkowania motywacji w opinii nauczycieli – egzemplifikacja

Nasze rozważania zamykają wybrane przykłady badania sondażowego przeprowadzonego w jednej z wielkopolskich szkół. Z analizy ankiet wypełnionych przez 40 nauczycieli na temat znaczenia oraz uwarunkowania motywacji dzieci do uczenia się, roli pedagoga w tym procesie wynika, że ankietowani doceniają znaczenie motywacji dziecka w procesie kształcenia. Na ogół sięgają po fachową lekturę, żeby zgłębić poziom posiadanej wiedzy oraz umiejętności w tym zakresie oraz uczestniczą w kursach i szkoleniach. Około 83% badanych uczestniczy w doksztalcaniu z zakresu motywacji uczniów do nauki, 17% uważa swoją wiedzę za wystarczającą, dlatego nie uczestniczy w formach doksztalcania zawodowego. Wg pedagogów, symptomy uzyskania przez dzieci optymalnego poziomu motywacji do nauczania – uczenia się to udział w zajęciach pozalekcyjnych, mający na celu osiągnięcie większego progressu u dziecka, odpowiadających indywidualnym potrzebom (25%), gotowość do udziału w konkursach i olimpiadach, będąca wyrazem świadomości własnych osiągnięć (50%), przejawianie inicjatywy oraz podejmowanie działań pozalekcyjnych (17%), a także okazywanie stanów emocjonalnych, takich jak radość, zadowolenie, zachwyty itp. Respondenci zwrócili jednak uwagę, że może zachodzić zbyt niski lub zbyt wysoki stopień motywacji u ucznia. W ich ocenie trudne zadanie dzieci rozwiązują lepiej przy niedużym stopniu motywacji, za to w przypadku zadań łatwych bywa na odwrót. Byli zdania, że niezbyt dobrym działaniem jest próba silnego zmotywowania dziecka we wszystkich sytuacjach, co może skoncentrować go tylko na osiągnięciu sukcesu, czyli na samym efekcie, co zaburzy logiczne podejście do zadania. Stąd w procesie nauczania niezbędne jest permanentne diagnozowanie poziomu motywacji u dzieci podczas wykonywanych przez nie zadań. Według pedagogów czynniki stanowiące barierę w motywacji do uczenia się to negatywny stosunek nauczyciela do ucznia (33%), niewłaściwe metody nauczania (33%), niska sprawność intelektualna (17%), zła sytuacja rodzinna oraz negatywne zainteresowania i skłonności (8%). Złe warunki materialne wg ankietowanych nie stanowią bariery w motywacji do uczenia się.

Odpowiedzi ankietowanych dotyczące wewnętrznych motywów dostarczyły wiedzy, że są one bardzo zróżnicowane. Przeważnie mamy do czynienia ze strukturą polimotywacyjną, co oznacza, że jednocześnie oddziałują różne motywy: ambicjonalne (33%), lękowe (33%), poznawcze (25%) i w najmniejszym stopniu praktyczne (8%). Według respondentów znaczącą rolę pełnią motywy lękowe, zwłaszcza u dzieci, które mają niepowodzenia i trudności w szkole. Nauczyciele podkreślali, że nie można lekceważyć motywacji u dzieci zdolnych i utalentowanych. Dzieci te są szczególnie wrażliwe na wszelkie niepowodzenia, odbierają je bardzo dotkliwie i z łatwością się załamują. Pedagog, jako podmiot kształtowania motywacji, w opinii ankietowanych potrafi zachęcić dzieci do nauki (50%). Jedna trzecia badanych uznała, że nie zawsze im to wychodzi. Reszta stwierdziła, że przyczyna braku zainteresowania nauką tkwi nie tyle w pedagogach, co w samych dzieciach (17%). Żaden pedagog nie stwierdził, że może mieć problemy z motywowaniem uczniów do nauki. Blisko 92% nauczycieli

uznało, że posiada wpływ na kształtowanie się motywacji ucznia do nauki, a 8 % nie ma wyrobionego na ten temat zdania. Sposoby motywowania uczniów do nauki to korzystanie z aktywizujących metod nauczania (25%), stosowanie nowoczesnych środków dydaktycznych (42%), korzystanie z urozmaiconych źródeł wiedzy (25%). Inne sposoby to wycieczki, zabawy itp. (8%).

Zakończenie

Reasumując, należy stwierdzić, że postawa nauczyciela, jego stosunek do podopiecznych, sposób pracy z uczniami, uwzględnianie metod eksponujących, stanowią istotny czynnik kształtowania motywacji uczniów do nauki. Od poziomu wiedzy nauczyciela oraz umiejętności nawiązywania kontaktu z uczniami, znajomości ich psychiki oraz uwarunkowań środowiskowych zależą w znacznej mierze efekty nauczania – uczenia się. Ważne są w tym zakresie: odpowiedni poziom motywacji, umiejętność zaciekawienia podopiecznych, rozwój zainteresowań, obniżanie poziomu napięcia i lęku u dzieci, dostosowanie wymagań do ich możliwości, co ułatwia poczucie osiągalności celu przy jednoczesnym dużym wysiłku oraz częste chwalenie dzieci, nawet za najmniejsze osiągnięcia.

We wspomnianych czynnościach spełnia się rola każdego nauczyciela, którego pasja i zaangażowanie stanowią klucze do rozbudzenia wiary w siebie, do zmotywowania ucznia do pracy, dającej jemu radość i satysfakcję.

NOTY O AUTORACH

Ewa CZAJA	doktor, adiunkt Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu
Małgorzata CHYBICKA	magister, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, mentor praktyk pedagogicznych na kierunku pedagogika
Marek DERENOWSKI	doktor, docent Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, mentor praktyk pedagogicznych na kierunku filologia angielska
Hanna DWORZYŃSKA	magister, nauczycielka Zespołu Szkół Specjalnych nr 102 w Poznaniu, Szkoła Podstawowa im. Marii Montessori
Małgorzata GAŁCZYŃSKA	magister, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 12 im. Księcia Henryka Pobożnego w Kaliszu, dyrektor szkoły
Jan GRZESIAK	dr hab., prof. nadzw. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, dyrektor Instytutu Pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, ekspert naukowo-merytoryczny projektu EFS „Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele”
Jolanta KASPERKOWIAK	magister, nauczycielka Szkoły Podstawowej w Gębicach (k. Mogilna)
Wiesława KOZŁOWSKA	magister, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Ewa ŁECHTAŃSKA	magister, wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie
Halina WRÓŻYŃSKA	doktor, st. wykładowca Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; prof. nadzw. Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu