

Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Praktyka pedagogiczna
w kontekście doświadczeń nauczycieli
i studentów wczesnej edukacji

Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Praktyka pedagogiczna
w kontekście doświadczeń nauczycieli
i studentów wczesnej edukacji

pod redakcją naukową
Jolanty Bonar, Anny Buły, Doroty Radzikowskiej


impuls
Kraków 2014

© Copyright by Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, 2014

Recenzent:

prof. dr hab. Wiesława Leżańska

Redakcja wydawnicza:

Joanna Kosturek

Opracowanie typograficzne:

Anna Bugaj-Janczarska

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja wydana w ramach projektu:

„Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli
i studentów wczesnej edukacji”

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



Uniwersytet
ŁÓDZKI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

Realizatorzy projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć
Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”:

Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48
www.wnow.uni.lodz.pl

Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi
90-113 Łódź, ul. Sienkiewicza 5
edukacja@uml.lodz.pl



**profesjonalny nauczyciel
wczesnej edukacji**

Poznać • Zrozumieć • Doświadczyć

<http://praktykipzd.uni.lodz.pl>

ISBN 978-83-7850-

Ofcyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2014



Wydział Nauk
o Wychowaniu
Uniwersytetu Łódzkiego



Urząd Miasta
Łodzi

Spis treści

Wstęp	9
Irena Adamek	
Uczenie uczenia się – nabywanie umiejętności – uwarunkowania	15
 Z doświadczeń zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji	
Barbara Lauba	
Najtrudniej jest pierwszy raz wyfrunąć z gniazda – czyli o adaptacji dziecka do warunków przedszkola	33
Anna Matusiak-Ziopaja	
Skuteczne sposoby przeciwdziałania dysharmoniom rozwojowym u dzieci w wieku przedszkolnym	39
Joanna Michalska	
Metoda Dobrego Startu w profilaktyce i terapii dzieci	45
Renata Czekalska	
Funkcjonowanie grup zróżnicowanych wiekowo w środowisku przedszkola	51
Anna Drzewiecka	
Historia i terażniejszość inspiracją twórczych działań uczniów klas I–III	61

Marta Kwella	
Jak ciekawie i stymulująco zorganizować przestrzeń w sali lekcyjnej	67
Joanna Matczak	
Jak zorganizować przestrzeń edukacyjną w przedszkolu	77
Anna Piecusiak	
Pomysł na dziecięcą zabawę w ogrodzie przedszkolnym	83
Dorota Nizioł	
Wykorzystanie pomocy dydaktycznych w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym	89
Joanna Bąk	
Między młotem a kowadłem, czyli o problemach oceniania	103
Anna Matusiak-Ziopaja	
Metoda projektu edukacyjnego jako alternatywna forma współpracy przedszkola ze środowiskiem rodzinnym	117

Różne oblicza refleksji uczestników projektu

Monika Skupińska-Majchrzak	
Tematyka porad eksperta-psychologa w ramach projektu Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji	123
Małgorzata Chuncia, Agnieszka Wilk	
Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i jego „zawody”	129
Bogumiła Gara	
Bądź przy dziecku! Kilka porad dla studentów	143
Halina Brodziak	
Metamorfoza na drodze od uczuć i emocji do rozumnej samodzielności	149
Magdalena Brodowska, Dorota Florkiewicz, Klaudia Stefańska	
Trzy oblicza refleksji	153

Violetta Kwiatkowska-Feja	
Student – dziecko – nauczyciel Budowanie relacji	163
Mirosława Jarmuł	
Pedagogiczne praktyki studenckie z perspektywy szkolnej ławki	169
Sylwia Bednarowicz	
Inspirująca rola relacji opiekun – praktykant: kilka osobistych refleksji	181
Magdalena Kaliszewska	
Z pamiętnika praktykantki	191
Anna Komorowska, Magdalena Gruszka	
Sytuacje konfliktowe wśród dzieci w wieku przedszkolnym	197
Monika Just	
(Nie)zwykłe praktyki – forum dyskusyjne drogą do budowania wiedzy	203
Dorota Radzikowska, Magdalena Zasada	
Z kroniki projektu Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć	221
Informacje o autorach	233

Wstęp

Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji jest czwartym tomem w cyklu i jest książką szczególną. Zawiera teksty napisane przez nauczycieli i studentów – uczestników projektu: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* realizowanego w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Są wśród nich nauczycielki przedszkoli oraz klas I–III szkół podstawowych – opiekunki praktyk studenckich oraz nauczyciele metodycy – eksperci wspierający pracę studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, a także studenci studiów licencjackich, którzy odbywali praktyki w placówkach edukacyjnych.

Tom IV jest bardzo cennym dopełnieniem 3 poprzednich. Autorzy prezentują w nim wiedzę, która kształtuje współczesną praktykę edukacyjną. Książka składa się z 24 autonomicznych tekstów, które dotyczą głównie praktycznych aspektów związanych z profesją nauczyciela wczesnej edukacji. Tworzą one zatem swoiste go rodzaju monografię spełniającą rolę forum dyskusyjnego.

Najogólniej możemy przyjąć, że jest to książka o nauczaniu na poziomie wczesnej edukacji. Jej szczególną wartość stanowi jednak to, że o nauczaniu mówią nauczyciele i studenci uczestniczący w projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*.

Ich interesujące wypowiedzi poprzedzają ważne rozważania Ireny Adamek, zawarte w tekście *Uczenie uczenia się – nabywanie umiejętności – uwarunkowania*. Autorka próbuje odpowiedzieć na pytania wciąż stawiane przez twórców procesu edukacyjnego: „Jak uczyć, aby uczniowie umieli się uczyć?”, „W jakim zakresie uczenie uczenia się jest wspieraniem edukacyjnym ucznia?”, „Jak wybierać strategie nauczania?”, „Jak kreować sytuacje edukacyjne, aby wspierać ucznia?”. Nauczyciele nieustannie stykają się z tymi problemami. Są one tym bardziej skomplikowane, że pedagodzy zazwyczaj pomagają nie jednej osobie, lecz całej klasie – liczącej 30 lub więcej uczniów. W konkluzji swoich rozważań autorka kieruje do czytelnika konkretne rady, jak należy postępować i o czym trzeba pamiętać w poszukiwaniu metody skutecznego uczenia.

Nauczyciel nieustannie musi dokonywać trudnych wyborów, sam musi decydować o tym, w jaki sposób usiłuje stymulować proces uczenia się swoich wychowanków, aby stać się świadomym i skutecznym pedagogiem.

Bogactwo propozycji oraz refleksji zawartych w publikacji skłoniło redaktorki tomu do wyodrębnienia dwóch merytorycznych części. Pierwsza z nich, zatytułowana *Z doświadczeń zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji*, obejmuje 12 artykułów, w których przede wszystkim poznajemy kompetencje nauczycieli do bycia **nauczycielem dziecka**.

Barbara Lauba, opiekun praktyk studenckich w Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi, dzieli się swoimi doświadczeniami w zakresie trudnego problemu adaptacji dziecka i jego rodzica do środowiska przedszkolnego.

Anna Matusiak-Ziopaja, opiekun praktyk studenckich w Przedszkolu Miejskim nr 55 w Łodzi, przedstawia skuteczne sposoby przeciwdziałania dysharmoniom rozwojowym dzieci w wieku przedszkolnym. Jest ona także autorką krótkiej wypowiedzi na temat współpracy przedszkola ze środowiskiem rodzinnym. Autorka przekonuje, że alternatywną formą tej współpracy może być metoda projektu edukacyjnego.

Ciekawe doświadczenia z wykorzystaniem metody dobrego startu w profilaktyce i terapii dzieci, których rozwój jest prawidłowy bądź zaburzony, przedstawiła Joanna Michalska – pełniąca w projekcie funkcję eksperta właśnie w zakresie stosowania tej metody. Cenną część artykułu stanowią schematy zajęć z wykorzystaniem metody w różnych sytuacjach terapeutycznych i w profilaktyce.

Renata Czekalska, opiekun praktyk studenckich w Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi, pracuje w grupie zróżnicowanej wiekowo. Ta forma działania wzbudziła bardzo duże zainteresowanie praktykujących studentów, dlatego opiekunka przygotowała artykuł, w którym argumentuje za tworzeniem takich grup, ale także wskazuje trudności, jakie towarzyszą nauczycielowi podejmującemu pracę w grupach różnowiekowych.

Anna Drzewiecka, opiekun praktyk studenckich w Szkole Podstawowej nr 152 w Łodzi, z dużym zaangażowaniem pokazuje, w jaki sposób wykorzystuje historię Łodzi dla twórczych działań uczniów klas I–III.

Interesujący artykuł, na kształt poradnika metodycznego, przedstawia Marta Kwella – nauczycielka od kilku już lat pracująca systemem planu daltońskiego. Autorka stara się pokazać, jak ciekawie i stymulująco zorganizować przestrzeń w sali lekcyjnej, wykorzystując założenia planu daltońskiego, który – choć jeszcze powoli – znajduje miejsce na polskim rynku edukacyjnym.

Podobny temat jest przedmiotem artykułu Joanny Matczak (Przedszkole Miejskie nr 106 w Łodzi), która rozważa, jak zorganizować przestrzeń edukacyjną w przedszkolu przy wykorzystaniu elementów systemu M. Montessori. Anna Piecusiak (z tej samej placówki) przedstawia pomysł na dziecięcą zabawę w ogrodzie przedszkolnym z wykorzystaniem autorskiego projektu nauczycielek przedszkola – *Ekologicznej ścieżki sensorycznej*.

Kolejny artykuł jest autorstwa Doroty Nizioł, która w projekcie pełniła funkcję eksperta metodyki wychowania przedszkolnego. Autorka omawia, jak wykorzystać pomoce dydaktyczne w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym zgodnie z zasadami M. Montessori. To kolejny tekst pokazujący, jak mocno łódzkie przedszkola (boję się napisać: polskie) są zdominowane systemem M. Montessori.

Nieustającym problemem nauczycieli wczesnej edukacji jest system oceniania uczniów. Nauczycielka z 30-letnim stażem – Joanna Bąk – przyznaje, że najtrudniejszą umiejętność pedagogiczną to ocenianie. Pytanie, jak rozwiązać ten problem, jest przedmiotem artykułu *Między młotem a kowadłem, czyli o problemach oceniania*. Tekst ten stanowi ważny głos w dyskusji dotyczącej tego, czy dobrze przygotowujemy do oceniania studentów?

Artykuły zamieszczone w części I tomu mówią o modernizowaniu, intensyfikowaniu oraz optymalizowaniu procesu wczesnej edukacji, o podnoszeniu efektywności strategii i koncepcji edukacyjnych, stosowanych form, metod i środków w środowisku przedszkola oraz szkoły. Natomiast część II, nosząca tytuł *Różne oblicza refleksji uczestników projektu*, to swoiste forum dyskusyjne ekspertów, nauczycieli – opiekunów praktyk i studentów. Forum to otwiera artykuł Moniki Skupińskiej-Majchrzak, eksperta psychologa, który stanowi analizę problemów i pytań, z jakimi zwracali się do autorki uczestnicy projektu, nauczyciele i studenci. Autorka wyszczególniła sześć grup zagadnień, ale za dominujące uznała: diagnozę dysleksji, dysgrafii i dysortografii; agresję wśród uczniów oraz zaburzenia w zachowaniu wychowanków.

Nauczycielki ze Szkoły Podstawowej nr 37 w Łodzi – Małgorzata Chuncia i Agnieszka Wilk – dyskutują o rozczarowaniach (zawodach) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, o swoich sukcesach i porażkach. Próbuje także przekazywać swoje rady praktykującym studentom, by uwrażliwić ich na trudne strony pracy z dzieckiem.

Kilka porad dla studentów przekazuje także Bogumiła Gara – nauczycielka z Przedszkola Miejskiego nr 102 w Łodzi. Najważniejszy postulat, jaki do nich kieruje, to „towarzyszyć dziecku, nie bać się dziecka”. Postulaty autorki są rezultatem wielu lat doświadczeń oraz szerokiej wiedzy pedagogicznej, którymi Bogumiła Gara tak chętnie i przyjaźnie dzieli się ze studentami.

Tekst Haliny Brodziak, nauczycielki z tego samego przedszkola, to wspomnienia własnej drogi zawodowej, uczenia się w trakcie pracy, doskonalenia, budowania własnej strategii pedagogicznej. Przedszkole nr 102 reprezentuje również Violetta Kwiatkowska-Feja, która opisuje przebieg praktyk studenckich w tej właśnie placówce. Całość współpracy ze studentami podzielono na trzy etapy: tworzenie relacji opiekun praktyk – student, tworzenie relacji dziecko – student oraz podsumowanie praktyk przez studentów.

Bardzo cenny artykuł przygotowała Magdalena Brodowska – nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 23 w Łodzi – wraz ze swymi podopiecznymi: studentkami Dorotą Florkiewicz i Klaudią Stefańską. Tekst zawiera trzy różne refleksje

na temat uczniów, nauczycieli i samej praktyki. Dojrzałe wypowiedzi studentek potwierdzają założenia organizatorów projektu. Właśnie takiej organizacji praktyk potrzebują studia nauczycielskie.

Równie wartościowe są kolejne wypowiedzi studentek: Sylwii Bednarowicz, która podkreśla inspirującą rolę nauczyciela – opiekuna praktyk; Magdaleny Kaliszewskiej, która bardzo obrazowo opisała swoje zmagania z praktyką, oraz Anny Komorowskiej i Magdaleny Gruszki, które w bardzo dojrzały sposób rozprawiają o sytuacjach konfliktowych wśród dzieci w wieku przedszkolnym.

Tę myśl potwierdza Mirosława Jarmuł, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 14 w Łodzi. Jako opiekun praktyk o ocenę pracy studentów poprosiła uczniów klasy II i III. Przytoczone wypowiedzi wychowanków dowodzą, że praktyki studenckie mają dużą wartość również dla nich. Uczniowie podkreślali aspekty takie, jak: nowość, niezwykłość, radość uczenia się oraz chęć współpracy ze studentami.

W ramach projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* powstała strona internetowa: <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/>. Analizy zawartości tego szczególnego forum dokonała Monika Just. Zgromadzone wypowiedzi studentów zawierają przemyślenia, uwagi, relacje z własnych praktyk pedagogicznych, których źródłem są doświadczenia zbierane w toku realizacji projektu. Według autorki w wypowiedziach widać dość dużo krytyki zastanej rzeczywistości edukacyjnej, ale także dojrzałe uwagi dotyczące kompetencji nauczycielskich, komunikacji interpersonalnej, wartości realizowanych praktyk, a zwłaszcza oceny wyników konfrontacji przydatności uzyskanej wiedzy i ukształtowanych umiejętności z wymaganiami stawianymi praktykantom w przedszkolach i szkołach.

Tom IV kończy kronikarski zapis realizacji projektu. Jego autorkami są Dorota Radzikowska i Magdalena Zasada. Kronika sięga roku akademickiego 2009/2010 – roku niezwykle intensywnej pracy całego zespołu, pracy twórczej, koncepcyjnej, dzięki której projekt *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* wygrał konkurs organizowany przez MEN. W kronice możemy prześledzić wszystkie kolejne etapy projektu oraz poznać wszystkich jego uczestników. Relację uzupełniają fotografie, na których możemy oglądać pracę w projekcie, spotkania grupy sterującej, zajęcia ze studentami, konsultacje i warsztaty dla nauczycieli – opiekunów praktyk studenckich realizowane w CWMiNS. Ten kronikarski zapis jest swoistym zakończeniem tomu.

Wszystkie zamieszczone w tomie IV wypowiedzi potwierdzają tezę, że w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji potrzebna jest ścisła interakcja między teorią i praktyką oraz między miejscem odbywania praktyki i instytucją kształcąca. Tak, jak doświadczeni lekarze biorą udział w kształceniu przyszłych lekarzy (tzw. kształcenie przyłózkowe), tak też doświadczeni nauczyciele muszą uczestniczyć w edukacji przyszłych nauczycieli. Tylko w ten sposób można zapewnić naturalną wymianę między teorią i praktyką oraz umożliwić studentom weryfikowanie ich osobistych teorii działania.

Zachęcam zatem do przeczytania tej nietypowej monografii, która zmusza do krytycznego i twórczego myślenia. Skłania do refleksji nad programami kształcenia nauczycieli, samych zaś nauczycieli – do namysłu nad własną profesją, nad procesem szeroko rozumianego własnego rozwoju.

Recenzent naukowy
Prof. nadzw. dr hab. Wiesława Leżańska

Irena Adamek

Uczenie uczenia się – nabywanie umiejętności – uwarunkowania

Wstęp

Jak uczyć, aby uczniowie „umieli się uczyć” – to często pojawiające się pytanie nauczycieli wszystkich szczebli edukacji. Prostsza jest odpowiedź na pytanie, czego uczyć. Wynika to z tego, że edukacja w okresie intensywnych zmian winna kłaść akcent na wartość samodzielnego dochodzenia do wiedzy przez uczącego się w wyniku podejmowania przez niego różnych czynności, a także nabywania umiejętności, niezbędnych do pełnienia różnych ról.

Kształcenie i wychowanie, podkreśla B. Śliwerski, staje się szczególnym rodzajem pomocy w tym zakresie przez stwarzanie korzystnych dla danej osoby warunków, czyli w przygotowanym otoczeniu i z uwzględnieniem swoistości wieku rozwojowego uczącego się¹. U dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym pojawia się naturalna ciekawość poznawania dotycząca różnych dziedzin wiedzy, jest więc rzeczą naturalną, że zachodzą sprzyjające warunki do wywołania i wspierania różnorodnej aktywności². Podkreślić tylko należy, że aktywność podejmowana przez dziecko ma znaczenie rozwojowe tylko wówczas, gdy:

- aktywności zewnętrznej i wewnętrznej towarzyszy intensywna praca umysłu, gdy pojawiają się różnorodne odczucia i emocje;
- ma charakter rzeczywisty, a nie pozorowany;
- ma także charakter różnorodny, tzn. jego działania mają charakter zarówno manipulacyjno-eksploracyjny, jak i standardowy oraz twórczy i niestandardowy;

¹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007, s. 47.

² Odsyłam do tekstu J. Uszyńskiej-Jarmoc: *Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011, s. 73–94.

– dziecko korzysta z różnych zasobów – zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych³.

Nauczyciel musi kształcić umiejętności na czas obecny i na przyszłość; konfrontować „stare” z „nowym”, stymulować aktywne zachowania. Następuje zmiana myślenia o własnej pracy – zmiana starych schematów, koncentrowanie się na problemach.

Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia

Przyjmuję za F.W. Kronem, że uczenie się należy traktować jako proces wewnętrzny, a więc zachodzący wewnątrz osoby. Zyskuje on postać zjawiska zewnętrznego, kiedy staje się widoczny w zachowaniu i działaniu człowieka. Uczenie się ma zatem dwie wzajemnie zależne od siebie strony: wewnętrzną i zewnętrzną⁴.

Umiejętność uczenia się to największy kapitał, który można wynieść ze szkoły, a każde dziecko posiada ten dar zdobywania wiedzy i umiejętności. Uczenie się jest jego wrodzoną właściwością. Szkoła niczego nie rozpoczyna, ale włącza się w trwający od urodzenia dziecka proces jego uczenia się, czyniąc ten proces bardziej świadomym, prowadząc do coraz głębszego jego rozumienia i wzbudzając potrzebę kontynuowania go przez całe życie. Umiejętność uczenia się to zdobywanie wiedzy i umiejętności zainicjowane i regulowane przez samą osobę, co stanowi w życiu klucz do awansu osobistego i społecznego.

Uczenie się przez dziecko tego, jak się uczyć, jest więc nabywaniem umiejętności do świadomego planowania, organizowania, monitorowania, kontrolowania i oceniania własnego uczenia się – zgodnie z rozpoznanymi własnymi możliwościami, zdolnościami i preferencjami. Wynika z tego podstawowy cel tego uczenia się. Jest nim budowanie wiedzy o sposobach, mechanizmach i warunkowaniach własnego uczenia się. Przy tak określonym celu zadaniem nauczyciela jest tworzenie pola aktywności. Jak podkreśla J. Uszyńska-Jarmoc – już na pierwszym etapie edukacji szkolnej jest możliwe zainicjowanie procesu budowania i rozumienia przez ucznia takich pojęć, jak: metauczenie się, metarozwój, metawiedza, metapoznanie⁵.

Poszukiwanie zatem nowych form uczenia się jest nieuniknione i wynika ze społecznego zapotrzebowania, które wiąże się ze zmianami zachodzącymi w świecie.

³ A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela* [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacja Humaniora, Poznań 1994, s. 3.

⁴ F.W. Kron, *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, tłum. E. Cieślak, GWP, Sopot 2012, s. 61.

⁵ J. Uszyńska-Jarmoc, *Jak (na)uczyć się trudnej sztuki...*, dz. cyt., s. 90–93.

Jakościowe zmiany odnoszące się do pierwszego szkolnego okresu edukacyjnego, w którym tworzą się u dzieci identyfikatory własnego procesu uczenia się oraz zasady rządzące tym procesem, muszą być podstawą wszelkich działań podejmowanych przez nauczyciela.

Nauczyciel, dobierając zadania i kreując sytuacje edukacyjne, powinien unikać uproszczeń, konstruować zadania problemowe, wywołujące u uczniów konflikt poznawczy. Pomagając dziecku, może wykorzystywać w tym celu różnorodne wzorce, których charakter zależy od typu problemu. Stosując określone strategie, zachęca wychowanka do maksymalnego zaangażowania i wykorzystania posiadanego potencjału zdolności, a to oznacza, że buduje razem z dzieckiem pomocne mu rusztowanie, za pomocą którego upraszcza problem do odpowiedniego dla niego poziomu. Budowanie rusztowania obejmuje zachowanie, dzięki któremu nauczyciele i inni – nie tylko dorośli – pomagają dziecku uczyć się w wielu dziedzinach, takich jak umiejętności szkolne, społeczne, sprawności motoryczne, a także opanowywanie mowy. Zwykle punkt wyjścia oddziaływań stanowi to, co dziecko jest zdolne zrobić, a następnie dostarcza mu się podpora, porad, pomocy lub organizuje się sytuacje, które pomagają mu wspinać się na bardziej zaawansowane poziomy sprawności. Buduje się w ten sposób **rusztowanie**⁶ służące wychowankowi pomocą w rozwiązywaniu problemu, dopasowując zarówno rodzaj, jak i zakres pomocy do jego możliwości. Zwykle punkt wyjścia tych oddziaływań stanowi to, co dziecko jest zdolne zrobić, a następnie dostarcza się mu podpora, porad, pomocy lub sytuacji podtrzymujących, które pomagają mu wspinać się na bardziej zaawansowane poziomy sprawności⁷. Stanowi to obrazową metaforę, która przypomina, że proces uczenia się jest szczególnym rodzajem podejmowania wspólnych wysiłków: dorosły musi w odpowiednim czasie udzielać dziecku określonego rodzaju wsparcia (strefa najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego), a warunki mają społeczno-interakcyjną naturę (wymiana interakcyjna H.R. Schaffera)⁸,

W perspektywie konstruktywistycznej umysł pojmowany jest jako procesor paralelny – tzn. że jednostka potrafi przetwarzać jednocześnie różnego typu informacje. Proces przetwarzania informacji i uczenia się zmierza do systematyzacji i uporządkowania wiedzy, czyli do jej konstruowania, co oznacza włączanie albo inaczej wintegrowanie do pamięci długotrwałej nowych informacji, głównie za pomocą świadomego ustosunkowywania się do tych informacji na podstawie

⁶ Pojęcie to zostało zaproponowane przez J. Brunera, a zostało wykorzystane i upowszechnione przez D. Wooda w artykule: D. Wood, J.S. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1976, t. 17, s. 89–100 – i w późniejszych jego pracach.

⁷ R. Vasta, M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch i in., WSiP, Warszawa 1995, s. 430.

⁸ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, WN PWN, Warszawa 2007, s. 228–230.

wiedzy już nabytej. Konstruowaniu wiedzy towarzyszy nadanie znaczenia nowym informacjom.

Poszukiwanie znaczeń odbywa się przez dopasowywanie (akomodację), czasem przez asymilację, czyli włączenie nowych informacji w posiadane schematy (por. na przykład J. Piaget). Uczenie się ma charakter stopniowy, aktywny i kumulatywny (sumaryczny). Twórcy konstruktywistycznych modeli podkreślają także rolę emocji w uczeniu się, co z kolei wpływa bezpośrednio na chęć do uczenia się w ogóle i na motywację.

Jeżeli dziecko nie znajdzie sensu własnej aktywności w szkole, to szuka sposobności do uczynienia szkolnych zdarzeń znaczącymi dla niego. Zdaniem K. Konarzewskiego najczęstszym źródłem problemów adaptacyjnych jest to, że uczniowie nie mogą znaleźć atrakcyjnych problemów do rozwiązania w poleceniach nauczycielskich. Nie mogą znaleźć osobistego sensu w wymaganiach nauczyciela⁹.

Rolą nauczyciela jest zatem ustawiczne udzielanie pomocy osobie uczącej się i wspieranie jej rozwoju zarówno psychicznego, jak i fizycznego oraz duchowego. Uczący powinien być dla wychowanka „sługą jego ducha”, jak podkreśla B. Śliwerski, „współpracownikiem, jego pomocnikiem, doradcą, przewodnikiem, organizatorem oraz animatorem dziecięcej wolności”¹⁰. Dzieci, z którymi nawiąże się bliższy kontakt, potrafią logicznie i rzeczowo przedstawiać świat wartości, oceniać i określać, czy dane postępowanie jest pozytywne, czy negatywne oraz podejmować próby wyjaśnienia dlaczego. Dziecko jest podmiotem myślącym i zdolnym do samostanowienia, a więc może określać swe cele. Tym się tłumaczy również sens wychowania dzieci, jak też wzajemnego wychowania się ludzi; chodzi [...] o szukanie celów prawdziwych [...] oraz znajdowanie i pokazywanie dróg ich realizacji¹¹.

Celem nauczyciela musi być wytworzenie sytuacji, w której „chęć zdobycia wiedzy większej” trwałaby jeszcze po zajęciach, nawet wówczas, gdy pojawiają się inne bodźce, na przykład zachęcające do przyjemniejszych zajęć.

Według psychologów humanistycznych to, co trzeba wpoić, nie pochodzi z zewnątrz. C. Rogers uważa, że nauczyciele powinni:

- uznać, że wszyscy uczniowie są zdolni do uczenia się;
- realizować materiał, którego treści odpowiadają zainteresowaniom uczniów;
- zapewnić taką atmosferę w klasie, w której uczeń nie będzie ani zagrożony, ani upokorzony;
- umożliwić udział i własną inicjatywę;

⁹ K. Konarzewski, *Problemy i schematy – pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Żak, Warszawa 1995.

¹⁰ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 48.

¹¹ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 1986, s. 29.

- wspierać samoocenę ucznia (w przeciwieństwie do wyłącznego oceniania);
- wspierać orientację ucznia na proces, a nie na produkt¹².

Psycholog ten podkreślał, że *nie można zmusić ziarna do rozwoju i kiełkowania, można jedynie stworzyć warunki zezwalające na to, aby ziarno rozwinęło wszystkie tkwiące w nim możliwości.*

Dzisiaj bardziej niż w przeszłości należy zwracać uwagę na to, aby treści nauczania były dla uczniów bliskie i sensowne.

[...] to nie jest tak, że uczniowie nie potrafią się nauczyć – podkreśla M. Csikszentmihalyi – jest raczej tak, że nie chcą się uczyć. Dzieje się tak dlatego, że nie są motywowani, aby uczyć się wszystkiego, czym są obarczani w ramach nauki¹³.

W poszukiwaniu podstaw teoretycznych dla problematyki motywacji w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym warto sięgnąć do teorii samookreślenia, motywacji i potrzeb. Motywacja wewnętrzna, która przejawia się w tendencji do aktywnego uczenia się i twórczej aktywności, polega na tym, że jednostka odczuwa zainteresowanie i zadowolenie ze swojej działalności. Motywy odgrywają dużą rolę w uczeniu się, wpływając na jego efektywność. W uczeniu szkolnym szczególną rolę przypisuje się motywacji poznawczej wpływającej na zainteresowania. Dzięki odpowiednim metodom, strategiom, kształtuje się motywację i delikatnie pobudza do odpowiednio ukierunkowanych zachowań. Motywy pobudzają celową działalność człowieka i umożliwiają utrzymanie kierunkowej aktywności przez jakiś czas, a pozytywny stosunek do nauki wzmacnia wykonywanie zadań z nią związanych. Dlatego motywację spozstrzega się jako główny czynnik zapewniający skuteczność działań uczniowskich. Ma ona charakter wewnętrzny i zewnętrzny. Czy zatem zachodzi między nimi związek? Za badaczami można określić, że:

- motywacja zewnętrzna (nagrody, zapłata itp.) obniża motywację wewnętrzną;
- możliwość wyboru, nawet iluzoryczna, zwiększa motywację wewnętrzną;
- motywacja zewnętrzna uruchamia wybór drogi najłatwiejszej;
- przymus wywołuje opór, bunt, a czasami przekorę;
- powtarzanie sobie zdań podkreślających swoje mocne strony sprzyja lepszemu samopoczuciu, co zwiększa też wiarę we własne możliwości;
- włączenie samooceny sprzyja pojawianiu się motywacji zewnętrznej;
- także techniki uczenia się wzajemnego mogą aktywizować ucznia.

Również zainteresowania mają istotny związek z motywacją. Ma on charakter sprzężenia zwrotnego: zainteresowanie pobudza aktywność, ale jednocześnie

¹² M. Falińska, *Paidagogos*, mwse.blogspot.com, dostęp:

¹³ M. Csikszentmihalyi, *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Collins, New York 1996.

aktywne działanie związane z przedmiotem poznania, które jest stymulowane przez metody aktywizujące, pobudza zainteresowanie.

Wychowanek, otrzymując systematycznie informację dotyczącą własnego uczenia się – jego przebiegu, mocnych i słabych stron – buduje metawiedzę, jest zachęcany do brania odpowiedzialności za uzyskiwane rezultaty oraz rozwija umiejętności niezbędne do uczenia się.

Zachowania dorosłych, aby mogły stymulować i zachęcać dziecko do działania, muszą być elastyczne i stale modyfikowane w zależności od tego, co akurat wychowanek robi w danym momencie. Ma się wtedy pewność, że pomoc tutora będzie się mieścić w sferze najbliższego rozwoju dziecka oraz że zakres wsparcia będzie dostosowany do stopnia zrozumienia przez dziecko tego, co działa się wcześniej w toku nauki. Wzmocnienie to nie powinno sięgać poza SNR (strefa najbliższego rozwoju – termin wprowadzony przez L.S. Wygotskiego), przyspieszać, odnosić do czegoś, czego wcześniej nie było w wiedzy osoby uczącej się. Zapewniamy w ten sposób warunki, w których dziecko może zacząć spostrzegać regularności i strukturę swoich doświadczeń. Dzieje się to przez: 1. udzielanie wskazówek odnośnie do ważnych elementów zadania – dziecko wie, na co zwrócić uwagę; 2. przypomnienie – dziecko przywołuje i wykorzystuje swoje przeszłe doświadczenia; 3. udzielanie pochwały – wychowanek wie, że warto pracować dalej.

Egzemplifikację takiego postępowania można ująć w postaci strategii, w której występują:

- kierowanie uwagi na przedmioty;
- ustalenie sekwencji działań;
- dzielenie zadań na mniejsze elementy;
- uwypuklenie cech zasadniczych;
- demonstrowanie, pokazywanie;
- przypominanie o kolejnych zadaniach;
- bank pamięci;
- kontrolowanie niezadowolenia, frustracji;
- ocenianie powodzenia/niepowodzenia;
- podtrzymywanie i ukierunkowywanie działania na cel.

Zadanie się nie zmienia, ale to, co robi uczeń przy pomocy dorosłego, staje się łatwiejsze; poziom pomocy wzrasta i coraz bardziej kierujemy zachowaniem dziecka niż procesem uczenia się. Rolą nauczyciela jest zatem:

- wywołanie aktywności ucznia o charakterze wiedzo-twórczym,
- wykorzystywanie różnorodnych strategii edukacyjnych,
- dopasowywaniu sposobów wykonywania zadań do zróżnicowanego poziomu i możliwości uczniów.

Należy pamiętać, że emocjonalny aspekt uczenia się będzie miał wpływ na poznawcze efekty uczenia się.

Projektowanie działań uczenia się, jak się uczyć

Przy założeniach paralelności różnych paradygmatów edukacji, które ze oprócz tradycyjnego postępowania nauczyciela, że są takie organizacyjne formy nauczania i uczenia się, przy których uczniowie:

- uczestniczą w wyborze tematów i treści edukacyjnych,
- podejmują decyzje wykonania zadań o znacznej trudności,

Dzieci opisują lub wartościują różne hipotetyczne lub wzięte z życia sytuacje, opierając się na swoich przekonaniach i systemie wartości. Są jednak otwarte na dialog, inną argumentację, akceptację odmiennych punktów widzenia oraz zmianę poglądów. Potrafią bronić swoich przekonań, wykazując często krytycyzm wobec zjawisk, które interpretują¹⁴. Otwiera to przestrzeń do działań nauczyciela wspierającego rozwój dziecka, bowiem jego aktywność umożliwia wspólne uczenie się, z którego każda ze stron może wynieść coś wartościowego.

Mówiąc o wspieraniu rozwoju przez nauczyciela, ma się na myśli kształcenie skoncentrowane na osobie ucznia. Czy nauczyciel dziś jest przygotowany do pełnienia takiej roli? Można by powiedzieć, że jest to przygotowanie do wykonywania zadań inaczej pojmowanych (C. Rogers nazywa takiego uczącego facylitatorem – „wspieraczem”) – przygotowanie ukierunkowane na:

- pomaganie uczącym się,
- oferowanie form uczenia się dostosowanych do możliwości dziecięcych,
- świadome ograniczanie kierowniczej roli w tym procesie,
- tworzenie klimatu i atmosfery wywołującej przeżyciowe uczenie się.

W przygotowaniu tym ważną rolę odgrywa:

- wiedza nauczyciela na temat wspierania rozwoju dzieci i młodzieży,
- gromadzenie spostrzeżeń w odniesieniu do potrzeb o różnym charakterze (poznawczych, psychomotorycznych bądź społecznych) poszczególnych uczniów,
- nabycie umiejętności podejmowania decyzji oraz odpowiedniej do sytuacji i problemu formy pomocy, z możliwością dokonywania zmian¹⁵.

Biorąc pod uwagę wiedzę oraz umiejętności nauczyciela, wydaje się, że warto podkreślić potrzebę posiadania przez niego kompetencji w zakresie:

- refleksyjnego korzystania z wiedzy,
- otwartości na różnice,
- tolerowania rozbieżności w sytuacjach niejednoznacznych,

¹⁴ B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Impuls, Kraków 2007, s. 12.

¹⁵ W. Puślecki, *Kontrowersje wokół wspierania rozwoju ucznia w procesie kształcenia* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, Impuls, Kraków 2007, s. 280–302.

- umiejętności oraz gotowości do postrzegania i akceptowania innych perspektyw,
- zdolności obserwacji i diagnozowania,
- wrażliwości kontekstualnej na strategie myślenia i rozwiązywanie problemów,
- gotowości do stałej kontroli i oceny własnych konstruktów,
- właściwego postępowania z własną i uczniowską emocjonalnością,
- otwartości na publiczne problemy,
- autoafirmacji jako rezultatu postrzegania własnej odpowiedzialności¹⁶.

Zgodnie z wykładnią humanistyczną (wszystkie projekty wspierania ucznia mają źródło w nauczycielu, czasami w innym dziecku) odpowiedniej pomocy wspierającej rozwój może udzielić tylko ten, kto:

- bezwarunkowo akceptuje dziecko, nawiązując z nim właściwe relacje;
- projektuje przestrzeń i zagospodarowuje czas, w których jest miejsce na aktywność osoby wspieranej;
- uruchamia wewnętrzną motywację (u małego dziecka ważna jest też zewnętrzna), w wyniku czego u uczącego się pojawia się gotowość do podejmowania działań, a w konsekwencji zaangażowanie w to, co robi¹⁷.

Z kolei ta pomoc wspierająca musi być zaakceptowana przez „wspomagane” i podporządkowana jego tendencjom samorealizacyjnym¹⁸. Każde dziecko jest bowiem aktywnym współautorem własnego rozwoju, a nie jedynie biernym odbiorcą. Poszukuje, wybiera, systematyzuje pomoc osób, które je otaczają i wspomagają. A dorośli, by skutecznie pomagać wychowankowi, musi być tego świadomy i kierować się dziecięcą motywacją do uczenia się¹⁹.

Dorośli, pomagając dziecku w rozwiązywaniu zadań, mogą wykorzystywać różnorodne wzorce, których charakter zależy od typu problemu, ale także od możliwości dziecka. Stosując określone strategie, mają na celu zachęcanie wychowanka, by maksymalnie zaangażował posiadany potencjał zdolności, a to oznacza, że budują razem z dzieckiem pomocne mu rusztowanie, za pomocą którego upraszczają problem do odpowiedniego dla niego poziomu.

Zachowania dorosłych muszą być elastyczne i stale modyfikowane w zależności od tego, co akurat dziecko robi w danym momencie. Ma się wtedy pewność, że pomoc tutora będzie się mieścić w SNR dziecka oraz że charakter i zakres wsparcia będą dostosowywane do stopnia zrozumienia przez wychowanka tego,

¹⁶ H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2006, s. 195–275.

¹⁷ A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela* [w:] G. Lutowski, *Uczyć inaczej*, dz. cyt.; A. Brzezińska, *Wspieranie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5, s. 29.

¹⁸ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, wyd. 4, Impuls, Kraków 2004.

¹⁹ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, dz. cyt., s. 224.

co się działo wcześniej w toku nauki. Wzmocnienie nie powinno sięgać poza SNR, nie przyspiesza, nie odnosi się do czegoś, czego nie było w wiedzy uprzedniej. Zapewniamy w ten sposób warunki, w których dziecko może zacząć spostrzegać regularności i strukturę swoich doświadczeń. Dzieje się to przez:

- udzielanie wskazówek odnośnie do ważnych elementów zadania – dziecko wie, na co zwrócić uwagę;
- przypominanie – dziecko przywołuje i wykorzystuje swoje przeszłe doświadczenia;
- udzielanie pochwały – dziecko wie, że warto pracować dalej.

Egzemplifikację takiego postępowania można ująć w postaci strategii, w której występują:

- kierowanie uwagi na przedmioty,
- ustalenia sekwencji działań,
- dzielenia zadań na mniejsze elementy,
- uwypuklenia cech zasadniczych,
- demonstrowanie, pokazywanie,
- przypominania o kolejnych zadaniach,
- bank pamięci,
- kontrolowanie frustracji,
- ocenianie powodzenia/niepowodzenia,
- podtrzymywanie i ukierunkowywanie działania na cel²⁰.

Zadanie się nie zmienia, ale to, co robi uczeń przy pomocy dorosłego, staje się łatwiejsze; poziom pomocy wzrasta i coraz bardziej następuje kierowanie zachowania dziecka niż procesem jego uczenia się²¹. Proces takiego uczenia się przebiega w etapach:

1. **SNR jako podstawa konstrukcji** – nauczyciel zna zadanie i jego cel (wie, jak ma wyglądać wykonanie), uczeń nie rozumie w pełni zadania i nie wie, jak będzie wyglądało końcowe wykonanie. Tworzy obraz tego, co nauczyciel chciałby, żeby zrobił. Nauczyciel stara się zrozumieć ucznia, jego sposób działania, myślenia.
2. **Wykonanie i kompetencja** – dziecko może wykonać zadanie, nie mając dostatecznej wiedzy czy umiejętności. Nabywa kompetencji i zrozumienia po wielokrotnym wykonaniu zadania. Dopóki mieści się to w granicach SNR, to brak zrozumienia nie jest problemem.

Mówiąc prościej:

- dziecko wykonuje zadanie, ale nie rozumie w pełni, jak doszło do rozwiązania; pomoc w postaci prezentacji, nagrody itp.;

²⁰ Za: tamże, s. 229.

²¹ Wykorzystano prace: L.S. Wygotskiego, *Myślenie i mowa; Narzędzia i znaki rozwoju* oraz pracę E. Bodrova, D.J. Leong, *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, New Jersey 1996.

- wykonanie wspomagane jest przez samo dziecko; nie jest w pełni zautomatyzowane; dziecko mówi do siebie, samo sobie wydaje instrukcje i kontroluje swoje zachowanie – głośne mówienie, czyli mowa eksploracyjna;
- zachowanie staje się zautomatyzowane i utrwalone. Dziecko łatwo wykonuje zadanie, prawie automatycznie.

W wyniku takiego postępowania dziecko:

- przyswaja sobie sposoby rozwiązywania zadania, wyrabiając przy tym biegłość;
- uczy się organizowania własnych procesów uczenia się i rozumowania.

Skuteczne wspieranie dziecka może mieć miejsce wówczas, gdy przestrzega się określonych zasad, do których można zaliczyć:

- budowanie przez tutorów pomostu, który likwiduje odległość pomiędzy wiedzą dziecka a wymaganiami nowego zadania;
- udzielanie wskazówek i pomocy uczącemu się w kontekście działania podejmowanego przez uczącego się; budowanie rusztowania wspierającego rozwiązanie zadania;
- wywoływanie aktywności w kierunku rozwiązania problemu;
- stosowanie instruktażu skutecznie przenoszącego odpowiedzialność z tutora na uczące się dziecko.

Nauczyciel nieustannie musi się upewniać, czy wymagania zostały tak ustalone, aby wychowanek mógł im skutecznie sprostać. Sukcesy są bowiem najlepszą motywacją do doskonalenia przez ucznia swoich kompetencji.

Takiego sposobu wspierania nie akceptował J. Piaget, natomiast L.S. Wygotski oraz J. Bruner uważali instruktaż i pomoc dzieciom za „surowiec” uczenia się oraz rozwoju²².

Zajmujący się tym problemem, D. Wood przyznaje, że utrzymanie odpowiedniego poziomu dostępności wskazówek przez cały czas jest trudne. Jednak zbudowane rusztowanie, powstające we wspólnym wysiłku, może doprowadzić dziecko do przejścia od dorosłego odpowiedzialności za wykonanie zadania do końca.

Nauczyciel nieustannie musi się upewniać, czy wymagania zostały tak ustalone, aby uczeń mógł im skutecznie sprostać. Sukcesy są bowiem najlepsza motywacją do doskonalenia przez ucznia swoich kompetencji.

Rolą nauczyciela są zatem starania, aby uczniów wyposażać w ten „surowiec” w sposób sukcesywny. Można to osiągać m.in. przez:

- akcentowanie aktywności własnej ucznia o charakterze wiedzo-twórczym;
- wykorzystywanie różnorodnych strategii edukacyjnych;
- dopasowywanie sposobów wykonywania zadań do zróżnicowanego poziomu i możliwości uczniów.

²² D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wyd. UJ, Kraków 2006, s. 89–90.

Jedną ze strategii jest **uczenie stawiania pytań**. J. Bruner i S. Szuman wiązali prawo dziecka do zainteresowania z tzw. instynktem ciekawości. Ujawnia się on ich zdaniem w dziecięcych pytaniach, których celem jest zrozumienia rzeczy i zjawisk w otoczeniu. Są to pytania o nazwy rzeczy i zjawisk, o procesy zachodzące w świecie przyrody i w społeczeństwie, o przyczyny i skutki zjawisk oraz możliwości zastosowania jakichś przedmiotów i sposobu ich funkcjonowania. J. Bruner akcentował ponadto znaczenie tzw. skutecznego zadziwienia – swego rodzaju zaskoczenia, które pojawia się wtedy, kiedy dorośli, organizując ciekawe sytuacje edukacyjne, prowokuje dziecko do zadawania kolejnych pytań typu: „Jak?”, „Dlaczego?”, „Czemu?”. Skuteczne zadziwienie to – zdaniem badacza – coś niespodziewanego, co budzi refleksję lub zdumienie, a dalej działalność kombinatoryczną, otwiera perspektywę oryginalnego przeżywania świata. J. Bruner podkreślał, aby w procesie kształcenia pamiętać o podtrzymywaniu i rozwijaniu naturalnej ciekawości dziecka, bo ona czyni proces edukacyjny bliski oczekiwaniom uczących się, podnosi motywację, eliminuje nudę, pomaga w zrozumieniu materiału zamiast pamięciowego opanowywania go.

M. Kielar-Turska, analizując dziecięcy popęd do poznawania świata, wskazuje na związek z potrzebami poznawczymi dzieci. Zalicza do nich: potrzebę eksploracyjną, potrzebę etykietowania, potrzebę świeżości, potrzebę znanego, potrzebę pytania, potrzebę obrazu świata. Jej zdaniem stanowią one napęd do działania, wywołują aktywność zmierzającą do zmiany aktualnego stanu w organizmie. Potrzeby te mają złożony charakter, obejmując tendencję do zdobywania informacji, zadawania pytań, analizowania i wnioskowania, doświadczania, poprawiania, do interesowania się zjawiskami i procesami, do zajmowania się teoriami²³.

Uwarunkowania uczenia się, jak się uczyć

Zdaniem J. Brunera „najlepszym sposobem, aby wytworzyć zainteresowanie jakimś przedmiotem, jest uczynić go godnym poznania”. W tym kontekście pojawia się znaczenie aktywizowania uczniów – rozumiane jako ich inspirowanie, stwarzanie okazji do pojawiania się w nich potrzeby poznawczej, zainteresowania i chęci poszukiwania odpowiedzi na stawiane i osobiście konstruowane problemy. W pracy z dzieckiem oznacza to wykorzystywanie przez nauczyciela sytuacji.

W organizowaniu procesu dydaktycznego znajduje to wyraz w zastosowaniu warunku problemowości. Aktywność ucznia nie jest wówczas podążaniem „po śladzie” nauczyciela i w myśl jego instrukcji, lecz jest samodzielnym badaniem,

²³ M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik*, t. 1, GWP, Gdańsk 2000.

eksplorowaniem, uruchamianiem myślenia refleksyjnego, krytycznego. Wiedza nie ma charakteru kumulatywnego, nie dotyczy gromadzonych kolejno nazw, definicji, wzorów, lecz jest wynikiem rozumowego poznania, aktywności własnej realizowanej w poczuciu bycia kompetentnym, zdolnym do podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, w poczuciu odpowiedzialności, czemu towarzyszą zainteresowanie i chęć badania. Dla zaistnienia warunków takiej aktywności poznawczej uczniów istotny jest stan psychiczny wywołany konfliktem poznawczym, określane jako skuteczne zdziwienie. Stan ten wywoływany jest przez bodźce, które jednostka odczuwa jako nowe, dziwne, niespotykane, zaskakujące. Jednocześnie ważne jest zdanie sobie sprawy, że nie każda nowość będzie spełniała powyższe warunki. Pewne terminy mogą bowiem być dla wychowanków nowe, ale wcale nie muszą wzbudzać w nich uczucia zaciekawienia, zdziwienia, zaskoczenia czy dociekliwości poznawczej. Mogą one jednak takie się stać, jeśli uda się wywołać w dzieciach konflikt poznawczy, wprowadzić element zdumienia, wyzwolić ciekawość poznawczą, uczynić wiedzę w odczuciu dziecka wartą starań.

Ciekawym przykładem zastosowania tego warunku jest prowadzenie obserwacji i wykonywanie przez wychowanków różnych eksperymentów, których struktura sama w sobie ma charakter problemowy. Dziecko dostrzega problem lub samo go formułuje, wykonuje doświadczenie, stawia i weryfikuje hipotezy, uczy się wnioskowania, wyjaśnia zjawiska, dostrzega związki przyczynowo-skutkowe. Jest autorem wielu pytań, co wynika z nieodpartej potrzeby pytania. Dzieci pytają, kiedy przeżywają określoną niejasność myślową, która prowokuje je do działania. Same przez to stają się autorami sytuacji problemowych, które – skrupulatnie wykorzystywane przez nauczyciela w postaci sytuacji zainspirowanych – mogą prowokować aktywność, zaniedbywane i lekceważone zniechęcać do dalszych poszukiwań.

Przykładem odpowiadania na potrzebę stawiania pytań jest filozofowanie z dziećmi, kiedy nurtujące wychowanków pytania nie są przez nauczyciela lekceważone, lecz stanowią przedmiot dalszej aktywności. Pytania dziecka są wówczas poważnie traktowane i szuka się na nie odpowiedzi, prowokując do tego ucznia. Towarzyszy temu kilka strategii, każda o charakterze problemowym:

- porównywanie bez oceniania – wyodrębnianie różnic i podobieństw (ptak – łyżeczka; drzewo i gwiazdy; dzieci z różnych krajów);
- kwestionowanie – stawianie pytań podważających przyjęte ustalenia („Czy większy jest zawsze lepszy?”, „Dlaczego zwierzę, które nie umie latać, też nazywamy ptakiem?”, „O czym właściwie myślimy, gdy mówimy: Bóg?”);
- wyjaśnianie pojęć – „Co masz na myśli, mówiąc uczciwy?”, „Co to jest patriotyzm, tolerancja, władza?”;
- uzasadnianie – „Dlaczego deszcz jest ważny?”, „Dlaczego (nie)podoba ci się twoje imię?”, „Dlaczego jemy mięso, choć kochamy zwierzęta?”.

Przywołane przykłady aktywizowania poznawczego wychowanków są charakterystyczne dla nauczyciela, którego myślenie jest osadzone w racjonalności

emancypacyjnej. Wynika z niej nowy sposób rozumienia roli i aktywności nauczyciela – jako poszukiwacza możliwości wyzwiania się z wcześniej stworzonego i zaakceptowanego świata. Podstawową wartością tej roli jest możliwość bycia podmiotem własnego działania, możliwość posługiwania się własnym rozumem. Dla nauczyciela oznacza to, że szkoła przestaje być wyłącznie terenem realizowania odgórnie ustalonych celów i norm działania, programów, a staje się miejscem własnych inicjatyw, doświadczania zmieniającej się rzeczywistości, zbiorem odmiennych punktów widzenia, z których każdy przed zaakceptowaniem wymaga zbadania i uzasadnienia, ewentualnie rewizji i zmiany. Dzięki temu nauczyciel zyskuje status osoby kompetentnej, odpowiedzialnej, twórczej i nieustannie poszukującej, a uczniowie mają szansę aktywnego uczenia się i poznawania świata.

Drugi obszar aktywizowania poznawczego dotyczy osoby ucznia. Składają się na niego cechy, zasady i warunki aktywności własnej jednostki. Jako pierwszy wymieniam poczucie bezpieczeństwa. Jego zapewnienie pozwala dzieciom na podejmowanie intensywnej pracy umysłowej w poczuciu harmonii i równowagi emocjonalnej. Dziecko wykonuje działania z własnej inicjatywy, wiedząc, co robi i po co, oraz w przekonaniu, że jego praca zostanie dostrzeżona. Spełnienie tego warunku owocuje rozwijaniem:

- sprawstwa – zwiększeniem stopnia zarządzania własną aktywnością umysłową;
- refleksji – pojmowaniem sensu przyswajanego przedmiotu, uczeniem się ze zrozumieniem zamiast mechanicznego „wkuwania”;
- umiejętności współdziałania – dzieleniem się wiedzą przez osoby zaangażowane w nauczanie i uczenie się.

Uczeń jest aktywny, zorientowany problemowo, skoncentrowany, selektywny, konstrukcyjny, nastawiony na rezultat. Może inicjować aktywność i działać samodzielnie oraz wpływać na poczucie własnej wartości. Istotne jest tu również – jak zauważa J. Bruner – wzajemne dzielenie się wiedzą i pomysłami, wzajemna pomoc w przyswajaniu materiału, podziale pracy, zamianie ról.

Kolejnym ważnym aspektem aktywności poznawczej uczniów jest poczucie sensu podejmowanych działań, a dalej – świadomość własnych kompetencji i poczucie własnej wartości. Wysiłek dziecka jest wówczas zauważany, doceniany, szanowany, a ono samo ma możliwość kontrolowania i regulowania przebiegu podejmowanych działań. Dzięki takim zabiegom stwarza się wychowankowi warunki do zaistnienia rozmaitych wersji myślenia, na przykład alternatywnego, antycypacji, weryfikowania hipotez, czyli tego, co można by nazwać „ściśłym myśleniem”, a z drugiej strony do pojawienia się opowieści o tym, jak rzeczy wyglądają i jak mogą się dziać, czyli myślenia narracyjnego.

Samodzielność dziecka w myśleniu i działaniu sprzyja poczuciu wzrastającej odpowiedzialności za siebie i własny rozwój. Dzięki temu wychowanek potrafi korzystać z własnych wewnętrznych zasobów intelektualnych oraz zewnętrznych – tkwiących w innych ludziach. Nie tylko wie, co robi, ale działa w pełnym zrozu-

mieniu i poczuciu kontroli nad tym, co robi. Przestaje być przedmiotem manipulacji, bo zyskuje kompetencje jednostki emancypacyjnie zorientowanej. Jest twórczy, pomysłowy, refleksyjny wobec siebie i innych, gotowy do działania, jest „ja” krytycznym i myślącym, nastawionym na zmianę.

W podsumowaniu prowadzonych rozważań nasuwa się pytanie, czy polska szkoła sprzyja rozwijaniu aktywności poznawczej uczniów?

W poszukiwaniu skutecznego uczenia warto pamiętać, że:

- dobry dorosły jest wrażliwy i odpowiada na intencje dziecka – buduje „rusztowanie” (określenie J. Brunera);
- udzielając wskazówek lub bezpośrednio pokazując nowe rozwiązania, przesuwa się granice umiejętności dziecka;
- warto wybierać z otoczenia odpowiednie bodźce, porządkować je i grupować tematycznie;
- dziecko przez miny, gesty, wydawanie okrzyków, komentarze może wyrażać swoje emocje i nadawać znaczenie obiektom w rzeczywistości;
- należy poszerzać świadomość dziecka o rozmaite dodatkowe informacje, porównania, wyjaśnianie orientacji w czasie i przestrzeni oraz zachęcać je do przypominania sobie określonych zdarzeń;
- nauczyciel kanalizuje nadmiar energii u dzieci w różne aktywności;
- każde dziecko ma pewne właściwości – to, czy staną się one zaletami, czy wadami, w ogromnym stopniu zależy od tego, jak wychowankowie sami o tym myślą i jak reaguje otoczenie;
- kontrast między przeszłym doświadczeniem a doświadczeniem nowym może być czynnikiem, który zadziała „spustowo”;
- nowe umiejętności muszą być wplecione w naturalną aktywność dziecka, bo w innym wypadku nie ukształtuje się poczucie kompetencji;
- dorosły przez słowa czy miny wyraża akceptację konkretnego zachowania jako sukcesu dziecka;
- udzielanie słownych wskazówek lub demonstrowanie wykonania zadania zachęcają do planowania;
- ważne jest przekładanie dziennego harmonogramu zadań na możliwości dziecka – w różnym rytmie, w zależności od jego potrzeb;
- wspomaganie rozwoju to relacja, która powinna służyć obu stronom: dziecku i dorosłemu; nie ma poświęcania się jednej osoby dla drugiej ani wywyższania jednej nad drugą;
- autorytet dorosłego bierze się z konsekwencji i przewidywalności, a nie ze sztywności.

Reasumując: nauczyciel musi spowodować, aby program stał się programem dziecka. To nie może być łatwa atrakcyjność, to nie może być kuszenie zewnętrznymi efektami. Chodzi o to, żeby dziecko było zainteresowane i zaangażowane w projektowane działanie.

Bibliografia

- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2006.
- Bodrov E., Leong D.J., *Tools of the Mind. The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, New Jersey 1996.
- Brzezińska A., *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela* [w:] G. Lutomski (red.), *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacja Humaniora, Poznań 1994.
- Brzezińska A., *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela* [w:] G. Lutomski, *Uczyć inaczej*, Wyd. Fundacja Humaniora, Poznań 1994.
- Brzezińska A., *Wspieranie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1993, nr 5.
- Csikszentmihalyi M., *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper Collins, New York 1996.
- Falińska M., *Paidagogos*, mwse.blogspot.com, dostęp:
- Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik*, t. 1, GWP, Gdańsk 2000.
- Konarzewski K., *Problemy i schematy – pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Żak, Warszawa 1995.
- Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*, tłum. E. Cieślak, GWP, Sopot 2012.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Impuls, Kraków 2007.
- Puślecki W., *Kontrowersje wokół wspierania rozwoju ucznia w procesie kształcenia* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, Impuls, Kraków 2007.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, WN PWN, Warszawa 2007.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, GWP, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, wyd. 4, Impuls, Kraków 2004.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Jak (na)uczyć się trudnej sztuki wspierania rozwoju dziecka* [w:] J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Impuls, Kraków 2011.
- Vasta R., Haith M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch i in., WSiP, Warszawa 1995.
- Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, TN KUL, Lublin 1986.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą*, tłum. R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik, Wyd. UJ, Kraków 2006.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1976, t. 17.
- Wygotski L.S., *Myslenie i mowa*,
- Wygotski L.S., *Narzędzia i znaki rozwoju*,

Z doświadczeń zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji

Barbara Lauba

Najtrudniej jest pierwszy raz wyfrunąć z gniazda – czyli o adaptacji dziecka do warunków przedszkola

W czasie trwania projektu *Poznać– Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* pełniłam funkcję nauczyciela – opiekuna praktyk studentów Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Podczas spotkań i rozmów z przyszłymi nauczycielami edukacji przedszkolnej pojawiały się zagadnienia związane z przystosowaniem dzieci (w różnym wieku) do środowiska przedszkolnego. Pytania stawiane przez studentów wiązały się z obserwacją uwarunkowań środowiska instytucjonalnego i funkcjonowania dziecka w tym środowisku.

Problem adaptacji jest istotny z punktu widzenia dziecka, jego rodziców, ale też nauczycieli. Dlatego niniejszy artykuł dotyczy kwestii przystosowania wychowanka do warunków przedszkola.

Wiek przedszkolny jest niezwykle ważnym etapem w życiu i rozwoju dziecka. To okres nie tylko intensywnego – bo zmysłowego i intelektualnego – chłonięcia otaczającego świata, ale także, przede wszystkim, silnej socjalizacji, zawiązywania relacji z rówieśnikami i uczenia się samodzielności – procesów w ogromnym stopniu wpływających na osobowość i dojrzewanie dziecka. I choć większość dzieci świetnie radzi sobie z tym nowym wyzwaniem, to dla każdego malucha pierwsze dni w przedszkolu – miejscu, w którym musi zmierzyć się ze sporymi trudnościami natury emocjonalnej, takimi jak choćby rozłąka z rodzicami – są trudne.

Problem rozpaczy, która narasta w czasie wrześnieowych rozstań z rodzicami, nie dotyczy tylko dziecka. Często znacznie bardziej zrozpaczeni są sami rodzice. Rodzice, którzy są dorośli i – jak się wydaje – bardziej świadomi, w momencie rozstania z własnym dzieckiem kierują się emocjami, przestają myśleć racjonalnie, tracą rozsądek i obiektywizm, stając się tak samo zagubieni, jak wychowanek.

Uczucia takie jak smutek, tęsknota, lęk, niepokój czy rozżalenie w początkowej fazie adaptacji do przedszkola są zupełnie naturalne i u dzieci i u rodziców. Warto o tym wiedzieć, pamiętać i nie udawać, że jest inaczej¹.

Wiele mówi się i pisze o przeżyciach dziecka i jego rodziców, pomijając jednak nauczyciela, który również niezwykle emocjonalnie angażuje się w ten proces. Trudna sytuacja nasila się szczególnie w momencie, gdy przedłuża się okres adaptacji. Powstają wtedy napięte relacje między nauczycielem a rodzicami, szukanie przyczyn niepowodzenia, często wzajemne obarczanie się winą itp. Taka atmosfera na pewno nie służy dziecku i jego adaptacji do nowych warunków – wręcz ją uniemożliwia lub zdecydowanie spowalnia. Co w takiej sytuacji może zrobić nauczyciel? Jak ma pomóc dziecku, rodzicom i sobie?

Najpierw powinien sam przyjąć do wiadomości, że nie ma gotowych recept i szablonu idealnych rozwiązań, a potem uświadomić ten fakt rodzicom. Jedno dziecko płacze tydzień, drugie jeden dzień, inne do miesiąca, niektóre płaczą okresowo, a są jeszcze takie, które zaczną płakać po tygodniu lub dwóch. Zdarzają się również dzieci, które nie płaczą, ale zamykają się w sobie, stają się zaleknione, pojawia się u nich obawa przed utratą rodziców, zaczynają obgryzać paznokcie, często wymiotują ze stresu lub mają bóle brzucha. U jeszcze innych wychowanków może dojść do niekontrolowania potrzeb fizjologicznych. Wynika to z indywidualizmu dziecka, bowiem przyczyn trudnej adaptacji może być wiele, na przykład:

- przykre doświadczenia w relacjach z osobami dorosłymi (na przykład liczne zabiegi medyczne, pobyt w szpitalu),
- nieudana próba adaptacji w przedszkolu,
- nieśmiałość i lękliwość dziecka,
- mało kontaktów z rówieśnikami,
- nadopiekuńczość lub zbyt duża liberalność rodziców.

Jeśli żadna z powyższych przyczyn nie wchodzi w grę, można spróbować innego sposobu usystematyzowania powodów trudnej adaptacji dziecka. Dziecko płacze, ponieważ:

1. Stało przed bardzo trudnym zadaniem, którego nie rozumie i które je przerasta. Nie wie, po co tu jest, i nie potrafi przewidzieć, do czego pobyt w nowym miejscu będzie mu potrzebny. Skutki i cele nowej sytuacji, w jakiej się znalazło, są dla niego czystą abstrakcją.
2. Nie ma zaspokojonego poczucia bezpieczeństwa. Zmienia się nagle schemat dnia codziennego, wraz ze stałym składem osobowym, zaspakajającym do tej pory wszystkie jego potrzeby.

¹ B. Badowska-Borowska, *Pierwsze dni malucha w przedszkolu czyli... jak pomóc dziecku i sobie... odnaleźć się w trudnej sytuacji*, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Wołomin, http://poradniapp.republika.pl/pdf/publikacje/pierwsze_dni_malucha_w_przedszkolu.pdf, dostęp:

3. Nie ma koło niego bliskich osób, które do tej pory służyły mu pomocą, i nie wie, czy w nowym otoczeniu odnajdzie takie wsparcie.
4. Jest mocno związane z rodzicami i tylko przy nich nie czuje się samotne.
5. Otwiera się przed nim kolejny etap życia społecznego, w którym role nie należą się z tytułu urodzenia, ale trzeba o nie walczyć.
6. Nie jest już „pępkim świata”, ale znalazło się w grupie samych egocentryków, z którymi trzeba dzielić się tym światem.
7. Przychodzenie tu staje się zwykłym, mozolnym obowiązkiem, bo trzeba wcześniej wstać i od samego rana podporządkować się zasadom grupy i dostosować do wielu niewygodnych sytuacji (typu: teraz siadamy, teraz jemy, teraz się myjemy, teraz czekamy na swoją kolej itp.).

Jeśli którakolwiek z tych przyczyn dotyczy dziecka, konieczne jest spotkanie się z jego rodzicami w cztery oczy. Nie należy rozmawiać na trudne tematy w pośpiechu, w drzwiach lub na korytarzu, w obecności wychowanków. Stworzenie warunków do szczerzej rozmowy w przyjaznej atmosferze jest tu niezwykle istotne. Można wówczas lepiej poznać oczekiwania i poglądy rodziców, spokojnie wymienić się spostrzeżeniami na temat dziecka i jego problemów. Można przybliżyć rodzicom powody i przyczyny trudnej adaptacji, szczerze przedstawić swój punkt widzenia i opowiedzieć na podstawie faktów, jak sytuacja rozstania wygląda z punktu widzenia nauczyciela. Spotkanie takie jest również doskonałą okazją do przekazania rodzicom artykułów, publikacji na temat adaptacji dziecka oraz do ustalenia reguł postępowania i wzajemnej współpracy w tym zakresie.

Wspólnie ustalone reguły można nazwać na przykład „Zapamiętnik dla rodziców na trudny czas”. Mogą one brzmieć następująco:

1. Fakt pójścia dziecka do przedszkola muszą zaakceptować rodzice. Często rozstanie przeżywa bardziej rodzic niż dziecko i swoje lęki podświadomie przenosi na wychowanka – maluch, obserwując rodzica i widząc jego niepokój, sam odczuwa, że dzieje się coś złego.
2. Dziecko płacze, gdy trzeba się rozstać. Pożegnaj się z nim spokojnie i przede wszystkim bez pośpiechu. Nie przeciągaj pożegnania w szatni, pomóż dziecku się rozebrać, pocałuj je i wyjdź.
3. Pozostawiając dziecko w przedszkolu, nie uciekaj ukradkiem, odwracając jego uwagę, bo dziecko myśli, że je tu zostawiasz na zawsze i nie wrócisz po nie.
4. Nie strasz dziecka przedszkolem.
5. Nie bagatelizuj łez, nie ośmieszaj i nie pokazuj dzielnych dzieci, które przy rozstaniu nie płaczą – w ten sposób zawstydzasz swoje dziecko, poczuje się ono gorsze. Raczej przytul swoją pociechę i powiedz, że doskonale ją rozumiesz, że tobie też trudno się rozstać, ale za kilka godzin będziecie razem.
6. Jeżeli to możliwe, przez kilka pierwszych dni odbieraj dziecko już po 3–4 godzinach.

7. Zapewnij malucha, że po niego wrócisz, ale nie mów „niedługo” (co dla trzylatka brzmi prawie jak „nigdy”). Powiedz na przykład: „Przyjdę po ciebie zaraz po obiedzie” – i nie spóźnij się.
8. Niech odprowadza dziecko osoba, z którą jest ono mniej zżyte – rozstania będą łatwiejsze. Doświadczenie uczy, że tatusiowie są bardziej stanowczy i że to oni powinni w pierwszych dniach odprowadzać maluchy do przedszkola.
9. Nie zabieraj dziecka do domu, kiedy płacze przy rozstaniu. Jeśli zrobisz to choć raz, będzie wiedziało, że łzami można wszystko wymusić.
10. Nie obiecuj, że jeśli pójdzie do przedszkola, to coś dostanie – jest to forma przekupywania.
11. Nie wymuszaj na dziecku, aby zaraz po przyjściu z przedszkola do domu opowiadało, co się wydarzyło w przedszkolu. To powoduje niepotrzebny stres.
12. Trzy- i czterolatki nie potrzebują rówieśników do zabawy. Nie tłumacz dziecku, że powinno bawić się z innymi dziećmi. Zostaw je w spokoju. Jeśli na początku będzie układało klocki samotnie, nie przejmuj się tym, wkrótce odkryje przyjemność ze wspólnej zabawy.
13. Porozmawiaj z dzieckiem o potrzebie dzielenia się zabawkami, o miłym zachowaniu wobec kolegów. Nigdy nie zachęcaj, aby dziecko było agresywne. Nawet jeśli kolega uderzy je łopatką w piaskownicy, nie doradzaj mu, żeby oddało. W ten sposób uczysz tylko agresji, a nie rozwiązania konfliktów.
14. Zawsze żegnaj i witaj swoje dziecko z uśmiechem.
15. Ciesz się i okazuj zadowolenie i cierpliwość, kiedy dziecko wykazuje samodzielność, wspieraj dziecko w samodzielnym radzeniu sobie z czynnościami samoobsługowymi. Przedszkolne życie wymaga samodzielności, gdyż wychowawczyni nie jest w stanie zająć się wszystkimi wychowanekami. Jednocześnie jeżeli dziecko nie potrafi samo jeść, ubierać się – pomóż mu się tego nauczyć. Naucz je również cierpliwości i czekania na swoją kolej.
16. Konsekwentnie dotrzymuj danych dziecku obietnic, bądź słowny, na przykład jeśli umówisz się z dzieckiem, że zostanie odebrane po obiedzie, to jego pobyt w przedszkolu nie może się przedłużyć do podwieczorku.
17. Poproś wychowawczynie, by nie zmuszały dziecka do jedzenia. Przymus jedzenia to jeden z najgorszych przedszkolnych stresów.
18. Nie zamartwiaj się w domu, w pracy, jeśli rozstanie z dzieckiem było ciężkie, ponieważ zazwyczaj po wyjściu rodzica dzieci bardzo szybko się uspokajają i zaczynają się bawić. Jeśli czujesz niepokój, zadzwoń do przedszkola i porozmawiaj z nauczycielką o samopoczuciu wychowanka.
19. Daj dziecku ulubiony przedmiot lub zabawkę, które mogą mu dać poczucie bezpieczeństwa. Przytulanka będzie mu się kojarzyć z Tobą i z domem.

20. Nie idealizuj przedszkola, zanim dziecko do niego pójdzie, bo może się rozczarować. Każda nowa sytuacja niesie ze sobą miłe i mniej sympatyczne niespodzianki.
21. Nie rozprawiaj w pierwszych dniach o wątpliwościach dotyczących nowego przedszkola, nie krytykuj wychowawczynie i nie doszukuj się niedociągnięć, nie narzekaj na inne dzieci.
22. Już od pierwszych dni zauważaj najmniejsze sukcesy dziecka, a ewentualnie porażki staraj się traktować jak coś naturalnego².

Spokojna rozmowa na pewno wpłynie na polepszenie wzajemnych relacji, zbuduje nić porozumienia. Rodzic będzie przekonany, że nauczycielowi również zależy na dobru dziecka, co wpłynie na zwiększenie jego zaufania i tym samym usprawni proces adaptacji, aż do jego pomyślnego zakończenia.

Bibliografia

Badowska-Borowska B., *Pierwsze dni malucha w przedszkolu czyli... jak pomóc dziecku i sobie... odnaleźć się w trudnej sytuacji*, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, Wołomin, http://poradniapp.republika.pl/pdf/publikacje/pierwsze_dni_malucha_w_przedszkolu.pdf, dostęp:

² B. Badowska-Borowska, *Pierwsze dni malucha w przedszkolu czyli...*, dz. cyt.

Anna Matusiak-Ziopaja

Skuteczne sposoby przeciwdziałania dysharmoniom rozwojowym u dzieci w wieku przedszkolnym

Etap edukacji przedszkolnej to bardzo ważny okres w rozwoju dziecka ze względu na intensywność i wielostronność zmian fizycznych, intelektualnych i społecznych, jakie w nim zachodzą. Od jakości oraz częstotliwości bodźców, które docierają do dziecka, zależą w ogromnej mierze jego postępy. Na etapie wieku przedszkolnego często występują u dzieci różnego typu dysharmonie rozwojowe. Z tego powodu istotne jest, aby ten czas edukacji wykorzystać jak najskuteczniej pod względem niwelowania nieprawidłowości oraz świadomego i trafnego stymulowania rozwoju dziecka – tak aby w przyszłości zminimalizować ryzyko ewentualnych trudności na dalszych etapach edukacji.

Ostatnie lata ukazują, że przybywa dzieci w wieku od trzech do sześciu lat, które mają znaczące problemy ze sprawnością fizyczną w zakresie dużej i małej motoryki, co bardzo często sprzężone jest z trudnościami w koncentracji uwagi, koordynacji wzrokowo-ruchowej, a nawet obniżoną percepcją wzrokową i słuchową. Wszystko to powoduje, że współczesne przedszkolaki trudniej osiągają gotowość do podjęcia nauki w szkole, a ich rozwój przebiega często nieharmonijnie. Problemy z czytaniem, pisaniem czy matematycznym rozumowaniem występują coraz częściej wśród uczniów klas I–III. Symptomy tych trudności obserwują nauczyciele już w okresie edukacji przedszkolnej. W takiej sytuacji staje się konieczne, aby wykorzystać ten czas na swoistą profilaktykę i zapobieganie niepowodzeniom szkolnym przez stworzenie optymalnych warunków, polegających na trafnym i skutecznym doborze metod i form pracy z dzieckiem, sprzyjających niwelowaniu dysharmonii rozwojowych.

Analizując przydatność i efektywność różnych koncepcji metodyczno-organizacyjnych pracy z dziećmi, na podstawie swoich doświadczeń stwierdzam, że wysoką skuteczność można osiągnąć jedynie przez umiejętne dobieranie pod kątem potrzeb rozwojowych przedszkolaków i łączenie w codziennych działaniach

kilku sposobów oddziaływania – zarówno na sferę fizyczną, intelektualną, jak i społeczną. Do nich należą według mnie:

- elementy kinezylogii edukacyjnej, której twórcą jest P. Dennison¹;
- *Krok po kroku jak zapobiegać dysleksji rozwojowej u dzieci* J. Cieszyńskiej²;
- koncepcja inteligencji wielorakich H. Gardnera³.

W Przedszkolu Miejskim nr 55 w Łodzi już od kilku lat z dużym powodzeniem stosowane są w połączeniu elementy wyżej wymienionych metod, co przynosi wymierne rezultaty w postaci wysokiego poziomu dojrzałości i przygotowania dzieci do podjęcia nauki w szkole.

W dalszej części artykułu przybliżę istotę i najważniejsze aspekty wskazanych wcześniej koncepcji dla poziomu edukacji przedszkolnej.

Kinezylogia edukacyjna jest dziedziną wiedzy neuropsychologicznej, stosunkowo młodą i niestety nieopartą wynikami naukowymi ogólnie uznanymi za wiarygodne. Jednak jej twórca, dr P. Dennison, zwrócił naszą uwagę na zagadnienia związane z budową i funkcjonowaniem mózgu człowieka w kontekście jego możliwości rozwojowych, wrodzonych preferencji i predyspozycji co do sposobu uczenia się i przetwarzania przez mózg informacji. W takim znaczeniu kinezylogia – pomimo swojej nieudokumentowanej, jak dotychczas, skuteczności – może, a nawet powinna, moim zdaniem, stanowić ważny element w projektowaniu procesu edukacji dzieci w wieku przedszkolnym. Osobiście za najbardziej przydatne uważam ćwiczenia zwane „gimnastyką mózgu”, czyli:

- ruchy jednostronne i naprzemienne rąk i nóg w różnych pozycjach ciała – pionowej i poziomej, czyli stojąc, siedząc lub leżąc;
- kreślenie na różne sposoby „leniwych ósemek”: jedną ręką, oburącz, w różnych pozycjach ciała i na różnych płaszczyznach: pionowej i poziomej;
- rysowanie, malowanie na różnych płaszczyznach, oburącz określonych kształtów z zachowaniem linii środka;
- ćwiczenia koncentracji uwagi z wykorzystaniem muzyki do „szybkiego uczenia się”, rekomendowanej przez kinezylogów.

Ćwiczenia z zakresu gimnastyki mózgu są również świetną metodą diagnozowania sprawności motorycznych oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. Sposób oraz poprawność ich wykonywania dają obraz aktualnego poziomu rozwoju dziecka. Jednocześnie powtarzanie systematycznie kilku prostych ćwiczeń stosunkowo szybko powala na wyrównywanie deficytów. Ruchy naprzemienne,

¹ P. Dennison, *Kinezylogia edukacyjna dla dzieci: podstawowy podręcznik kinezylogii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*, Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii, Świętłana Masgutowa, Warszawa 2003.

² J. Cieszyńska, *Krok po kroku jak zapobiegać dysleksji rozwojowej u dzieci*, WN AP, Kraków 2005.

³ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

kreślenie „leniwych ósemek” czy rysowanie oburącz nie są prostymi czynnościami dla małego dziecka, a mimo to przedszkolaki bardzo chętnie je wykonują, nawet wówczas, gdy te działania sprawiają im duże trudności. Gimnastykując się w ten sposób, wychowankowie dodatkowo doskonalią swoją zdolność koncentracji uwagi.

Atutem gimnastyki mózgu jest również jej niekonwencjonalny charakter, dzięki czemu wyzwala ona u dzieci większe zainteresowanie, zaciekawienie i tym samym lepszą motywację do działania oraz szybsze i trwalsze postępy.

Gimnastyka mózgu według P. Dennisona to również tzw. ćwiczenia ruchów ciała jednostronnych i naprzemiennych z przekraczaniem linii środka ciała. Pierwsze, jednostronne ćwiczenia kończyn górnych i dolnych aktywizują półkule mózgowie oddzielnie. Drugie, czyli naprzemiennie, wpływają na rozwój zdolności współpracy międzypółkulowej. Dzięki ćwiczeniom gimnastyki mózgu doskonalimy w formie niekonwencjonalnej zabawy edukacyjno-ruchowej sprawności motoryczne dzieci oraz bardzo ważną funkcję koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej.

Mówiąc o kinezylogii, nie można zapomnieć również o regularnym picciu czystej wody, która jest najlepszym przewodnikiem impulsów elektrycznych w ludzkim systemie nerwowym. Dlatego też podczas mojej codziennej pracy dzieci rozpoczynają każde zajęcia edukacyjne od nawodnienia swojego organizmu czystą wodą mineralną, najlepiej w połączeniu ze słuchaniem muzyki do „szybkiej nauki”. Dostęp do wody oraz możliwość jej picia muszą być zapewnione dziecku przez cały dzień – w każdym momencie, kiedy tylko wychowanek poczuje taką potrzebę.

W kinezylogii edukacyjnej autor zwraca także uwagę na problematykę ćwiczeń koncentracji uwagi oraz relaksację wspieraną odpowiednią muzyką. Wysoka wrażliwość systemu nerwowego dzieci w wieku przedszkolnym wymaga szczególnej dbałości o jego higienę, tak aby stworzyć warunki jak najlepsze do skutecznej nauki, kojarzonej dodatkowo z przyjemnością.

Podsumowując i zachęcając nauczycieli do stosowania elementów kinezylogii edukacyjnej w codziennej pracy z dziećmi, pragnę podkreślić, że z moich dziesięcioletnich doświadczeń z tą metodą wynika, że doskonale urozmaica ona proces edukacji i jest bardzo lubiana przez dzieci.

Drugim zagadnieniem, na które chciałam zwrócić uwagę, rozważając sposoby niwelowania zagrożeń w uczeniu się, jest koncepcja prof. J. Cieszyńskiej, polegająca na wczesnym zapobieganiu dysleksji rozwojowej u dzieci. Profesorka opisała ją m.in. w swojej publikacji zatytułowanej *Krok po kroku jak zapobiegać dysleksji rozwojowej u dzieci*. Zawarła w niej szereg istotnych dla rozwoju podstawowych funkcji umysłowych ćwiczeń, dzięki którym można uzyskać wysoką sprawność tych funkcji w działaniu, ale również – przede wszystkim – zdolność do wymiany informacji pomiędzy ośrodkami znajdującymi się w lewej i prawej półkuli mózgu. Większość ludzi w prawej półkuli przetwarza dane w sposób symultaniczny,

czyli całościowo, a w lewej – sekwencyjnie⁴. Sprawna wymiana informacji przetwarzanych na różne sposoby przez obie półkule oraz zdolność do prawidłowego uzupełniania się nawzajem danych przez mózg stanowią podstawę efektywnego uczenia się człowieka. Odnosząc te informacje i założenia do problemu osiągania przez dzieci gotowości do podjęcia nauki w szkole w toku edukacji przedszkolnej, nauczyciele powinni systematycznie stosować rekomendowane przez prof. J. Cieszyńską ćwiczenia stymulujące rozwój poszczególnych funkcji i zdolności umysłowych, takich jak percepcja i pamięć wzrokowa oraz słuchowa, język, koncentracja uwagi, pamięć długotrwała, koordynacja wzrokowo-ruchowa czy też sprawność motoryczna. Dobrym przykładem są opisane przez prof. J. Cieszyńską ćwiczenia pamięci symultanicznej i sekwencyjnej, które odgrywają kluczową rolę w procesie nauki czytania i pisania. Należy jednak pamiętać, że poszczególne funkcje lub opanowane już zdolności nie działają na poziomie mózgowym w izolacji czy oderwaniu od pozostałych. Trzeba wziąć pod uwagę, że są one ze sobą w dużej mierze powiązane, a nawet od siebie uzależnione. Zatem: dbając o prawidłową i świadomą stymulację ośrodków znajdujących się w obu półkulach oraz łączącego je ciała modzelowatego, odpowiedzialnego za przekaz danych w mózgu, przygotowujemy dziecko do skutecznego uczenia się – zarówno treści językowych, jak i matematycznych, artystycznych, emocjonalnych, a także społecznych. Na rozwój procesów poznawczych u dziecka w wieku przedszkolnym należy patrzeć w kontekście wieloaspektowego działania, które w końcowym rezultacie umożliwia osiągnięcie postępów we wszystkich sferach osobowości, bez koncentrowania się jedynie na umiejętnościach czytania, pisania i liczenia. Pragnę zwrócić w tym miejscu uwagę na powiązania pomiędzy celowością ćwiczeń kinestezjologii edukacyjnej i założeniami koncepcji prof. J. Cieszyńskiej, dotyczącymi orientacji półkulowej dziecka, współpracy ośrodków usytuowanych w różnych częściach mózgu, jako warunku sukcesu w szeroko rozumianej nauce.

Postrzegając dziecko jako całość, na którą składają się jego możliwości fizyczne, intelektualne i społeczne, pragnę zwrócić uwagę na koncepcję inteligencji wielorakich H. Gardnera. Zakłada on istnienie ośmiu rodzajów inteligencji (wrodzonych i nabytych zdolności) człowieka: logiczno-matematycznej, ruchowej, językowej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, przyrodniczej, interpersonalnej oraz intrapersonalnej. Zwykle na początku drogi edukacyjnej są one rozwinięte nieharmonijnie, co oznacza, że niektóre z nich znacząco przewyższają swoim poziomem inne. Celem jest więc dążenie w procesie rozwoju do zrównoważenia tych potencjałów tak, aby spotęgować możliwości wykorzystania wszystkich zdolności do nauki oraz osiągania w dłuższej perspektywie wysokiego poziomu umiejętności poszukiwania i odkrywania wiadomości oraz ich przetwarzania. Dominujące inteligencje mogą stanowić doskonałą „trampolinę” dla dziecka

⁴ J. Cieszyńska, *Kocham czytać*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2005.

w drodze do stopniowego wyrównywania w procesie edukacji dysproporcji w pozostałych sferach. W tej koncepcji dzieci uczą się od siebie nawzajem, współpracując w zespołach, w naturalny sposób motywowane do komunikowania się i doświadczania różnorodnych sytuacji społecznych.

Od czterech lat doświadczam w pracy z dziećmi skuteczności koncepcji H. Gardnera, szczególnie w sferze rozwoju komunikacji interpersonalnej wychowanków oraz ich szeroko rozumianego uspołecznienia.

W mojej ocenie przedstawione powyżej propozycje sposobów budowania procesu dydaktyczno-wychowawczego doskonale uzupełniają się nawzajem w swoich założeniach. Łączenie ich podczas codziennej pracy z dziećmi daje niemalże gwarancję wszechstronnego oddziaływania na prawidłowy rozwój osobowości wychowanków – zarówno w aspekcie intelektualnym, jak i społeczno-emocjonalnym, a co za tym idzie – znacznego zmniejszenia ryzyka pojawiania się u dzieci trudności w uczeniu się.

Pragnę również podkreślić, że każda z tych metod jest niezwykle inspirująca dla nauczyciela, umożliwiając mu samodzielne odkrywanie wraz z wychowankami nowych rozwiązań i pomysłów na ich zastosowanie w praktyce.

Bibliografia

- Cieszyńska J., *Kocham czytać*, Wyd. Edukacyjne, Kraków 2005.
- Cieszyńska J., *Krok po kroku jak zapobiegać dysleksji rozwojowej u dzieci*, WN AP, Kraków 2005.
- Dennison P., *Kinezylogia edukacyjna dla dzieci: podstawowy podręcznik kinezylogii edukacyjnej dla rodziców i nauczycieli*, Międzynarodowy Instytut NeuroKinezylogii, Swietłana Masgutowa, Warszawa 2003.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2002.

Joanna Michalska

Metoda Dobrego Startu w profilaktyce i terapii dzieci

W projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* pełniłam funkcję eksperta pedagoga, dyżurując w pracowni Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów. W ramach porad eksperckich udzielałam wsparcia pedagogicznego beneficjentom projektu. Problemy, z którymi zwracali się do mnie studenci, dotyczyły praktycznych sposobów pomocy dzieciom podczas nabywania przez nie podstawowych umiejętności, ich przygotowania do skutecznej nauki oraz zapobiegania pojawiającym się ewentualnie trudnościom. Zakres udzielanych porad koncentrował się zatem wokół praktycznego zastosowania Metody Dobrego Startu M. Bogdanowicz oraz wykorzystania w praktyce Skali Ryzyka Dysleksji – również autorstwa M. Bogdanowicz.

Metoda Dobrego Startu

Metoda Dobrego Startu stanowi dopełnienie wykorzystywanych sposobów oddziaływania pedagogicznego, szczególnie przydatnych w odniesieniu do małego dziecka.

Metoda znajduje zastosowanie w terapii i w profilaktyce dzieci, których rozwój jest:

- **zaburzony** – usprawniając nieprawidłowo rozwijające się funkcje słuchowe, wzrokowe i ruchowe;
- **prawidłowy** – pobudzając rozwój dziecka; zastosowanie Metody Dobrego Startu ma tu zatem charakter profilaktyczny i służy zabawie dziecka w procesie edukacji.

Metodę Dobrego Startu stosuje się jako system ćwiczeń lub wykorzystuje się jej elementy w wielu przedszkolach – w zajęciach terapeutycznych z dziećmi wykazującymi zaburzenia rozwoju psychomotorycznego i mającymi trudności w nauce bądź w przygotowaniu do nauki czytania i pisania. Zespołowa forma prowadzenia zajęć ułatwia nawiązanie kontaktów społecznych i uczy współdzia-

łania, zwłaszcza w przypadku wychowanków mających trudności w przystosowaniu się lub zaburzonych emocjonalnie. Zatem oprócz stymulowania rozwoju poznawczego i ruchowego nacisk położony jest na emocjonalno-społeczny rozwój dziecka.

W badaniach wykazano, że metoda ta służy przede wszystkim rozwijaniu integracji percepcyjno-motorycznej¹, niezbędnej do prawidłowego przygotowania dziecka do podjęcia nauki szkolnej oraz umożliwia efektywne nabywanie znajomości liter.

W jej założeniach leży usprawnienie i koordynacja, czyli integrowanie funkcji wzrokowo-słuchowo-ruchowych, a także budowanie jedności – zgodności wszystkich funkcji psychomotorycznych. Dzięki temu współdziałaniu dochodzi do wykształcenia prawidłowej orientacji czasowej i przestrzennej, możliwości wykonywania ruchów dowolnych (coraz lepiej zorganizowanych), zlokalizowanych w określonej przestrzeni i w danym czasie. Skuteczność oddziaływań widoczna jest podczas zapisywania przez dziecko znaku litery i cyfry. Obserwacja codziennej, systematycznej pracy z wychowankiem podczas nauki poszczególnych znaków graficznych Metodą Dobrego Startu wyraźnie wskazuje na coraz sprawniejsze opanowanie poszczególnych znaków liter i cyfr.

Metoda Dobrego Startu to planowe, celowe prowadzenie określonych ćwiczeń w taki sposób, aby prawidłowo przebiegało jednoczesne usprawnianie analizatorów – wzrokowego, słuchowego i ruchowego. System ćwiczeń o wzrastającym stopniu trudności gwarantuje szybszy i skuteczny sposób nabywania nowych umiejętności. Wspomniana metoda ma obecnie różne wersje:

- piosenki i łatwe wzory (dla dzieci od czwartego roku życia oraz dzieci opóźnionych w rozwoju),
- piosenki i wzory literopodobne (dla dzieci w klasie 0 i dzieci, u których istnieje ryzyko dysleksji),
- piosenki i litery (dla uczniów klasy 0 i I, dla dzieci, u których istnieje ryzyko dysleksji oraz dzieci dyslektycznych).

Ćwiczenia właściwe dla Metody Dobrego Startu podczas zajęć z dziećmi wprowadzane są kolejno. Liczba angażowanych analizatorów stopniowo wzrasta, a dzięki temu aktywizowana jest koordynacja funkcji percepcyjnych i ruchowych na coraz wyższym poziomie.

W ramach Metody Dobrego Startu wyróżnia się zajęcia wstępne, właściwe i końcowe. Każdy z trzech rodzajów aktywności oraz ćwiczeń (ćwiczenia ruchowe, ruchowo-słuchowe oraz ruchowo-słuchowo-wzrokowe) występuje podczas wszystkich zajęć i stanowi ich kolejny etap. Zajęcia prowadzone tą metodą, z punktu widzenia organizacji, przebiegają zawsze zgodnie ze stałym schematem. Istotne jest przy tym dokładne wykonywanie poszczególnych ćwiczeń, akcentowanie jakości ich wykonania, a nie liczby. W procesie nauki koncentracja

¹ M. Bogdanowicz, 1989.

na prostszych zabawach przynosi więcej efektywności niż dekoncentracja dziecka dodatkowymi bodźcami, na przykład wzrokowymi. Należy również zaznaczyć, że liczba i zakres ćwiczeń przeznaczonych do wykonania podczas jednych zajęć są znaczące, zatem wskazane jest jednoczesne utrzymanie tempa realizacji poszczególnych etapów i ćwiczeń.

W tego rodzaju ćwiczeniach wskazana jest również baczna obserwacja dzieci podczas zabawy i stałe modyfikowanie ćwiczeń uwzględniając ich stopień zaangażowania. Konieczne jest respektowanie pewnych zasad:

1. Zajęcia Metody Dobrego Startu prowadzi się głównie w formie zajęć zespołowych, choć bywa ona stosowana również w sposób indywidualny, w przypadku głębokich zaburzeń percepcyjnych lub z uwagi na swoiste potrzeby dziecka czy też jego ograniczenia.
2. W wypadku stosowania tych ćwiczeń w terapii dzieci o nieharmonijnym rozwoju psychomotorycznym, grupa nie powinna liczyć więcej niż sześć-cioro–ośmioro dzieci. Z moich doświadczeń, jako pedagoga, wynika, że dobór grupy w taki sposób, aby dzieci mogły współpracować ze sobą w parach, jest niezwykle wygodny pod względem organizacyjnej zajęć.
3. W przypadku pracy z ciężiej zaburzonymi dziećmi prowadzimy zajęcia indywidualnie lub w parach złożonych z dwóch–trzech wychowanków i ich opiekunów. Taka forma pracy, z jednoczesnym zaangażowaniem rodziców dzieci, pozwala na powtarzanie ćwiczeń w domu podczas wspólnego spędzania czasu z dzieckiem. Sukcesywne i aktywne uczestnictwo opiekunów w zajęciach jest bardzo istotne, daje bowiem i uczniom, i rodzicom praktyczne umiejętności realizowania integracji funkcji percepcyjno-motorycznych w domu, co znacząco przyspiesza ten proces.

Skala Ryzyka Dysleksji

Analizując pokrótce zagadnienie związane ze Skalą Ryzyka Dysleksji, posłużę się definicją opublikowaną przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji w 2003 roku. Dysleksja jest specyficznym zaburzeniem uczenia się o podłożu neurobiologicznym. Charakteryzuje się trudnościami w poprawnym i/lub szybkim, globalnym rozpoznawaniu wyrazów, słabymi umiejętnościami w dekodowaniu pojedynczych słów oraz w poprawnym pisaniu. Trudności te są zazwyczaj wynikiem nieprawidłowego rozwoju fonologicznego aspektu języka, często niewspółmiernego do innych zdolności poznawczych, oraz nieefektywnych metod nauczania, stosowanych w szkole. Wtórnie mogą wystąpić u dziecka problemy z czytaniem ze zrozumieniem oraz z kontaktem ze słowem pisanym, które w zasadzie ograniczają rozwój słownictwa i wiedzy ogólnej²

² Lyon, Shaywitz, Shaywitz, tłum. Łockiewicz, Bogdanowicz, 2003, s. 2.

Zaburzenia funkcji wzrokowo-przestrzennych

Aby pedagog mógł opiniować i stwierdzić zaburzenia u dzieci związane ze Skalą Ryzyka Dysleksji, konieczne jest wcześniejsze wykluczenie u dziecka wady wzroku. Zaburzenia percepcji są bowiem związane z pewnymi dysfunkcjami w obrębie kory mózgowej przetwarzającej informacje wzrokowe, nie zaś ze zmniejszoną sprawnością narządu zmysłu wzroku, co można skorygować dzięki odpowiednio dobranym okularom. Fragmentarycznym zaburzeniom w korowym ośrodku wzrokowym towarzyszy zakłócenie rozwoju podstawowych dla spostrzegania wzrokowego procesów – analizy i syntezy wzrokowej. Pierwszy dotyczy zdolności wyodrębniania w spostrzeganych przedmiotach ich elementów składowych, drugi natomiast – składania fragmentów obrazu w całość.

Warto nadmienić, że prawidłowy rozwój tych procesów ma kluczowe znaczenie dla możliwości odwzorowywania złożonych figur oraz zapamiętywania wzrokowego, czyli w praktyce – jest dzieciom nieodzowny w nauce czytania i pisania. Ponieważ właściwe spostrzeganie znaków graficznych – ich zapamiętanie, rozpoznawanie i odtwarzanie – jest podstawą czytania i pisania, zaburzenia analizatora wzrokowego znacznie komplikują naukę tych podstawowych umiejętności szkolnych.

Zaburzenia funkcji słuchowo-przestrzennych

Podstawą prawidłowej percepcji dźwięków jest sprawny narząd słuchu, dlatego w przypadku podejrzenia zaburzeń percepcji słuchowej należy najpierw zbadać słuch dziecka i wykluczyć wadę narządu słuchu.

Zaburzenia percepcji słuchowej są związane z zaburzeniami korowych funkcji słuchowych – analizy i syntezy. Dzieci z dysfunkcjami percepcji słuchowej bardzo dobrze słyszą poszczególne dźwięki, natomiast nie potrafią ich wychwycić z potoku dźwięków mowy i prawidłowo różnicować. Objawy ryzyka dysleksji u dzieci sześciolletnich, wstępujących do szkoły, koncentrują się wokół nieprawidłowości w zakresie kilku aspektów:

- motoryki dużej, – motoryki małej, – lateralizacji,
- funkcji wzrokowo-przestrzennych,
- funkcji językowych,
- pamięci fonologicznej i sekwencyjnej,
- orientacji w czasie.

Do rozpoznania zagrożenia dysleksją nie wystarczy zidentyfikowanie pojedynczego symptomu. Im więcej symptomów ryzyka dysleksji zauważamy, tym bardziej jest ono prawdopodobne.

Dostrzeżenie u dzieci ryzyka dysleksji jest niezwykle istotne z punktu widzenia ich przyszłej edukacji, jednak nie wszystkie przypadki tego zaburzenia dają się zauważyć, zanim dziecko podejmie naukę szkolną. Warunkiem rozpoznania u dziecka ryzyka dysleksji jest przede wszystkim wykluczenie niepełnosprawności intelektualnej, zaniedbań środowiskowych czy zaburzeń w funkcjonowaniu narządów zmysłów (na przykład niedosłuchu, wad wzroku), ponieważ również one mogą być przyczyną opóźnień w rozwoju. Diagnozowanie dysleksji rozwojowej powinno się zatem odbywać po potwierdzeniu przez lekarza prawidłowości w zakresie funkcjonowania narządów wzroku i słuchu.

Termin „ryzyko dysleksji” wprowadziła do polskiej literatury psychologicznej prof. M. Bogdanowicz w 1993 roku. Pojęcie to stosuje się wobec dzieci w wieku przedszkolnym oraz w stosunku do uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej, wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą się stać przyczyną późniejszych trudności w czytaniu i pisaniu.

Zdiagnozowanie u dziecka ryzyka dysleksji wiąże się z koniecznością podjęcia pracy korekcyjno-kompensacyjnej w obszarach wykazujących nieprawidłowości, głównie takich jak funkcje: słuchowo-językowe, wzrokowo-przestrzenne czy ruchowe (zarówno w obszarze motoryki małej, jak i dużej) oraz zdolność koncentrowania uwagi.

Warto pamiętać, że mówimy o ryzyku dysleksji, a nie o szansie na dysleksję! Konieczne jest zatem szybkie podjęcie działań mających na celu niwelowanie nieprawidłowości. Dziecko z grupy ryzyka dysleksji wcale nie musi się stać uczniem dyslektycznym. Niezbędne są wczesna reakcja, interwencja i rozpoczęcie pracy terapeutycznej. Istotnym punktem jest tu czynnik emocjonalno-społeczny – gdy uczeń zaczyna być świadomy swoich trudności, wówczas nadmiernie koncentruje się nad nimi, a porównując się z innymi, buduje nieadekwatny obraz własnej osoby. Wczesne podjęcie działań w tym zakresie – najlepiej zanim dziecko zacznie doświadczać niepowodzeń w nauce – może zapobiegać tym negatywnym doświadczeniom.

Renata Czekalska

Funkcjonowanie grup zróźnicowanych wiekowo w środowisku przedszkola

W czasie trwania projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* pełniłam funkcję nauczyciela – opiekuna praktyk. Podczas praktyki, którą odbywali przyszli nauczyciele edukacji przedszkolnej, pojawiło się zainteresowanie zagadnieniami związanymi z funkcjonowaniem w grupie przedszkolaków zespołów różnorodnych wiekowo. Dlatego w artykule podam argumenty przemawiające za ich tworzeniem, ale także wskażę trudności, jakie towarzyszą nauczycielowi podejmującemu pracę z grupą różnowiekową.

Cechą charakterystyczną tych grup jest fakt, że rozpiętość wieku między dziećmi wynosi co najmniej rok. Koncepcja tworzenia w placówkach przedszkolnych zespołów mieszanych wiekowo nie jest pomysłem nowatorskim, ale praktyka łączenia w jednej grupie dzieci w niejednakowym wieku wciąż stanowi odstępstwo od typowych rozwiązań stosowanych w polskim systemie oświaty, w którym obowiązuje na ogół zasada podziału na grupy równolatków.

Pod względem organizacyjnym dzisiejsze placówki oświatowe bardzo przypominają fabryki, gdzie z jednolitego materiału, poddanego obróbce na linii produkcyjnej, powstają w efekcie standardowe wyroby¹.

Wyobraźmy sobie następującą sytuację: czteroletni Robert buduje łódź podwodną z pudełka po obuwiu. W wyciętych otworach próbuje zamocować tasemki, by służyły za część sterowniczą statku. Niestety wstążki wciąż się rozplątują, co frustruje i denerwuje chłopca. Robert zwraca się o pomoc do nauczycielki, ale w odpowiedzi słyszy, że musi chwilę zaczekać. Chłopiec się niecierpliwi. Tymczasem nauczycielka prosi sześciolatniego Franka, by zajął się kolegą. Chłopiec

¹ L.G. Katz, D. Evangelou, J.A. Hartman, *Dlaczego warto tworzyć różnowiekowe grupy przedszkolne*, National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C. USA.

proponuje pomoc, która zostaje ochoczo przyjęta. Kilka minut później łódź Roberta jest gotowa do zabawy, którą chłopcy kontynuują już w duecie.

Przedstawiony opis wskazuje tylko jedną z zalet, która charakteryzuje środowisko różnowiekowe. Jako nauczyciel pracujący od kilku lat w grupie niejednorodnej pod względem wieku dzieci (wychowankowie od trzech do sześciu) spotykam się z podobnymi sytuacjami niemal codziennie.

Geneza grup mieszanych wiekowo w kontekście pedagogiki M. Montessori

M. Montessori stworzyła pedagogikę, która traktuje dziecko jako indywidualnie funkcjonującą istotę, odrębną jednostkę, rozwijającą się na własnych zasadach i według swoich potrzeb. Cechą charakterystyczną tej idei jest łączenie w jednej grupie dzieci w różnym wieku, co ma korzenie w naturalnym systemie rodzinnym. Typową rodzinę charakteryzuje wielopokoleniowość. Jej najmłodszy członek ma możliwość obserwowania i naśladowania starszych w różnych sytuacjach życiowych, natomiast starsi służą młodszym i mniej doświadczonym radą oraz pomocą.

Grupa różnowiekowa w placówce przedszkolnej odwzorowuje naturalne środowisko rodzinno-sąsiedzkie, które na przestrzeni dziejów odgrywało m.in. rolę wychowawczo-edukacyjną. M. Montessori zaobserwowała, że różniące się wiekiem dzieci dostarczają sobie wzajemnie wielu doświadczeń emocjonalnych, społecznych i intelektualnych. Grupa przypominająca swoją strukturą rodzinę, stwarza bardziej naturalne i korzystne warunki do rozwoju niż „społeczność” jednorodna pod względem wieku. W środowisku różnorodnym wiekowo dzieci otrzymują bogatą i różnorodną stymulację, w naturalny sposób nasilają się kontakty społeczne, m.in. przez wypracowywanie przez wychowanków różnych sposobów komunikowania się z kolegami będącymi na różnych poziomach rozwoju².

Placówki M. Montessori organizujące zespoły mieszane wiekowo umożliwiają młodszym dzieciom korzystanie z tego, że wokół mają starszych kolegów, którzy mogą być dla nich przewodnikami, modelami do naśladowania i wsparciem w trudnych sytuacjach. Co więcej, w niejednorodnych wiekowo grupach dzieciom łatwiej odnaleźć partnera, który pracuje na podobnym poziomie. Tworzące się w ten sposób poczucie bezpieczeństwa jest niezwykle istotne z punktu widzenia rozwoju nie tylko intelektualnego, lecz także społeczno-emocjonalnego.

² W grupach różnowiekowych zachodzi uzasadniona potrzeba optymalnego doboru proporcji liczbowych dzieci starszych do młodszych. Jeśli przeważać będą dzieci w wieku pięciu–sześciu lat, łatwo może dojść do tego, że zdominują one młodszych wychowanków. W odwrotnej sytuacji, gdy grupę tworzą głównie trzy–czterolatki, ich potrzeby najprawdopodobniej wezmą górę nad potrzebami starszych kolegów, a tolerancja dla mniej dojrzałego zachowania młodszych da starszym przyzwolenie na podobne zachowanie.

Według współczesnych teorii rozwoju poznawczego – koncepcji „strefy najbliższego rozwoju” oraz koncepcji „konfliktu poznawczego” – wzajemny kontakt dzieci o zbliżonym, choć niejednakowym poziomie wiedzy i umiejętności korzystnie wpływa na ich rozwój intelektualno-poznawczy. Sprzyja poszerzeniu wiedzy i umiejętności, zapobiega rywalizacji, co często ma miejsce w grupach rówieśniczych. Przede wszystkim jednak **uczy zasad społecznych i nawiązywania relacji**³.

Jedną z wielu przesłanek tworzenia grup różnowiekowych na wczesnych etapach edukacji jest zapewnienie dzieciom lepszych możliwości rozwoju społecznego. Dziecko z roku na rok zmienia pozycję w zespole, przez co staje się odpowiedzialniejsze, czuje się potrzebne, wzrasta jego poczucie wartości i samooceny. Szybciej dostrzega i rozumie własne potrzeby oraz zasady współżycia oparte m.in. na poszanowaniu praw innych członków grupy (na przykład prawa do własnego zdania, opinii, do indywidualnego tempa rozwoju, do niewiedzy itd.). Uczęszczanie do grupy różnowiekowej sprzyja zachowaniom prospołecznym – gotowości do niesienia pomocy, bezinteresowności i wzajemności. Pozwala starszym uczestnikom rozwijać umiejętności przywódcze, co ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci mających problemy z socjalizacją, a młodszym daje szansę wzięcia udziału na przykład w złożonych zabawach tematycznych, których nie byłoby w stanie same zainicjować ze względu na ograniczenia rozwojowe. Stwarzanie niemal codziennych okazji do naturalnego poszerzania horyzontów stanowi – moim zdaniem – największą korzyść z przebywania dziecka w środowisku różnorodnym wiekowo.

Istotnym zadaniem nauczyciela prowadzącego zespół niejednorodny pod względem wieku dzieci jest **wprowadzenie wychowanków w świat zasad obowiązujących w grupie społecznej**. Część reguł jest uniwersalna, na przykład zakaz bicia, krzywdzenia, niszczenia prac czy zabawek rówieśników, ale część obowiązuje tylko w danej „społeczności” (ze względu na potrzeby dzieci, które ją tworzą). Jasno sprecyzowane i zrozumiałe dla wychowanków zasady zapewniają im poczucie bezpieczeństwa i stwarzają pole do aktywności i działania. Ważną kwestią jest sposób wprowadzenia oraz wizualizowania reguł obowiązujących w danym zespole. Normy te muszą rzeczywiście panować, być przestrzegane przez dzieci oraz osoby dorosłe (dotyczy to nauczycieli oraz rodziców, których należy zapoznać z zasadami grupowymi).

Przebywanie dzieci będących w różnym wieku w jednej grupie **sprzyja procesom adaptacyjnym**. Wejście do zespołu kilku nowych wychowanków (zamiast kilkunastu w przypadku grup rówieśniczych), którzy w początkowym okresie wymagają większej uwagi i zakresu pomocy, powoduje, że każdy z nich może liczyć na wsparcie ze strony osoby dorosłej oraz kolegów. W tym procesie niebagatelną rolę odgrywają stare przedszkolaki, które wspomagają nauczyciela w wielu

³ L.G. Katz, D. Evangelou, J.A. Hartman, *Dlaczego warto tworzyć...*, dz. cyt.

sytuacjach, zachęcają młodszych do zabawy, nawiązują z nimi pierwsze kontakty, inicjują rozmowy. Z moich doświadczeń wynika, że dziecko „wchodzi do grupy” łatwiej wtedy, kiedy jest wprowadzone przez starszego kolegę niż przez wychowawcę. Warto również zwrócić uwagę na fakt, że w grupach niejednorodnych wiekowo dzieci przebywają w tej samej klasie przez trzy lata, co pozytywnie wpływa na tworzenie się silnej więzi, poczucia stabilności i bezpieczeństwa.

Grupa mieszana wiekowo w kontekście rozwoju poznawczego i intelektualnego dzieci

Obserwacje prowadzone w rozmaitych środowiskach i kręgach kulturowych nieodmiennie prowadzą do tego samego wniosku: **dzieci uczą się od siebie nawzajem**. W rodzinie, na osiedlu, podwórku, placu zabaw, a nawet przy okazji krótkotrwałych kontaktów, na przykład w czasie podróży, dzieci przekazują sobie wiedzę, dzielą się pomysłami oraz uczą się wyrażania emocji przez naśladownictwo, dawanie rad, wypełnianie poleceń, zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi oraz wchodzenie w interakcje⁴.

Dzieci zdobywają wiedzę i praktyczne umiejętności dzięki własnej aktywności, która stanowi z jednej strony ich naturalną potrzebę, z drugiej zaś jest oznaką i jednocześnie warunkiem rozwoju.

Bodźce i oferty płynące ze środowiska, które tworzymy, stanowią pożywkę dla rozwoju dziecka. Wychowanie zaś to pomoc w osiągnięciu niezależności, a pomoc to przede wszystkim wspieranie spontanicznej i wielostronnej aktywności dziecka. Wychodząc więc naprzeciw tej potrzebie, nie sadzamy dziecka w ławce, ale dajemy możliwość decydowania o miejscu pracy i podejmowania ruchu w dowolnej chwili. Gdy obserwujemy dzieci, szybko dostrzegamy, że są one w nieustannym ruchu, nieustannym działaniu⁵.

Na co dzień w swojej praktyce pedagogicznej obserwuję, jak starsze dzieci pomagają młodszym w ich codziennych pracach. Odbywa się to m.in. przez prezentowanie użycia różnych materiałów, sprawdzanie, jak zadanie zostało wykonane, czy wspólne poprawianie błędów. M. Montessori wyraźnie podkreślała:

Nasze szkoły dowiodły, że dzieci w różnym wieku pomagają sobie nawzajem; młodsze patrzą na to, co robią starsze, i proszą je o wyjaśnienie, którego starsze chętnie im udzielają. Odbywają się prawdziwe zajęcia; a ponieważ umysł pięcioletka bliski jest bardzo umysłowi trzylatka, młodszy z łatwością przejmuje to, czego my nie moglibyśmy mu wyjaśnić. Pomędzy nimi istnieje

⁴ L.G. Katz, D. Evangelou, J.A. Hartman, *Dlaczego warto tworzyć...*, dz. cyt.

⁵ <http://www.montessori-magnolia.pl>, dostęp: 12.11.2013.

harmonia i umiejętność nauczania, jaką rzadko odnaleźć można między dorosłymi i dziećmi⁶.

Bez wątpienia dla pięcio-, sześciolatka przekazywanie innej osobie tego, co sam niedawno poznał, jest zadaniem wymagającym, ale pozwala mu ugruntować i usystematyzować zdobytą wiedzę. Co więcej, w wymierny sposób przyczynia się do budowania własnej autonomii, niezależności i samodzielności w myśleniu oraz działaniu.

M. Montessori podkreślała, że uczenie młodszych wychowanków i wyjaśnianie im pracy przez starsze czy zdolniejsze dziecko nie jest dla niego samego zajęciem bezużytecznym ani zanizaniem jego możliwości. Obserwowała, że jest wprost przeciwnie – „W żaden inny sposób nie da się nauczyć więcej, jak tylko poprzez uczenie innych!”⁷.

W sytuacji, gdy dzieci mają różny poziom zdolności, umiejętności i dojrzałości, praca w grupach mieszanych wiekowo **eliminuje również zachowania rywalizacyjne**. Wyznaczanie najlepszych, walka o pierwsze miejsce, konkurowanie zostają zastąpione współpracą oraz gotowością niesienia pomocy innym, a także akceptacją i tolerancją.

Dla dobrego funkcjonowania grupy zróżnicowanej wiekowo ważnym elementem jest **odpowiednio przygotowane otoczenie**, w którym przebywają dzieci. Wyposażenie sali powinno być dostosowane do potrzeb przedszkolaków w różnym wieku, znajdujących się na różnych etapach rozwoju. Warto zadbać, aby było ono proste i estetyczne. Nie bez znaczenia dla przyrostu kompetencji poznawczych dzieci jest bogactwo pomocy dydaktycznych, z których mogą one korzystać (w pedagogice M. Montessori materiał rozwojowy podstawowy i uzupełniający⁸), tradycyjnych zabawek oraz innych materiałów, stanowiących zachętę i inspirację do działania. Właściwie zorganizowane otoczenie pomaga dziecku w samorozwoju, wyzwala w nim wewnętrzną motywację do działania i uczenia się.

W grupach M. Montessori wszystkie przedmioty mają swoje stałe miejsce.

Zgodnie z koncepcją, ład i porządek panujący w sali przekłada się na wewnętrzne uporządkowanie dziecka. Warto podkreślić, że przedszkolak mając nieograniczony dostęp do montessoriańskiego materiału rozwojowego oraz innych pomocy dydaktycznych, odpowiada za jego estetykę, a także bierze czynny udział w kreowaniu otoczenia, w którym przebywa⁹.

⁶ M. Montessori, *Kreatywne dziecko. Chłonny umysł*, 1972.

⁷ <http://ziarnko-maku.org>, dostęp: 12.11.2013.

⁸ Każda sala wyposażona jest w pomoce dydaktyczne zwane materiałem montessoriańskim, zorganizowane w działy, które zawierają pomoce o różnym stopniu trudności. Są one logicznie połączone i zawierają w sobie element stopniowania trudności oraz kontroli błędów.

⁹ R. Czekalska, A. Gaj, B. Lauba, J. Matczak, A. Picusiak, J. Sosnowska, *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...: program wychowania przedszkolnego opracowany na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori w Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi*, Impuls, Kraków 2009.

Grupa mieszana wiekowo w kontekście organizacyjnym

Praca z grupami różnowiekowymi wymusza organizację zajęć i realizację programu umożliwiającą pojedynczym dzieciom i zespołom wychowanków podejmowanie różnych rodzajów aktywności w tym samym czasie. Ważne, aby każdy członek zespołu mógł wnieść własny wkład w działania całej grupy. Indywidualizacja w tym przypadku odbywa się w najbardziej naturalny sposób i stanowi oczywiste zjawisko.

W edukacji M. Montessori nauczyciel nie jest głównym elementem grupy. Jest nim wychowanek, zgodnie z przekonaniem, że dzieci najwięcej i najefektywniej uczą się od siebie nawzajem. Starsze przedszkolaki widziały już różne prezentacje, jak używać danych materiałów, oraz miały czas na indywidualną pracę z pomocami rozwojowymi. Dlatego naturalnie stają się oni ekspertami w danej dziedzinie – zgodnie z własnymi możliwościami oraz zainteresowaniami. Na co dzień mam okazję obserwować radość i zadowolenie starszych dzieci, kiedy ich młodsi kompani uczą się dzięki nim czegoś nowego.

Organizacja zajęć w zespole dzieci w różnym wieku jest trudniejsza niż w grupie jednolitej – z powodu konieczności prowadzenia pracy na kilku poziomach. Zajęcia muszą być różnicowane ze względu na rodzaj, treść i czas. Ważne jest staranne dobieranie treści z uwzględnieniem wieku, możliwości i indywidualnego poziomu rozwoju dzieci. Metody pracy i formy organizacyjne zajęć powinny być przemyślane, a bogaty dobór środków wizualnych ma uatrakcyjnić zajęcia i ułatwiać dzieciom zdobywanie wiedzy.

W grupach dzieci mieszanych pod względem wieku struktura organizacyjna zajęć może wyglądać następująco:

- przywitanie całej grupy z wykorzystaniem zabawy integracyjnej, ruchowej, tanecznej, dramowej itd.;
- zajęcia dla wszystkich dzieci (ok. 10–15 minut): wysłuchanie krótkiego opowiadania, rozwiązywanie zagadek dostosowanych indywidualnie do poziomu rozwoju i wiedzy dzieci (nie tylko do wieku – czasem młodsze dziecko radzi sobie z zadaniem lepiej niż starsze), uczenie się słów piosenki, przeliczanie w małym zakresie, zabawy rozwijające spostrzegawczość itd.;
- następnie trzy-, czterolatki przechodzą do kąciaków cichej zabawy lub do drugiej sali (na przykład gimnastycznej lub do ogrodu) pod opieką dorosłej osoby pomagającej nauczycielowi, gdzie proponuje się im inne formy aktywności – z przewagą zabaw o charakterze ruchowym. Starsze dzieci w tym czasie mogą swobodnie działać, wykorzystując materiał rozwojowy, książki pomocnicze czy zabawy dydaktyczne zaproponowane przez nauczyciela.

Przedstawiona powyżej struktura zajęć wymaga obecności dwóch osób dorosłych – nauczyciela oraz pomocy nauczyciela, a rozwiązania organizacyjne polegają na różnicowaniu zadań w trakcie zajęć prowadzonych z całą grupą:

Grupa mieszana wiekowo w kontekście uczenia dzieci samodzielności

Istotą wychowania w koncepcji pedagogicznej M. Montessori jest uniezależnienie dziecka od dorosłych, budowanie jego samodzielności i odpowiedzialności. Wspierając to podstawowe dążenie, tworzymy środowisko, w którym dziecko samo decyduje o rodzaju, miejscu, czasie i formie działania.

Jako nauczyciel pracujący metodą M. Montessori obserwuję, że dzieci rozpoczynające swoją przygodę w grupie przedszkolnej łatwiej dostosowują się do panujących w niej warunków głównie za przyczyną i przykładem starszych kolegów. Zazwyczaj pięcioletni, sześciolatki są prawie całkowicie samodzielne w zakresie czynności samoobsługowych, natomiast dzieci trzy, czteroletnie wymagają wsparcia w tym zakresie. Warto kształtować i rozwijać u starszych przedszkolaków nawyk niesienia pomocy młodszym kolegom. Ważne jest jednak to, aby realizować przy tym podstawowy postulat M. Montessori: „...pomagaj, tak dużo, jak konieczne – tak mało, jak możliwe”. Wsparcie musi dotyczyć tylko tych czynności, których dzieci naprawdę nie umieją wykonać same. Jeżeli będą wyręczane, nauczą się korzystania z ciągłej pomocy i nie będą próbowały swoich sił tam, gdzie byłoby to możliwe.

Dzieci nie pomagają sobie nawzajem w taki sposób, jak my to robimy. [...] Dzieci szanują się wzajemnie i wkraczają tylko wówczas, kiedy ich pomoc jest potrzebna¹⁰.

Samodzielność w pedagogice M. Montessori nie ogranicza się jedynie do realizacji czynności związanych z samoobsługą. Jej istotny wymiar stanowi umiejętność podejmowania decyzji, na przykład co do wyboru miejsca działania (podłoga, stolik, dywan, kanapa), przedmiotu działania (materiał rozwojowy, zabawki, pomoce dydaktyczne), czasu działania, zabawy oraz jej współtowarzyszy (praca indywidualna, w parze, w zespole). Ten rodzaj samodzielności jest szczególnie trudny do opanowania przez młodsze dzieci, które potrzebują w tym zakresie wsparcia i inspiracji ze strony starszych kolegów.

Samodzielność to nie tylko umiejętności to także, podejmowanie decyzji, w szczególności zaś decydowanie o sobie. Jeżeli dość wcześnie pozwolimy decydować w różnych drobnych sprawach, dzieci będą stawały się coraz bardziej niezależne, dojrzałe¹¹.

Montessoriański postulat stawiania przed dziećmi wymagań na miarę ich wieku i możliwości realizują przez wprowadzanie w codzienne działania w grupie

¹⁰ M. Montessori, *Kreatywne dziecko. Chłonny umysł*, 1972.

¹¹ U. Majerska, *Jak wspierać samodzielność dzieci*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego.

dotychczasowych obowiązków w postaci dyżurów. Na początku roku szkolnego wyjaśniam dzieciom, na czym one polegają, jaki jest zakres czynności dyżurnego w poszczególnej dziedzinie i jak należy reagować na polecenia osób dyżurujących. Dyżurnych wybieramy raz na tydzień – jedną lub dwie osoby do każdego zadania. Przyjmowane przez dzieci obowiązki polegają na: nakrywaniu stołów do posiłków; porządkowaniu sali: dyżurny od klocków, zabawek, kącika plastycznego, biblioteczki grupowej, ogrodu; opiece nad zwierzętami znajdującymi się w klasie itd. System dyżurów zależy od potrzeb grupy i jest w trakcie roku modyfikowany zgodnie z potrzebami jej członków. Podejmując dodatkowe obowiązki, dzieci uczą się odpowiedzialności za swoje działania i decyzje, a także obserwowania ich skutków, jak również doświadczają konsekwencji osobistych wyborów oraz przynależności do zespołu.

Grupa mieszana wiekowo w kontekście zabawy swobodnej

Stwarzanie okazji do zabawy swobodnej, która wypływa z fantazji i wyobraźni, stanowi dla dzieci szansę doświadczenia różnorodnych kontaktów społecznych. Młodszy wychowankowie nie czują się osamotnieni, wiedzą, że mogą liczyć nie tylko na nauczyciela, ale także na starszych kolegów, którzy pomogą i doradzą. Uczą się przy tym wyrażania prośb, mają również od kogo przyjmować wiedzę i doświadczenie, umiejętności i nawyki.

Zabawa jest czynnikiem stymulującym rozwój dyspozycji twórczych dziecka, dlatego ważne jest podtrzymywanie naturalnych zabaw dziecka, dostarczanie mu okazji do działania w sytuacjach fikcyjnych, pozorowanych, działaniach na zastępnikach. Takie częste działania pozwolą na ujawnienie się i rozwój zdolności twórczych¹².

Znaczenie zabawy swobodnej dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym zostało bardzo mocno podkreślone przez twórców obowiązującej obecnie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, którzy w komentarzu do tego dokumentu stwierdzają:

[...] co najmniej jedną piątą czasu przedszkolnego w rozliczeniu tygodniowym należy przeznaczyć na zabawę (w tym czasie dzieci bawią się swobodnie, przy niewielkim udziale nauczyciela)¹³.

¹² B. Bilewicz-Kuźnia, *Pobudzanie dyspozycji twórczych dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8.

¹³ *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2008.

Wspólne zabawy są bardzo dobrym sposobem uspołeczniania dzieci i wytworzenia się więzi emocjonalnej między nimi. Starsze uczą się traktować młodszych kolegów serdecznie, cierpliwie i odnosić się z wyrozumiałością do ich braku sprawności czy wiadomości. Małuchy cieszą się ze wspólnych zabaw, okazują wdzięczność za okazaną pomoc i zainteresowanie, bardzo dużo się uczą¹⁴.

Warte dalszych analiz i refleksji są też inne kwestie związane z funkcjonowaniem przedszkolnych grup różnowiekowych – budowanie motywacji u dzieci w grupach niejednorodnych wiekowo, ramowy rozkład dnia, metody pracy, budowanie twórczych postaw, organizowanie uroczystości oraz diagnoza osiągnięć dzieci przebywających w środowisku zróżnicowanym wiekowo.

Bibliografia

- Bilewicz-Kuźnia B., *Pobudzanie dyspozycji twórczych dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 8.
- Czekalska R., Gaj A., Lauba B., Matczak J., Piecusiak A., Sosnowska J., *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...: program wychowania przedszkolnego opracowany na podstawie założeń pedagogiki Marii Montessori w Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi*, Impuls, Kraków 2009.
- <http://www.montessori-magnolia.pl>, dostęp: 12.11.2013.
- <http://ziarnko-maku.org>, dostęp: 12.11.2013.
- Katz L.G., Evangelou D., Hartman J.A., *Dlaczego warto tworzyć różnowiekowe grupy przedszkolne*, National Association for the Education of Young Children, Washington, D.C. USA.
- Majerska U., *Jak wspierać samodzielność dzieci*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego.
- Montessori M., *Kreatywne dziecko. Chłonny umysł*, 1972.
- Podstawa programowa z komentarzami*, t. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, 2008.
- Szczepkowska-Szczęśniak K., *Wybrane „narzędzia” pracy nauczyciela w grupie mieszanej wiekowo*.

¹⁴ K. Szczepkowska-Szczęśniak, *Wybrane „narzędzia” pracy nauczyciela w grupie mieszanej wiekowo*.

Anna Drzewiecka

Historia i terażniejszość inspiracją twórczych działań uczniów klas I–III

*Ani nie przywołasz fali, która minęła,
ani wrócić nie może godzina, która przeszła. Pablius Ovidius Naso*

Dzieciństwo – to krótka chwila. Jakże często rodzice są zaskoczeni, że ich dzieci tak szybko dorosły. W jakież zdziwienie często wprawia ich obejrzana, przeczytana praca własnej pociechy. „I to ty zrobiłeś sam?” – pytają.

W czasie wieloletniej pracy z małymi wychowankami przeżywałam liczne momenty takiego rodzicielskiego „zadziwienia”. Takie chwile są radosne i smutne zarazem. Cieszą, bo dodają sensu mojej codziennej pracy. Ale jednocześnie budzą żal, że rodzice tak niewiele wiedzą o własnych dzieciach.

Rozczulają mnie zawsze lekko wystraszone (bo mama została za drzwiami) buzie pierwszoklasistów. Uważnie wpatrzone w nauczyciela, ciekawe każdego słowa, czasem nieśmiałe. Kiedy po upływie trzech lat mówimy sobie „do widzenia”, zawsze ogarnia mnie żal (połączony nawet z lekką złością), że oto właśnie teraz – kiedy „moje” dzieci tak dużo już potrafią, kiedy z „brzydkich kaczątek” zamieniają się w łabędzie – muszę się z nimi pożegnać. Często właśnie wtedy zaglądam do napisanych przez uczniów prac, oglądam zdobyte przez nich dyplomy i wyróżnienia (których kserokopie zostawiam sobie na pamiątkę).

Od wielu już lat największą uwagę skupiam na rozwijaniu zdolności literackich moich uczniów. Zaczynając od prostych ćwiczeń indywidualnych i grupowych (rozwijanie zdań, układanie wiersza z pociętych wersów, pisanie dalszego ciągu tekstu itp.), stopniowo dochodzimy do momentu, w którym dzieci zaczynają podejmować samodzielne próby układania wierszy, opowiadań, baśni i innych ciekawych tekstów. I wtedy właśnie okazuje się, że dziecięca wyobraźnia nie zna granic. Bo dzieci potrafią być niezwykle twórcze, jeśli zostaną ciekawie zainspirowane. A ciekawą inspiracją może być tak naprawdę każdy poruszany na zajęciach temat, szczególnie taki, który zainteresuje zarówno nauczyciela, jak i wychowanków.

W ciągu wielu lat mojej dotychczasowej pracy wielokrotnie ulegałam różnorodnym inspiracjom – zarówno tematycznym, jak i metodycznym. Od pewnego

czasu w kręgu moich osobistych zainteresowań znajduje się Łódź – jej przeszłość i teraźniejszość. Oczywiście nie byłabym sobą, gdybym nie próbowała „zarazić” swoją pasją uczniów. I tak powstała autorska modyfikacja programowa, w której dużo miejsca zajęły zagadnienia regionalne. A napisany przeze mnie program zyskał nazwę: *Literatura, teatr i wiedza o regionie źródłem twórczych inspiracji uczniów klas I–III*.

Zaplanowane treści realizuję zarówno podczas zajęć z całą klasą, jak i w ramach koła regionalnego, przeznaczonego dla chętnych dzieci. Są więc spacerunki po mieście i poznawanie ciekawych miejsc, jak: Stare Miasto, Piotrkowska, Park Źródlińska i inne, są wizyty w muzeach i zajęcia w klasie, podczas których oglądamy filmy, fotografie, czytamy książki i wykonujemy prace plastyczne.

Ciekawym doświadczeniem – zarówno dla uczniów, jak i dla mnie – była realizacja projektu „Kiedyś po Łodzi Julek Tuwim chodził”. Przygotowałam go przed kilku laty, a w bieżącym roku, w związku z obchodami Roku Tuwima, realizuję go ponownie (oczywiście po drobnych modyfikacjach i udoskonaleniach) z kolejną grupą wychowanków. Tym razem włączamy do pracy wszystkich uczniów klas 0–III, a cykl zajęć zakończy się grą terenową, poprowadzoną szlakiem Tuwima.

Oczywiście poza zajęciami w klasie, poznając miejsca związane z życiem poety, powędrowaliśmy łódzkimi ulicami. To ważne, bo przecież dzieci najlepiej zapamiętują to, co same zobaczyły i przeżyły. Żadne zdjęcia ani prezentacje nie zastąpią korzyści, jakie daje możliwość obejrzenia tych miejsc „w naturze”.

Ponieważ nasza szkoła znajduje się nieopodal kamienicy, w której Tuwim spędził sporą część swojego dzieciństwa (ul. A. Struga 42), było to pierwsze miejsce, które odwiedziliśmy. Następnie skierowaliśmy swe kroki do Lecznicy dla Zwierząt (pierwszej w Polsce „Lecznicy dla zwierząt i wzorowej angielskiej kuźni H. Warrikoffa i A. Kwaśniewskiego”), działającej do dziś przy ulicy Kopernika 22. To o stojącym na jej dachu metalowym koniu pisał Tuwim:

Tak. Z okna widać było konia
Metalowego. Stał bez jeźdźca
I dawno nęcił mnie, wałkonია,
By wskoczyć i galopem z miejsca [...]¹

Rzecz jasna, na szlaku naszej wędrówki znalazła się również stojąca przed Urzędem Miasta Ławeczka Tuwima – pierwsza z rzeźb ulicznych, umieszczonych na Piotrkowskiej. Dziś to swego rodzaju wizytówka Łodzi.

Oczywiście – miejsc związanych z Tuwimem jest w naszym mieście wiele (polecam m.in. książkę R. Bonisławskiego *Łódź Juliana Tuwima*), jednak z uwagi na siły i możliwości „małych dziecięcych nóżek” nasz spacer obejmował tylko tych kilka najbliższych sobie położonych. Wędrówka składała się z następujących etapów:

¹ J. Tuwim, *Kwiaty polskie*,

1. Kamienica przy ul. A. Struga 42 (dawniej: ul. Andrzeja 40).
2. Lecznica dla Zwierząt przy ul. Kopernika (dawniej: ul. Milsza),
3. Kamienica przy ul. A. Struga 5. To pomału zapominane już miejsce, a tak bardzo ważne w życiu Tuwima. Tu właśnie znajdowała się pierwsza łódzka wypożyczalnia książek, prowadzona przez siostry Pieńkowskie. To do niej przybiegał kochający książki Julek, to w sprawie jej uratowania słał listy z Warszawy w 1953 roku.
4. Bank Handlowy przy rogu ul. Piotrkowskiej i ul. Moniuszki (dawniej: Paśaż Meyera) – miejsce pracy ojca poety – Izydora Tuwima. Dzieci z zainteresowaniem obejrzały piękny budynek bankowy.
5. Po przeciwnej stronie ul. Moniuszki znajdowała się sławna w całym mieście cukiernia Roszkowskiego, którą po pracy odwiedzał pan Izidor. Niestety nie mogliśmy spróbować smacznych ciastek, gdyż cukiernia już nie istnieje. Ale warto o niej przypominać.
6. W głębi ul. Moniuszki, przed budynkiem YMCA (dawniejszy Pałac Młodzieży im. J. Tuwima) stoi popiersie poety, w którego odsłonięciu (w 1961 roku) brała udział siostra Juliana – Irena. Warto przy okazji wspomnieć, że ulica Hotelowa, która w tym miejscu dochodzi do ul. Moniuszki, jest najkrótszą ulicą naszego miasta.
7. Ulicą Sienkiewicza doszliśmy do parku i stojącego przy nim budynku III Liceum Ogólnokształcącego, a dawniejszego Miejskiego Gimnazjum Rządowego. Do tej szkoły uczęszczał Julek. Dzieci bardzo rozbawiła wiadomość, że nie był on najpilniejszym uczniem, a nawet powtarzał piątą klasę.
8. Wróciliśmy na Piotrkowską, aby zakończyć nasz spacer przed Ławeczką Tuwima. Dzieci dokładnie obejrzały rzeźbę, przeczytały umieszczone na niej napisy.

Kolejny etap realizacji projektu stanowiła wizyta w Muzeum Miasta Łodzi, a dokładnie w gabinecie Juliana Tuwima.

Przypomnienie znanych już oraz poznawanie nowych utworów poety – to zajęcia, które przebiegały w atmosferze zabawy. Wykorzystałam do nich: zdjęcia, nagrania, kolorowe książeczki z wierszami, papierowe kukiełki i różnorodne materiały plastyczne.

Dzieci słuchały fragmentów wierszy, recytowały te najlepiej im znane. Próbowaly też ułożyć dalszy ciąg utworów, których nie znały (na przykład *Stół*, *List do dzieci* itp.). Wspaniale bawiły się przy inscenizowanej recytacji *Lokomotywy* i konstruowały własne pociągi. Z kolei wiersz *Ptasie radio* stał się okazją do poznawania różnych gatunków ptaków i wydawanych przez nie odgłosów, a utwór *Warzywa* stworzył podstawę do rozpoznawania jarzyn i tworzenia przepisów kulinarnych.

Końcowy fragment zajęć stanowiła indywidualna praca twórcza. Polegała ona na dopisywaniu dalszego ciągu wersów przeciętego pionowo wiersza *Taniec*. Praca nie była łatwa, ale niezwykle inspirująca.

Równie ciekawym zajęciem okazało się układanie pytań do wywiadu z Julianem Tuwimem. Dzieci pogłębiły swoją wiedzę, wykorzystując różnorodne dostępne środki informacji: książki, albumy, Internet.

Zorganizowałam również ogólnoszkolny konkurs *Znam utwory Juliana Tuwima*, do którego przystąpili uczniowie klas I–III.

W trakcie realizacji projektu powstało także wiele prac plastycznych: składanki wykonane techniką orgiami z kółek, książeczki obrazujące treść wybranych wierszy. Wszystkie prace zostały zaprezentowane na wystawie, którą obejrżeli uczniowie innych klas oraz rodzice. Wystawa stała się swoistym podsumowaniem projektu. Oprócz prac uczniowskich przedstawiała ona życie i twórczość poety, w tym miejsca odwiedzone przez nas podczas realizacji projektu.

Ogromną radość sprawiło dzieciom (i – nie ukrywam – mnie również) przygotowanie inscenizacji teatralnej, według opracowanego przeze mnie scenariusza. Wykorzystałam w niej fragmenty wierszy Tuwima, a kończyła ją specjalnie napisana piosenka autorska *Tuwimowe wiersze* (którą dzieci śpiewały na obchodach Urodzin Tuwima oraz na prestiżowym konkursie piosenki Łódzkie Skrzydła). Inszenizację obejrżeli koledzy ze szkoły, dzieci z zaprzyjaźnionych przedszkoli oraz rodzice.

Kolejne projekty, które realizowałam z moimi uczniami, dotyczyły zagadnień II wojny światowej, a konkretnie losów Żydów i postaci polskiego emisariusza – J. Karskiego.

Tematyka wojenna jest szczególnie trudna do poruszania na zajęciach z małymi dziećmi, a tym bardziej problem zagłady Polaków czy Żydów. Jednak wychodzę z założenia, że nie ma tematów zbyt trudnych, są tylko nieodpowiednie sposoby ich przekazania. Dlatego już w klasie pierwszej podjęłam tę trudną tematykę, kontynuując ją w kolejnym roku szkolnym. Włączając się w działania Muzeum Miasta Łodzi i ŁCDNiKP, przygotowałam cykl zajęć na podstawie własnych scenariuszy oraz materiałów udostępnionych szkołom przez organizatorów projektów.

Postać J. Karskiego, mało dotychczas znana, zasługuje na szczególną uwagę. Człowiek ten w czasie II wojny światowej, narażając własne życie, przekradał się przez granice, aby mężom stanu USA opowiedzieć o okrutnym losie Żydów w Polsce.

Oczywiście, przybliżając moim małym uczniom tę tematykę, starałam się to uczynić w możliwie „delikatny” sposób (choć jednocześnie mam świadomość, że oglądane przez nich filmy i gry komputerowe niejednokrotnie niosą ze sobą, niestety, ogromne pokłady okrucieństwa). Poznaliśmy więc najważniejsze fakty z życia J. Karskiego, urodzonego i wychowanego w Łodzi. Wybraliśmy się na spacer do Parku Ocalałych, by przysiąść na ławeczce obok pana Jana. Odwiedziliśmy też izbę pamięci znajdującą się w Muzeum Miasta Łodzi, gdzie dzieci mogły obejrzieć przedmioty pochodzące z gabinetu emisariusza.

Przykład życia i działalności J. Karskiego pomógł nam znaleźć odpowiedź na pytanie: „Jak dziś mogę służyć mojej Ojczyźnie?”. Te zajęcia to była prawdziwa lekcja patriotyzmu.

Ponieważ realizowałam je z uczniami klasy pierwszej, mogłam powiązać tę tematykę z wprowadzeniem litery *b, H* na podstawie wyrazów: *bohater, Halinka* (którą uczyniłam bohaterką napisanego specjalnie opowiadania). Jednocześnie podczas zajęć znalazło się wiele miejsca na prace twórcze – zarówno plastyczne, jak i literackie. Dzieci wykonywały i ozdabiały ramki do portretów, w „żywym planie” komponowały pomnik, opowiadały, co by było, gdyby były kurierem. W Parku Ocalałych szkicowały Ławeczkę Karskiego, co było dla nich bardzo ciekawym doświadczeniem, gdyż po raz pierwszy rysowały „obiekt w naturze”.

Ponieważ 2014 rok, w którym przypadać będzie 100. rocznica urodzin emisarusza, będzie rokiem J. Karskiego, niebawem powrócimy do tej postaci. Będziemy redagować kolejne prace twórcze (tym razem dzieci są już w klasie III), być może wiersze lub opowiadania. Z pewnością zaprosimy do naszych działań kolegów z innych klas.

Oczywiście w całości tematyki regionalnej nie mogło nam zabraknąć łódzkiego dzwonu. Od samego początku, tj. od 2011 roku, uczestniczyliśmy w działaniach prowadzonych przez ŁCDNiKP. Przeprowadziłam z uczniami cykl zajęć edukacyjnych na temat losów Zygmunta – dzwonu wpisanego w dzieje naszego miasta. Powstały piękne prace plastyczne i specjalnie napisana *Piosenka o łódzkim dzwonie*, którą dzieci śpiewały na uroczystości poświęcenia nowego dzwonu – Serce Łodzi.

Uczniowie klas I–VI uczestniczyli w grach miejskich, które dla nich zorganizowaliśmy. Dnia 18 września 2011 roku dzieci wzięły udział w przepięknej uroczystości poświęcenia dzwonu, idąc – podobnie jak przed 100 laty szli ich rówieśnicy – w uroczystej procesji. Do dziś wspominamy te chwile, bo dostarczyły nam niezapomnianych przeżyć. Jak określiła to jedna z uczennic: od tej pory jesteśmy „zadzwonowani”.

Historia łódzkiego Zygmunta to jeden z fragmentów barwnych i ciekawych dziejów naszego miasta. Dziejów, z którymi warto zapoznawać dzieci już od najmłodszych lat po to, by potrafiły dostrzec piękno Łodzi i były z niego dumne.

Podejmowanie w pracy z dziećmi różnych form twórczej aktywności ma w sobie jeszcze jeden bardzo ważny aspekt. Otóż w pewnym momencie uświadomiłam sobie, że nie tylko moi uczniowie się rozwijają. Również ja sama odnoszę korzyści z naszej wspólnej twórczej pracy. Początkowo układałam zagadki potrzebne do danego tematu, później – krótkie rymowanki. W końcu, gdy nie mogłam znaleźć potrzebnego mi do zajęć wiersza – próbowałam napisać go sama. W ten sam sposób powstało również kilka krótkich opowiadań. Nie wiem, czy kiedykolwiek podjąłabym takie próby, gdyby nie wspólna praca z moimi uczniami.

Za podsumowanie moich rozważań niech posłużą poniższe słowa:

Bóg dlatego nas przysłał na świat, żebyśmy otwierali skarbiec serca i ofiarowywali ludziom wszystkie skarby².

Bibliografia

Tuwim J., *Kwiaty polskie*,
Twardowski J.,

² J. Twardowski,

Marta Kwella

Jak ciekawie i stymulująco zorganizować przestrzeń w sali lekcyjnej

W literaturze niewiele możemy znaleźć na temat tego, jak ciekawie i stymulująco zorganizować przestrzeń w sali lekcyjnej, a na polskim rynku wydawniczym brakuje publikacji przedstawiających sprawdzone i atrakcyjne pomysły na aranżację przestrzeni klasowej. Z trudnością odnajdujemy jakiegokolwiek wskazówki, jak mądrze zagospodarować salę lekcyjną. W konsekwencji, wchodząc do wielu pracowni w różnych szkołach, na tablicach możemy zobaczyć prawie identyczne plansze z regułami ortograficznymi czy wzorami na obliczanie pól powierzchni figur, jak również klasowe urodzinowe kalendarze oraz ekspozycję prac plastycznych. A przecież dobrze zorganizowana pracownia to warunki stymulujące uczniów do nauki, zatem – idąc dalej – większa motywacja wychowanków, chęć do uczenia się i samodzielnego zdobywania wiedzy. Dobrze zorganizowana sala to większa samodzielność dzieci w podejmowaniu różnych aktywności, to również odpowiedzialność uczniów za ową przestrzeń. Dobra aranżacja, przejrzystość i jasność obowiązujących reguł, a co za tym idzie – poczucie bezpieczeństwa, są bardzo ważne zwłaszcza dla młodszych uczniów. Pisząc „organizacja przestrzeni w sali lekcyjnej”, mam na myśli ustawienie mebli czy ławek tak, by były dostępne dla wszystkich wychowanków, chodzi mi także o treści eksponowane na tablicach, a nawet sposób porządkowania materiałów, czyli wszystko to, co jest istotne, aby uczniowie mieli jak najlepsze warunki do zdobywania wiedzy.

Jak zatem ciekawie i stymulująco zorganizować przestrzeń w sali lekcyjnej? Odpowiedzi na to pytanie szukałam w literaturze anglojęzycznej, w amerykańskich wydawnictwach dla nauczycieli oraz dopytując doświadczone koleżanki. Najwięcej wskazówek i gotowych rozwiązań odnalazłam w planie daltońskim. Okazało się, że niektóre elementy stosowałam już w swojej pracy, intuicyjnie wybierając je spośród wielu metod i technik pracy z dziećmi jako te najlepiej pasujące do mojego stylu nauczania.

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić sprawdzone przeze mnie pomysły na organizację sali lekcyjnej na podstawie założeń planu daltońskiego. Są to propozycje, które z powodzeniem można wykorzystać w szkole czy w przedszkolu, niekiedy modyfikując i dostosowując je do odpowiedniej grupy docelowej. Chciałabym, aby moje przykłady stały się inspiracją dla nauczycieli i spowodowały, że spojrzą oni na swoje pracownie w nowy, świeży sposób. Wiele z przedstawionych rozwiązań zostało zaczerpniętych z książki R. Röhnera i H. Wenkego *Pedagogika planu daltońskiego*. Każdemu polecam tę publikację, gdyż jest ona zbiorem gotowych pomysłów oraz inspiracją do dalszych poszukiwań.

Zanim przedstawię założenia planu daltońskiego, chciałabym zacytować kilka ogólnych wskazówek autorstwa R. Röhnera i H. Wenkego dotyczących organizacji przestrzeni w klasie. Mogą one być wykorzystane głównie w pracy w przedszkolu, jednak znajdują zastosowanie także w szkole:

- Z kącika zajęć technicznych zabierz klocki i inne gotowe materiały, zamiast nich ułóż tam pudła, rurki, puszki, kawałki pianki, materiały opakowaniowe, sznurki itp. Materiały tego typu stanowią dla dzieci duże wyzwanie i budzą ich zainteresowanie.
- Kącik pracy cichej ulokuj w odpowiedniej odległości od kącika pracy głośniejszej. Ich bliskość może mieć negatywny wpływ.
- Czy można coś osiągnąć dzięki dodatkowemu oświetleniu: oświetlenie strefowe w kąciku zabaw albo w kąciku czytania?
- Popatrz na waszą salę pod innym kątem. Czy obecna aranżacja jest idealna, czy są jeszcze jakieś możliwości? Zaobserwuj krytycznym okiem wzorce przemieszczania się dzieci: czy poszczególne strefy zajęć są odpowiednio ustawione względem siebie? (kącik pracy głośniejszej z daleko od kącika pracy cichej). Czy są aktywności, które dzieci wybierają rzadziej?
- Na jakie przeszkody napotykają dzieci podczas zabawy: czy kącik do budowania jest wystarczająco duży?
- Poproś innego nauczyciela, by w sposób krytyczny wraz z Tobą zastanowił się nad aranżacją sali i przygotuj (lub zróbcie to razem) nowy plan.

[...] Tworzenie miejsc do pracy poza salą jest istotne z dwóch powodów. Po pierwsze, gdy dzieci wykonują jakąś aktywność poza salą, w sali robi się mniej tłoczno. W wielu szkołach daltońskich miejsce poza salą jest właśnie tym, w którym można pracować w całkowitym spokoju. W ten sposób, już we wczesnym stadium, uczymy dzieci pracować poza salą na ich własną odpowiedzialność. [...] Jedną z istotniejszych rzeczy jest taki sposób prezentacji materiałów, aby były one w zasięgu rąk dzieci. Z tego względu optymalnym wyborem są otwarte regały. Półki, na których układać można materiały, też są dobre, pod warunkiem, że zostały stabilnie zamontowane. Nie ma potrzeby usuwania zamkniętych szaf, wystarczy po prostu zdemonstrować drzwi, by uzyskać ten sam efekt. Ponadto, zawsze potrzebne będą zamknięte szafki na materiały, które nie są w sposób bezpośredni przeznaczone dla dzieci. Najważniejszym elementem zachowania porządku w środowisku pracy jest aranżacja samej sali zajęć. Ponadto, musimy sprawdzić, czy dostępne dla dzieci materiały są roz-

mieszczony w prawidłowych miejscach. W każdym wypadku muszą one mieć swoje stałe miejsce (nożyczki znajdują się zawsze w danej szafie na tej samej półce). Łatwiej jest zachować porządek, jeżeli w odpowiedni sposób oznaczymy najważniejsze miejsca przechowywania. Na przykład: na półce, na której trzymamy nożyczki, nakleić możemy plakietkę z ich wizerunkiem. [...] Dzięki odrobinie wyobraźni, w sali wyczarować można obszar pracy, w którym to właśnie dzieci częściowo realizować będą zadania związane z zarządzaniem salą. W ten sposób będą mogły samodzielnie poradzić sobie zarówno z pakowaniem, jak i sprzątnięciem. Układanki i innego tego typu pomoce muszą być porządkowane według stopnia trudności. [...] Dzieci, najlepiej samodzielnie, muszą mieć możliwość rozeznania się, jaką układanką lub jaką gazetką mogą się zająć. Możemy również zastosować oznaczenia:

- * praca najprostsza
- ** kolejny krok
- *** ostatni krok¹.

Powyższe podpowiedzi to bardzo ogólne wskazówki, jak możemy zaaranżować salę lekcyjną. Pedagogika planu daltońskiego daje wiele innych ciekawych rozwiązań, a zgłębiając jej zasady, samodzielnie tworzymy swoje własne rozwiązania, dostosowane do konkretnej grupy dzieci. Jak głosi jedna z głównych myśli tej koncepcji, plan daltoński to idea, styl pracy i organizacji klasy oparty na trzech podstawowych filarach: samodzielności, odpowiedzialności i współpracy.

Plan daltoński nie jest ani sztywny, ani dogmatyczny. Podobnie edukacja według jego zasad pozostaje w ciągłym ruchu, nieustannie podlegając przemianom. Edukacja ta nie jest nakierowana do wewnątrz, przeciwnie: z otwartymi ramionami wychodzi ku nowym trendom w oświacie. Również i zmiany zachodzące w społeczeństwie nie mogą pozostawać bez wpływu na nią. [...] Filozofia Helen Parkhurst za całkowicie normalne i słuszne uznaje regularne testowanie swoich własnych zasad i sprawdzanie, czy są one wciąż zgodne z duchem czasu (plan daltoński to nie system, to sposób na życie). [...] Edukacja daltońska to koncepcja, której należy nadać postać w codziennej praktyce. Na poziomie szkoły oznacza więc bezustanną refleksję na temat wspólnie stawianych sobie celów. Ciągłe jednak należy obserwować, jak te cele mają się do nowych trendów rozwoju i zmian społecznych. [...] Wizja Helen Parkhurst daje optymalną przestrzeń i możliwości tworzenia inspirującego środowiska edukacyjnego².

Jak już wspomniałam, pedagogika planu daltońskiego opiera się na trzech filarach: samodzielności, odpowiedzialności i współpracy. Samodzielność oznacza, że uczniowie sami wykonują zadania, a jeśli podczas pracy zetkną się z problemem, to starają się samodzielnie szukać optymalnych rozwiązań.

¹ R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, tłum. E. Zygmunt, Sor-man, Łódź 2011, s. 74.

² Tamże, s. 24.

W takich warunkach nauczyciel wskazuje drogę do rozwiązania problemu, nie jest zaś osobą rozstrzygającą, które rozwiązanie jest jedynie poprawne i najlepsze. Samodzielna praca bardzo dobrze działa na motywację dzieci. Uczniowie, którzy sami wybierają zadania do wykonania, czują się jej twórcami i ponoszą większą odpowiedzialność za samodzielnie wybrany do wykonania materiał. Dzieci chętniej podejmują działania wymagające ich aktywności. Ponadto samodzielność stanowi ważny czynnik dydaktyczno-organizacyjny, gdyż wychowankowie, pracując samodzielnie, robią to na swoim własnym poziomie i w optymalnym dla siebie tempie. Według zasad edukacji daltońskiej odpowiedzialność dotyczy także procesu uczenia się. Oznacza to, że wychowanek odpowiedzialny jest nie tylko za rezultat końcowy, lecz także za sam proces. Współpracę rozumie się jako umiejętność pracy każdego z każdym, a nie tylko z koleżanką z ławki. To także zdolność słuchania, dzielenie się ze sobą wiedzą, życzliwe reagowanie na siebie. Dodatkowym, nierozłącznym i bardzo ważnym elementem w planie daltońskim jest refleksja, która powinna się pojawić po każdej wykonanej pracy i jest niezbędna do robienia postępów. Bez zastanowienia się nad własną pracą nie będzie widać rezultatów. Każda praca uczniów musi być omówiona, aby wyeliminować błędy w przyszłości.

Istotnym składnikiem w organizacji przestrzeni klasowej według planu daltońskiego jest wizualizacja. Daltońscy nauczyciele starają się jak najczytelniej – za pomocą piktogramów, zdjęć czy podpisów – przedstawić uczniom panujące zasady oraz uprościć dzieciom rozwiązywanie problemów za pomocą instrukcji czynnościowych.

W klasach daltońskich wizualizujemy: dni tygodnia, plan dnia, dyżury, zadania do wykonania, współpracę, układ ławek – tak naprawdę wszystko to, co ułatwi naszym uczniom proces przyswajania wiedzy. Dzięki temu dzieci stają się bardziej samodzielne. Gdy napotykają jakąś trudność, najpierw rozglądają się po klasie, szukając instrukcji czynnościowej z radami, co powinny zrobić „krok po kroku”, by rozwiązać dany problem. Aby jeszcze precyzyjniej wyjaśnić, co dokładnie w praktyce oznacza wizualizacja oraz realizacja założeń planu daltońskiego, poniżej przedstawiam konkretne rozwiązania.

Wizualizacja dni tygodnia. W planie daltońskim każdy dzień ma inny kolor (od poniedziałku do piątku). Dzięki temu najmłodsze dzieci uczą się rozpoznawać dni tygodnia, zanim jeszcze nauczą się ich kolejności i nazw. Ułatwia to organizację pracy w klasie i w szkole.

Kolory dni są ustalone z góry. W każdej szkole w jasny i rozpoznawalny sposób określone jest, jakie kolory związane są z poszczególnymi dniami tygodnia³.

³ R. Röhner, H. Wenke, *Pedagogika planu daltońskiego*, dz. cyt., s. 58.

Wizualizacja planu dnia – czyli za pomocą rysunków, zdjęć czy podpisów w sposób symboliczny przedstawiamy rytm dnia. Dzięki tej przewidywalności dajemy, zwłaszcza młodszym dzieciom, poczucie bezpieczeństwa i spokoju. W ten prosty i czytelny sposób minimalizujemy liczbę pytań typu: „Co teraz będziemy robili?”; „Kiedy będzie angielski?” itp. Karty z zestawu *Plan dnia* należy umieścić na tyle nisko, by dzieci mogły ich dosięgnąć. Przedstawiając plan dnia, możemy również wykorzystać *Zegar kolorów*, dzięki któremu dzieci widzą, ile dokładnie czasu pozostało im do wykonania zadania. Na zegarze można ustawić różne przedziały czasowe, np. 5, 10, 15, 30 minut.



Przedstawiony wizualnie plan dnia wspomaga organizację w klasie w sposób prosty, ale jednocześnie skuteczny. W pełni wpisuje się on w rozwój samodzielności i z tego względu tak dobrze pasuje do modelu daltońskiego⁴.

Wizualizacja dyżurów – którą wykonujemy po to, aby rozwijać umiejętność niesienia pomocy oraz by dawać dzieciom poczucie odpowiedzialności, którą



będą w stanie unieść. Skutkiem tych działań jest zwiększenie zaangażowania wychowanków w otaczające ich środowisko. Dyżury te, w większości, są podobne do tych, które realizuje się w wielu szkołach, jak podlewanie kwiatów, sprzątanie na półkach, wycieranie tablicy – ale jest jeden, który się wyróżnia, a mianowicie „manager tygodnia”. Jest to wychowanek, który pilnuje, sprawdza i ewentualnie przypomina o konieczności wykonania dyżuru odpowiedzialnej osobie. Dzięki tej funkcji dzieci uczą się kontrolowania siebie oraz zwracania sobie uwagi.

⁴ Tamże, s. 65.

Wizualizacja zadań do wykonania. Tablica zadań – jest to środek pozwalający na proste wizualne przedstawienie zadań do wykonania. W górnym wierszu umieszczamy piktogramy lub napisy przedstawiające zadania do wykonania, w pionowej kolumnie wypisujemy zaś imiona dzieci. Na początku tygodnia każdy uczeń otrzymuje kartę z zadaniami. Po zapoznaniu się z poleceniami planuje, kiedy wykona poszczególne aktywności i zaznacza odpowiednim kolorem (zgodnie z kolorowymi dniami tygodnia) planowany dzień wykonania konkretnego działania. Zaraz po realizacji podchodzi do tablicy i obok kółka z „planowania” mocuje kółko w kolorze dnia, w którym praca została ukończona. Po tygodniu pracy tablica ta staje się podstawą do przeprowadzenia wspólnej rozmowy z uczniami oraz dokonania refleksji nad terminowością wykonywanych poleceń. Korzystanie z tej tablicy ma dla dzieci szereg pozytywnych skutków, jak rozwijanie umiejętności dokonywania wyborów, wspieranie motywacji, wspieranie współpracy, stymulowanie samodzielności, wizualizowanie procesu pracy.

Wizualizacja współpracy. W planie daltońskim uczymy dzieci współdziałania „każdy z każdym”. Bardzo często wychowankowie dobierane są w pary lub w grupy na zasadzie przypadkowości. Przykładem może być wykorzystanie breloczków do kluczy, w które wkładamy zdjęcia dzieci – tak, aby każdy miał własny breloczek. W sali lekcyjnej na tablicy w dwóch rzędach, jeden pod drugim, wieszamy breloczki. Górny rząd breloczków przesuwamy każdego tygodnia w ten sposób, by za każdym razem inne dzieci były ze sobą w parze. Kolejnym pomysłem może być podział na pary przez losowanie podpisanych patyczków po lodach. Każdy patyczek podpisujemy imieniem, następnie trzymamy patyczki w dłoni tak, by nie widzieć imion, po czym losujemy po dwa z nich, tworząc w ten sposób pary. Pracując w różnych konfiguracjach, dzieci uczą się współpracować z każdą osobą w klasie.

Wizualizacja przestrzeni klasowej. Staramy się wizualizować w klasie wszystko to, co sprawi, że uczniowie będą lepiej funkcjonować w sali, a przestrzeń będzie dla nich inspirująca i zachęcająca do pracy. Oto przykłady:

Etykiety na pojemnikach. Jak wspomniałam na początku, należy się starać, aby w klasie daltońskiej każda rzecz miała swoje miejsce, leżała w koszyku lub stała w kubku z etykietą czy podpisem. Wszystkie materiały plastyczne oraz piśmiennicze mają swoje ustalone miejsce.

Zdjęcia uporządkowanych półek. Rozwiązanie to ułatwia dbanie o porządek. Na początku wspólnie z uczniami porządkujemy klasę, układamy wszystkie pomoce tak, aby były dostępne. Kiedy już ustalimy: co i gdzie ma stać, jak powinny być poustawiane pomoce na półkach, gdzie będą zeszyty, robimy zdjęcia idealnie posprzątanego regału i umieszczamy je nad każdym z nich. Od tej pory, kiedy prosimy uczniów o posprzątanie klasy, każdy wychowanek wie, jakie są oczekiwania nauczyciela, i bez problemu porządkuje pomoce zgodnie z instrukcją na zdjęciach.

Instrukcje „krok po kroku” możemy wykorzystać do realizacji różnych celów. Zakres zastosowań jest bardzo szeroki. Może to być na przykład instruktarz

zdjęciowy, na którym widać, jak należy wykonać domek z kwadratu lub jak narysować pingwina. Mogą to być instrukcje czynnościowe do prac plastycznych lub informacja, jakie materiały trzeba zgromadzić przed zajęciami, czyli instrukcja organizacyjno-porządkowa przed przystąpieniem do wykonywania zadania. Jednakże moim zdaniem jedne z najciekawszych rodzajów instrukcji to te, które pomagają dzieciom w pokonywaniu jakichś trudności. Przykładem może być instrukcja: „Co zrobić, jeśli nie radzisz sobie z zadaniem lub poleceniem?”. Jest to informacja powieszona w klasie w widocznym miejscu – tak aby dziecko, które ma taki problem, mogło „krok po kroku” według instrukcji rozwiązać dany problem. Oto przykład:

Co zrobić, jeśli nie radzisz sobie z poleceniem lub zadaniem?

1. Jeszcze raz przeczytaj treść zadania.
2. Nazwij, czego nie rozumiesz, a co rozumiesz.
3. Przekartkuj swój zeszyt lub ćwiczenia, być może odkryjesz wskazówkę.
4. Porównaj zadanie z innymi, które rozumiesz.
5. Skorzystaj ze środków pomocniczych zgromadzonych w sali.
6. Zadaj pytania: najpierw w zespole lub swojemu koledze/swojej koleżance.

Dzięki tak dokładnie sformułowanej instrukcji uczeń wie, co dokładnie ma zrobić, aby rozwiązać problem. Innym przykładem może być taka oto instrukcja:

Jak prosić o pomoc? Jak udzielić pomocy koleżance lub koledze?

1. Prosimy o pomoc dopiero wtedy, kiedy wykorzystamy już wszystkie inne możliwości.
2. Unikamy niepotrzebnego zamieszania w klasie.
Najpierw pytamy kolegę/koleżankę siedzącego/siedzącą obok.
3. Własne miejsce opuszczamy, gdy jest to konieczne.
4. Zadajemy jasne i dokładne pytania.
Nie okazujemy zniecierpliwienia, gdy komuś pomagamy.
5. Wyjaśnienie to coś innego niż podanie gotowego rozwiązania.
6. Uczymy się wyjaśniać krok po kroku.
7. Podczas udzielania pomocy najpierw pytamy kolegę, co już wie.
8. W ramach naszej klasy wszyscy ze sobą współpracujemy.

Inne wizualizacje w sali lekcyjnej:

W czym mogę pomóc? W każdej grupie są dzieci, które lepiej radzą sobie z pewnymi umiejętnościami, oraz takie, które jeszcze wymagają pomocy. Wystarczy, że nauczyciel przygotowuje piktogramy ilustrujące dane czynności, jak: wiązanie sznurowadeł, zapinanie zamków, zapinanie guzików itp., i pod każdym rysunkiem umieści zdjęcia dzieci (lub ich znaczki), które

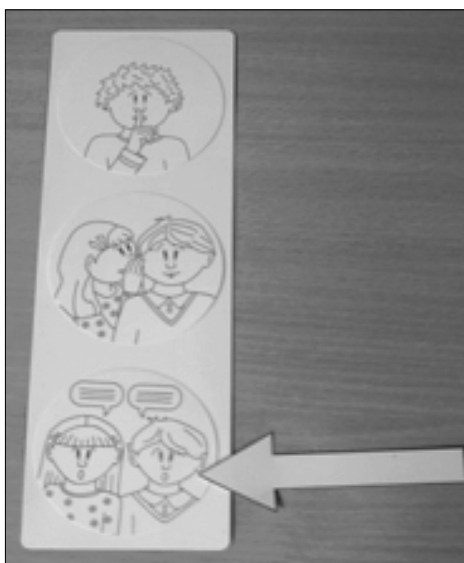


daną czynność już potrafią. Mając taką „ściągę”, dziecko nieumiejące zawiązać sobie butów wie, do kogo musi się zgłosić, żeby uzyskać pomoc. Ta wersja świetnie nadaje się do przedszkola, w szkole modyfikujemy ją do potrzeb swojej grupy. Może to być na przykład: „Chętnie pomogę w: liczeniu, czytaniu, pracach plastycznych, ale również w sprzątaniu, poprawię humor czy wysłucham cię”. Możliwości jest wiele, wszystko zależy od dzieci i nauczyciela.

Nie przeszkadzaj mi. To bardzo prosty i czytelny sposób zakomunikowania kolegom i koleżankom w klasie, że dziecko potrzebuje ciszy i spokoju i nie należy mu przeszkadzać. Uczeń, który wykonuje pracę indywidualną i potrzebuje takich właśnie warunków, stawia przed sobą stojaczkę z piktogramem „cisza”. Oznacza to: „Potrzebuję ciszy i spokoju, nie przeszkadzaj mi.”



Sygnalizator. W jasny i czytelny sposób organizuje czas i rodzaj pracy uczniów. Na początku ustalamy z wychowankami zasady jego działania, by wiedzieli, czemu ma służyć. Umawiamy się, że podczas pracy indywidualnej nikt ze sobą nie rozmawia, w trakcie pracy grupowej można mówić szeptem, a podczas czasu wolnego wszyscy rozmawiają swobodnie. Sygnalizator umieszczamy w widocznym miejscu, najlepiej w okolicy tablicy. Rozpoczynając lekcję, ustawiamy wskazówkę na odpowiednim polu. Uczniowie będą wiedzieli, jak powinni pracować, gdy tylko spojrzą na sygnalizator. Można go oczywiście



rozszerzyć o własne polecenia. Sylwetę sygnalizatora da się również wykorzystać do oceniania zachowania w klasie. Wówczas należy czerwone, żółte i zielone kółko nakleić na listewkę oraz przygotować drewniane spinacze do bielizny dla każdego ucznia. Każdy spinacz trzeba podpisać imieniem wychowanka i postępować zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami z dziećmi, na przykład codziennie rano przypinać wszystkie na zielonym świetle, w razie dwóch ostrzeżeń dotyczących zachowania spinacz przesuwamy na żółte światło, kolejne ostrzeżenie to już światło czerwone i rozmowa z rodzicami. Warto taki sygnalizator umieścić

w widocznym miejscu, wówczas rodzice mogą codziennie monitorować zachowanie dziecka.

Mam nadzieję, że przedstawiając powyższe przykłady, przekonałam Czytelników, że praca według koncepcji planu daltońskiego daje nauczycielowi dużą swobodę oraz wiele ciekawych rozwiązań służących atrakcyjnemu kreowaniu przestrzeni w sali lekcyjnej. Koncepcja H. Parkhurst nie narzuca, nie wskazuje jedynie właściwych i poprawnych rozwiązań. Plan daltoński inspirowuje i motywuje do poszukiwań coraz to nowszych, trafniejszych rozwiązań. Dodatkowo wszystkie przedstawione propozycje można z powodzeniem wykorzystywać w tradycyjnych szkołach, niemających certyfikatu Dalton International. Praca według tej koncepcji z pewnością jest wymagająca, ale z całą odpowiedzialnością stwierdzam, że daje dużo satysfakcji, zadowolenia i budzi uśpione pokłady kreatywności, które w każdym z nas drzemią.

Bibliografia

Röhner R., Wenke H., *Pedagogika planu daltońskiego*, tłum. E. Zygmunt, Sor-man, Łódź 2011.

Joanna Matczak

Jak zorganizować przestrzeń edukacyjną w przedszkolu

Warunki, w jakich przebywają dzieci, w pewnym stopniu wyznaczają obszary ich działalności. Środowisko, w którym funkcjonuje wychowanek, stawia mu wymagania i określa jego możliwości. Na ich jakość wpływa właściwe zagospodarowanie przestrzeni. Przemysłane wyposażenie wnętrza pozwala dziecku na zaspokajanie podstawowych potrzeb rozwojowych.

Przestrzeń edukacyjna to jeden z czynników oddziaływań pedagogicznych. Atmosfera wnętrza wynikająca z estetyki oraz właściwie – w sposób przemyślany – dobranych środków dydaktycznych wpływa również na samopoczucie dzieci, ich zachowanie i sposób myślenia. Wynika z tego, że może ona być czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu optymalnych wyników w pracy pedagogicznej.

W działalności pedagogicznej wystrój i sposób adaptacji miejsca, w jakim się ona odbywa, warunkuje: zdrowy rozwój dzieci, ich pomyślną adaptację, jakość kontaktów społecznych, budowanie atmosfery życzliwości, możliwość uczenia się rozumienia otaczającego świata, samodzielne działania dziecka budujące jego wiedzę i umiejętności. Psychologowie przyznają, że sprzęty i zabawki otaczające dziecko, a także kolorystyka pomieszczenia, sprzyjają bądź ograniczają kształtowanie się jego sfery psychofizycznej, wpływają na zabawę, uczenie się, wspierają lub hamują aktywności ruchowej. Aranżacja wnętrza przedszkolnego jest zadaniem nauczyciela. Przez odpowiednie wyposażenie sali tworzy on warunki dla rozwoju psychofizycznego dzieci. Wyposażenie sprzyja lub nie, zaspokojeniu potrzeby kontaktu emocjonalnego i społecznego, potrzeby poznawania i bezpieczeństwa, aktywności i eksploracji. Przyjęcie powyższej perspektywy pobudza do szukania różnorodnych, wielofunkcyjnych zabawek i narzędzi, skrupulatnie dobranych pod kątem wartości estetycznych, edukacyjnych, technicznych i rozwojowych¹.

¹ B. Mackiewicz, K. Szczepkowska-Szczęśniak, *Znaczenie otoczenia w wychowaniu*, http://mmp.fio.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=98:znaczenie-otoczenia-w-wychowaniu&catid=32:metodyka-pracy-w-malym-przedszkolu&Itemid=66, dostęp: 2013.

Przedszkola to miejsca szczególne ze względu na fakt, że dzieci przebywają w nich większą część dnia. W związku z tym każdy budynek powinien być zaaranżowany w sposób funkcjonalny, estetyczny, prawidłowo oświetlony oraz mieć dostęp do miejsca, w którym dzieci mogą przebywać na świeżym powietrzu (ogród, plac zabaw, boisko). Dla zachowania estetyki wnętrza wskazane jest harmonijne dobieranie barw, używanie jasnych mebli, zapewnienie dostępu do naturalnego światła.

Odpowiednio dobrany i zastosowany sprzęt to istotny element kompozycji funkcjonalno-estetycznej pomieszczeń edukacyjnych. Kształt, konstrukcja, wielkość mebli powinny uwzględniać wiek i budowę fizyczną dzieci oraz odpowiadać wymogom higieny oraz wskazaniom dydaktycznym, opiekuńczym i wychowawczym. Sprzęty należy również rozmieszczać tak, by zachowana była swoboda komunikacyjna.

Sale, w których przebywają dzieci, powinny być naturalne, a ich gospodarzami winny być dzieci. Należy zadbać, aby we wnętrzu wszystko miało określony cel, przeznaczenie i styl. Pomieszczenie ma uwzględniać naturalną aktywność dzieci – zabawę. Ważne, by było ozdobione pracami wychowanków – takie dekorowanie wnętrza sprawia, że mają one swoisty wygląd i wyrażają styl pracy nauczyciela oraz działań dzieci.

Najlepszym przykładem wzorcowo przygotowanej przestrzeni edukacyjnej jest otoczenie zaaranżowane według koncepcji pedagogicznej M. Montessori. Powinno ono zawierać elementy umożliwiające dziecku samowychowanie i samorozwój. M. Montessori wyróżnia w nim dwa elementy: materialny (budynek, wyposażenie) oraz strategiczny (zasady i formy).

Aranżując otoczenie należy kierować się zasadą łączenia wolności i porządku. Dziecku powinno się ukazać ład i porządek we Wszechświecie, ale jednocześnie dać prawo do samodzielnego odkrywania tego porządku. Służą temu pomoce do ćwiczeń, które dziecko może wybrać według zasady wolności przedmiotu, miejsca i czasu pracy. Materialny składnik przygotowanego otoczenia stanowił również materiał rozwojowy, który zawiera w sobie cztery cechy: wymiar antropologiczny, psychologiczny, dydaktyczny, wychowawczy².

M. Montessori podkreślała, że świat dziecka powinien być uporządkowany. Dzień musi mieć określoną strukturę i składać się z niezawodnych rytuałów. Otoczenie powinno zaś być logicznie zorganizowane i estetyczne, aby zapewnić dziecku możliwość dokonywania czynności poszukiwania i odnajdywania.

W metodzie M. Montessori otoczenie, w którym przebywa dziecko, powinno wspomagać w pełni harmonijny rozwój jego osobowości – sprawiać, że czu-

² E. Łatacz, *Jak wychowywać dzieci. Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*, Pracownia AA, Kraków 1995, s. 13.

je się ono szczęśliwe i radosne, szybko i chętnie się uczy. Otoczenie respektuje kolejne fazy zainteresowań, związane z rozwojem. Wszystkie materiały muszą być uporządkowane tematycznie i łatwo dostępne – umieszczone w zasięgu ręki wychowanka.

Ważnym elementem tego otoczenia jest oryginalny zestaw pomocy dydaktycznych, zwany materiałem M. Montessori. Cechują go: prostota, precyzja i estetyka wykonania, uwzględnienie zasady stopniowania trudności, dostosowanie do potrzeb rozwojowych dziecka, logiczna spójność ogniw ciągów tematycznych, konstrukcja umożliwiająca samodzielną kontrolę błędów oraz ograniczenie – dany rodzaj występuje tylko w jednym egzemplarzu.

Materiał, który dzieci mają do dyspozycji, związany jest z samoobsługą, troską o środowisko, zwyczajami i normami społecznymi. Pozwala na wielozmysłowe poznawanie świata oraz służy pobudzaniu aktywności umysłowej.

Wszystkie przedmioty w otoczeniu wychowanka muszą być dostosowane do jego ręki, sił i możliwości. Powinny również być tak dobrane, aby dziecko mogło rozpoznać celowość ruchu. Dobrze, by w salach znajdowało się wszystko, co da mu możliwość ćwiczenia koniecznych ruchów, by stawały się one coraz bardziej skoordynowane i płynne.

Przestrzeń edukacyjna powinna być zaaranżowana w taki sposób, by zaspokoić ogromną potrzebę ruchu u dziecka, zapewnić ćwiczenie koordynacji ruchowej, pobudzanie, koordynowanie i dążenie do harmonijnego przebiegu czynności, uniezależnianie dziecka od dorosłych – tak by mogła rozwinąć się jego samodzielność, pewność siebie oraz poczucie własnej wartości. Właściwie zaaranżowane otoczenie przyczynia się do rozwijania poczucia odpowiedzialności za nie, a także do kształtowania w dziecku wewnętrznego porządku, wyczucia dla właściwych postaw społecznych i kulturowych. Prowadzi również do tworzenia wrażliwości wszystkich zmysłów, angażuje do działania, odpowiada zainteresowaniom dziecka, pobudza jego samodzielność, pomaga wychowankom w uświadomieniu sobie, że każda praca powinna być zaplanowana, przygotowana, podzielona, przeprowadzona w określonej kolejności, a czasem wymaga współpracy z innymi.

Otoczenie, w którym przebywają dzieci, powinno być uporządkowane w taki sposób, by tworzyło logiczną całość. Powinno również motywować je do samodzielnego poszukiwania właściwych rozwiązań, a tym samym do zdobywania nowych wiadomości i doskonalenia umiejętności.

W pedagogice M. Montessori istotnym elementem przygotowanego otoczenia jest danie dziecku możliwości obcowania z naturą – inaczej dziecko wyobcowane przez współczesny świat ze środowiska naturalnego nie nauczy się żyć z nim w zgodzie. Kontakt z przyrodą daje możliwość poznania, rozumienia oraz interpretacji otoczenia naturalnego i społecznego. Dzięki poznawaniu natury budzą się uczucia i motywacja wobec otoczenia przyrodniczego, możliwe jest doświadczanie ładu we Wszechświecie oraz poznanie zależności i związków w Kosmosie.

Dzięki przebywaniu w naturalnym środowisku dziecko ma możliwość odkrywania bogactwa w świecie natury i kultury (wytworzonym przez człowieka). Obcowanie z naturą i kulturą uświadamia mu konieczność poszanowania świata roślin i zwierząt oraz harmonijnego współżycia człowieka z przyrodą, pomaga poznać wartości kultury regionalnej oraz wzmacnia poczucie przynależności i tożsamości narodowej, wspiera w budowaniu wewnętrznego porządku, który jest niezbędny do odkrycia i poznania porządku w całym stworzeniu.

Otoczenie, w którym wzrasta dziecko, powinno pokazywać różnorodność i jedność świata, w którym również swoje miejsce ma człowiek. Dostęp do tzw. konkretności pozwala lepiej rozumieć poznawane treści, które są często dla dzieci abstrakcyjne i trudne do wyobrażenia. Nauczanie powinno się odbywać – w miarę możliwości – w naturalnych warunkach i z użyciem naturalnych materiałów jako pomocy. Dzięki temu wychowanek kształtuje w sobie umiejętność spostrzegania zjawisk życiowych (jego troska o przyrodę rośnie wraz ze wzrostem zainteresowania), rozwija w sobie świadomość roli w życiu (życie roślin i zwierząt zależy od dbania o podlewanie, karmienie itp.), uczy się cierpliwości i oczekiwania (na przykład obserwując wzrost rośliny).

Aranżacja przestrzeni edukacyjnej powinna również być ukierunkowana na rozwijanie wrażliwości estetycznej, ponieważ otoczenie, w którym przebywa dziecko, ma niebagatelny wpływ na rozwój jego twórczej ekspresji. W warunkach monotonna i nieestetycznych, pozbawionych piękna organizowanie wychowania przez sztukę staje się niemożliwe. Dzięki wychowaniu estetycznemu dziecko na co dzień obcuje z pięknem. Piękno natomiast pobudza procesy spostrzegania i myślenia, poszerza wiedzę o świecie i życiu ludzi, zacieśnia więź z najbliższym otoczeniem. Estetycznie urządzone wnętrza i starannie dobrane przedmioty codziennego użytku wpływają na smak, kształtowanie się poczucia estetyki, staranność, precyzję, systematyczność i samodyscyplinę.

Przygotowanie otoczenia to zadanie nauczyciela, który pełni w tym zakresie strategiczną funkcję.

Na początku, zanim dziecko zaznajomi się z otoczeniem i materiałami w przedszkolu Montessori, nauczyciel stanowi pomost między dzieckiem a środowiskiem. Zachęca, inspiruje, mobilizuje do pracy. Ważne jest tutaj, aby stwarzać miłą, ciepłą atmosferę wokół siebie, która pomaga dziecku w szybszym zaaklimatyzowaniu się w nowym środowisku³.

Nauczyciel, jako „element” przygotowanego otoczenia, wdraża dzieci do przestrzegania norm grupowych, wprowadza je w rozumienie otaczającego świata, pomaga im w rozpoznawaniu i nazywaniu pojęć, staje się wzorcem. Dobry nauczyciel to wnikliwy i nieustający obserwator dziecka, który w razie koniecz-

³ K. Skjöld Wennerström, M. Bröderman Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, tłum. I. Łabędzka-Karlöf, Impuls, Kraków 2009, s. 83.

ności może udzielać pomocy w myśl najbardziej znanej tezy M. Montessori: „Pomóż mi zrobić to samemu”. Ponadto, oprócz umiejętności zawodowych, winien reprezentować wysoki poziom moralny – jako przewodnik dziecka po świecie wartości.

Wśród cech osobowości nauczyciela, Montessori szczególnie podkreślała miłość, która miała obejmować nie tylko dziecko, ludzi, ale całość Stworzenia⁴.

Osobowy aspekt przygotowanego otoczenia to także grupa dzieci. Dzieci w przedszkolach montessoriańskich są wymieszane pod względem wieku (trzy-, cztero-, pięcio- i sześćoletnie). M. Montessori uważała, że takie grupy przypominają grupy naturalne. Dzieci mają w nich okazję pomagać sobie i respektować prawa wobec siebie. Podczas codziennych kontaktów nawiązywane są relacje społeczne, na bazie których przebiega rozwój społeczny. Dzieci uczą się współpracy, zachowując zarazem prawo do własnego, indywidualnego rozwoju. Dużą rolę w całościowym wychowaniu dzieci pełnią rodzice – jako pierwsi wychowawcy dziecka po urodzeniu. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, należy stwierdzić, że przestrzeń edukacyjna ze wszystkimi swoimi elementami (aspekt materialny i osobowy) – ze względu na swoją ogromną rolę wychowawczą i dydaktyczną – nie może być przypadkowa. Nie wystarczy zatem przygotować wychowankom jakiegokolwiek środka dydaktycznego – musi to być materiał odpowiadający zmiennym i następującym po sobie fazom rozwojowym dziecka i w odpowiedni sposób je stymulować.

Fotografia 1. Aranżacja działu ćwiczeń praktycznego dnia w grupie M. Montessori



Źródło:

⁴ E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, WUŁ, Łódź 1996, s. 86.

Fotografia 2. Dekoracja ścian wytworami dziecięcej działalności plastycznej



Źródło:

Fotografia 3. Aranżacja działu – kształcenie zmysłów w grupie M. Montessori



Źródło:

Bibliografia

- Łatacz E., *Jak wychowywać dzieci. Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*, Pracownia AA, Kraków 1995.
- Łatacz E., *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, WUŁ, Łódź 1996.
- Mackiewicz B., Szczepkowska-Szczęśniak K., *Znaczenie otoczenia w wychowaniu*, http://mmp.fio.org.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=98:znaczenie-otoczenia-w-wychowaniu&catid=32:metodyka-pracy-w-malym-przedszkolu&Itemid=66, dostęp: 2013.
- Skjöld Wennerström K., Bröderman Smeds M., *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, tłum. I. Łabędzka-Karlöf, Impuls, Kraków 2009.

Anna Piecusiak

Pomysł na dziecięcą zabawę w ogrodzie przedszkolnym

W codziennej pracy w przedszkolu obserwuję u dzieci dużą potrzebę kontaktu z **przyrodą**. Często podczas wyjść do ogrodu przedszkolnego lub na spacerów wychowankowie zbierają ciekawe okazy przyrody. Czasami, trzymając w rękach kasztany, jesienne liście lub małe kamienie, pytają: „Proszę pani, czy mogę zabrać to do przedszkola?”.

Potrzeba kontaktu z przyrodą, zarówno ożywioną, jak i nieożywioną, przejawia się również w pracach plastycznych dzieci. Wychowankowie bardzo chętnie nie tylko włączają się w działania związane z proponowanym przez nauczyciela tematem, lecz także sami podejmują aktywność plastyczną z wykorzystaniem motywów przyrodniczych. Kwiaty, motyle, ptaki, chmury czy słońce to często wdzięczny temat prac nie tylko dla dziewczynek.

Dzieci w wieku przedszkolnym, poznając przyrodę, idą krok dalej – same chcą być jej odkrywcami. Niestrudzenie pytają, dociekają, badają. Obserwując ich potrzeby, umożliwiamy im właściwe warunki do działania. Zgodnie z koncepcją pedagogiczną **M. Montessori**, na podstawie której pracujemy w przedszkolu, staramy się podążać za dzieckiem. W związku z tym materiał zgromadzony w salach jest w dużej mierze odpowiedzią na zainteresowania dzieci. Różnorodność materiału rozwojowego oraz pomocy dydaktycznych znajdujących w dziale: „wychowanie dla kultury życia” umożliwia bliskie poznanie przyrody, często z wykorzystaniem konkretów. Dla dziecka jest to ogromnie ważne, by móc w pełni zrozumieć poznawane zjawiska, a także ich doświadczyć.

Dużym ułatwieniem, a zarazem atrakcją dla wychowanków, są pomoce znajdujące się w **kąciku badawczym**. Dzieci same dążą do poznawania właściwości rzeczy lub do zrozumienia sensu zjawisk w wyniku obserwacji oraz przeprowadzenia prostych eksperymentów. Motorem działania są typowe dla tego wieku ciekawość świata i dociekliwość.

Najprostsze działania podejmowane przez dzieci w kąciku badawczym związane są z **wodą**. Do naczyń o różnej pojemności wychowankowie przelewają wodę. Przewidują, ile wody zmieści się w naczyniu, porównują i niejednokrotnie

sami dziwią się rezultatem końcowym. Zabawy z wodą – elementem przyrody nieożywionej – są od najmłodszego wieku dużą atrakcją. Doskonałą przy tym precyzję ruchu i koncentrują uwagę dzieci na wykonywanym działaniu.

W kąciку badawczym znajdują się również pomoce pozwalające doświadczyć, co rozpuszcza się w wodzie, co pływa, a co tonie, co przyciąga magnes. Dzieci mogą też ważyć, porównywać ciężar przedmiotów, oglądać preparaty przyrodnicze pod lupą lub mikroskopem. Ponadto w kąciukach badawczych przedszkolaki podejmują się wyzwań trudnych i niecodziennych, na przykład sprawdzają, jak wybucha wulkan, porównują przepuszczalność wody z wykorzystaniem różnorodnego materiału przyrodniczego, a także nietypowo dmuchają balon, wykorzystując w tym celu sodę i kwasek cytrynowy. Ciekawym elementem wśród propozycji badawczych kierowanych do dzieci są różnego rodzaju gry dydaktyczne o charakterze badawczym, które angażują do działania kilku wychowanków jednocześnie.

Poza salami przedszkolnymi dzieci mają do dyspozycji duży **ogród przedszkolny**, w którym również organizowane są zajęcia mające na celu rozwijanie wrażliwości przyrodniczej. Ogród przy Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi jest rezultatem starań wielu osób. Na przestrzeni kilku lat ogród zmieniał swój wygląd – stając się piękniejszym i atrakcyjniejszym miejscem dziecięcych zabaw.

Obecnie jest to rozległy teren, który służy dzieciom jako miejsce do odpoczynku, zabaw i poznawania przyrody. W minionych latach, mając na celu poprawę bezpieczeństwa wychowanków, odnowiono całkowicie ogrodzenie wokół budynku przedszkola oraz założono monitoring. Odrestaurowano również terasy, które obecnie znalazły nowe przeznaczenie. Utworzono na nich miejsca do zabaw badawczych dla dzieci.

Dużą atrakcją dla przedszkolaków jest nowy sprzęt, który pojawił się na terenie ogrodu. Oprócz typowych zabaw w berka czy gry w piłkę dzieci mogą spędzać czas na zjeżdżalniach, bujawkach, drewnianym przyrządzie wielofunkcyjnym. Zakupiono także zabawki do odnowionych piaskownic, w których wychowankowie spędzają czas niemal nieustannie. Przed nadmiernym promieniowaniem słonecznym chroni dzieci drewniana altanka oraz duże ogrodowe namioty i parasole, pod którymi przedszkolaki rysują lub grają w gry planszowe.

Wyposażenie ogrodu daje dzieciom możliwość spędzania na powietrzu wielu godzin. Nie jest to tylko czas poświęcony na relaks. Wychowankowie, mając ciekawie zorganizowane miejsce do działań, nie nudzą się. Ważne, by dzieciom jedynie zasignalizować, co można zrobić z daną pomocą, lub wskazać, jak wykorzystać zaaranżowane stanowisko.

W bieżącym roku Rada Pedagogiczna Przedszkola Miejskiego nr 106 zgłosiła do konkursu Fundacji Cemex „Budujemy Przyszłość” autorski projekt Ekologicznej ścieżki sensorycznej, która ma uczynić ogród miejscem jeszcze ciekawszym dla naszych przedszkolaków. Jednym z celów wychowania przedszkolnego jest wspomaganie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym

potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

Opracowany przez Radę Pedagogiczną Przedszkola Miejskiego nr 106 projekt ma na celu zorganizowanie na terenie ogrodu szeroko pojętych działań edukacyjnych związanych z uwrażliwianiem na ochronę środowiska najbliższego dziecku. M. Montessori – autorka koncepcji pedagogicznej, na podstawie której pracuje nasze przedszkole, uważała, że zadaniem wychowania jest „rozwijanie w dziecku zdolności do odpowiedzialności za świat i to, co zostało mu powierzono”. Kierując się tą myślą, stworzyliśmy miejsce, które umożliwi dzieciom bezpośredni kontakt z materiałem przyrodniczym i doświadczanie go polisensorycznie (zgodnie z założeniami pedagogiki M. Montessori).

Dzięki akceptacji Rady Fundacji Cemex „Budujemy Przyszłość” oraz fundusze pozyskane na drodze konkursowej udało się nam zrealizować wiele ciekawych pomysłów dotyczących zagospodarowania ogrodu. Zorganizowaliśmy *Ekologiczną ścieżkę sensoryczną* złożoną z sześciu odcinków wyłożonych: szyszkami, piaskiem, patykami, żwirem, korą dekoracyjną, kamieniami.

Fotografia 1.



Źródło:

Dzieci – przez kontakt z różnorodnym materiałem przyrodniczym – mają w zasięgu dłoni (w dosłownym znaczeniu) namiastkę lasu lub parku. Obserwując, zwłaszcza u dzieci z aglomeracji miejskich, jedynie okazjonalny kontakt z przyrodą (edukacja oparta na filmach, obrazkach, zdjęciach) – widzimy ogromną potrzebę ukazania wychowankom przez zabawę i samodzielne odkrywanie korzyści płynących z kontaktu z przyrodą. Nie ma bowiem możliwości pełnego poznania natury bez bezpośredniego z nią obcowania. Wyjścia do parków, ogrodu botanicznego czy palmiarni są okazjonalne i nie zawsze w pełni zaspokajają potrzeby dzieci. Zaaranżowanie w naszym ogrodzie *Ekologicznej ścieżki sensorycznej* pozwala doświadczać wrażeń przyrodniczych niemalże w każdej chwili.

Cieszy nas, że przy licznych pracach związanych z realizacją projektu pomogło nam tak wielu rodziców dzieci z naszego przedszkola.

W pobliżu utworzonej ścieżki posadzono **drzewka i krzewy** – sosny, brzozy, bzy, forsycje, jaśmin, bluszcz. Ponadto każda z pięciu grup ma pod opieką swój gazon z posadzonymi kwiatami. Umożliwia to wdrażanie dzieci do opieki i odpowiedzialności za rośliny. Kolorowe konewki zachęcają dyżurnych do pełnienia ogrodowych obowiązków. Wychowankowie mają także do dyspozycji duże dziecinne grabie, które wspaniale sprawdzają się podczas akcji porządkowania jesiennych liści.

Oprócz ścieżki stworzyliśmy również – w ramach funduszy pozyskanych w projekcie – stanowisko do układania **mandali i kompozycji** z wykorzystaniem materiału przyrodniczego. Dzieci mają tam możliwość, zgodnie z ustalonymi wcześniej zasadami, tworzyć swoje dzieła sztuki, bazując na tym, co naturalne i bliskie człowiekowi. Dotychczas takie działania były możliwe w salach, gdzie utworzone są kąci „wychowania dla kultury życia”. Obecnie ten dział pedagogiki M. Montessori może być realizowany podczas pobytu na świeżym powietrzu, w warunkach naturalnych.

Fotografia 2.



Źródło:

Pomyśleliśmy również o zagospodarowaniu tarasów w ogrodzie – obecnie znajdują się na nich stanowiska do **zabaw badawczych**. Jeden z tarasów przeznaczony jest na zabawy i eksperymenty, gdzie z wykorzystaniem stołu wodnego

dzieci doświadczają właściwości wody. Doskonają tam umiejętność przelewania wody do naczyń, sprawdzają, co pływa, co tonie, badają także, co rozpuszcza się w wodzie.

Drugi taras to miejsce idealne dla tych młodych badaczy, którzy chcą poznać okazy przyrody pod lupą i mikroskopem, próbują określić siłę wiejącego wiatru lub pragną doświadczyć ciężaru ważonych przedmiotów.

Fotografia 3.



Źródło:

W naszym ogrodzie zadbałiśmy również o zwierzęta. Swoje miejsce znalazł tu **zółw**, dla którego zbudowano specjalny wybieg. Dzieci obserwują codzienne „spacery” żółwia, dokarmiają go. Chętnych do opieki nad zwierzątkiem nie brakuje...

W przedszkolnym ogrodzie zaprojektowano także miejsce do ćwiczeń ruchowych na świeżym powietrzu: dzięki zabawom na **równoważniach** dzieci rozwijają dużą motorykę oraz doskonałą świadomość swoich ruchów.

Z kolei labirynt sznurowy Pajęcza sieć pozwala rozwijać ogólną sprawność i równowagę. Zadaniem dzieci poruszających się w labiryncie jest przejście, w miarę możliwości, bez dotykania lin swoim ciałem.

Fotografia 4.



Źródło:

Idealnym miejscem na czas relaksu jest hamak, gdzie pod nadzorem nauczyciela można się błogo kołysać, wpatrując się w niebo. Kolejka dzieci, chcących pobujać się na hamaku, jest zazwyczaj długa...

Dzieci mogą także w specjalnie przygotowanej galerii skarbów prezentować innym znalezione przez siebie skarby przyrodnicze. Wieszają je w torebkach na sznurkach, a nie gromadzą, jak dotychczas, w kieszeni.

Dużą radość sprawia zabawa w Tajemnicze woreczki, które zostały zawieszane na różnych wysokościach. Zgromadzono w nich materiał przyrodniczy, który dzieci rozpoznają za pomocą zmysłu dotyku.

Fotografia 5.



Źródło:

Cieszy nas fakt, że dzięki wsparciu finansowemu Fundacji Cemex „Budujemy Przyszłość”, Stowarzyszeniu Wspierania i Rozwoju Edukacji „Otwarte Drzwi” oraz ogromnemu zaangażowaniu rodziców dzieci z Przedszkola Miejskiego nr 106 udało się nam stworzyć dzieciom warunki do bezpośredniego obcowania z przyrodą.

Mając na uwadze ograniczenia środowiska lokalnego, chcemy wzorem M. Montessori dostarczyć dzieciom materiału do samodzielnego odkrywania przyrody, badania i doświadczania jej z wykorzystaniem wielu zmysłów – wzroku, słuchu, powonienia i dotyku.

To, czy uda się nam rozbudzić w dzieciach zainteresowanie światem przyrody, zależy w dużym stopniu od sposobu, w jaki to uczynimy. Nie bez znaczenia jest również postawa samego nauczyciela oraz jego stosunek do przyrody. Sądzymy, że wiedza zdobyta z wykorzystaniem stworzonej wspólnie ścieżki sensorycznej przyczyni się w największym stopniu do pogłębiania wrażliwości ekologicznej dzieci i rodziców.

Dorota Nizioł

Wykorzystanie pomocy dydaktycznych w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym

W projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* uczestniczyłam od września 2012 roku. Podczas cotygodniowych dyżurów pełnionych w CWMNiS jako metodyk wychowania przedszkolnego udzielałam porad, wśród których bardzo często pojawiały się zagadnienia związane z zastosowaniem pomocy dydaktycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Pomoce dydaktyczne to przedmioty, które wspomagają proces uczenia się, nie zamykając jednocześnie wielorakich możliwości ich wykorzystania w innych procesach o charakterze poznawczym. Traktowane są zazwyczaj jako dodatkowe i niekoniecznie najważniejsze elementy tradycyjnie rozumianego systemu dydaktycznego, które wchodzi w skład szerszej kategorii, określanej mianem **środków dydaktycznych**.

Geneza wykorzystywania pomocy dydaktycznych jest głęboko osadzona w historii pedagogiki. Począwszy od J.A. Komeńskiego (XVII wiek), który uzasadnił konieczność stosowania zasady pogłębienia w nauczaniu, rola środków dydaktycznych była stale podkreślana przez kolejnych pedagogów. Ten stan rzeczy ma swe źródło w tradycyjnej dydaktyce, gdzie wyraźnie określono miejsce pomocy edukacyjnych w teoretycznym kontekście zasady pogłębienia. Zgodnie z nią uczeń powinien przejść drogę od konkretnego do pojęcia, stopniowo eliminując nieistotne różnice w procesie dochodzenia do uogólnień. Jednakże taki sposób określenia przebiegu procesu dydaktycznego z wykorzystaniem konkretnego doznań krytyki sformułowanej przez twórców **szkoły aktywnej**, a w szczególności przez W.A. Laya, J. Deweya i G. Kerschensteina, dla których punktem wyjścia było przyjęcie tezy o aktywnej roli podmiotów w procesie poznawczym. Ich zdaniem umysł ucznia nie mógł być traktowany jak niezapisana karta, na której odbijają się wrażenia pochodzące z danych zmysłowych, niepodlegające czynnym przekształceniom.

Dzisiaj nikt nie wyraża wątpliwości, że tworzenie bogatego środowiska uczenia się jest czynnikiem ułatwiającym dziecku wędrówkę przez świat pełen skom-

plikowanych i trudnych zagadnień. Pozwala to wychowankowi na osiągnięcie równowagi z otoczeniem, polegającej na przeplataniu się faz kontemplacji i aktywności. Ponadto, właściwie dobrane pomoce mogą stanowić swoiste ogniwo pomiędzy konkretem a abstrakcją. Działanie na nich i tworzenie sytuacji problemowych stwarza dziecku szansę na wszechstronne przeanalizowanie czynności prowadzących do rozwiązania danego problemu, a także uczy włączania poznawczych procedur logicznych, takich jak: indukcja, dedukcja, przewidywanie, różnicowanie i coraz głębsze abstrahowanie.

Tak właśnie wygląda optymalizowanie pracy na rzecz dzieci w systemie opartym na założeniach pedagogiki M. Montessori. To właśnie edukacja montesoriańska stanowi dobry przykład wykorzystania pomocy w codziennej pracy z małym człowiekiem. Musimy zdać sobie sprawę, że aktualnie, kiedy rozwój technologiczny postępuje w tak zawrotnym tempie, również i tempo rozwoju ucznia czy przedszkolaka jest szybsze. Ponadto dziecko, zasypywane zabawkami przeładowanymi elektroniką, nie zawsze (w natłoku dostarczanych mu bodźców) może odnaleźć te, które wspierają, a nie zaburzają jego rozwój. W codziennej pracy zaobserwowałam, że wychowankowie bardzo szybko nudzą się zabawkami przyniesionymi z domu (często niezwykle drogimi), natomiast chętnie zatapiają się w pracy chociażby z **różową wieżą** czy **drewnianymi cylindrami** (montesoriański materiał rozwojowy, którego zalety przedstawię w dalszej części tekstu). Najistotniejszym w proponowanym przez Włoszkę materiale jest to, że został on opracowany przede wszystkim z myślą o dziecku – jako pełnoprawnym odbiorcy, ale bez infantylizacji obrazów, z zachowaniem powagi wobec jego potrzeby poznawania świata przedstawianego poprawnie. Pomoce są nie tylko pomysłowe i rozwojowe, lecz także bezpieczne i trwałe. Wykonane z materiałów o wysokiej jakości mogą służyć dzieciom w każdym wieku i na każdym etapie rozwoju, także tym z opóźnieniami rozwojowymi, w tym – deficytami w rozwoju funkcji percepcyjnych i motorycznych. Pomoce te znane są z tego, że można je wielostronnie wykorzystywać – nie ograniczają dziecka ani nauczyciela sztywnymi ramami. Nie blokują inwencji i intuicji wychowanka, pozwalając na niestandardowe rozwiązania. Materiał jest tak skonstruowany, że pozwala dziecku samodzielnie stwierdzić, czy daną pracę wykonało dobrze, czy źle, w którym miejscu nastąpiła pomyłka i jak ten błąd naprawić. I co niezwykle istotne – dziecko ma możliwość różnorodnego eksperymentowania i obserwowania wyników swoich działań. Dzięki temu stale poszerza wiedzę, co odgrywa ważną rolę w utrzymaniu wysokiego poziomu dynamiki tworzących się struktur pojęciowych.

Podstawowe kryteria, jakie powinien spełniać montesoriański materiał rozwojowy, są następujące:

- izolacja trudności – dziecko nie jest w stanie poradzić sobie jednocześnie z wieloma problemami i wymaganiami, dlatego też w materiałach pomija się wszystko, co mogłoby odwracać uwagę od ich właściwych funkcji;

- ograniczenie liczby – ponieważ przygotowane otoczenie jest odbiciem Wszechświata, wszystkie pomoce rozwojowe występują w pojedynczym egzemplarzu;
- autonomiczny charakter – każda pomoc może występować osobno;
- estetyczna jakość – krótko mówiąc, pomoce M. Montessori łączą w sobie piękno i trwałość;
- nieustanna kontrola błędów – błąd nie staje się wrogiem, dziecko uczy się konstruktywnie obchodzić ze swoją rzeczywistością i szukać nowych rozwiązań;
- funkcjonalność – po pomocach M. Montessori można bezpośrednio rozpoznać ich dydaktyczne znaczenie;
- nauczanie integracyjne – w posługiwaniu się materiałami włączone są zawsze różne zmysły; dziecko uczy się odkrywać otoczenie polisensorycznie.

Najbardziej znane i uniwersalne montessoriańskie pomoce dydaktyczne zostały sklasyfikowane w sześciu działach. Należą do nich: ćwiczenia praktycznego dnia, kształcenia zmysłów, edukacji matematycznej, edukacji językowej, wychowania dla kultury życia i wychowania religijnego. Opisane pomoce z powodzeniem i z wielką satysfakcją wykorzystuję na co dzień w pracy z wychowankami w Przedszkolu Miejskim nr 106 w Łodzi.

Ćwiczenia praktycznego dnia

Dziecku – najlepszemu, spontanicznemu obserwatorowi natury, musi być bez wątplenia zapewniony materiał, który je zafascynuje.

M. Montessori

Tym, co przyciąga dzieci do półek z pomocami dotyczącymi ćwiczeń praktycznego dnia, jest ogromna chęć i potrzeba wykonywania prawdziwych czynności. Dlatego też zadaniem nauczyciela jest stwarzanie podopiecznym okazji do podejmowania samodzielnych wyborów, brania odpowiedzialności za to, co robią. Kiedy dziecku podczas zabawy coś się rozsypie lub wyleje, zachęćmy je do posprzątania po sobie, a nie wyręczajmy go w tym. Pomoce do ćwiczeń praktycznego dnia powinny skłaniać wychowanka do działania, tak żeby uczył się przez swoją aktywność, ale nie można zapomnieć też o tym, że w wieku od trzech do sześciu lat aktywność ta związana jest bezpośrednio z ruchem, zatem zaaranżujmy przestrzeń w taki sposób, by dziecko miało go jak najwięcej. Nie chodzi tu tylko o tzw. dużą motorykę. Ruch to również przygotowywanie stołów do posiłku, sprzątanie po obiedzie, pielęgnowanie ciętych kwiatów czy robienie kanapek innym dzieciom.

Dwa zestawy do przelewania wody – pierwszy składa się z tacy, na której ustawiamy szklane naczynia o dość szerokim wlocie i takiej samej wysokości, ze

ściereczki oraz z dzbanka. Zadaniem dziecka jest nalewanie z dzbanka wody, jednak z taką dokładnością, aby jej nie rozlać poza naczynia. Jeżeli wychowanek wleje wodę nieprecyzyjnie, samodzielnie wyciera ją z tacy. Zestaw numer dwa złożony jest z tacy, ściereczki, dzbanka oraz naczyń o zróżnicowanym kształcie i średnicy wlotu. Dziecko ma zadanie podobne, jak to opisane powyżej, ale może też dodatkowo skorzystać z lejka dołączonego do zestawu.

Zestawy do barwienia wody pozwalają dziecku na eksperymentowanie i przeprowadzanie doświadczeń w tym zakresie. Materiał składa się z tacy, ściereczki, szklanych naczyń, dzbanka, farb akwarelowych oraz ścinek kolorowej bibuły. Dziecko wyposażone w ten sposób ma doskonałą zabawę polegającą na uzyskiwaniu barw pochodnych przez łączenie kolorów podstawowych. Pragnę zaznaczyć, że ćwiczenia wykorzystujące opisywaną pomoc doskonale sprawdzają się w pracy z osobami nadrużliwymi. Pomagają im osiągnąć pełne wyciszenie i koncentrację na wykonywanym działaniu.

Sztandarowym wręcz przykładem pomocy do ćwiczeń praktycznego dnia są **drewniane ramki**. Pomoc składa się z sześciu ramek, z których każda przeznaczona jest do nauki różnych czynności związanych z zapinaniem: guzików, nap, haftek, na rzepy, na ekspres oraz zawiązywaniem kokard itp. Dzięki przedstawionej na fotografii pojedynczej ramce dziecko nabywa umiejętności zawiązywania wstążki, co następnie wykorzystywane jest przez nie na przykład do samodzielnego wiązania obuwia.

Fotografia 1.



Źródło:

Reasumując: podczas działań na materiale z zakresu ćwiczeń praktycznego dnia można zaobserwować schemat składający się z czterech etapów:

- etap pierwszy – działania na materiale są celem samym w sobie, na przykład: dziecko zmywa dla samego zmywania, nie planując rezultatów swoich działań;

- etap drugi – dziecko zwraca już uwagę na precyzję i kompletność działania;
- etap trzeci – dla dziecka ważny zaczyna być porządek w otoczeniu, wychowanek rozumie, że jest on wynikiem pracy, wykorzystuje zdobyte umiejętności w praktyce;
- etap czwarty – dziecko stosuje zdobyte umiejętności i zasady w życiu społecznym.

Istotę ćwiczeń praktycznego dnia najlepiej ilustruje myśl M. Montessori: „Pomóż mi, żebym mógł zrobić to sam”. Praca z tym materiałem w sposób konkretny i jasny pokazuje rezultaty podejmowanych przez dziecko działań.

Kształcenie zmysłów

W umyśle nie ma niczego, co wcześniej nie znalazło się w zmysłach.

J. Locke

M. Montessori podczas prowadzenia długich doświadczeń opracowała pomoce odpowiadające potrzebom rozwojowym dzieci. Każda z nich uwzględniała kształcenie jednej, wybranej cechy. Tak więc w sposób odrębny potraktowała materiał do rozpoznawania kształtów, kolorów, rozmiarów, dźwięków, zapachów i smaków. Pomoce z zakresu kształcenia zmysłów przeznaczone są dla dzieci od trzech do sześciu lat. W tym właśnie przedziale wiekowym pojawia się potrzeba analizy i wewnętrznego uporządkowania tego, co zostało przyswojone przez dziecko we wcześniejszej fazie jego rozwoju.

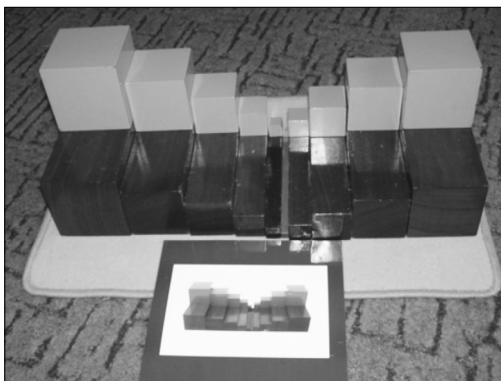
Dział ten charakteryzuje się prawdziwym bogactwem pomocy o zróżnicowanym stopniu trudności, które można wykorzystać do kształcenia: wzroku, słuchu, dotyku, smaku i powonienia. Jedną z nich jest **różowa wieża**. Stanowi ona zestaw dziesięciu różowych sześcianów, z których największy ma podstawę długości 10 cm, najmniejszy zaś 1 cm. Celem działania z różową wieżą jest wykształcenie takich pojęć, jak: „mały” – „duży”, oraz wszystkich możliwych odmian („mały” – „mniejszy” – „najmniejszy”; „duży” – „większy” – „największy”). Dziecko buduje wieżę w określonym porządku, na przykład od największego klocka do najmniejszego, wertykalnie odnajduje za pomocą wzroku czy dotyku właściwy porządek. Jeśli porówna klocek największy z najmniejszym, otrzyma kontrast: „duży” – „mały”.

Wartą wymienienia pomocą są **brązowe schody**. Składa się ona z 10 prostopadłościanów o równej długości, a zmieniającej się grubości (od 1 cm² do 10 cm²). Służy do wprowadzenia pojęć: gruby – cienki.

Opisane powyżej pomoce są ze sobą logicznie powiązane, na przykład: najmniejszy klocek różowej wieży zestawiony z najcieńszym klockiem brązowych schodów da nam parę: „mały” – „cienki”. Podobnie możemy uczynić z klockiem „dużym” i „grubym” oraz pozostałymi, odpowiadającymi sobie klockami. Jest to

najlepszy przykład udowodnienia tezy, że pomoce montessoriańskie nie ograniczają dziecka sztywnymi ramami w jego twórczym działaniu.

Fotografia 2.



Źródło:

Następną pomocą, przynoszącą bardzo dobre rezultaty pracy, są **czerwone sztangi** – zestaw 10 klocków różniących się długością, z których najdłuższy ma 1 m, a najkrótszy 10 cm. Pomoc ma na celu zaznajomienie z pojęciami: długi – krótki, a pośrednio wprowadza w geometrię, matematykę i układ dziesiętny.

Istotnym materiałem zdaje się zestaw składający się z 10 niebieskich **brył geometrycznych**. Dzięki niemu dzieci zapoznają się z takimi relacjami, jak: długość, szerokość i wysokość. Zwraca on także uwagę na możliwości brył: toczenie, przesuwanie i obracanie, dodatkowo pozwalając poznać i utrwalić nowe nazwy, na przykład: kula, stożek, owal, walec itp.

Po zapoznaniu dziecka z pojęciami wymienionymi do tego miejsca, możemy zaproponować mu pracę z wykorzystaniem tzw. **bloków cylindrycznych i kolorowych cylindrów**. Pierwsza z tych pomocy składa się z 4 drewnianych bloków, a każdy z nich zawiera po 10 otworów i tyle samo odpowiadających tym otworom cylindrów. W bloku A wszystkie cylindry mają taką samą średnicę, natomiast różnią się wysokością. W bloku B wszystkie mają taką samą wysokość, a różnią się średnicą. W bloku C proporcjonalnie zwiększa się lub zmniejsza wysokość i średnica. W bloku D odwrotnie proporcjonalnie średnica i wysokość ulegają zmianie – im mniejsza średnica, tym większa wysokość. Pracę z dziećmi rozpocząć należy od bloku C lub D, gdyż w nich najlepiej uwidocznią się różnice pomiędzy cylindrami. Dodatkowo każdemu blokowi odpowiada zestaw **kolorowych cylindrów** pochodzących z drugiej z wymienionych powyżej pomocy. Zastosowanie tych cylindrów ma na celu odtwarzanie struktur na podstawie średnicy i wysokości, a pośrednio również wprowadza dziecko w geometrię.

Następnym etapem kształcenia jest łączenie wymiarów długości i szerokości, co w rezultacie daje dziecku obraz różnych figur. Zawarte są one w **komodzie geometrycznej i konstrukcyjnych trójkątach**. Komoda składa się z sześciu szuflad, z których każda mieści po kilka figur różniących się kształtem. Celem pomocy jest zapoznanie wychowanków z podstawowymi figurami geometrycznymi. Podobnie jak komoda geometryczna, tak i konstrukcyjne trójkąty ułatwiają naukę rozpoznawania figur i przygotowują do ćwiczeń z geometrii.

Klasycznym materiałem przeznaczonym do kształcenia wrażeń wzrokowych są **kolorowe tabliczki**. Na tę pomoc składają się trzy zestawy. Pierwszy zawiera podstawowe kolory. Dziecko, kształcąc wrażliwość wzrokową, rozpoznaje barwy i odnajduje je we właściwym środowisku. Zestaw numer dwa umożliwia naukę barw mieszanych. Z kolei seria numer trzy wskazuje na odcienie barw mieszanych i podstawowych. Przy dostrzeganiu i różnicowaniu odcieni proponowanych kolorów dziecko, doskonaląc zmysł wzroku, rozwija wrażliwość na barwy i kształci poczucie estetyki. Należy nadmienić, że te zestawy są przemyślane w ten sposób, że stopniują trudność ćwiczeń.

Oprócz opisanych powyżej pomocy kształtujących zmysł wzroku wyróżniamy szereg materiałów przeznaczonych dotykowi. Jednym z nich są **szorstkie tabliczki**. Mają one na celu ćwiczenie wrażliwości na różne powierzchnie. Przed przystąpieniem do działania dziecko powinno umyć ręce w ciepłej wodzie, aby zwiększyć wrażliwość dotykową. Tabliczek jest 10 a dziecko, którego oczy są zasłonięte, ma za zadanie dobrać je tak, aby tworzyły pary o takiej samej strukturze faktury.

Innym materiałem rozwojowym z tej dziedziny są **puszki termiczne**. Pomagają one w różnicowaniu ciepłoty i wprowadzeniu pojęć: „ciepły” – „gorący”, „letni” – „zimny”, natomiast **puszki szmerowe** służą do rozwijania zmysłu słuchu. Pomoc składa się z dwóch skrzynek, w których znajduje się po sześć pojemników. Przy poruszaniu wydają one tony w skali od szmeru cichego do głośnego, ponieważ wypełnione są różnymi materiałami. Dzięki temu przy potrząsaniu wywołują szmery odmiennego rodzaju. Wykorzystując tę pomoc, dziecko uświadamia sobie względność pojęć: „cicho” – „głośno”.

Kontynuacją kształcenia zmysłu słuchu jest wyrabianie umiejętności odbioru dźwięków oraz prawidłowej relacji na wysokie i niskie tony. Służą temu **dzwonki**. Umieszczone są na dwóch deseczkach z białymi i czarnymi polami, zgodnie z formułą klawiatury pianina. Przez odpowiednie zestawienie dzwonków dziecko doświadcza różnicowania wysokości dźwięków. Poznaje znaczenie słów: „wysoko” – „wyżej” – „najwyżej”.

Mysłąc o kształceniu zmysłu węchu, M. Montessori wprowadziła w środowisko dziecka zapachy, których zadaniem jest zwrócenie jego uwagi. Zalecała przygotowywanie pachnących woreczków, bukietów kwiatów, ziół i mydeł o naturalnych zapachach, takich jak: migdałowy, rumiankowy, lawendowy. Najlepszym przykładem pomocy przeznaczonej do uwrażliwiania zmysłu powonienia

jest zestaw pojemników wypełnionych charakterystycznymi substancjami (kawa, kakao, goździk, cynamon, anyż). Pojemniki znajdują się w dwóch skrzynkach. Dziecko utrwała sobie odpowiednie zapachy przez porównanie zawartości pojemników z obydwu skrzynek. Jeżeli natrafi na pojemniki z identycznym zapachem, zestawia je, tworząc parę.

Smakowanie jest naturalną okazją do ćwiczeń i kształtowania zmysłu smaku. Źródłem badań i doświadczeń z rzeczzonego zakresu są cztery podstawowe smaki: kwaśny, gorzki, słony, słodki. Przeznaczony jest do tego zestaw buteleczek wypełnionych roztworami spożywczymi, umożliwiającymi rozpoznanie smaków, różnicowanie ich właściwości i nazywanie. Z reguły przygotowuje się cztery roztwory, w czterech wspomnianych powyżej, podstawowych smakach. Za pomocą pipetki należy nabrać kilka kropli roztworu na łyżkę, a następnie dać dziecku do spróbowania każdy z roztworów. W dalszej kolejności wychowanek zestawia parami buteleczki o identycznym smaku.

Analiza pomocy przeznaczonych do kształcenia zmysłów wskazuje na bogactwo tego materiału. Dziecko, korzystając z niego, łatwiej i szybciej tworzy siebie, a zdobyte doświadczenia stanowią dla niego fundament rozwojowy. Sposób podchodzenia do materiału, porządek towarzyszący pracy, spokój i cisza również wpływają na kształtowanie wrażliwości zmysłowej dziecka i na budowanie jego stosunku do człowieka i świata.

Edukacja matematyczna

Taką część ducha, która buduje na dokładności i posługuje się specyficznymi prawami myślenia i poglądu, nazwiemy duchem matematycznym.

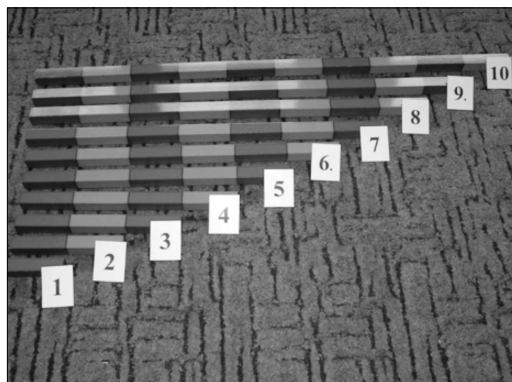
M. Montessori

W dziale poświęconym edukacji matematycznej dziecko wykorzystuje wiedzę zdobytą wcześniej – dzięki pracy na materiale rozwojowym przeznaczonym do kształcenia zmysłów, gdyż to właśnie kształcenie zmysłów stanowi pośredni etap kształcenia matematycznego. Wprowadzenie dziecka w świat abstrakcyjnej matematyki odbywa się za pomocą konkretnych przedmiotów, którymi ono manipuluje, które ustawia, przesuwa, nakłada, wyjmuje itp. Poznanie materiału rozwojowego przypisanego temu działowi umożliwi dziecku klasyfikowanie, porównywanie, poznawanie cyfr systemu dziesiętnego, figur geometrycznych, naukę sprawnego liczenia oraz dokonywania prostych operacji matematycznych.

Jedną z podstawowych pomocy, służących zapoznaniu z liczbami w zakresie od 1 do 10, są **czerwono-niebieskie sztangi**. Pomoc składa się z dziesięciu drewnianych belek o przekroju kwadratu. Najkrótsza sztanga ma długość 10 cm, a najdłuższa 1 m. Pomalowane są na przemian na kolor niebieski i czerwony. Praca z pomocą stanowi wstępne doświadczenie z systemem metrycznym.

Kolejną pomocą wartą przedstawienia są **cyfry z papieru ściernego**. Dzięki niej dziecko poznaje cyfry od 0 do 9, kojarzy nazwy z symbolami cyfr, wstępnie przygotowuje się też do ich pisania. Jako ćwiczenia rozszerzające przy wykorzystaniu tej pomocy można zaproponować pisanie cyfr na tackach z piaskiem, kalkowanie, tworzenie książeczek według własnej inwencji. W praktyce można zaproponować również wspólne wykorzystanie **czerwono-niebieskich sztang** i **cyfr z papieru ściernego**. Przy takiej konfiguracji dziecko ma za zadanie ułożenie sztang w kolejności od 1 do 10 i przyporządkowanie im tabliczek z odpowiednimi cyframi, co ilustruje poniższa fotografia.

Fotografia 3.



Źródło:

Wrzeczona matematyczne stanowią pomoc, dzięki której dziecko drogą dedukcji uświadamia sobie istnienie cyfry 0. Pomoc ta składa się z dwóch drewnianych pudełek podzielonych na 10 przegródek. Na tylnej ścianie pudełek namalowane są cyfry od 0 do 9. W oddzielnym koszyczku znajduje się 45 patyczków – wrzeczona i 8 gumowych pierścieni. Zadaniem dziecka jest przyporządkowanie konkretnego (wrzeczona) do symbolu cyfry. W trakcie ćwiczenia wychowanek dochodzi do wniosku, że każdą liczbę można przedstawić za pomocą oddzielnych jedności.

Do poznania i utrwalenia pojęć *liczba parzysta* i *liczba nieparzysta* służy pomoc o nazwie roboczej **czerwone kółeczka i cyfry**. Jest to zestaw 55 czerwonych kółeczek i cyfr od 1 do 10. Istotą pracy z tą pomocą jest doświadczenie *parzystości* i *nieparzystości*. Dziecko pod każdą z liczb układa kółeczka w porządku *jeden do jednego* (w pary). Liczba mająca na końcu kółeczko *bez pary* jest liczbą nieparzystą. Analogicznie – liczba, której wszystkie kółeczka mają pary – jest liczbą parzystą.

Wprowadzeniu w układ dziesiętny pozwolą tzw. **złote perły**. Zestaw składa się z 45 perełek stanowiących jedności, 45 pręcików, które symbolizują dziesiątki,

oraz 45 kwadratów symbolizujących setki. Jest też 1 sześciąt, który ma wartość tysiąca. Dzięki odpowiednim manipulacjom, polegającym na właściwym dobraniu elementów pomocy, dziecko nauczy się na przykład: ile perełek mieści się w dziesiątce, ile pręcików (dziesiątek) w setce, a ile kwadratów (setek) będzie stanowiło jeden tysiąc. Oprócz tego zapozna się z potęgowaniem i zgłębi najprostsze tajemnice geometrii.

Edukacja językowa

W ciemności zostaje utrwalone, a potem obraz ten można nareszcie obejrzeć w świetle dziennym i pozostaje niezmienny. To samo dzieje się z fizycznym mechanizmem mowy dziecka. Zaczyna się on w ciemności, tam rozwija się, utrwała, a potem objawia.

M. Montessori

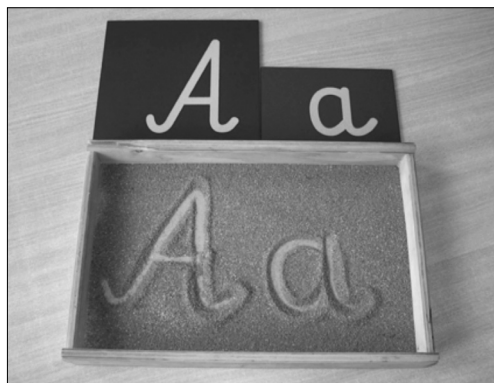
Edukacja językowa odgrywa istotną rolę w pedagogice M. Montessori, jest bowiem odpowiedzią na potrzeby rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym, a dzięki bogatej ofercie materiału rozwojowego pozwala dostosować tempo i rodzaj pracy do jego możliwości intelektualnych. Celem ćwiczeń edukacji językowej jest rozwój i doskonalenie motoryki, lateralizacji, orientacji przestrzennej, koordynowania ruchów ręki i oka, analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej. W tym dziale wiele miejsca poświęca się doskonaleniu znajomości liter, a to z kolei ma bezpośrednie przełożenie na kształcenie umiejętności czytania i pisanie. Mamy tutaj do czynienia również z materiałem ułatwiającym rozumienie gramatyki. Służą temu symbole, za pomocą których dziecko rozróżnia poszczególne części mowy.

Pierwszą pomocą, którą chciałabym opisać w kontekście wprowadzania dzieci w świat pisma, są **metalowe ramki**. Stanowią one zbiór różnych figur (kształtów) wyciętych w płaszczyźnie o polu prostokąta. Ćwiczenia chwytu pęsetkowego, obrysowywanie wnętrza ramki oraz figury przygotowują dziecko do pisania.

Zanim jednak wychowanek dostanie do ręki ołówek, poznaje kształt liter za pomocą **szorstkowego alfabetu**. Na osobnych, drewnianych deseczkach przyklejone są wycięte z papieru ściernego pisane litery (wielkie i małe). Dziecko wodzi po wzorze dwoma palcami – tymi, które potem wezmą udział w pisaniu. Co ważne, dzięki zmysłowi dotyku będzie miało również utrwalony obraz litery.

Doskonałą pomocą, stymulującą jednocześnie zmysł dotyku i wzroku, jest **ruchomy alfabet**. Jego wykorzystanie zapewnia harmonijny rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej, niezbędnej do prawidłowego funkcjonowania analizy i syntezy wzrokowej. Działania z alfabetem pisanym do odwzorowywania podnoszą sprawność manualną i grafomotoryczną. Dziecko kojarzy literę z głoską, jak również układa z nich wyrazy.

Fotografia 4.



Źródło:

Niezwykle istotna, z uwagi na złożoność zagadnienia, jest pomoc ułatwiająca poznanie części mowy. **Skrzyneczka z symbolami gramatycznymi**, w której rzeczownik oznaczony jest czarnym trójkątem, czasownik – czerwonym kółkiem, przymiotnik – fioletowym trójkątem, przysłówek – pomarańczowym kołem, liczebnik – niebieskim trójkątem, przymimek – zielonym półksiężycem, a spójnik – różowym prostokątem, w czytelny i zrozumiały sposób pozwala dziecku na dokonanie logicznego rozbioru zdania. Na przykład zdanie: „Miś i zając siedzą na półce” będzie się składać kolejno z: czarnego trójkąta, różowego prostokąta, czarnego trójkąta, czerwonego kółka, zielonego półksiężyca i kolejnego czarnego trójkąta.

Wychowanie dla kultury życia

Każde dziecko buduje od chwili narodzin swój własny obraz świata i człowieka, sobie tylko właściwy KOSMOS.

M. Montessori

Głównym celem działania w ramach tego działu jest otwarcie dziecku dostępu do natury i kultury. Uszczegółowiając, można stwierdzić, że wszystko wzięło swój początek od dzieła stworzenia, które było również początkiem natury oraz człowieka. Natura została podzielona na przyrodę ożywioną i nieożywioną, natomiast dzięki człowiekowi zrodziły się nauki, takie jak: historia, astronomia, geografia, ekologia, w zakresie których realizowany jest właśnie program wychowania dla kultury życia. Mimo że informacje zgromadzone w tym dziale są bardzo różnorodne, dzieci potrafią je zrozumieć bez większych trudności, a to za sprawą materiału rozwojowego, który i w tym przypadku jest bardzo rozbudowany. Oto parę przykładów.

Zamieszczona poniżej fotografia ukazuje dwa rodzaje globusów, które są istotnym elementem wprowadzającym dziecko w zawiłą prawdę o strukturze świata. Na pierwszym z nich kontynenty wykonane są z papieru ściernego, dzięki czemu wychowanek może się zaznajomić z podziałem świata na lądy i morza oraz dysproporcją powierzchniową pomiędzy nimi. Drugi natomiast – przez barwne zaznaczenie pól z kontynentami – pozwala na utrwalenie ich kształtu i nazewnictwa. Oprócz powyższego wykorzystania globusy można obracać wokół własnej osi, tłumacząc jednocześnie, dlaczego dzień jest jasny, a noc ciemna, a obracając je wokół słońca – wyjaśniając, w wyniku czego zmieniają się pory roku.

Fotografia 5.



Źródło:

Materiałem ilustrującym za pomocą przykładów całą historię powstania Ziemi i życia na niej jest opracowana przez samą M. Montessori **Wstęga Czasu**. Składa się ona z drewnianego wałka, na który nawinięta jest czarna wstęga o długości aż 45 m. I właśnie długość jest tutaj istotnym elementem, ponieważ obrazuje czas trwania Wszechświata. Jeden centymetr wstęgi odpowiada jednemu milionowi lat. Oprócz tej głównej wstęgi w skład pomocy wchodzi szpulki, na które nawinięte są kolejne, odpowiednio krótsze wstążki, symbolizujące ery i okresy geologiczne. Całość dopełnia pudełko z ich nazwami, ilustracjami przedstawiającymi zmiany ewolucyjne na Ziemi, rysunkami dinozaurów itp. Celem pracy z tą pomocą jest uświadomienie dziecku istoty upływu czasu, zmian zachodzących w dziejach Ziemi oraz zapoznanie z nazwami poszczególnych er i okresów historii ziemskiego globu. Nauczyciel zwraca uwagę na ostatni, dwucentymetrowy, czerwony odcinek wstęgi, oznaczający czas, w którym pojawił się na Ziemi człowiek. Materiał może być wzbogacony przez wykonane przez dzieci prace plastyczne w formie rysunków, wyrobów z modeliny lub gliny.

Zainteresowanie Wszechświatem można ponadto wzbudzić, posługując się **modelem Układu Słonecznego**. Jest to makieta gromadząca wszystkie planety

wchodzące w jego skład. Dziecko podczas zabawy ma możliwość zapoznania się z nazwami poszczególnych planet oraz ułożenia ich we właściwej kolejności w stosunku do Słońca. Następnie, wykorzystując odpowiednią długość sznurków, może porównywać odległości planet od centrum układu.

Wychowanie religijne

Tajemnicą wychowania jest rozpoznanie i obserwacja Bożego pierwiastka w człowieku. Oznacza to poznanie, umiłowanie i służenie pierwiastkowi Bożemu w człowieku, pomoc i współpracę z pozycji stworzenia, a nie stwórcy. Mamy wspierać działania Boga, a nie stawiać siebie na Jego miejscu.

M. Montessori

W dziale wychowania religijnego znajdujemy pomoce ułatwiające zrozumienie dawnych i współczesnych wydarzeń z historii Kościoła, przypominanych cyklicznie, zgodnie z kalendarzem liturgicznym. Zgromadzone są one w tzw. **kąciku religijnym**, którego istnienie samo w sobie potwierdza zresztą fakt, jak ważna jest religia w pedagogice montessoriańskiej oraz w życiu każdego człowieka. Poznawanie i rozumienie prawd wiary już od najmłodszych lat pozwala uczyć szacunku do samego siebie i drugiej osoby, a także rozwija sferę duchową dziecka.

Pomoce służące wychowaniu religijnemu to przede wszystkim **książeczki z tekstami przypowieści wraz z rekwizytami**. Oprócz tego, aby zaznajomić dzieci z symboliką kolorów liturgicznych, wykorzystywane są swoiste **miniornaty**, obecne w kąciaku religijnym przez cały rok. Oczywiście podstawowymi rekwizytami są: **krzyż, Pismo Święte oraz świeca**.

*

Praktyczną przydatność montessoriańskich pomocy dydaktycznych potwierdzają też moje obserwacje czynione podczas codziennej pracy z dziećmi. Na zakończenie pragnę się podzielić swoimi pierwszymi spostrzeżeniami dotyczącymi rezultatów wykorzystania tych pomocy. Otóż dzieci początkowo odnosiły się do materiałów z pewną rezerwą, jednak po jakimś czasie nieufność ustąpiła miejsca fascynacji... Zauważyłam, że było zupełnie podobnie jak w przypadku moich pierwotnych doświadczeń z pedagogiką M. Montessori, kiedy to dosłownie ciężko było mi zasnąć po dniu spędzonym w przedszkolu – i bynajmniej nie był to rezultat zmęczenia. Dana mi była radość odkrycia, że z punktu widzenia dziecka praca na pomocach montessoriańskich wcale nie jest skomplikowana i pozwala odnieść mu sukces oraz uwierzyć we własne siły, co też jest niezwykle

istotne w przypadku wychowanków nieśmiałych i zaniedbanych dydaktycznie. Zauważyłam również inne aspekty fenomenu tych pomocy edukacyjnych. Ze zdumieniem patrzyłam, jak dzieci mimo obecności innych osób w otoczeniu potrafią tak bez reszty zatracić się w swojej pracy, że dosłownie nie wiedzą, co dzieje się naokoło nich. To odseparowanie okazywało się potrzebne, aby w rezultacie doprowadzić do pomyślnego wyniku końcowego, co niesło ze sobą niebywałą euforię tworzenia. Jakże znamienne i prawdziwe wydają się słowa zawarte w *Pedagogicznych drogowskazach* pod redakcją B. Juraś-Krawczyk i B. Śliwerskiego:

Marii Montessori pogląd na wychowanie, jako pomoc w życiu jest szeroki i rozciąga się na wiele wymiarów. Wydaje się trudne ogarnąć cały jego zakres, przede wszystkim dlatego, że materiał dydaktyczny i wskazówki metodyczne są atrakcyjne i dają tak znakomite rezultaty, że olśniewają ludzi [...] ¹.

Ja osobiście od lat codziennie bywam olśniona, kiedy to na chwilę mogę przystanąć i spojrzeć na rezultaty pracy moich wychowanków.

Bibliografia

Juraś-Krawczyk B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Impuls, Kraków 2000.

¹ B. Juraś-Krawczyk, B. Śliwerski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Impuls, Kraków 2000, s.

Jaoanna Bąk

Między młotem a kowadłem, czyli o problemach oceniania

Mając za sobą własne szkolne „Doświadczyńskiego przypadki” oraz 30-letnie doświadczenie w pracy nauczyciela klas I–III, uznałam, że jedną z najtrudniejszych umiejętności pedagogicznych jest ocenianie. Postanowiłam podzielić się refleksjami o tym aspekcie pracy nauczyciela również ze względu na udział w projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* – ponieważ wśród wskazań twórców projektu ukierunkowujących działania, obserwacje, zainteresowania studentów w czasie praktyk w placówkach znalazły się obszary i sposoby oceniania.

Ocenianie nie jest mechanizmem specyficznym tylko dla szkoły. Jest procesem naturalnym i powszechnym, kształtuje jednostkę i pokazuje drogę jej rozwoju. Towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów. Nieomal wszystkie działania człowieka sprowadzają się – w mniejszym lub większym stopniu – do dokonywania jakichś ocen (siebie i innych). Umiejętność właściwej oceny określonego stanu rzeczy wpływa na rezultaty naszego działania i tym samym jego konsekwencje.

Z umiejętnością dokonywania właściwej oceny dostrzeganych przedmiotów, osób, zjawisk wiąże się ściśle ocenianie siebie, własnych możliwości oraz zachowań w rozmaitych relacjach i sytuacjach, czyli samoocena. We współczesnych koncepcjach oświatowych zajmuje ona dość istotną pozycję. Określa się ją modnie indywidualnym monitoringiem. Rozważając jej istotę, należy uprzednio wziąć pod uwagę fakt, że jest ona – obok świadomości, samoakceptacji – jednym ze składników struktury osobowości człowieka określonej przez psychologów samowiedzą. Samowiedza jest więc tym typem wiedzy, którą człowiek zdobywa w wyniku procesu samopoznania, jest składnikiem osobowości. Wiedza o samym sobie stanowi

[...] zbiór sądów i przekonań na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych¹.

J. Koziński wyróżnia trzy stadia rozwoju samowiedzy: samowiedzę elementarną, zróżnicowaną i dojrzałą². Początkowa faza kształtowania się samowiedzy, w tym samooceny, u dziecka charakteryzuje się dużym wahaniem emocjonalnym. Właściwość ta szczególnie uwidacznia się, kiedy to dziecko z powodu braku równowagi procesów psychicznych bardzo emocjonalnie reaguje na różne sytuacje. Nawet niewielki sukces wywołuje zadowolenie, wzrost aspiracji, lepsze samopoczucie, natomiast małe niepowodzenie urasta do rozmiarów tragedii. Pojęcie samooceny odnosi się zwykle w tym czasie do pojedynczych cech obrazu samego siebie. W średnim wieku szkolnym następuje wzrost samoświadomości u dorastającej młodzieży. Coraz częściej zwraca ona uwagę na własne przeżycia, uświadamia sobie własne zalety i wady oraz pragnie doskonalić się wewnętrznie. Jest to powiązane z nabywaniem doświadczeń i rozwojem różnych form aktywności, którymi może kierować nauczyciel. Jeśli robi to umiejętnie, nie narzucając autorytarnie swoich wymagań, lecz podsuwając różne możliwości i dyskretnie kierując optymalne wybory, proces kształtowania osobowości wychowanków ma w nim sprzymierzeńca i skutecznego moderatora. Nastolatek odkrywa bowiem własne „ja”, porównuje je z innymi, najczęściej w grupie rówieśników. Usiłuje wyzwolić się spod wpływu rodziców i nauczycieli, którzy wcześniej ściśle kontrolowali jego życie. Jednak ta autonomia, do której dąży młody człowiek, może się stać pułapką. Nie zawsze potrafi on bowiem samodzielnie dokonywać słuszych wyborów. Dlatego dobry nauczyciel powinien pomagać w tym czasie w zdobywaniu samoświadomości, która jest podstawową cechą osobowości w okresie dorastania³.

Rozpoczynając pracę w szkole, warto zdać sobie sprawę z odpowiedzialności, jaka spoczywa na nauczycielu. Jest on osobą, która może pomóc dziecku w odkrywaniu własnego „ja”, ustabilizowaniu poczucia własnej wartości, a w rezultacie kształtować jego osobowość.

W instytucji, jaką jest szkoła, ocenianie można analizować w aspekcie administracyjnym lub psychopedagogicznym.

Z administracyjnego punktu widzenia ocena jest regulowana przez niżej wymienione akty prawne:

- ustawa o systemie oświaty – określa zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów;

¹ J. Koziński, *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1981, s. 12.

² Tamże, s. 6.

³ M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1976, s. 768.

- rozporządzenia w sprawie ramowych statutów szkół, które nakazują, by w statucie danej szkoły znajdował się zapis szczegółowy dotyczący zasad oceniania w danej szkole oraz trybu odwoławczego od oceny;
- rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego w różnych typach szkół określające umiejętności i zasób treści, które podlegają ocenianiu u ucznia na danym etapie i poziomie nauczania;
- rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji – wskazuje miejsce i sposób odnotowywania ocen i stopni szkolnych wystawianych uczniom oraz określa zasady nanoszenia poprawek w tych dokumentach, także w kwestii wpisanych ocen;
- rozporządzenie w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych – podaje skalę stopni szkolnych w zakresie nauczania i zachowania, wskazuje sposoby oceniania uczniów w kształceniu zintegrowanym i blokowym, w każdego typu szkole, oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, określa możliwości kształtowania przez szkoły zasad wewnątrzszkolnego oceniania – ZWO, reguluje sposób przeprowadzania i oceniania sprawdzianów i egzaminów;
- rozporządzenie w sprawie wydawania oraz wzorów świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych, określające m.in. średnią ocen uprawniającą do otrzymania świadectwa z wyróżnieniem;
- rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą do przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów – doprecyzowuje umiejętności uczniów podlegające ocenianiu.

Ocena, regulowana przez akty prawne, pełni rolę selekcyjną, a więc w znacznym stopniu określa szanse i przebieg dalszej drogi szkolnej (i zawodowej) ucznia.

Z perspektywy psychologicznej można ustalać, jaki jest wpływ oceniania na człowieka, szczególnie w okresie wzmożonej wrażliwości na formowanie się obrazu samego siebie (okres dzieciństwa i dorastania) i wobec ocen pochodzących od osób mających duże znaczenie dla życia jednostki (rodziców, wychowawców, nauczycieli)⁴.

W sytuacji szkolnej można uznać, że ocena jest komentarzem pewnego doświadczenia. Może zablokować dalszy rozwój w wybranej dziedzinie (na przykład przekonanie: „Jestem kiepski z matematyki”, pogląd „wypracowany” w szkole, spowoduje, że nawet już dorosły człowiek nie weźmie się do rozwiązywania zadań swojego dziecka z I klasy szkoły podstawowej). Ocena może wpłynąć zasadniczo na obraz samego siebie, utrwalając przekonania o samym sobie, demobilizujące człowieka przez całe życie („Jestem do niczego, niczego nie potrafię”).

⁴ M. Taraszkiewicz, *Norwa szkoła. Wspieranie kariery ucznia*, CODN, Warszawa 1997, s. 12.

Dlatego też ocenianie osiągnięć uczniów stanowi tak ważną dziedzinę etyki zawodowej nauczyciela, obejmującej ogół norm moralnych zawartych w jego systemie dydaktycznym. Normy moralne, czyli nakazy i zakazy określonego postępowania ze względu na przyjęte wartości społeczne, są przyswajane i wytwarzane przez uczniów w procesie edukacji. Wychowankowie tworzą swoje normy dotyczące oceniania, jak również samooceny oraz samokontroli w wyniku obserwacji czynności nauczyciela. Ogromną rolę odgrywają więc normy dotyczące stosunku nauczyciela do uczniów. Drogą modelowania, czyli dawania osobistego przykładu, nauczyciel wytwarza bowiem w uczniach pewne opinie i emocje związane z ocenianiem ich własnych osiągnięć. Może wykształcić u wychowanków różne zachowania: samokrytyczną refleksję nad wynikami uczenia się lub przeciwnie – napastliwość i agresję w stosunku do nauczyciela i nie tylko⁵.

Ocenianie jest bardzo trudną umiejętnością pedagogiczną, dlatego też wymaga od osoby oceniającej określonego zestawu kompetencji. Spośród wszystkich cech nauczyciela największe znaczenie z punktu widzenia uczniów mają cechy związane z koniecznością oceniania. Ta funkcja nauczyciela jest stawiana przez wychowanków na pierwszym miejscu⁶.

Pedagogika proponuje założenie, że ocena, szczególnie wyrażona cyfrą, jest instrumentem, który ma dynamizować procesy uczenia się przez pełnienie funkcji informacyjnej, sumującej i kształtującej, motywacyjnej. Choć w wielu pracach pedagogicznych rozważaniom na temat ocen towarzyszy klimat spokojnej pewności, że z reguły oceny należycie pełnią swoje funkcje, to ogólnospołeczna atmosfera wokół tej kwestii dowodzi, że ocenianie stanowi newralgiczny obszar działalności szkoły, będący często źródłem frustracji i niezadowolenia. Dominacja oceniania sumującego (związanego z mierzaniem, klasyfikowaniem, selekcją) w umysłach uczniów i rodziców (oraz w praktykach nauczycieli) jest tak wielka, że usuwa w cień komunikowanie się i obrazowanie kompetencji, motywowanie do uczenia się.

Odpowiedzią na krytykę oceny wyrażonej cyfrą jest ocena opisowa. Umożliwia ona uzyskanie przekrojowego obrazu rozwoju dziecka na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej. Uczniowie pozbawieni są uczucia niezdrowej rywalizacji o lepszy stopień. Natomiast obserwacja dziecka nie tylko pozwala na wykrycie jego indywidualnych potrzeb, ale także pomaga nauczycielowi opracować metody pracy z uczniami dostosowane do ich rozwoju.

W pierwszym etapie edukacji dominuje ocena opisowa, czyli ustne lub pisemne poinformowanie o postępach ucznia. Ma ona dostarczać informacji: wychowankowi, nauczycielowi, rodzicom. Ocenianie rozwoju ucznia w edukacji wczesnoszkolnej to proces gromadzenia danych o zachowaniu i osiągnięciach edukacyjnych dziecka; to proces sprawdzania i orzekania, jak się ma faktyczny rozwój dziecka do rozwoju zakładanego w realizowanym programie edukacji.

⁵ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 232.

⁶ B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1991, s. 48.

Ocenić ucznia – to dać jak najpełniejszą informację o jego aktywności, postępach, trudnościach, specjalnych uzdolnieniach i zainteresowaniach. Przedmiotem oceniania są postępy w rozwoju intelektualnym, społeczno-emocjonalnym, fizycznym ucznia. Semestralna ocena podsumowująco-zalecająca jest redagowana na koniec semestru szkolnego (styczeń). Informuje ona o osiągnięciach ucznia, ale równocześnie zawiera wskazania, nad czym uczeń, wsparty pomocą nauczyciela oraz rodziców, powinien popracować w następnym semestrze, aby nie dopuścić do braków edukacyjnych. Dokonywanie diagnozy osiągnięć uczniów i odpowiednie przekazanie jej rodzicom czy opiekunom służy trafnemu kierowaniu rozwojem wychowanków⁷.

Ocena podsumowująco-klasyfikacyjna jest wyrażona na piśmie na koniec roku szkolnego. W sposób syntetyczny informuje o osiągnięciach ucznia w danym roku edukacji w zakresie: osiągnięć edukacyjnych, zachowania, osiągnięć szczególnych, nie zawiera już żadnych wskazań, zaleceń⁸.

Ocena powinna informować ucznia: gdzie jest, dokąd zmierza i jak może osiągnąć swój cel. Bardziej złożony, pracochłonny system oceniania, którego kryteria będą przez ucznia akceptowane bardziej od stawiania stopni według „wizymisję” nauczyciela, sprzyjałby motywującej funkcji stopnia, a nie demotywuującej, jak to często dzieje się obecnie⁹.

Tabela 1.

Oceny efektywne	Oceny nieefektywne
Ocena oparta na konkretności (na przykład „Doskonali wstęp, zachęca do czytania”)	Ogólnikowa (na przykład: „Widzę, że się starałeś, wyszło niezłe, mogło być lepiej”)
Wykazanie autentycznego zainteresowania (na przykład: „Fantastycznie! Może wysłemy Twoją pracę na konkurs”)	Ocena rutynowa (na przykład: „No dobrze, zupełnie przyzwoicie, może być”)
Kryteria oceny znane są obu stronom i są przez ucznia akceptowane	Kryteria znane są tylko nauczycielowi, dla ucznia są niejasne
Nagradzane jest nie tylko osiągnięcie, ale także wysiłek	Nagradzane jest samo osiągnięcie, bez uwzględnienia warunków towarzyszących
Dostarcza się uczniowi maksimum informacji o wartości jego pracy	Dostarcza się uczniowi minimum informacji
W ocenie uwzględnia się górną granicę możliwości ucznia	Nie rozbudza się ambicji ucznia
Porównuje się dokonania ucznia z jego wcześniejszymi osiągnięciami	Porównuje się dokonania ucznia z osiągnięciami innych (najczęściej lepszych)
Ocena ma zachęcać	Ocena ma zawstydzać (jeśli oczekiwania nauczyciela są niespełnione)

⁷ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 256.

⁸ M. Roszkowska-Przetacznik, L. Wtorkiewicz, *Ocenianie opisowe – diagnoza i motywacja*, Superstudium Magdalena Przetacznik, Kraków 2000, s. 7–10.

⁹ H. Hamer, *Klucz do efektywności*, s. 107–108.

Tabela 1. ..., cd.

Oceny efektywne	Oceny nieefektywne
Uwzględnia się stopień trudności zadania dla tego właśnie ucznia, podchodzi się indywidualnie	Ocenia się wszystkich jednakowo
Dobrą ocenę wiąże się z umiejętnościami i motywacją ucznia	Dobrą ocenę kładzie się na karb „szczęśliwego trafu” (przypadku, zbiegu okoliczności lub wyjątkowo łatwego zadania)

Źródło:

Stosowanie ocen efektywnych rozbudza u uczniów wewnętrzną motywację do pracy. Uczeń sterowany w ten sposób chce i lubi się rozwijać. Stosowanie ocen nieefektywnych utrwała jedynie zewnętrzną motywację do pracy, głównie dla stopnia, zaliczenia, zadowolenia rodziców, spełnienia oczekiwań nauczyciela¹⁰.

Przeciwagą dla ekspansji egzaminów zewnętrznych – jako formy oceniania, dokonywanych w imię obiektywizacji procesu oceny – jest ocenianie kształtujące, które stanowi bardzo efektywny sposób podnoszenia osiągnięć uczniów¹¹.

Dowodzą tego liczne badania i raporty opublikowane w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Ocenianie kształtujące, nazywane także „ocenianiem pomagającym się uczyć”, jest w wielu krajach uważane za jeden z najbardziej obiecujących kierunków reformowania oświaty. Raport Organizacji Rozwoju Gospodarczego i Współpracy (OECD) z 2005 roku dowodzi skuteczności tego sposobu oceniania w poprawie wyników nauczania, przygotowaniu do uczenia się przez całe życie i wyrównywaniu szans edukacyjnych¹².

Ocenianie kształtujące można stosować na wszystkich polach nauczania – począwszy od nauczania początkowego aż do nauki na wyższej uczelni. Nauczyciel zauważa i docenia osiągnięcia uczniów i umożliwia każdemu z nich osiągnięcia na najwyższym dostępnym dla niego poziomie. Ocenianie to jest istotne podczas realizacji całego procesu dydaktycznego – od planowania po końcową ocenę osiągnięć. Wymaga – już na etapie planowania – precyzyjnego określenia kryteriów sukcesu (NaCoBeZu – „na co będę zwracać uwagę” przy ocenie)¹³. Uwzględnia to, w jaki sposób uczniowie się uczą. Buduje indywidualne relacje nauczyciel – uczeń, wpływa na motywację wychowanka, daje uczniom konstruktywne wskazówki, jak mogą poprawić swoją pracę i w jaki sposób mogą się rozwijać, uczy oceny koleżeńskiej i samooceny¹⁴. Słowem – jest właściwe na każdym etapie kształcenia i w stosunku do każdego ucznia – niezależnie od jego poziomu osiągnięć.

¹⁰ H. Hamer, *Klucz do efektywności*, dz. cyt., s. 176–178.

¹¹ W. Turewicz, *Szkoła naprawdę przyjazna*, Instytut Kształcenia EKO TUR, Warszawa 2011, s. 21–29.

¹² D. Stena, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2008, s. 6.

¹³ Tamże, s. 46–54.

¹⁴ Tamże, s. 141–143.

Nauczyciel, który stosuje ocenianie kształtujące:

1. Określa cele lekcji i formułuje je w języku zrozumiałym dla ucznia.
Przed przystąpieniem do planowania lekcji nauczyciel zastanawia się, jakie cele chce zrealizować z uczniami podczas lekcji. Określa też, co chce, aby uczniowie osiągnęli. Często cel, który stawia sobie nauczyciel, może być dla wychowanka niejasny. Dlatego nauczyciel musi go tak sformułować, aby stał się on zrozumiały dla każdego ucznia. Pod koniec lekcji nauczyciel wraz z uczniami powinien sprawdzić, czy cel został osiągnięty.
2. Ustala wraz z uczniami kryteria oceniania, czyli to, co będzie brał pod uwagę przy ocenie pracy ucznia – wychowanek musi wiedzieć, co dokładnie będzie podlegało ocenie. Należy ustalić, co będzie brane pod uwagę przy ocenianiu (NaCoBeZu).
Chodzi o to, by określić dowody, fakty, które pokażą zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi, w jakim stopniu cel lekcji został osiągnięty.
Kryteria pomagają także uczniom przygotować się do sprawdzianu oraz wykonać pracę tak, aby postawiony przez nauczyciela cel został zrealizowany. Nauczyciel konsekwentnie ocenia tylko to, co wcześniej zapowiedział.
3. Rozróżnia funkcje oceny sumującej i kształtującej.
Ocenianie kształtujące koncentruje się na tym, w jaki sposób uczniowie się uczą.
Nauczyciel uzyskuje od wychowanków informację na temat tego, co pomaga im się uczyć, i planuje lekcje z uwzględnieniem tych informacji. Uczniowie są równie świadomi tego, czego i jak się uczą. Zarówno nauczyciel, jak i wychowankowie koncentrują się na procesie, a nie na samym wyniku końcowym. Ocena sumująca ma znaczenie przy podsumowaniu wiedzy nabytej przez ucznia i zwykle ogranicza się do stopnia. Ocena kształtująca służy natomiast uczniowi do tego, aby uświadomił sobie, co zrobił dobrze, co źle i jak może swoją pracę poprawić. W ocenianiu kształtującym uczeń otrzymuje mniej ocen (stopni), a częściej informację zwrotną od nauczyciela czy kolegi.
4. Stosuje efektywną informację zwrotną.
Dobra informacja zwrotna jest sztuką, ale zawsze powinna zawierać cztery elementy:
 - wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia;
 - odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia;
 - wskazówki, w jaki sposób uczeń powinien poprawić tę konkretną pracę;
 - wskazówki, w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej.Informacja zwrotna musi być ściśle związana z kryteriami oceniania określonymi przed wykonaniem zadania (czyli z NaCoBeZu). Taka informacja pomaga wychowankowie uczyć się oraz pozwala mu być aktywnym i odpowiedzialnym uczestnikiem własnego procesu uczenia się.

5. Buduje atmosferę uczenia się, pracując z uczniami i rodzicami.
Warto poświęcić czas na dyskusję o tym, jak uczniowie się uczą i co pomaga im się uczyć. Atmosfera sprzyjająca uczeniu się przejawia się większym poczuciem własnej wartości wychowanków, zaangażowaniem w proces zdobywania wiedzy, samodzielnością, umiejętnością współpracy oraz świadomym uczeniem się.
6. Potrafi formułować pytania kluczowe.
Pytania kluczowe to pytania, które skłaniają uczniów do myślenia. Takie pytania ukazują wychowankom szerszy kontekst omawianego zagadnienia, zachęcają ich do poszukiwania odpowiedzi i silniej angażują w naukę.
7. Potrafi zadawać pytania angażujące ucznia w lekcję.
Zadawanie pytań w ocenianiu kształtującym polega na włączaniu wszystkich uczniów w myślenie nad rozwiązywaniem problemu postawionego przez nauczyciela. Mają temu służyć m.in.: wydłużenie czasu oczekiwania na odpowiedź ucznia, kierowanie przez nauczyciela pytania do wszystkich uczniów, a nie tylko do zgłaszających się, poszukiwanie przez wychowanków w parach odpowiedzi na pytania nauczyciela, niekaranie za błędne odpowiedzi.
8. Wprowadza samoocenę i ocenę koleżeńską.
Uczniowie – na podstawie podanych kryteriów oceniania – wzajemnie recenzują swoje prace, dają sobie wskazówki, jak je poprawić. Ma to dwojaki sens: z jednej strony dobrze rozumieją kolegę, którego pracę sprawdzają, gdyż przed chwilą wykonywali to samo zadanie, a z drugiej – uczą się od swojego kolegi: ustalania kryteriów oceniania („Co oceniam?”) i umiejętności dawania informacji zwrotnej („Jak to komunikuję?”).

Jeśli uczeń sam potrafi ocenić, ile się nauczył i co jeszcze musi zrobić, aby osiągnąć wyznaczony cel, to pomaga mu to w procesie uczenia się i czyni z niego aktywnego uczestnika tego procesu.

Trudność w wystawianiu ocen polega na tym, że nauczyciel musi wykazać własną inicjatywę, takt pedagogiczny i poczucie sprawiedliwości, a jednocześnie uwzględnić założone kryteria, by ocena była rzetelną miarą tego, co powinna mierzyć, a nie dyscyplinującym narzędziem, metodą „kija i marchewki” czy też celem działań uczniów. Mając świadomość złożoności procesu oceniania, uważam, że każda ocena ucznia czy studenta to także ocena samego siebie – jako przekaziciela wiedzy i określonych umiejętności. Wyniki gorsze od oczekiwanych są traktowane jako niepowodzenia dziecka, a przecież to także fiasko pracy nauczyciela (wypływające z niewiedzy na temat psychofizycznych możliwości ucznia i całego zespołu klasowego, z zastosowanej metody, wybranych form i środków lub z błędów w komunikacji, czy też z innych rozlicznych przyczyn).

Będąc opiekunem studentów, wsparłam ich poszukiwania odpowiedzi na pytania:

1. Co, jak, kiedy oceniać ?
2. Jak pomagać uczniowi w samodzielnym planowaniu jego rozwoju i motywować wychowanka do dalszej pracy, wspierać w poprawianiu osiągnięć?
3. W jaki sposób dostarczać informacji uczniowi, rodzicom i sobie o postępach czynionych przez ucznia w danym zakresie, o napotykanym trudnościach, potrzebach edukacyjnych, specjalnych uzdolnieniach?
4. Jak, zgodnie z otrzymaną informacją, spowodować doskonalenie organizacji i metod mojej pracy, jak dostosowywać skuteczne działania do dynamicznie zmieniającej się sytuacji, do potrzeb i możliwości uczniów?

W tym celu przedstawiłam niektóre wypracowane przeze mnie przez lata rozwiązania w zakresie monitorowania rozwoju ucznia oraz dokonywania oceny wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej i programów nauczania.

Podstawową, warunkującą powodzenie w wielu dziedzinach, kompetencją językową uczniów jest czytanie, a jednym z jego elementów jest opanowanie techniki czytania. Bardzo przydatnym narzędziem do szybkiego sprawdzania tempa i techniki czytania jest jednoninutowy, indywidualny test (przeznaczony dla uczniów, którzy poznali już litery i dwuznaki) zaczerpnięty z książki J. Konopnickiego pt. *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*¹⁵. Przeprowadzam go na początku – dokonując diagnozy wstępnej, przy końcu roku szkolnego – określając postępy, oraz w styczniu, mobilizując uczniów do dalszej pracy. Badany uczeń czyta tekst (za każdym razem zaczyna się czytać tekst od początku) głośno przez jedną minutę w obecności wyłącznie nauczyciela. Każde błędnie przeczytane słowo odliczamy od wyniku ogólnego. Tekst jest nielogiczny i uczeń nie jest w stanie go zapamiętać. Pozwala stwierdzić, na poziomie której klasy uczeń czyta. Poniższa tabela zawiera wykaz określający, ile wyrazów każdy uczeń danej klasy powinien przeczytać z końcem roku szkolnego w ciągu jednej minuty.

Tabela 2.

Klasa	Liczba wyrazów
I	22
II	48
III	76
IV	88
V	99
VI	108

Źródło:

¹⁵ J. Konopnicki, *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN, Wrocław – Kraków 1961.

Test odzwierciedla dane ilościowe do oceny aktualnego poziomu i postępu w rozwoju każdego dziecka. Pozwala dostrzec różnice indywidualne wszystkich dzieci w klasie w umiejętności czytania.

Moim zdaniem może on służyć równie dobrze uzyskaniu informacji na temat sposobu czytania (głoskowanie bez syntezy, głoskowanie z syntezą, czytanie sylabami, sposobem mieszanym, wyrazami czy sposobem wypracowanym przez dziecko – zapewniam, że są takie!), rodzajów błędów popełnianych przez dzieci (mylenie, przestawianie, opuszczanie, dodawanie liter, opuszczanie wersów, zmiana końcówek czy przestawianie wyrazów) oraz wad wymowy.

Wyniki badania wpisuję do arkusza obserwacji. Po przeprowadzeniu takiego testu wiem, ile osób czyta na jakim poziomie, która osoba czyta najszybciej, która najwolniej, jakie błędy popełniają dzieci (czy są one swoiste dla skrzyżowanej lateralizacji, czy też wynikają z nieznamomości znaków, słabej percepcji wzrokowej), jakie mają wady wymowy. Uczniów, których tempo czytania jest wysokie, zachęcam do czytania lektur uzupełniających. Im również polecam czytanie głośne nowych tekstów w klasie. Wychowankowie mający niski poziom czytania są objęci dodatkowymi zajęciami wyrównawczymi, a dzieci z wadami wymowy kieruję na zajęcia logopedyczne.

Dzieci bardzo się cieszą nawet z niewielkich postępów. Stale tłumaczę uczniom, że wyniki testu są odzwierciedleniem ich systematycznej nauki czytania bieżących tekstów. Zachęcam wychowanków do wytrwałej pracy indywidualnej. Wielkim motywatorem w realizacji działań i planowaniu pracy przez uczniów oraz wsparciem dla pomagających rodziców (nie tylko ze względu na dodatkową zachętę, ale i rodzicielską kontrolę rozwoju poziomu umiejętności dzieci, efektywnie spędzany w domu czas) są – niezmiennie od lat – naklejki, znaczki.

Kolejną umiejętnością warunkującą powodzenie w nauce jest sprawne pisanie. Do monitorowania postępów uczniów wybrałam opracowany przez E. Grzegorzewską wystandaryzowany test tempa pisania wyrazu „domek”, który zaczerpnęłam z książki *Wesoła szkoła. Ocena opisowa i sprawdzian osiągnięć ucznia* J. Hanisz¹⁶. Wyraz „domek” zawiera różne kształty liter i różne ich połączenia. Miarą sprawności manualnej dziecka jest liczba liter napisanych w ciągu jednej minuty.

Tabela 3. Tabela wyników

Sten	Wyniki	Liczba liter na minutę		
		Klasa I	Klasa II	Klasa III
I–II	niski	1–10	11–20	11–30
III–IV	poniżej przeciętnej	11–20	21–35	31–50
V–VI	przeciętny	21–30	36–45	51–65

¹⁶ J. Hanisz, *Wesoła szkoła. Ocena opisowa i sprawdzian osiągnięć ucznia*, WSiP, Warszawa 2001.

VII–VIII	powyżej przeciętnej	31–40	46–65	66–85
IX–X	wysoki	41–70	66–100	86–120

Źródło:

Ilościowe wyniki umożliwiają obserwację nawet niewielkich postępów w tempie pisania. Dają również dziecku i rodzicom informację o postępach w tym zakresie i motywują wychowanka do dalszej nauki.

Test ten służy mi również do obserwowania, czy uczeń zachowuje prawidłowy kształt liter i jak je łączy, czy mieści litery w liniaturze, jak rozplanowuje zapis w wersach i na stronie. Przeprowadzam ten test kilka razy w roku, swoje obserwacje notuję w arkuszach i wpisuję wyniki do zeszytów informacji dla ucznia i rodziców. Po wakacyjnej przerwie tempo pisania uczniów jest zazwyczaj poniżej przeciętnej i przeciętne, ale już na koniec roku szkolnego uczniowie osiągają sprawność manualną na poziomie wysokim lub powyżej przeciętnej.

Wiedziona intuicją i potrzebami, nie znając zasad oceniania kształtującego, już od 1990 roku opracowywałam wewnątrz systemy oceniania, specyficzne tylko dla prowadzonej przeze mnie klasy. Spisywaliśmy kontrakty – zasady oceniania, sposoby samooceny, odnoszące się zarówno do stopnia poprawności wykonywania zadań, jak i określania własnego stosunku do wykonywanej pracy czy też jej tempa. W opracowanych kartach dzieci dokonywały samooceny w zakresie poszczególnych aktywności, a następnie określały, „czym podróżują” do klasy następnej, czyli oceniały tempo własnego rozwoju. Na kartach tych w formie opisowej zawierałam również moje obserwacje i wskazania do dalszej pracy, a rodzice zapoznawali się z całością i pisali własne uwagi. Podsumowania takie odbywały się co miesiąc, wymagały olbrzymiego nakładu pracy i czasu.

Za bardzo przydatne w ocenianiu i dokonywaniu samooceny przez uczniów uważam uzyskiwanie od wychowanków w czasie lekcji szybkiej informacji zwrotnej, dlatego też planuję wykorzystanie użytecznego narzędzia, jakim jest „metodnik” – wsparcie oceniania kształtującego.



Uczniowie wybierają odpowiedni kolor kartki w celu poinformowania nauczyciela, o poziomie swojej wiedzy:

- zielony – daję sobie świetnie radę, wszystko rozumiem;
- żółty – mam pewne wątpliwości;
- czerwony – nic nie rozumiem, ratunku.

Po zastosowaniu tej techniki nauczyciel może poprosić „zielonych” o wytłumaczenie wątpliwości w parach „żółtym”, natomiast „czerwonym” sam powinien wytłumaczyć wszystko od początku. In-

nym wariantem tej metody jest używanie tylko dwóch kartek-świateł: zielonego i czerwonego na wyrażenie zgody lub jej braku na przejście do następnego zadania bądź tematu. Światła powinny stać na ławce każdego ucznia i być w ciągłym użyciu.

Gdy nauczyciel zadaje uczniom pytanie z możliwością różnych odpowiedzi, uczniowie po zastanowieniu się (najlepiej w parach) decydują, którą odpowiedź wybierają i pokazują kartki z literami A, B, C, D (ważne, aby wychowankowie umieli uzasadnić swój wybór) albo piszą odpowiedź ścieralnym flamastrem na białych tabliczkach czy kartkach. Podnoszą je do góry i nauczyciel ma obraz odpowiedzi całej klasy. Metoda zmusza każdego ucznia do udzielenia odpowiedzi. Ważne jest, aby białe tablice stosować w sposób ciągły, a nie tylko od czasu do czasu.

Metodą wymagającą wprowadzenia i przestrzegania zasady „niepodnoszenia rąk”, a zapewniającą różnorodność wyboru osób oraz mobilizującą każdego ucznia do poszukiwania odpowiedzi jest losowanie przez nauczyciela (po zadaniu pytania) patyczka z imieniem dziecka, które ma udzielić odpowiedzi.

Obiecująco wygląda również wykorzystywanie możliwości, które niesie ze sobą cyfryzacja szkół czy propozycje niektórych portali.

Tablica multimedialna umożliwi przeprowadzanie i natychmiastowe sprawdzanie testów. Pozwala na szybką i wygodną realizację powtórek i sprawdzianów oraz na szybkie bieżące kontrole wyników i ocenę. Uczniowie rozwiązują wyświetlane na tablicy interaktywnej testy przez naciśnięcie odpowiedniego przycisku za pomocą pilotów. Sami otrzymują informację zwrotną co do poprawności swojej odpowiedzi. Urządzenia te mają: opcje zgłaszania się uczniów do odpowiedzi, możliwość zatrzymywania czasu odpowiedzi, przeprowadzania testów wielokrotnego wyboru, podgląd informacji o poprawności udzielonych odpowiedzi, statystyk, obsługę innych programów, jak PowerPoint. Zasada działania całego systemu oparta jest na współpracy pilotów z odbiornikiem podłączonym do komputera. Każdy pilot ma zestaw klawiszy pozwalający na wybranie właściwej odpowiedzi bądź odpowiedniej ich kombinacji. Piloty rozdaje się uczniom, którzy za ich pomocą odpowiadają na pytania wyświetlane na ekranie. Sygnał ze wszystkich pilotów odbierany jest przez odbiornik podłączony do komputera. Nad całością przebiegu pracy czuwa pilot prowadzącego zarządzający przebiegiem testu.

A póki co... moi uczniowie piszą test sprawdzający, ja dokonuję jego sprawdzenia, a następnie dzieci nanoszą na kartę zbiorczą otrzymane punkty. Podczas tych czynności prowadzę indywidualne rozmowy z uczniami o ich osiągnięciach i trudnościach, jakie napotkali, wskazuję dodatkowe ćwiczenia do wykonania, a rodzice mają wgląd w to, co dziecko potrafi i z czym ma trudności.

Dzieląc się niektórymi wypracowanymi rozwiązaniami w zakresie monitorowania rozwoju ucznia oraz dokonywania oceny wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej

i programów nauczania, mam świadomość, że każda sytuacja w szkole wymaga nie tyle powtarzania tego, co się już kiedyś robiło, lecz otwarcia się na nowość. Każdy uczeń wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia – pojmowanego jako wykraczanie poza to, co się już wie i umie. To ciągle tworzenie jest konstytutywną cechą zawodu nauczyciela i sprawia, że przygotowanie do wykonywania tej pracy jest zawsze prowizoryczne i stale wymaga zmian i uzupełnień. Za Michałem Aniołem powtórzę: „Ciągle się jeszcze uczę”.

Bibliografia

- Hamer H., *Klucz do efektywności*.
- Hanisz J., *Wesoła szkoła. Ocena opisowa i sprawdzian osiągnięć ucznia*, WSiP, Warszawa 2001.
- Konopnicki J., *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wyd. PAN, Wrocław – Kraków 1961.
- Kozielecki J., *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa 1981.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1991.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
- Roszkowska-Przetacznik M., Wtorkiewicz L., *Ocenianie opisowe – diagnoza i motywacja*, Superstudium Magdalena Przetacznik, Kraków 2000.
- Stena D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2008.
- Taraszkiewicz M., *Nowa szkoła. Wspieranie kariery ucznia*, CODN, Warszawa 1997.
- Turewicz W., *Szkoła naprawdę przyjazna*, Instytut Kształcenia EKO TUR, Warszawa 2011.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1976.

Anna Matusiak-Ziopaja

Metoda projektu edukacyjnego jako alternatywna forma współpracy przedszkola ze środowiskiem rodzinnym

Nawiązywanie efektywnej współpracy ze środowiskiem rodzinnym stanowi jedno z ważniejszych zadań współczesnych placówek przedszkolnych. Zwykle utożsamiane jest ono z zebraniem, pogadankami i tzw. pedagogizacją rodziców, czasem zajęciami „otwartymi” z ich udziałem oraz indywidualnymi konsultacjami, poświęconymi problemom rozwojowym dzieci. W nieustannie zmieniającej się obecnie rzeczywistości konieczne staje się, aby oferta nauczycieli w zakresie współpracy ze środowiskiem rodzinnym wychowanków była dostosowana do aktualnych, wzajemnych oczekiwań, ale również do możliwości współdziałania rodziców z wychowawcami. Chodzi, jak sądzę, przede wszystkim o to, aby proponowane sposoby współpracy były zachęcające i interesujące dla wszystkich stron, a w rezultacie przynosiły duże zaangażowanie środowiska rodzinnego w proces wychowawczy przedszkolaków. Jednym z ważniejszych zadań staje się w takiej sytuacji poszukiwanie innowacyjnych i niekonwencjonalnych sposobów nawiązywania kontaktów nauczycieli z rodzicami czy też seniorami, inicjowanie ciekawych oraz efektywnych współdziałań obu stron w szeroko pojmowanym interesie dziecka. Być może trywialne, lecz istotne według mnie jest stwierdzenie, że od zaangażowania osób najbliższych dziecku w ogromnym stopniu zależy kierunek, tempo i jakość rozwoju każdego małego człowieka.

W mojej pracy pedagogicznej i współpracy z rodzicami już od kilku lat stosuję metodę projektu edukacyjnego¹. Zainteresowałam się nią, poszukując nowatorskich sposobów projektowania sytuacji edukacyjnych, które stymulowałyby rozwój samodzielności dzieci rozumianej szerzej aniżeli czynności samoobsługowe. Jednak z uwagi na złożoność metody oraz faktyczne możliwości moich wycho-

¹ <http://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/istota-metody-projektow.html>, dostęp:

wanków szybko uznałam, że da się w niej połączyć działania dzieci i dorosłych tak, aby stworzyć warunki do osiągnięcia lepszych wyników edukacyjnych, a jednocześnie nawiązać inną niż dotychczas formułę współpracy z rodzicami.

Pierwszy realizowany przeze mnie projekt dotyczył przybliżenia przedszkolakom różnych kontynentów, kultur, tradycji, charakterystycznych cech przyrodniczo-geograficznych, ciekawych zabytków naszej cywilizacji. Wszystko to odbywało się pod hasłem „Podróż dookoła świata”. Dzieci wraz z rodzinami gromadziły materiały informacyjne, które wykorzystywaliśmy podczas zajęć edukacyjnych. Dorosli pomagali wyszukiwać wiadomości w Internecie, bibliotekach własnych lub publicznych. Brali czynny udział w warsztatach plastycznych organizowanych na terenie przedszkola, w czasie których wspólnie wykonywane były różnorodne prace, tworzące następnie ekspozycję – wystawę podsumowującą działania edukacyjne, podejmowane w projekcie. W ten sposób powstawały mapy kontynentów, maski afrykańskie, plakaty ze zwierzętami charakteryzującymi daną część świata, portrety dzieci różnych ras ludzkich i wiele innych dzieł. Część rodziców występowała podczas zajęć w roli ekspertów – znawców wybranych regionów świata. Przygotowywali i prezentowali przed dziećmi w przedszkolu prelekcje multimedialne na temat Afryki, Azji, Australii, Ameryki czy Europy. Dla przedszkolaków była to niecodzienna i bardzo atrakcyjna forma nauki, dodatkowo prowadzona przez rodziców, którzy występowali wówczas w roli nauczycieli. Dzięki udziałowi rodziców i dziadków udało się także zorganizować w przedszkolu wystawę pamiątek z różnych stron świata, które wypożyczane były z prywatnych zbiorów. Bez pomocy rodziców trudno byłoby zastosować na tak szeroką skalę metodę projektu w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Sposób współpracy zaproponowany rodzicom cieszył się ogromnym zainteresowaniem i wzbudził bardzo dużą aktywność. Podczas realizacji określonej tematyki rodzice sami wychodzili ze swoimi pomysłami i inicjatywami. Często miałam wrażenie, że czują się zauważeni i dowartościowani jako źródła cennej wiedzy. Równoległe osiągałam inny ważny dla mnie cel wychowawczy: tworzenie warunków i okazji do wspólnego działania dzieci, rodziców, dziadków i nauczycieli w mojej placówce oraz czerpania z tego wielostronnej satysfakcji. Trudno mi również pominąć tutaj kwestie integracji środowisk oraz przybliżania i promowania wśród naszych dorosłych klientów wartości płynących z edukacji przedszkolnej, stosowane w niej nowatorskie metody i formy oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego.

W kolejnych latach w mojej placówce realizowane były w każdym roku następujące projekty:

- *Łódź – moja mała ojczyzna,*
- *Kultura krajów Unii Europejskiej,*
- *Z ekologią na co dzień,*
- *Baśnie świata,*
- *Teatr bliżej dziecka.*

We wszystkich czynnie uczestniczyły zarówno dzieci, jak i dorośli członkowie rodzin. Na przykład w projekcie *Baśnie świata* dziadkowie włączeni byli w akcję głośnego czytania dzieciom na terenie przedszkola wybranych baśni. W kolejnym, *Z ekologią na co dzień*, wykonywali wspólnie z wnukami dietetyczne sałatki owocowe i warzywne, ekologiczne kanapki czy naturalne soki. Konstruowali z surowców wtórnych i odpadów różnorodne kompozycje przestrzenne, na przykład ekologiczne krzesło z tekturowych rolek od papierowych ręczników, abażur do lampy z plastikowych butelek po napojach i wiele innych ciekawych rzeźb, figur, obrazów wykonanych z bardzo różnorodnych tworzyw. Przy realizacji projektu *Teatr bliżej dziecka* rodzice przygotowali przedstawienia teatralne, które zaprezentowali przed całą społecznością przedszkolną. Takie wyjątkowe wydarzenia bardzo głęboko i chyba na zawsze zostają w pamięci dzieci. Pozwalają również rodzicom i dziadkom w niezwykły sposób okazać swoim pociechom wielkie zaangażowanie w ich życie przedszkolne.

Mówiąc o metodzie projektu edukacyjnego², chciałabym przybliżyć nieco jego idee i etapy, które wypracowaliśmy, odnosząc się do możliwości rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym. Pierwszym etapem zawsze było opracowanie **wstępnej siatki pojęć**, czyli ustalenie i spisanie wspólnie z dziećmi (czasem również z udziałem rodziców) tego, co wiemy na dany temat na początku drogi. Drugi etap to **zaplanowanie form aktywności**, które przyczynią się do poszerzenia wiedzy na określony temat. Wśród nich zwykle znajdowały się warsztaty, spotkania z ekspertami, wycieczki, wizyty w bibliotekach lub innych placówkach oświatowo-kulturalnych. Planowane formy połączone były z harmonogramem. Trzeci etap to **realizacja poszczególnych działań** – tutaj w ścisłej współpracy z rodzicami lub dziadkami. Po jego zakończeniu zawsze dokonywano opracowania **końcowej siatki pojęć**, która porównywana była ze wstępną po to, aby zaobserwować konkretny przyrost wiedzy i umiejętności dzieci. **Podsumowanie** to ostatni etap, który zwykle stanowiły ekspozycje prac plastycznych, konstrukcyjnych, kulinarnych wykonanych przez dzieci i ich rodziny, a także prezentacje artystyczne naszych wychowanków.

Uważam, że metoda projektu edukacyjnego stanowi doskonały sposób nawiązania pozytywnej i efektywnej współpracy nauczycieli ze środowiskiem rodzinnym dzieci. Umożliwia zaangażowanie każdego zainteresowanego rodzica, stwarza mu możliwości samodzielnego działania, wykazywania się własną pomysłowością – i to wszystko na oczach młodego pokolenia, które, jak wiemy, w bardzo dużym stopniu uczy się przez naśladowanie dorosłych. Na etapie rozwoju przypadającego na okres edukacji przedszkolnej najbliżsi są największym autorytetem dla dzieci, więc chociażby z tego powodu powinni jak najczynniej uczestniczyć w procesie edukacji własnych pociech. Rolą nauczycieli jest bycie

² <http://www.edukacja.edux.pl/p-4402-metoda-projektu-w-przedszkolu.php>, dostęp:

inicjatorami, koordynatorami, czasem przewodnikami i doradcami, niekiedy tylko ekspertami.

Projekt edukacyjny jako metoda współpracy daje rodzicom poczucie dużego udziału i wpływu na proces rozwoju i wychowania organizowany w przedszkolu. Myślę, że współczesny rodzic oczekuje od nauczycieli, aby traktowali go jak aktywnego partnera. Rodzice chcą wiedzieć, co przedszkole oferuje ich dzieciom, chcą mieć wpływ na tę ofertę i coraz częściej włączają się aktywnie w działania placówek na rzecz edukacji. Uważam, że we współczesnych rodzicach tkwi duży potencjał intelektualny i społeczny, który należy odpowiednio zagospodarować we współpracy na rzecz edukacji, a temu doskonale sprzyja metoda projektu. W ten sposób my – nauczyciele – znajdziemy w rodzicach sprzymierzeńców i partnerów w naszej codziennej pracy z dziećmi, co z pewnością w dalszej konsekwencji pozytywnie przełoży się na wyniki rozwojowe przedszkolaków.

Bibliografia

<http://www.edukacja.edux.pl/p-4402-metoda-projektu-w-przedszkolu.php>, dostęp:
<http://www.nowaera.pl/o-metodzie-projektow/istota-metody-projektow.html>, dostęp:

Różne oblicza refleksji uczestników projektu

Monika Skupińska-Majchrzak

Tematyka porad eksperta-psychologa w ramach projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć.* *Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*

Celem spotkań z ekspertem psychologiem było dostarczanie informacji teoretycznych na temat trudności w pracy edukacyjnej i wychowawczej, z którymi mogą się spotkać młodzi nauczyciele po rozpoczęciu kariery zawodowej. Przekazywane informacje teoretyczne stawały się bazą do formułowania problemów praktycznych, rozstrzyganych na podstawie ćwiczeń. Stwarzały uczestnikom szansę na przetrenowanie umiejętności, zadawanie nowych pytań, formułowanie zagadnień. Praktyki odbywające się w przedszkolach i szkołach stanowiły inspirację do analizy kolejnych problemów, które studentki obserwowały w konkretnych zespołach przedszkolnych lub szkolnych. Uruchamiane w trakcie spotkań eksperckich dyskusje pozwalały na wypracowywanie adekwatnych strategii działania, umożliwiały ujawnianie własnych poglądów i wątpliwości.

Analiza pytań i problemów, z którymi uczestnicy zwracali się podczas spotkań z psychologiem, pozwoliła na wyodrębnienie następujących zagadnień dominujących:

I. Diagnoza dysleksji, dysgrafii, dysortografii

Celem spotkań były:

1. Przedstawienie obowiązujących definicji dysleksji, dysgrafii i dysortografii.
2. Przedstawienie charakterystycznych błędów, które mogą wskazywać na trudności natury dyslektycznej, oraz specyfiki codziennego funkcjonowania dziecka, na przykład: kłopoty ze zrozumieniem poleceń, instrukcji, problemy z nauką języków obcych, trudności w uczeniu się pamięciowym, słaba orientacja w kierunkach świata, kłopoty z rozróżnianiem stron ciała (na przykład mogące wpływać na prawidłowe wykonywanie ćwiczeń podczas zajęć wychowania fizycznego), mała precyzja ruchów dłoni i palców (na przykład podczas wycinania, wyklejania itp.), utrudnione poznawanie mapy.

3. Zwrócenie uwagi na znaczenie i rolę nauczyciela w sporządzaniu opinii kierującej wychowanka na badania diagnostyczne do poradni psychologiczno-pedagogicznych. Przedstawienie dokumentów, w których zwraca on uwagę na czynniki niepokojące w codziennym funkcjonowaniu szkolnym ucznia, wskazujące diagnostom specyfikę występujących trudności. Celem eksperta było uświadomienie młodym nauczycielom, jak istotne są formułowane przez nich informacje. Nauczyciel widzi ucznia codziennie, obserwuje go w różnych sytuacjach, jest w stanie dostrzec nie tylko błędy w pracach, lecz także proces powstawania tekstu, specyfikę skupienia – czy dziecko właściwie koncentruje uwagę, czy tworząc daną pracę pisemną, było rozproszone. Nauczyciel może ocenić motywację dziecka oraz jego zaangażowanie i stwierdzić, czy błędy w pracy są skutkiem niskiej motywacji i niechęci do wykonywania zleconego zadania, czy rzeczywiście wynikają ze specyficznych trudności. Nauczyciel ma również możliwość przeprowadzenia oceny adekwatności metod pracy stosowanych w kontakcie z uczniem do jego możliwości.
 4. Wyjaśnienie pojęć związanych z problematyką dysleksji: organizacja percepcyjna materiału wzrokowego, różnicowanie fonemów, struktury fonemowej, pamięć słuchowa fonologiczna, bezpośrednia pamięć wzrokowa, lateralizacja – jednorodna i skrzyżowana, zwiększony tonus mięśniowy, niewłaściwy chwyt narzędzia pisarskiego, inteligencja w normie – poniżej normy, dostosowanie wymagań edukacyjnych, indywidualizacja procesu nauczania.
 5. Przedstawienie procedury diagnostycznej zmierzającej do stwierdzenia lub wykluczenia specyficznych trudności w uczeniu się. Uczestnicy spotkań mieli możliwość zapoznania się z technikami diagnostycznymi, obejrzenia, w jaki sposób można wykorzystać daną technikę, jak przebiegają kolejne etapy diagnozy.
- II. Agresja wśród uczniów
- Celem spotkań były:
1. Przedstawienie zróżnicowanych podejść teoretycznych do zjawiska agresji i obowiązujących definicji agresji, przedstawienie teorii psychologicznych wskazujących na źródła agresji.
 2. Opisanie rodzajów agresji wyróżnionych ze względu na formy działania, czas reakcji, obiekt, cel.
 3. Wyjaśnienie zjawiska bullyingu i stalkingu.
 4. Analiza cech typowego agresora i typowej ofiary.
 5. Przedstawienie sposobów komunikowania się ułatwiających przekazywanie informacji trudnych na temat funkcjonowania dziecka, na przykład dotyczących zachowań agresywnych ujawnianych przez ucznia – podkreślenie znaczenia postawy zrozumienia dla trudności rodziców związanej z uzyskiwaniem niekorzystnej informacji o dziecku.
 6. Zaplanowanie systemu wsparcia dla rodziców dostrzegających problem dziecka, skłonnych do podjęcia pracy zmierzającej do wygaszania zachowań niepożądanych.

III. Zaburzenia w funkcjonowaniu dzieci

Celem spotkań były:

1. Przedstawienie kryteriów diagnostycznych: depresji, zespołu Aspergera, autyzmu, zaburzeń koncentracji uwagi, nadrucliwości, impulsywności, zaburzeń opozycyjno-prowokacyjnych, zaburzeń zachowania na podstawie klasyfikacji DSM-IV.
2. Zastanowienie się nad zadaniami nauczyciela, na przykład edukacji przedszkolnej, zaniepokojonego funkcjonowaniem dziecka – jego rola w procesie obserwacji wstępnej, obowiązek zwrócenia uwagi rodziców na potrzebę pogłębienia diagnozy.
3. Przedstawienie procedury diagnostycznej: specjaliści diagnozujący, niezbędne badania, etapy wchodzące w skład diagnozy.
4. Zebranie zestawu działań i metod możliwych do zastosowania w kontakcie z dzieckiem o określonej specyfice funkcjonowania.
5. Wskazanie na możliwości systemowej pomocy uczniowi: praca zespołów orzekających działających na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznych, procedura nauczania indywidualnego.

IV. Praca z grupą, z zespołem klasowym

Celem spotkań były:

1. Przedstawienie informacji teoretycznych na temat specyfiki funkcjonowania grup, przebiegu procesu grupowego.
2. Przedstawienie najczęściej występujących ról, jakie przyjmowane są przez członków grupy. Na bazie dyskusji próbowano odpowiedzieć na pytanie, jak funkcjonowanie w danej roli wpływa na zachowanie dziecka w codziennych sytuacjach szkolnych: jak reaguje ono na polecenia, jak radzi sobie z obowiązkami, jaką postawę przyjmuje w sytuacjach wymagających podjęcia współpracy, jak reaguje na rywalizację, jak funkcjonuje w sytuacjach konfliktowych.
3. Zastanowienie się, w jaki sposób nauczyciel może pomóc uczniowi w zmianie pozycji – roli, w jakiej funkcjonuje w gronie rówieśników.
4. Zwrócenie uwagi na znaczenie dobrze sformułowanego kontraktu z grupą – na ile reguluje on funkcjonowanie nauczyciela i uczniów w różnych sytuacjach trudnych.
5. Skoncentrowanie się na osobie samego nauczyciela: na ile powinien być osobą dyrektywną, narzucającą własne zasady i postanowienia, a w jakim stopniu może podążać za potrzebami zespołu. Przeprowadzono analizę procedury wprowadzania kontraktu klasowego. Podkreślono znaczenie wieku uczniów w podejmowaniu współpracy z grupami – im młodsi uczestnicy zajęć, tym większa rola prowadzącego w formułowaniu zasad, im starsza grupa, tym większy jej udział w ustalaniu norm, które będą obowiązywały.
6. Wyjaśnienie działań, które może podjąć nauczyciel, aby możliwe było zdiagnozowanie relacji rówieśniczych w klasie:

- przedstawienie informacji teoretycznych dotyczących obserwacji uczniów i zespołów (obserwacja mimowolna i planowana, arkusze obserwacji funkcjonowania ucznia);
 - przedstawienie wiadomości na temat technik socjometrycznych i celu ich stosowania;
 - wyjaśnienie procedury badania socjometrycznego;
 - opis pytań socjometrycznych możliwych do wykorzystania w celu diagnozy zespołu klasowego (pytania związane z wyborem pozytywnym i negatywnym);
 - przedstawienie sposobu budowania tabeli socjometrycznej i tworzenia socjogramu.
7. Przeanalizowanie różnych sytuacji trudnych, które mogą mieć miejsce podczas pracy z zespołem klasowym, wynikających z indywidualnej specyfiki funkcjonowania ucznia (uczeń przeszkadzający, nieustannie zadający pytania, nieskoncentrowany na toku lekcji, odmawiający współpracy, wyrażający złość wobec nauczyciela itp.) bądź jego funkcjonowania w interakcji z rówieśnikami (uczeń nieśmiały, płaczący na forum klasy, odrzucony przez zespół, wywołujący konflikty itp.).
8. Wypracowanie schematu tworzenia scenariuszy zajęć z klasą dostosowanych do aktualnego problemu, który obserwowany jest w grupie.
- V. Funkcjonowanie nauczyciela i wpływ jego postawy na charakter współpracy z zespołem klasowym
- Celem spotkań były:
1. Przeanalizowanie zróżnicowanych reakcji i analiza indywidualnych emocji nauczycieli, ujawniających się podczas pracy z uczniami problemowymi.
 2. Zwrócenie uwagi na znaczenie komunikacji pozawerbalnej i uświadomienie sobie komunikatów niewerbalnych, które mogą wyzwać lub podtrzymywać reakcje niepożądane wśród uczniów.
 3. Wypracowanie sposobów radzenia sobie z nieprzyjemnymi emocjami ujawniającymi się w kontakcie z wychowankiem sprawiającym problemy, na przykład ze **złością** wyzwalaną w relacji z przekraczającym granicę uczniem, z agresywnym dzieckiem, atakującym współpracownikiem itp.
 4. Podjęcie próby zastąpienia ewentualnych indywidualnych reakcji agresywnych innymi sposobami reagowania. Określenie granic dopuszczalnego zachowania nauczyciela (konieczność kontroli własnych emocji w celu uniknięcia postaw skrajnych: potrzeby demonstracji własnej siły, dominacji oraz potrzeby wycofania się).
 5. Zaplanowanie systemu reagowania pozwalającego na zachowanie postawy kontroli emocjonalnej również w sytuacjach celowej prowokacji ze strony uczniów (jasne ustalenie granic, postawa życzliwej akceptacji).
 6. Przedstawienie informacji teoretycznych dotyczących profesjonalnych metod zmierzających do uzyskania komfortu psychicznego.

VI. Współpraca z rodzicami

Celem spotkań były:

1. Analiza różnych postaw nauczycieli w kontakcie z rodzicami (nauczyciel dyrektywny *vs.* nauczyciel podążający).
2. Przekazanie informacji teoretycznych na temat komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Zwrócenie uwagi na elementy komunikacji sprzyjające nawiązaniu dobrego kontaktu z odbiorcą – rodzicem (narzędzia skutecznej komunikacji, precyzja komunikatu) – oraz stanowiące przeszkodę w zbudowaniu relacji ułatwiającej podjęcie współpracy (bariery komunikacyjne).
3. Wskazanie na znaczenie dobrze sformułowanego kontraktu z rodzicami i oczekiwań dotyczących zasad wzajemnej współpracy oraz postaw przyjmowanych wobec dzieci.

VII. Zasoby nauczyciela ułatwiające realizację zadań zawodowych

Celem spotkań były:

1. Skłonienie uczestników do analizy własnego potencjału w kontekście podejmowanej pracy edukacyjnej, pracy z zespołem klasowym, z rodzicami uczniów, ze współpracownikami.
2. Ocena zasobów własnych i możliwości ich wykorzystania w codziennej pracy zawodowej.
3. Przeprowadzenie procedury diagnostycznej (testy temperamentu i osobowości) – weryfikacja uzyskanych wyników pod kątem zadań stawianych przed młodymi nauczycielami.
4. Zastanowienie się nad postawą przyjmowaną przez nauczyciela: analiza form zachowania ujawnianych przez nauczyciela z adekwatną samoocena, bazującego na mocnych stronach, oraz nauczyciela niewierzącego w siebie – konsekwencje zróżnicowanych sposobów funkcjonowania.
5. Przedstawienie sposobów na rozwijanie umiejętności autoprezentacji (hospitacje, prezentacje podczas egzaminów umożliwiających uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego).

Bezpośredni kontakt z uczestnikami projektu oparty na rozmowach indywidualnych bądź spotkaniach o charakterze warsztatowym ujawnił charakterystykę funkcjonowania przyszłych nauczycieli. Zaprezentowali się jako osoby bardzo otwarte na uzyskiwanie nowych informacji i zdobywanie doświadczeń możliwych do wykorzystania w przyszłości podczas podejmowanych zadań zawodowych. Charakterystyczna była duża ciekawość poznawcza studentów – wskazywała ona na osoby poszukujące, które napotykając na problemy w pracy, będą w stanie wyszukać odpowiednie wiadomości, zwrócić się po pomoc do ludzi kompetentnych, zaplanować strategię postępowania, podjąć próbę wdrożenia zaproponowanych działań.

Małgorzata Chuncia
Agnieszka Wilk

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i jego „zawody”

Od kilkunastu lat pracujemy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym. W swojej pracy przyszło się nam zmierzyć z ewaluacją nauczania wynikającą z wprowadzanych reform, ale również z wymogów współczesnego świata. Mamy coraz większą samodzielność w organizowaniu i inicjowaniu aktywności edukacyjnej uczniów, decydujemy o treściach i organizacji procesu edukacyjnego. Przeszedł już do lamusa model nauczyciela, który ma określoną wiedzę i opowiada o niej uczniom. Aktualnie nauczyciel postrzegany jest jako osoba, która łączy przekazywaną wiedzę z praktyką. Takie nowe oblicze nauczyciela praktyka starałyśmy się pokazać studentom. Bo szkoła to nie tylko programy nauczania, podręczniki, lecz także ta niezwykła codzienność: konkursy, projekty, wycieczki, spotkania, imprezy. Dlatego aranżowałyśmy sytuacje dydaktyczne, w których – w zależności od potrzeb – realizowałyśmy swoje cele, wykorzystując wiedzę i umiejętności charakterystyczne dla innych grup zawodowych, bo nauczyciel – jak aktor – niejedną trudną rolę ma do odegrania. Trzeba się mocno nagimnastykować, a nieraz nawet „namalować” czy „nagrać”, żeby dziecko w przyszłości nie miało problemów na wyższych szczeblach edukacji i dobrze radziło sobie w życiu. Zatem czasami jesteśmy aktorkami, scenarzystkami, reżyserkami, artystkami, ale również informatyczkami czy dyplomatkami. Wszystko po to, aby zbudować w uczniu fundamenty wiedzy i umiejętności, rozwijać jego kreatywność, przedsiębiorczość, zaangażowanie, współpracę.

Poniżej przedstawiamy sytuacje dydaktyczne, w których zawód nauczyciela „niejedno ma imię”.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako dydaktyk wychowawca

Okres edukacji wczesnoszkolnej jest szczególnie ważnym etapem w rozwoju dziecka. W tym czasie przebywa ono drogę od dzieciństwa po początek

dorastania. Od tego, jaki osiągnie poziom sprawności i umiejętności intelektualnych, społecznych i emocjonalnych, zależy w dużym stopniu jego dalszy rozwój. Dlatego też praca nauczyciela z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym ma bardzo duże znaczenie i istotny wpływ na jego rozwój oraz postrzeganie świata.

Dla nas, nauczycielek z wieloletnim doświadczeniem pedagogicznym, ważne jest, aby młody nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nabył gruntownej wiedzy z zakresu pedagogiki, dydaktyki i psychologii rozwoju dziecka, w tym poznał, jaką funkcję ma nauczanie oraz jak istotną rolę pełni osoba nauczyciela w procesie edukacyjnym i na czym polega jego praca dydaktyczno-wychowawcza.

Młody nauczyciel – wkraczający w świat rzeczywistości szkolnej, pełen zapału do pracy, przekonany o swoich dobrych predyspozycjach do wykonywania tego zawodu oraz o wystarczającej wiedzy merytorycznej – napotyka wiele różnych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, które znacznie wykraczają poza dotychczas zdobyte przez niego kompetencje zawodowe. Często okazuje się, że brakuje mu pewnych określonych umiejętności, które umożliwiają uzyskanie pozytywnych rezultatów nauczania, a jego wiedza wyniesiona ze studiów jest zaledwie małą kroplą wody w morzu zadań i wymagań stawianych przed nim przez pracodawcę, rodziców, innych nauczycieli, a przede wszystkim przez uczniów.

W procesie edukacji jedne z najważniejszych funkcji, jakie pełni nauczyciel, to role dydaktyka i wychowawcy, czyli osoby, która planuje i organizuje proces edukacyjny oraz prognozuje rezultaty podejmowanych przez siebie działań pedagogicznych i wychowawczych.

Zdaniem R. Więckowskiego:

Powinność edukacyjna nauczyciela dotyczy głównie gromadzenia odpowiedniego dla dziecka środowiska informacyjnego (obserwacja obiektów jest „nośnikiem” określonych informacji), wspieranie i pomaganie dziecku w prowadzeniu obserwacji oraz w aktywnym uczestniczeniu w procesie selekcjonowania dopływających doń informacji, ich porównywania, operowania nimi i formułowania konkluzji¹.

Nauczyciel podejmuje więc szereg różnorodnych działań dydaktycznych, w tym stwarza „okazje” lub „sytuacje” edukacyjne umożliwiające dzieciom nabywanie określonych umiejętności zawartych w podstawie programowej. Nauczyciel dydaktyk musi zatem umieć dokonać wyboru treści i środków dydaktycznych do pracy z dziećmi. Wybiera podręczniki i program nauczania, jednocześnie kierując się przy tym określonymi kryteriami pedagogicznymi – według R. Więckowskiego są to: „funkcjonalność, elastyczność, heurystyczność”². Autor w swojej książce pisze również, że

¹ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa, s. 33.

² Tamże, s. 128.

[...] we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej program [...] stanowi – czy może stanowić – źródło twórczej inspiracji wielokierunkowej aktywności poznawczej, społecznej, działaniowej itp. nauczycieli i dzieci³.

Wobec powyższego program staje się pewną ramową propozycją rozwijania twórczości nauczycieli i dzieci.

Zatem współczesny nauczyciel klas początkowych powinien mieć umiejętność pedagogicznej interpretacji programu nauczania, a nie bezkrytycznie go realizować. Wybierając program nauczania spośród wielu ofert edukacyjnych, mając na względzie indywidualizację procesu nauczania, powinien go zmodyfikować. Może też napisać program autorski, kiedy uważa, że dysponuje szeroką wiedzą merytoryczną dotyczącą zasad pisania programów nauczania oraz procedur dopuszczenia ich do użytku szkolnego.

W celu zaplanowania procesu dydaktyczno-wychowawczego, nauczyciel tworzy narzędzia badawcze, które służą rozpoznaniu pedagogicznemu, czyli określeniu m.in. na jakim poziomie rozwoju intelektualno-emocjonalnego są jego uczniowie, jaki mają zasób wiadomości i umiejętności, jakie są ich potrzeby – innymi słowy: przeprowadza diagnozę pedagogiczną. Chcąc zaś uatrakcyjnić proces nauczania i poszerzyć ofertę edukacyjną zajęć dla uczniów, wychodząc naprzeciw ich poznawczym potrzebom, nauczyciel podejmuje się realizacji programów edukacyjnych oferowanych przez różne instytucje pozaszkolne, tworzy własne projekty i innowacje pedagogiczne lub korzysta z propozycji innych nauczycieli.

Na podstawie treści nauczania zawartych w programie edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel planuje zintegrowane zajęcia edukacyjne z uwzględnieniem różnych edukacji. Liczba godzin przeznaczonych do realizacji z poszczególnych edukacji jest określona w przepisach prawa oświatowego. To ono dokładnie określa, kto może zostać nauczycielem, jakie są jego prawa i obowiązki, kogo może nauczać, czego nauczać i w jakim zakresie, jak oceniać osiągnięcia edukacyjne, w jaki sposób udzielać pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom i ich rodzinom itd. Zatem obowiązkiem nauczyciela jest znać owe przepisy, poszerzać swoją wiedzę w tym zakresie i śledzić ich zmiany. Planowanie procesu nauczania wymaga również od dydaktyka umiejętności monitorowania osiągnięć edukacyjnych uczniów oraz tworzenia i prowadzenia dokumentacji szkolnej, na przykład scenariuszy zajęć dydaktycznych, planów pracy, dokumentacji osobowej ucznia, harmonogramów imprez, regulaminów konkursów, scenariuszy i przebiegu uroczystości szkolnych i klasowych, sprawozdań i protokołów z podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych, raportów, narzędzi badawczych, rejestrowania przebiegu zajęć w dzienniku lekcyjnym itp.

³ Tamże, s. 123.

Poza podstawową wiedzą na temat planowania zajęć, nauczyciel musi mieć również na uwadze różne formy motywowania dzieci do wysiłku edukacyjnego, a także ich indywidualne potrzeby rozwojowe, wynikające na przykład z zainteresowań, trudności w nauce, środowiska rodzinnego.

Jak już wspominałyśmy, bardzo ważną rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest rola wychowawcy. Młody nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zanim podejmie jakiegokolwiek działania wychowawcze, powinien się zapoznać ze współczesnymi koncepcjami wychowania. Określone zachowania dzieci są zewnętrznym wskaźnikiem procesu wychowania, zatem rozumienie przez nauczyciela zewnętrznie obserwowanych zachowań i ich nieodłącznych uwarunkowań stanowi podstawowy warunek efektywności pracy wychowawczej. Nauczyciel, planując pracę dydaktyczno-wychowawczą, ma na uwadze to, że jej rezultaty zależą od systematycznego poznawania natury dziecka, jego rozumienia i porozumiewania się z nim, a także odczuwania jego potrzeb, tworzenia wzajemnej atmosfery życzliwości, serdeczności i radości. Wychodząc naprzeciw potrzebom wychowanków, oferuje im wiedzę, jak również sposoby jej zdobywania, otacza ich opieką, zapewnia im poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego i fizycznego oraz pomaga w rozwoju ich wiary, ufności we własne siły oraz możliwości. Zadaniem wychowawcy jest więc wspomaganie dążeń i aspiracji edukacyjnych dziecka.

Wychowawca, aby poznawać naturę dziecka, diagnozuje jego rozwój za pomocą różnych metod i narzędzi badawczych oraz tworzy warunki do efektywnego uczestnictwa wychowanków w określonych zespołach społecznych (klasa, szkoła, dom rodzinny) oraz tworzy atmosferę sprzyjającą postępom w nauce uczniów.

W procesie wychowawczym na rozwój dziecka wpływa środowisko nie tylko szkolne, lecz także rodzinne. W związku z tym harmonijne współdziałanie tych dwóch środowisk przynosi oczekiwane rezultaty wychowawcze. Wiąże się to z wypracowaniem przez nauczyciela metod współdziałania z rodzicami, przy czym trzeba pamiętać o tym, że potrzeby i oczekiwania rodziców wobec szkoły oraz nauczyciela są różnorodne, tak jak i różne są osobowości rodziców. Nauczyciel współpracuje też z innymi organizacjami zewnętrznymi, instytucjami wspomagającymi jego pracę i wykorzystuje ich ofertę edukacyjną w stymulowaniu rozwoju dziecka.

Tak więc w pracy z dziećmi bardzo dużą rolę odgrywa sama osobowość nauczyciela, czego świadomością w szczególności powinni mieć młodzi nauczyciele rozpoczynający swoją „przygodę” – pracę w edukacji wczesnoszkolnej. Istotne są: sprawność intelektualna, cechy charakteru, werbalny i niewerbalny sposób komunikowania się, system wyznawanych wartości, zainteresowania i pasje, posiadane zdolności i talenty, styl życia, w tym własny rozwój, a także pewne określone umiejętności, którymi nauczyciel dysponuje lub które nabył dzięki gromadzeniu doświadczeń życiowych, na przykład umiejętności: interpersonalne, wczuwania się w emocje innych (empatia), współdziałania i zarządzania. Wielu z wymienionych predyspozycji nauczyciele nabywają, podnosząc ciągle swo-

je kwalifikacje i kompetencje zawodowe, nieustannie doksztalając się. Młody nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien mieć w szczególności na uwadze to, że wyżej wymienione zadania i umiejętności są kluczowe dla bycia „dobrym”, czyli efektywnym nauczycielem.

Reasumując: nauczyciel z wieloletnim doświadczeniem pedagogicznym, jak również nauczyciel rozpoczynający karierę zawodową ciągle podlegają procesowi samodoskonalenia zawodowego, który nigdy się nie kończy.

Jako nauczycielki prowadzące śródroczną praktykę pedagogiczną w ramach projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* umożliwiłyśmy studentkom uczestnictwo w naszej szkole w zajęciach zintegrowanych z wykorzystaniem własnych scenariuszy. Studentki mogły zatem obserwować pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela oraz aktywnie uczestniczyć w procesie nauczania dzieci i poszerzania własnych kompetencji zawodowych.

Przedstawione powyżej zadania i umiejętności nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – jako dydaktyka wychowawcy – są tak naprawdę punktem wyjścia do przyjmowania przez niego różnych ról z wykorzystaniem wiedzy i umiejętności charakterystycznych dla innych grup zawodowych.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako artysta

Na początku trzeba zadać pytanie: „Kto to jest artysta?”. Według słownika: „artysta to twórca lub odtwórca dzieła sztuki”⁴. Podążając za definicją, można przyjąć, że prawie każdego dnia nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wciela się w rolę artysty. Jest pisarzem, gdy chodzi o stworzenie bajki, wiersza, a nawet dyktanda. Jest grafikiem, śpiewakiem, fotografem, tancerzem, scenografem, malarzem, muzykiem. Podejmuje te działania nie dlatego, że wymaga się od niego dużej wrażliwości estetycznej, lecz z tego powodu, że w ten sposób realizuje założone cele dydaktyczno-wychowawcze i uwrażliwia dziecko na sztukę.

Będąc nauczycielkami z dłuższym stażem, nadal poszukujemy rozwiązań do jeszcze pełniejszego otwierania się na świat młodych ludzi. Wiemy też, jak ogromny wpływ na rozwój małego dziecka ma sztuka. Chcąc jak najlepiej pokazać nauczyciela jako artystę, zaproponowałyśmy studentkom aktywny udział w zajęciach artystycznych, podczas których realizowałyśmy treści z innowacji pedagogicznej *Plamka i Nutka – nasi przyjaciele*. Główną ideą innowacji jest wprowadzanie uczniów w świat kultury, który jest dla nich często nieznany, tajemniczy, ale fascynujący – tak, aby dzieci mogły powiedzieć: „Tu byłem, to widziałem”, a pojęcia takie, jak „wernisaż”, „filharmonia”, „koncert”, „galeria” nie były abstrakcją, tylko czymś namacalnym, doświadczalnym. Podczas zajęć

⁴ *Słownik wyrazów obcych*, WN PWN, Warszawa 1980, s. 49.

występowały ściśle powiązane ze sobą elementy edukacji plastycznej i muzycznej. Realizując treści innowacji, wcielałyśmy się w rolę artysty – przewodnika po świecie sztuki, wprowadzałyśmy starą japońską sztukę składania papieru – origami, nauczyłyśmy grać na flażolecie – sześciootworowym, prostym instrumencie muzycznym zwanym flekiem polskim, przekazywałyśmy wiedzę o kompozycji obrazu fotograficznego oraz o budowie aparatu fotograficznego. Korzystałyśmy z technik relaksacyjnych, elementów chromoterapii i muzykoterapii. Byłyśmy przewodnikami podczas wycieczek i wyjść. Organizowałyśmy spotkania z fachowcami w danej dziedzinie. Można powiedzieć, że w pełni tworzyłyśmy lub odtwarzałyśmy dzieła sztuki.

Poniżej przedstawiamy fragment scenariusza zajęć *Spotkanie z jesienią*, podczas których zostały wykorzystane elementy innowacji.

Za cele ogólne tych zajęć przyjęłyśmy:

- kształtowanie poczucie rytmu, wrażliwości na tempo, dynamikę oraz artykulację;
- kształcenie słuchu muzycznego i pamięci muzycznej;
- nabywanie pewności siebie, pokonywanie nieśmiałości.

Zaproponowałyśmy następujący przebieg zajęć:

I. Część wstępna:

1. Zabawa integracyjna *Iskierka*.
2. Muzyczne powitanie: *Witaj Plamko, witaj Nutko* na melodię *Panie Janie*.
3. Jesienny taniec liści.

Uczestnicy w rytm muzyki „spacerują po parku”, zbierając liście opadające koło nich. Następnie liczą zebrane liście i robią z nich dwa bukiety – po jednym do każdej ręki. Kładą się na podłodze i gdy „zrywa się wiatr”, porywa wychowanków do jesiennego tańca. Wirują w rytm muzyki i gdy ta zwalnia, powoli kładą się na podłodze. Następnie czekają na kolejny poryw wiatru.

4. Dmuchanie w liście.

Każdy uczestnik, trzymając liść, prowadzi go w górę i w dół w rytm muzyki. Następnie po demonstracji prowadzącego uczestnicy dmuchają w liść skierowany blaszką w dół i podniesiony na wysokość ust. Robią to w sposób krótki i energiczny. Potem odkładają liście w wyznaczone miejsce.

II. Część główna:

1. Wysłuchanie nagrania piosenki *Jesienny deszcz*.
2. Omówienie treści piosenki.
3. Improwizacje ruchowe do piosenki, na przykład spacer po parku z parasolem, zbieranie liści, tupanie w kałuże.
4. Wysłuchanie utworu granego na flażolecie.
5. Zapoznanie się z tabulaturą i nutami piosenki.

6. Omówienie znaków muzycznych (półnuta z kropką, pauza ćwierćnutowa) – zabawy na pięciolinii.
 7. Przypomnienie zasad gry na flażolecie (pielęgnacja flażoletu, odpowiednia postawa, sposób przyłożenia ustnika do warg, zadęcie, czyli wydobywanie dźwięku z instrumentu).
 8. Ćwiczenia oddechowe:
 - uczestnicy wykonają głęboki wdech, następnie wypowiadając „tsz...” i wciągając brzuch, wypuszczają powietrze wolno i równomiernie;
 - zabawa *Balonik* – na sygnał uczniowie dmuchają balonik lub wypuszczają z niego powietrze.
 9. Mój najpiękniejszy liść.

Uczestnicy z rozsypanych liści wybierają najpiękniejszy i wyjaśniają, dlaczego wybrali właśnie ten. Następnie zajmują miejsca według kształtu liścia – następuje podział na grupy.
 10. Śpiewanie zwrotek i próby zagrania na flażolecie refrenu – w grupach:
 - grupa I – śpiewa zwrotkę, ilustruje ruchem;
 - grupa II – akompaniuje na instrumentach perkusyjnych;
 - grupa III – śpiewa refren, ilustruje ruchem;
 - grupa IV – gra na flażolecie refren.
 11. Kompozycje z liści.

Uczestnicy siedzą wokół rozsypanych liści i komponują pracę w grupach. Następnie zakrywają kompozycję kartonem i rysują kredkami frottage.
 12. Wystawa prac i ich omówienie.
- III. Część końcowa.
1. Ćwiczenia relaksacyjne – zabawa *Wiatr, deszcz, burza*. Wyjaśnienie: pocieranie dłonią o dłonie – wiatr; uderzanie dłońmi o uda – deszcz; tupanie na przemian obiema nogami o podłogę – burza, wyobrażenie tęczy, wymienianie jej barw.
 2. Muzyczne pożegnanie: *Żegnaj Plamko, żegnaj Nutko* na melodię *Panie Janie*.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako dyplomata

Dyplomata to jedna z ról, w jaką przyszło się wcielać nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej. W *Słowniku wyrazów obcych*, można przeczytać, że dyplomata to „człowiek układny, taktowny, zręczny w postępowaniu”⁵, a dyplomacja to „zręczność, przebiegłość w postępowaniu; spryt, układność”⁶.

⁵ *Słownik wyrazów obcych*, dz. cyt., s. 165.

⁶ Tamże.

Jak odnieść te cechy do nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej? Rola dyplomaty obecna jest prawie w każdym momencie naszej pracy: na zajęciach edukacyjnych, kiedy to używamy właściwych słów, precyzujemy wypowiedzi, dzięki czemu uczniowie wiedzą, co mamy do przekazania, czy podczas wszelkich sytuacji konfliktowych w grupie rówieśniczej. W tej małej społeczności rodzą się sympatie i antypatie, zawiązują się przyjaźnie, wychowanków spaja wspólny cel oraz działanie dla jego osiągnięcia, ale pojawia się również niechęć, a nawet wręcz wrogość. Zadaniem, przed którym stajemy, jest rozwiązywanie konfliktów w jak najbardziej dyplomatyczny sposób. Jesteśmy zobowiązane do zachowania bezstronności. Nie możemy też pozwolić sobie, aby nasze osobiste poglądy czy sympatie miały wpływ na ocenę sytuacji. Dążymy do obiektywizmu, a indywidualna rozmowa z uczniem jest jednym ze sposobów dotarcia do prawdy. Konflikty są nieodłączną częścią życia klasy. Dzieci nie mają obowiązku lubić wszystkich swoich kolegów i koleżanek. Naszym zadaniem jest doprowadzenie do takiego stanu, aby wszyscy siebie nawzajem szanowali i tolerowali, nawet jeśli nie pałają do siebie sympatią. Nauczyciela można określić klasowym policjantem interweniującym w sytuacjach otwartej wrogości, a także sędzią, który rozstrzyga spory, a więc tak jak prawdziwy sędzia powinien przesłuchać świadków zdarzenia. Poszkodowany zaś powinien mieć prawo do wniesienia skargi, a oskarżony prawo do obrony. Wraz z rolą dyplomaty często pełnimy rolę mediatora, czyli „pośrednika, rozjemcy”⁷. I nie chodzi o to, żeby surowo karać za złe zachowanie, ale o to, żeby wypracować porozumienie.

Wróćmy jednak do roli dyplomaty, którą pełniemy również w kontaktach z rodzicami. Dobre funkcjonowanie szkoły jest uzależnione od stworzenia właściwych warunków do podjęcia dialogu wszystkich grup wchodzących w skład środowiska szkolnego. Prawidłowe wypełnianie przez placówkę funkcji: wychowawczej, opiekuńczej i dydaktycznej uwarunkowane jest poprawnymi relacjami między dyrektorem, rodzicami i nauczycielami. W momencie rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole rodzice i nauczyciele wchodzi w pewien układ wywierania na siebie wpływu. Każda ze stron chciałaby zrealizować własne oczekiwania. Łączy je wspólny, nadrzędny cel: wszechstronny rozwój dziecka, czyli wyposażenie go w niezbędną wiedzę i umiejętności społeczne, kulturalne i fizyczne, ukształtowanie w nim oczekiwanych postaw, przekonań i wartości, rozwijanie jego talentów oraz zdolności. Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem a rodzicem ma ogromne znaczenie, gdyż zwiększa możliwość indywidualizowania wymagań stawianych uczniowi i okazywania wyrozumiałości dla niektórych jego potknięć. Jako nauczyciele niejednokrotnie stajemy w obliczu sytuacji, w której należy przekazać rodzicom informacje, z których nie są zadowoleni, na przykład powiedzieć im, że dziecko nie umie liczyć, pomimo usilnych starań, lub że Krzysiek ciągle bije Zosię. Doradzamy im, co można zrobić, do kogo i gdzie udać się

⁷ *Słownik wyrazów obcych*, dz. cyt., s. 462.

po pomoc. Ważymy słowa i staramy się, aby nasze rady inspirowały rodziców do działania. Atrakcyjną formą naprowadzania rodziców na drogę zrozumienia własnego dziecka i własnej roli w jego wychowaniu oraz kształceniu są warsztaty. Podczas praktyk studentki miały okazję uczestniczyć w warsztatach *Dziecko z ADHD wśród nas*. Rozmowa z rodzicem zaburzonego dziecka, jak również z rodzicami pozostałych uczniów, którzy często są bardziej krytyczni, jest trudna i wymaga dużej dozy dyplomacji.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako logistyk

Jednym z wymogów współczesnego świata jest umiejętność współdziałania oraz współpracy z innymi, czyli funkcjonowanie w różnych warunkach i sytuacjach społecznych. Dlatego organizujemy dzieciom takie sytuacje edukacyjne, które służą kształceniu wyżej wymienionej umiejętności. Zapewniamy im możliwość aktywnego udziału w życiu różnych środowisk społecznych. Podejmujemy działania mające na celu integrację wychowanków ze społecznością pozaszkolną, a tym samym dokonujemy promocji szkoły w środowisku lokalnym i dalszym. Same również poszukujemy ciekawych sposobów rozwijających w nas umiejętność współpracy w grupie. Mając takie umiejętności, dużo łatwiej jest pełnić rolę koordynatora imprezy szkolnej. Studentki obecne na praktykach miały okazję zobaczyć taką uroczystość i aktywnie w niej uczestniczyć.

Organizowanie promocji szkoły wymaga wykonania szeregu czynności, w tym stworzenia pisemnej formy harmonogramu działań promocyjnych na dany rok szkolny, zatem wykazania się umiejętnościami logistycznymi, czyli wcielenia się w rolę logistyka. Według definicji:

[...] logistyka to proces planowania, realizowania i kontrolowania sprawnego i efektywnego ekonomicznie przepływu surowców, materiałów, wyrobów gotowych oraz odpowiedniej informacji z punktu pochodzenia do punktu konsumpcji w celu zaspokojenia wymagań klienta⁸.

Nasze działania logistyczne obejmują właśnie zaspokojenie wymagań klienta, czyli naszego przyszłego ucznia i jego rodziców.

Po zaplanowaniu w harmonogramie zaakceptowanych przez dyrektora szkoły, określonych działań i wynikających z nich zadań ustaliłyśmy, kto ma je wykonać i w jakim zakresie oraz w jaki sposób i w jakim terminie, a także jakiego rodzaju środki są potrzebne do ich realizacji. Wcielając się w rolę logistyka, musiałyśmy się również wykazać umiejętnością właściwego przydziału zadań konkretnym nauczycielom. Tak więc jedna z naszych czynności polegała na rozpoznaniu

⁸ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem nowe wydanie*, Muza, Warszawa 1999, s. 303.

i ustaleniu, jakimi umiejętnościami dysponują nauczyciele. Kolejną rzeczą było zgromadzenie od nich informacji dotyczących materiałów niezbędnych do wykonania przydzielonych im zadań. Należało również zastanowić się nad tym, skąd pozyskać fundusze na zakup materiałów.

Jednym z działań promujących szkołę była organizacja I Interdyscyplinarnego Konkursu *Przedszkolny Kogel-Mogel*.

Naszym zadaniem jako koordynatorek było m.in. napisanie regulaminu konkursu, stworzenie harmonogramu działań związanych z jego organizacją i przebiegiem.

W celu sprawnego i zgodnego z regulaminem przeprowadzenia konkursu podjęłyśmy współpracę z nauczycielami naszej szkoły oraz z instytucją pozaszkolną. Ponieważ cały konkurs miał charakter wieloetapowy, za organizację każdej jego części był odpowiedzialny inny zespół nauczycieli. Zatem przydzieliliśmy zadania poszczególnym zespołom, ustaliłyśmy zapotrzebowanie w zakresie materiałów niezbędnych do realizacji konkursu, w tym zapewnienia funduszy na ich zakup, ustaliłyśmy też przestrzeń działań. Czuwałyśmy nad organizacją, czyli konsultowałyśmy się z nauczycielami odpowiedzialnymi za konkretne zadania w kolejnych etapach konkursu. Ustalone terminy i trwanie poszczególnych etapów wynikały z czasu pobytu dzieci w przedszkolach oraz z ich organizacji pracy. Tak więc każdy z etapów konkursu musiał się odbyć w innym terminie, ale jednocześnie w tym samym czasie co zajęcia edukacyjne uczniów naszej szkoły. Z kolei to wiązało się z planowaniem zastępstw za nauczycieli. Na dni konkursowe zaplanowałyśmy zajęcia dla uczniów klas młodszych i starszych tak, aby nie dezorganizować pracy szkoły.

Każdy z etapów konkursu miał inny charakter, więc zostały one zorganizowane w różnych miejscach szkoły. I tak etap I odbył się najpierw w sali gimnastycznej, a w dalszej części w czterech salach klas początkowych. Etap II zrealizowano w sali gimnastycznej i salach świetlicowych, a etap III został przeprowadzony w sali gimnastycznej oraz na szkolnym orliku.

Do przygotowań i aktywnego udziału w przeprowadzeniu etapu I konkursu zaangażowałyśmy – jak już wcześniej wspominałyśmy – również studentki odbywające śródroczną praktykę. Miały one zatem możliwość zapoznania się ze sposobem konstruowania regulaminu pozaszkolnego konkursu o charakterze interdyscyplinarnym, a także obserwacji pracy nauczyciela m.in. jako logistyka.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako aktor

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej organizuje sytuacje edukacyjne, w których przyjmuje rolę aktora. Należałoby zatem wyjaśnić, kim jest aktor. Według *Słownika języka polskiego* aktor to

[...] artysta tworzący postacie sceniczne, grający jakąś rolę w teatrze, filmie, telewizji⁹.

Zatem nauczyciel staje się wybraną postacią z bajki, baśni, legendy, opowiadania czy wiersza. Taka forma pracy sprzyja lepszemu komunikowaniu się z małym dzieckiem i daje mu możliwość ciekawego zapoznania się ze światem kultury i sztuki. Pozwala na uatrakcyjnienie zajęć oraz realizację założonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Jednym z działań, podczas którego wcieliłyśmy się w rolę aktora, była organizacja I etapu Interdyscyplinarnego Konkursu *Przed-szkolny Kogel-Mogel*.

W imprezie miały okazję wziąć udział studentki śródrocznych praktyk, które wraz z nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej wcieliły się w postaci wróżek – zgodnie z czterema podstawowymi żywiołami: woda, ziemia, powietrze i ogień. W celu stworzenia bajkowej i tajemniczej atmosfery, każda z wyznaczonych sal – grot – była udekorowana różnego rodzaju rekwizytami, w tym pochodzącymi ze środowiska naturalnego. Dobrej zabawie i samopoczuciu dzieci sprzyjały odpowiednie oświetlenie, zapach i nastrojowa muzyka.

Zadaniem wróżek było przeprowadzenie w grotcie trzech przygotowanych wcześniej wróżb, które miały charakter określonych zadań dostosowanych do możliwości percepcyjnych dzieci. Chcąc zachęcić wychowanków do aktywnej zabawy, wróżki przyjęły odpowiedni sposób mówienia, gesty, mimikę twarzy, sposób poruszania się oraz korzystały z atrybutów przypisanych postaci wróżki w bajkach.

Naszym zdaniem studentki biorące udział w przygotowaniach i w przeprowadzeniu I etapu konkursu miały doskonałą okazję, aby spojrzeć na rolę nauczyciela z innej perspektywy i wzbogacić swój warsztat pracy.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jako informatyk

Nowoczesna edukacja jest ściśle związana z rozwojem techniki komputerowej, który przebiega w bardzo szybkim tempie. Rosnące znaczenie technologii informacyjnej i komunikacyjnej oraz jej interdyscyplinarny charakter powodują, że każdy nauczyciel powinien być przygotowany do posługiwania się nią. My, nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej, zaczęłyśmy systematycznie wykorzystywać komputer i Internet jako narzędzia naszej pracy. Uczymy się i podążamy za nowoczesnymi środkami dydaktycznymi, pokonując opory przed informatyką. Jeszcze tak niedawno wykonywałyśmy pomoce tylko ręcznie, a obecnie komputer jest niezastąpiony w przygotowaniach do zajęć.

⁹ *Słownik języka polskiego*, WN PWN, Warszawa 1998, s. 24.

Z definicji wynika, że informatyk to „specjalista w zakresie informatyki”¹⁰. Informatyka zaś to

[...] nauka o automatycznym i racjonalnym przetwarzaniu informacji naukowych, technicznych i ekonomicznych z zastosowaniem komputerów¹¹.

Oczywiście informatyk to również programista, administrator, specjalista od sieci komputerowych i takie umiejętności opanowały niektóre osoby pracujące w szkole. Myślimy jednak, że nie tylko te osoby można określać mianem informatyka, bo w tę rolę wciela się obecnie większość nauczycieli. Jest tak na pewno w naszym przypadku. Wykorzystujemy programy komputerowe, które wzbogacają i uatrakcyjniają proces kształcenia. W naszej pracy są one nie do przecenienia, ponieważ przede wszystkim oszczędzają czas i usprawniają pracę, a zarazem dają ogromne możliwości przygotowania czegoś niepowtarzalnego.

Korzystamy na co dzień z edytora tekstu Microsoft Word i programu graficznego Paint do tworzenia pomocy dydaktycznych do zajęć edukacyjnych, dzięki czemu są one czytelne i estetyczne. Opracowujemy również plany pracy, plany wychowawcy klasy, scenariusze zajęć, imprez szkolnych, harmonogramy spotkań z rodzicami. Tworzymy opinie o uczniach, karty obserwacji, sprawozdania, harmonogramy spotkań, na przykład z rodzicami itp.

W programie Publisher wykonujemy zaproszenia, dyplomy, podziękowania. Opracowujemy wyniki testów, kart ewaluacyjnych i ankiet w programie Excel, a zdjęcia katalogujemy i obrabiamy w programie Picture Manager. W ciągu ostatnich kilku lat udało się nam opanować umiejętność tworzenia prezentacji multimedialnych w programie PowerPoint.

Podczas zajęć wykorzystujemy też gotowe programy komputerowe. Sprawnie posługujemy się urządzeniami pomocniczymi, które współpracują z komputerem, takimi jak: skaner, aparat cyfrowy, drukarka, rzutnik.

Obecnie dużą wagę przywiązuje się do pracy z tablicą interaktywną, ponieważ jest to jedna z najatrakcyjniejszych pomocy stosowanych podczas zajęć z dziećmi. W naszej szkole mamy możliwość korzystania z wielu różnych tablic, dlatego musimy poznać oprogramowanie każdej z nich, aby sprawnie je obsługiwać. Tak więc doskonalimy się również w tej dziedzinie.

*

Biorąc aktywny udział w realizacji projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*, stu-

¹⁰ *Mały słownik języka polskiego*, WN PWN, Warszawa 1999, s. 265.

¹¹ Tamże.

dentki poznały pracę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej od podszewki. Nie tylko obserwowały zajęcia, ale i aktywnie uczestniczyły w życiu szkoły. Zdajemy sobie sprawę, że dla niektórych osób było to zderzenie z rzeczywistością, o której nie mówi się na studiach. Mamy nadzieję, że udział w projekcie umocnił w studentkach decyzję o wyborze zawodu nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Bibliografia

- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem nowe wydanie*, Muza, Warszawa 1999.
Mały słownik języka polskiego, WN PWN, Warszawa 1999.
Słownik języka polskiego, WN PWN, Warszawa 1998.
Słownik wyrazów obcych, WN PWN, Warszawa 1980.
Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.

Bogumiła Gara

Bądź przy dziecku! Kilka porad dla studentów

Artykuł. I co tu napisać? Moje rozważania i refleksje wynikające z pracy ze studentami. Do głowy przychodzą pytania: „Dlaczego w swoim życiu spotykamy tak niewielu dobrych nauczycieli?”, „Co to znaczy dobry nauczyciel?”, „Co chciałam pokazać studentom i czy sama jestem dobrym nauczycielem?”, „Zadania nauczyciela – opiekuna praktyk, sens praktyk?”. Tak wiele pytań, od czego zacząć? Chwile zbierania myśli, zastanawiania się, chodzenie myśli po głowie, wracanie do zaczętej myśli. Dobry nauczyciel? Skojarzenie – oddany, autentyczny, prawdziwy, naturalny, niesilący się na mądrości, okazujący uczucia, emocje i mówiący o nich, partner, przewodnik, towarzysz. O! Chyba najważniejsze określenie to towarzysz.

W swojej karierze zawodowej przeżyłam rozmaite zmiany, reformy, tendencje i wymagania. Zaczęłam pracę w czasach komuny i dydaktyzmu, wynikającego z planowanej, ale nie wprowadzonej reformy dziesięciolatki, przeobrażenia polityczne i gospodarcze, kilkukrotne reformy programowe oraz reformę systemu oświaty – i co? I dochodzę do wniosku, że zadaniem nauczyciela, niezależnie od systemów i tendencji, jest towarzyszenie dziecku.

Stąd się właśnie bierze mój pierwszy i chyba najważniejszy postulat skierowany do studentów – **towarzyszyć dziecku**, nie bać się dziecka, traktować je i rozmawiać z nim jak z człowiekiem, jak z człowiekiem nawiązywać z nim kontakty i wchodzić w relacje. Moje obserwacje i doświadczenia z praktykantami pozwalają mi stwierdzić, że studentki trochę się boją dzieci, nie wiedzą, jak się je „obsługuje”. Traktują dzieci jak nieznane istoty, a wystarczy widzieć w nich normalnych ludzi, może trochę mniejszych, nie zawsze potrafiących się wypowiedzieć, ale rozumiejących i odczytujących emocje, nastroje, gesty, ruchy i oczywiście słowa, odczytujących komunikaty werbalne i pozawerbalne lepiej niż przeciętny dorosły. Wystarczy po prostu nawiązać z wychowankami kontakt i porozumiewać się z nimi w normalny sposób, jak najbardziej naturalny i prosty, nie siląc się na żadne mądrości, ale też nie bojąc się.

Jeżeli nie rozumiesz mowy dziecka, to powiedz mu, że nie rozumiesz, co mówi, poproś je o powtórzenie, poproś innego wychowanka o przetłumaczenie. Jeżeli czegoś nie wiesz, to powiedz, że nie wiesz. Jeżeli dziecko zadaje ci kłopotliwą cię pytanie, to powiedz, że nie chcesz teraz o tym rozmawiać itp. Zapoznaj się z dzieckiem jak z partnerem: „Cześć, jestem..., a ty jak masz na imię?”, „Co robisz? Rysujesz, budujesz, czym się teraz zajmujesz?”, „Czy mogę ci pomóc, czy mogę włączyć się do twojej zabawy?”.

Traktuj dziecko poważnie, jak partnera. Równocześnie wyznaczaj granice, a jeżeli wychowanek je przekracza i odczuwasz dyskomfort, powiedz, że nie lubisz, gdy ktoś ciągnie cię za rękaw, gdy ciągle się do ciebie przytula, gdy łapie cię za szyję i nie możesz oddychać. I nie pozwalaj na takie zachowania, które ci przeszkadzają, na przykład: „Prosiłam, żebyś nie przytulał się do mnie cały czas, bo nie lubię takiego dotykania i przytulania, jeżeli nadal to będziesz robił, to odejdę do innych dzieci, zmienię miejsce, usiądę na krześle” – zależy od okoliczności (jak z dorosłym: „Nie rób mi..., bo tego nie lubię”, „Nie lubię, gdy...”).

Chcąc nawiązać rozmowę z dzieckiem, które jest wycofane, siedzi samotnie, spróbuj powiedzieć: „Widzę, że jesteś smutny, czy mogę ci pomóc?”, „Co się stało, że jest ci smutno?”, „Widzę, że siedzisz sama, czy coś się stało?”, „Czy chcesz się ze mną pobawić?”. Bądź przy dziecku, to nie boli, spróbuj, odważ się – to najważniejsze, reszta to techniki.

Bądź elastyczna

W kontaktach z dziećmi (a właściwie we wszystkich kontaktach) zachodzą różne procesy intra- oraz interpersonalne. I choć pracujemy ze znaną nam grupą dzieci, w znanym środowisku, to nie zawsze jesteśmy w stanie wszystko przewidzieć. Dlatego moim następnym postulatem jest: „Bądź elastyczna”. Reaguj na zaistniałe okoliczności, na przykład na złe samopoczucie dziecka – ból brzucha lub gorączkę, na niewłaściwe zachowania wychowanków, pęknięcie deski sedesowej, wrzucenie klocków do umywalki przez dziecko itp. W takich niespodziewanych sytuacjach nie realizuj swoich celów i nie prowadź „na siłę” zajęć, które sobie zaplanowałaś, ale reaguj na grupę i powstałą sytuację. Ważne rzeczy dzieją się obok, dzieciom trzeba wyjaśniać, co się stało, co się dzieje i w jaki sposób poradzisz sobie z trudnością lub rozwiążesz problem. Dowiadują się wtedy, że człowiek nie musi być bezradny, że można zapanować nad trudną sytuacją, można się zmierzyć z problemem, można sobie poradzić w każdych okolicznościach.

Na przykład podczas zajęć, gdy siedziałam z dziećmi na dywanie i pochłonięci byliśmy zabawami w odmierzanie, Karolek wyszedł do toalety. Wracając za chwilę, oznajmił, że zepsuty jest sedes. Poprosiłam wychowanków, by nadal grzecznie siedzieli na dywanie, a ja sprawdzę, co się stało z sedesem, bo być może jest to bardzo niebezpieczne dla innych dzieci. Po obejrzeniu uszkodzenia wró-

ciłam do przedszkolaków i oczywiście opowiedziałam im, co się stało. Pękł element plastikowy, który mocuje deskę do sedesu, dlatego deska się zsuwa i można z niej spaść, wyrządzić sobie krzywdę, uderzając się o sedes, który jest bardzo twardy, albo o kafelki na podłodze. Powiedziałam, że ponieważ uważam, że zagrożone jest bezpieczeństwo chłopców, bo uszkodzony sedes znajduje się w ich toalecie, bardzo proszę, by wszystkie dzieci korzystały z toalety przeznaczonej dla dziewczynek, a kiedy przyjdzie do sali nasza pani Ela lub inna osoba dorosła, to poprosimy, by wezwała pana Jacka – naszego dozorcę i konserwatora. Uważam, że poważne traktowanie dzieci i wyjaśnianie im w prosty sposób spraw, które się dzieją, którymi są zainteresowane, daje rezultaty. Dzieci zrozumiały powagę sytuacji oraz zaistniałe zagrożenie w naturalny sposób, bez żadnych sensacji, korzystały z jednej kabiny w toalecie, a gdy tylko pojawiła się nasza pani woźna – pani Ela, natychmiast poprosiły, by wezwała pana Jacka. Ponieważ pani Ela zna mój styl pracy i również poważnie traktuje dzieci, bez zbędnych pytań i sprawdzania, co się stało, powiedziała „dobrze” i poszła od razu po pana Jacka, który za chwilę z nią przyszedł. A ja podziękowałam wychowankom, że moją prośbę i to wydarzenie potraktowali bardzo poważnie, powiedziałam im, że podobało mi się ich odpowiedzialne i bardzo dorosłe zachowanie, a następnie poprosiłam, by zajęli się cichą zabawą zgodnie ze swoimi zainteresowaniami. Część dzieci zajęła się swoimi sprawami, a kilku chłopców – Bartek, Karol i Paweł – towarzyszyło panu Jackowi w łazience, oczywiście zachowując bezpieczeństwo i tylko obserwując, co pan Jacek robi.

Ważne rzeczy dzieją się obok

W opisanym powyżej zdarzeniu zawarłam jedną, moim zdaniem bardzo istotną, myśl, a mianowicie: „Ważne rzeczy dzieją się obok”. Dla zobrazowania tego stwierdzenia przytoczę jedną sytuację, która miała miejsce podczas praktyk.

Któregoś dnia zaproponowałam ciekawe zajęcia (i dla dzieci, i dla studentek), przygotowujące wychowanków do inscenizowania wiersza Juliana Tuwima *Rzepka*. Chciałam pokazać studentkom, jak w miarę prosto i w sposób naturalny dla dzieci bawić się z wierszem. Zajęcia się udały, wszyscy wychowankowie aktywnie uczestniczyli w zabawach, nawet ci początkowo nieśmiali i wstydliwi próbowali swoich sił i zgłaszały się do inscenizacji. Radości, uciechy, świetnej zabawy było co niemiara, czas szybko uciekał, zabawy przeciągnęły się aż do drugiego śniadania. Pani Ela zdążyła już wszystko naszykować i zaprosiła nas na posiłek, więc dzieci tylko umyły ręce i usiadły do stolików, by zjeść drugie śniadanie. Ponieważ nasza aktywność związana z inscenizacją wiersza trwała prawie dwie godziny (około 9.00–11.00), a był to piątek – dzień przynoszenia z domu swoich zabawek, pozwoliłam dzieciom bawić się nimi po posiłku.

Pierwszy zjadł i odszedł do swoich zabawek Bartek – chłopiec mający problemy w relacjach z rówieśnikami (ze względu na stan zdrowia i częste pobyty w szpitalu był długotrwale izolowany od otoczenia, by nie „łapał infekcji”). Nagle zaczął płakać i zwrócił się do mnie: „Proszę pani, nie ma mojego ludzika”. Ja ze spokojem odpowiedziałam: „Bartusiu, sprawdź tam, gdzie go położyłeś”. Bartek: „Ale ja go położyłem tu, na parapecie, i go nie ma!”. Oczywiście podeszłam, obejrzałam cały parapet i wszystko, co się na nim znajdowało. Razem z Bartkiem sprawdziliśmy jeszcze koszyk, do którego dzieci wkładają ważne dla nich rzeczy, ale niestety ludzika nie było. Uspokoiliłam Bartka, powiedziałam, by się nie martwił, i zwróciłam się z prośbą do dzieci, aby pomogły Bartkowi poszukać ludzika, bo każdemu jest przykro, gdy mu się coś zgubi, i nikt z nas nie lubi, gdy giną mu zabawki i różne ważne rzeczy. Dzieci, które zjadły posiłek, zaczynały szukać małej zabawki – ludzika z klocków lego. Przeszukiwały swoje torby, plecaki, pojemniki z zabawkami w klasie, szukały pod szafkami, pod dywanem i w różnych innych miejscach – do momentu aż ludzika znalazł Marcin – wyciągnął go ze swojej dużej reklamówki. Marcin, gdy tylko zjadł, od razu zajrzał do swojej torby i powiedział: „Mam, wpadł do mojej torby!”, po czym oddał ludzika Bartkowi. Dzieci spontanicznie zaczęły bić brawo, ucieszyły się razem z Bartkiem, u którego na twarzy natychmiast pojawił się – olbrzymi jak na Bartka – uśmiech. Chłopiec podziękował Marcinowi, a do mnie powiedział: „Oni chyba mnie lubią?”. A ja odpowiedziałam, że oczywiście, bo przecież wszyscy pomagali mu szukać. Podziękowałam również Marcinowi, że znalazł Bartkowi ludzika.

Uważam, że cała ta sytuacja jest dużo ważniejsza dla dzieci niż wcześniejsze – bardzo ciekawe i atrakcyjne – zajęcia. Zdarzenie to przyniosło dwa pozytywne aspekty. Bartek przekonał się, że to od niego zależy jakość relacji z rówieśnikami, a Marcin poczuł empatię i oddał Bartkowi ludzika. Byłam bardzo ciekawa, co się stało z ludzikiem, w jaki sposób zaginął, dlatego bacznie obserwowałam całą sytuację związaną z poszukiwaniami (wcześniej zdarzało się w naszej grupie, że ginęły dzieciom atrakcyjne, drobne zabawki). Zaobserwowałam, jak po zjedzeniu śniadania Marcin wstał od stołu, podeszedł wprost do swojej torby, złapał ją, nie zaglądając włożył do niej rękę i wyjął ludzika...

Masz prawo do błędów, jeżeli są one przedmiotem analizy

„Masz prawo do błędów, jeżeli są one przedmiotem analizy” – to jeszcze jedna maksyma, którą chciałabym przekazać studentom kierunków pedagogicznych, sformułowana na podstawie moich własnych, wieloletnich doświadczeń. Gdy sięgam pamięcią wstecz, przypominam sobie, ile to razy opracowywałam ciekawe, atrakcyjne – jak mi się wydawało – scenariusze zajęć, w których dzieci nie chciały uczestniczyć; ile czasu poświęciłam na przygotowanie pomocy (a nie

było wówczas komputerów, drukarek i ksero), które to okazały się nieatrakcyjne dla dzieci. Doświadczenia te uważam za bardzo ważne. Właśnie dzięki tym porażkom i wyciągniętych z nich wnioskom uczyłam się być nauczycielem i rozwijałam swój warsztat pracy. Droga do tego, by stać się dobrym nauczycielem, wiedzie również przez błędy i niepowodzenia. To właśnie dzięki nim oraz wnioskowi, jakie za nimi idą, uczymy się najszybciej – bo uczymy się na własnych błędach.

Studencie, masz prawo do błędów, bo na nich możesz się uczyć, próbuj swoich sił, zmierz się z własnym wyobrażeniem o pracy nauczyciela. Jeżeli pozwolisz sobie na popełnianie błędów, równocześnie otworzysz się na rozwój i zdobywanie nowych doświadczeń.

Prawo do błędów ma dziecko, bo odkrywa i poznaje, a to są jego pierwsze doświadczenia i potrzebuje ich naprawdę wiele, by się nauczyć – jednocześnie uczy się bardzo szybko i chętnie, ponieważ nie wie, że pomyłki są niedopuszczalne.

Prawo do błędów ma nauczyciel, bo nie jest chodzącym ideałem i wszechwiedzącą wyrocznią, tylko zwykłym człowiekiem, lecz nauczyciel powinien spełnić określony warunek – musi swój błąd poddać analizie (odpowiedzieć sobie na pytanie: „Dlaczego mi się coś nie udało?”, na przykład: „Dlaczego nie udało mi się wyciszyć dzieci? – Bo weszła pani intendentka i spytała o stan dzieci i korzystanie z posiłków. Wniosek: jeżeli będę chciała przeprowadzić zabawę wyciszającą i będzie mi na tym zależało, powieszę na drzwiach kratkę ostrzegającą, aby nie wchodzić i nie przeszkadzać”).

Analizowanie popełnionych przez siebie błędów pozwoli uczyć się na tych błędach, co będzie skutkować efektywniejszą pracą pedagogiczną w przyszłości.

Halina Brodziak

Metamorfoza na drodze od uczuć i emocji do rozumnej samodzielności

Dzieci muszą samodzielnie myśleć i działać, umieć przeprowadzać swoją wolę, bronić swoich przekonań i stawiać czoło problemom.

B. Beil

Jestem nauczycielką przedszkola z blisko 30-letnim stażem. Patrząc na początki swojej pracy z dzisiejszej perspektywy, stwierdzić muszę, że powielalam stereotyp nauczyciela podającego, często występującego z książką w ręku, prowadzącego zajęcia w systemie nakazowo-rozdzielczym, organizującym precyzyjnie aktywność dzieci i często moralizującym. Dzisiaj, pisząc to, mam świadomość, że proces mojej osobistej metamorfozy, zmiany w postrzeganiu pozycji dorosły – dziecko zawdzięczam dwóm bardzo ważnym wydarzeniom.

Pierwszym było przystąpienie do projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*. Jeszcze przed realizacją pierwszej transzy praktyk studenckich, kiedy uczestniczyłam w serii warsztatów dla nauczycieli prowadzonych przez wykładowców z uczelni oraz metodyków, zrozumiałam, że ogarniające mnie często poczucie zdenerwowania, zniechęcenia i bezsensowności działań wymaga generalnej zmiany w sposobie mojego myślenia i działania. Cenna wymiana doświadczeń z koleżankami z innych przedszkoli oraz systematyczne testowanie wiedzy wyniesionej z warsztatów w mojej grupie pokazały mi, że zorganizowanie otoczenia i danie dzieciom możliwości samodzielnego wyboru podejmowanej aktywności są efektywniejsze niż precyzyjny, odgórny podział zadań. Codziennie doświadczałam tego, że podążanie za dzieckiem powoduje inną relację dorosły – dziecko. Zrozumiałam także, że zmiana relacji była moją wewnętrzną metamorfozą, dającą mi poczucie satysfakcji.

Drugie wydarzenie to mój udział w trzydniowym warsztacie: *Jak pracować niedyrektywnie z dziećmi*. Celem warsztatu było opanowanie przez uczestników właściwych nawyków niedyrektywnej pracy z wychowankami. Ja – doświadczona, jedyna nauczycielka z publicznego przedszkola – znalazłam się w grupie młodych i – co było widać – znających się koleżanek z niepublicznych przedszkoli.

Nie lada wyzwaniem było dla mnie analizowanie na równi z nimi sposobów reakcji nauczyciela na inicjatywy dzieci na różnym poziomie ich rozwoju, zarówno w czasie zajęć indywidualnych, jak i grupowych. W teorii wszystko było prosto i mądrze przekazane, mnie jednak najtrudniej było przenieść wyniesioną z warsztatu wiedzę na grunt mojej 25-osobowej grupy dzieci 3-, 4-letnich, bardzo żywiołowych.

Małymi kroczkami, dzień po dniu, wdrażałam w życie mojej grupy cenne rady oraz wskazówki zdobyte w toku omawiania i analizowania na bieżąco wykonywanych ćwiczeń przez prowadzących warsztaty. Pracę rozpoczęłam od organizowania i modelowania otoczenia – uporządkowanego, ale różnorodnego, prowokującego do rozwijania samodzielności dzieci w różnych formach, dającego możliwość doświadczania wszystkimi zmysłami, ale też poszukiwania formy ekspresji właściwej na dany moment rozwojowy dla każdego dziecka. Wiedziałam, że takie warunki można stworzyć, pracując zgodnie z pedagogiką M. Montessori, dlatego tę właśnie metodę wybrałam do pracy z wychowankami.

Wiedziałam też, że nauczenie dzieci korzystania z otoczenia bogatego w różnorodne pomoce dydaktyczne będzie możliwe tylko przy dobrej organizacji życia społecznego w grupie. Miałam szczęście, pracowałam w grupie małych trzy-, czteroletnich dzieci z socjoterapeutką – panią dyrektorką, która wspierała moje działania i pomagała mi w rozwijaniu umiejętności społecznych u wychowanków (komunikacji, konstruktywnego rozwiązywania konfliktów itp.). Pomagali mi także rodzice moich podopiecznych, z którymi od początku współpracowałam na zasadzie dialogu mającego na celu pełne współdziałanie w rozpoznawaniu potrzeb, oczekiwań i aspiracji edukacyjnych dziecka.

Moja metamorfoza dała mi świadomość, że każdą zmianę trzeba zaczynać najpierw od siebie, należy przełamywać własne schematy myślowe i często zadawać sobie pytania: „Co mogę zrobić, aby przygotować dzieci do stale zmieniającej się wraz z ich rozwojem samodzielności?”, „Na co mam wpływ?”, „Co mogę, a czego nie mogę zmienić?” – gdyż tak postawione pytania stymulują do działania i dają szansę na dokonywanie pozytywnych zmian. Kiedy przyjąłm propozycję uczelni i postanowiłam dołączyć do grona nauczycieli piszących na temat praktyk studenckich, zaczęłam się zastanawiać, co takiego w zrealizowanych transzach było dla wszystkich współdziałających ze mną ludzi – małych i dużych – najważniejsze, najistotniejsze, najbardziej cenne. Dostałam do wniosku, że to po prostu zjawisko metamorfozy, które objęło nas wszystkich – nie tylko mnie, ale także dzieci i studentów. Ten mozolny proces zmian w zakresie rozwijania samodzielności dzieci, nawiasem mówiąc trwający po dziś dzień, dla moich wychowanków rozpoczął się w momencie pracy z pierwszą grupą studentek. Moi mali jeszcze wtedy, ale bardzo żywiołowi wychowankowie (w grupie jest 18 chłopców) nie potrzebowali zachęty, aby podejmować samodzielne próby poznawania nowych, młodych pań w grupie, a czasami wręcz dochodziło do ich „zawłaszczania na swoje potrzeby”. Tak naprawdę to właśnie dzieci były dla onieśmielonych i peł-

nym lęku studentek pierwszymi nauczycielami kontaktu, gdyż były bezpośrednie, bardzo śmiałe i otwarte. Najczęściej na dywanie prześcigały się, aby usiąść jak najbliżej dziewczyn, a niektóre po prostu bez pytania siadały na kolanach praktykantek. Podczas kolejnych, piątkowych spotkań przedszkolaki często brały studentki za ręce i rozpoczynały rozmowę, a zdarzało się, że wręcz popychały stojące z boku dziewczyny, gdy namowy i zaproszenia ze strony nauczyciela nie zachęciły wystarczająco, ich zdaniem, studentek do zabawy i udziału w zajęciach. Pamiętam, kiedy jedna z moich podopiecznych, Zosia – energiczna i śmiała dziewczynka – z uporem angażowała Dominikę, studentkę II transzy praktyk, którą sobie upodobała, do rysowania jej wymyślonych postaci. Praktykantka, broniąc się, mówiła: „Ja nie umiem Ci tego narysować”, a wtedy Zosia śmiało odpowiadała – „Nie umiesz, to popatrz jak ja to robię i się nauczysz”.

Przedmiotem naszego szczególnego zainteresowania w czasie II transzy praktyk stała się samodzielność dzieci w wieku czterech lat podczas czynności samoobsługowych, gdyż postępy w rozwoju motorycznym u wychowanków w tym wieku w porównaniu z dziećmi trzyletnimi czynią je bardziej sprawnymi. Można zatem wymagać od czterolatek większej samodzielności zarówno przy obsłudze siebie, zabawie, jak też podczas wykonywania różnych działań czy poleceń. Postanowiłyśmy więc wspólnie na pierwszym spotkaniu, że będziemy obserwować dzieci w trakcie działań: w łazience, podczas posiłków, picia wody z dystrybutora, ubierania i rozbierania się, zabawy w ogródku przedszkolnym i kąciakach aktywności twórczej.

Obserwację rozpoczęłyśmy od samodzielności przejawianej przez dzieci w łazience podczas codziennych czynności mycia rąk z użyciem mydła i papieru z podajnika oraz mycia zębów. Łazienka jest dla wychowanków pierwszym przystankiem podczas nauki codziennych nawyków i rozumienia znaczenia higieny, a nasze dzieci uwielbiają wodę, gdyż dzięki niej się świetnie bawią.

W dalszej kolejności poświęciłyśmy uwagę samodzielności wychowanków podczas posiłków. Wszystkie dzieci w grupie same przygotowują stół do posiłku, same decydują o tym, co i ile zjedzą z podanych produktów i dań: komponują kanapki, nalewają napoje z dzbanków, zupę z waz na talerze, nakładają porcje mięsa, surówek, sosów. Potrafią posługiwać się sztućcami, a po posiłku składają naczynia na jednym stole. Oczywiście wszystko to jest rezultatem systematycznej pracy nauczycielki (czyli mnie), gdyż nawyki wpajane dziecku przekładają się na jego późniejszą samodzielność podczas jedzenia. Po pobycie w ogrodzie przedszkolaki są zazwyczaj zmęczone i spragnione wody, dlatego bardzo przydatna jest umiejętność samodzielnego korzystania z dystrybutora wody znajdującego się w sali.

Dzieci przed wyjściem do ogrodu muszą radzić sobie z samodzielnym ubieraniem i rozbieraniem się. Co prawda znają doskonale kolejność zakładania poszczególnych części ubioru, jednak często proszą o pomoc, gdyż mają kłopot ze zmianą butów, zapinaniem guzików czy zamków błyskawicznych. Obserwując

samodzielność dzieci w tym obszarze, nie pomagałyśmy im, gdy tylko oświadczały, że nie umieją, ale stosowałyśmy słowne wzmocnienia typu: „Jesteś zdolny, próbuj – na pewno potrafiś”. To właśnie dzięki takim komunikatom i ciągłym ćwiczeniom wychowankowie, wierząc w swoje możliwości, nabywają pełnej samodzielności w tym zakresie.

Samodzielność dzieci widać także podczas zabawy dowolnej na świeżym powietrzu. Przedszkolaki bez problemu potrafią same zagospodarować sobie czas spędzany w ogrodzie. Bawią się według własnych pomysłów w większych lub mniejszych grupach, a dzięki tej swobodzie w działaniu mają możliwość samo-realizacji i doskonalenia posiadanych już umiejętności, na przykład wspinania się na drabinki.

Każdy początkujący nauczyciel, po raz pierwszy stający przed koniecznością samodzielnego prowadzenia zajęć, zastanawia się z pewnością nad tym, od czego powinien zacząć. Myśląc o tym, jak istotne może być dla studentek wyznaczenie ram do podejmowanych przez nie działań, starałam się najpierw zapoznać dziewczyny z grupą moich wychowanków, a potem sukcesywnie omawiałam z nimi konkretne sytuacje, które działy się w grupie w ciągu dnia, podsuwając jednocześnie pomysły na to, jak nauczyciel może się odnaleźć w różnorodnych sytuacjach. Chciałam po prostu zachęcić je, by wychodziły tym sytuacjom naprzeciw bez obaw i lęku, zawsze dając sobie prawo do błędu będącego przedmiotem analizy i refleksji.

W mojej ocenie praktyki pedagogiczne mają służyć nabywaniu i rozwijaniu kompetencji zawodowych przyszłego nauczyciela w wyniku samodzielnego doświadczenia różnych zjawisk i procesów zachodzących w grupie dziecięcej. Niewątpliwie w tym studenckim praktykowaniu najistotniejsze miejsce zajmują zjawiska i procesy związane bezpośrednio z rozwojem samodzielności i przyrostem umiejętności dzieci w różnym przedziale wiekowym w przedszkolu. Ta długofalowa obserwacja i samodzielne doświadczanie w trakcie odbywania praktyk mają przygotować studenta do bycia nauczycielem, który patrzy i widzi, że dziecko to też człowiek; który dostrzega u wychowanka potrzebę samodzielnego doświadczania już od najmłodszych lat; który diagnozuje i umiejętnie reaguje na zjawisko dziecięcej i własnej metamorfozy, przechodząc przez te przemiany wspólnie dzięki podążaniu za dzieckiem w procesie jego wychowania.

Magdalena Brodowska
Dorota Florkiewicz
Klaudia Stefańska

Trzy oblicza refleksji

Poniższy artykuł stanowi zestawienie trzech teoretycznie odrębnych refleksji, które na pozór łączy jedynie wspólne miejsce i czas praktyk. Współautorami pracy są studentki – D. Florkiewicz i K. Stefańska, oraz nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 23 w Łodzi – M. Brodowska.

Nauczanie, jak każda ze sztuk wysokich ambicji, jest odwagą stawiania czoła temu, co niewykonalne.

H. Mizerek

Uczniowie...

Refleksja. Praktyka. Refleksja w praktyce pedagogicznej. Początek drogi stanowi odłączenie od wzoru, zmiana sposobu myślenia i działania poszerzająca horyzonty poznawcze. Zadaniem czynności umysłu jest ujmowanie aspektów istnienia, struktury i przebiegu zjawisk, uświadomienie sobie własnych możliwości i jakości działania pozwalających osiągnąć złożone cele, kierować sobą. Zastanawianie się, rozmyślanie, rozważanie i analizowanie stanowią wynik własnych konstrukcji myślowych, konstrukcji będących objawem refleksji zachodzącej w umyśle człowieka.

Zdobycie doświadczenia. Odbycie stażu. Praca zawodowa. Poszerzanie kompetencji. Świadoma i celowa działalność ludzka będąca samodzielnym działaniem pod okiem opiekuna. Wszystko to stanowi fizyczny wymiar odbywania praktyki.

Połączeniem jest przeciwstawienie doświadczenia i stanu wiedzy, pracy własnej i umysłu. Napotykanie trudności wiodą do korygowania własnych działań. Refleksja w praktyce pedagogicznej stanowi nowy wymiar rozumienia, pobudzenie myślenia, doskonalenie warsztatu pracy, lepsze poznawanie samego siebie.

Wysiłek doskonalenia własnych kompetencji jest warunkiem skuteczności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Zaduma nad skutecznością wyników jest jednocześnie poszukiwaniem przyczyn sukcesów i porażek. Motywowanie będące powodem analizowania własnego działania i skuteczności metod nauczania oraz modyfikacja sądów teoretycznych i praktycznego działania prowadzą do samodoskonalenia.

Powyższe rozważania tłumaczą konieczność wypracowania w studencie postawy refleksyjnego praktyka w działaniu. Refleksyjny praktyk charakteryzuje się myśleniem o tym, czym się w danej chwili zajmuje. „Uczysz tak, jak myślisz, że należy uczyć¹” – zatem osobiste przekonania, wewnętrzny system wartości i autorefleksja warunkują sposób działania, a tym samym prowadzenia procesu edukacyjnego. Próba wcielenia takiej postawy w życie umożliwia mi obiektywne spojrzenie na pracę własną, działania prowadzone przez nauczyciela i reakcje dzieci biorących udział w zajęciach. Podczas odbywania praktyk próbowałam w głównej mierze skupić się na aktywności uczniów, ich zaangażowaniu oraz stosunku do wydawanych poleceń i osoby nauczyciela.

Prowadząc zajęcia, szczególną uwagę należy zwrócić na indywidualność i różnice w mentalności uczniów. Szkoła Podstawowa nr 23 mieści się w bardzo specyficznej dzielnicy Łodzi i większość uczęszczających do niej dzieci wychowuje się w rodzinach dysfunkcyjnych. Obcowanie z tymi uczniami uświadomiło mi, jak ogromny wpływ na rozwój osobowości i efektywność uczenia się ma środowisko wychowawcze. Niektórzy wychowankowie mieli problemy z koncentracją uwagi, pojawiały się nieprzygotowania do lekcji, a nauczyciel musiał włożyć bardzo dużo pracy, aby wzbudzić w podopiecznych zainteresowanie swoją osobą i wykonywanymi działaniami. Duże wyzwanie podczas prowadzenia zajęć stanowi dla nauczyciela fakt, że dzieci z rodzin dysfunkcyjnych potrzebują bardzo dużo uwagi wychowawcy, a wykonywanie powierzonych zadań zajmuje im więcej czasu niż pozostałej części klasy. Respektując indywidualne potrzeby każdego dziecka oraz tempo pracy wszystkich wychowanków, nauczyciel musi tak dostosować zajęcia, aby każdy uczeń mógł przystąpić do ich realizacji oraz osiągnąć jak najlepszy wynik.

Z obserwacji wynika, że dzieci, które w trakcie trwania lekcji szybko się rozpraszają i swoim zachowaniem zakłócają pracę nauczyciela i klasowy ład, w gruncie rzeczy próbują skupić na sobie uwagę, ponieważ potrzebują ciągłego zainteresowania. Nauczanie staje się wtedy dla pedagoga ogromnym wyzwaniem, gdyż pracując z całą klasą, musi on poświęcić swą uwagę tym właśnie jednostkom tak, aby reszta uczniów nie czuła się pokrzywdzona. Pani M. Brodowska uzmysłowiła mi, że takie działanie nie musi być wcale trudne i uciążliwe, wystarczą

¹ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wyd. CODN, Warszawa 2000, s. 17.

jedynie cierpliwość i zaangażowanie, bo to jedne z najważniejszych cech dobrego nauczyciela.

Jak ogólnie wiadomo, praca z dziećmi niesie ze sobą wiele niespodzianek. Powiedzenie, że dzieci nieraz nas jeszcze zaskoczą, od dawna było mi znane, jednakże zderzenie z rzeczywistością szkolną sprawiło, że nabrało ono dla mnie zupełnie nowego wymiaru. Zasób pomysłów, jakimi dzieci dysponują, przeszedł moje najśmielsze oczekiwania. Najbardziej zapadł mi w pamięć „sposób” nauki czytania jednej z uczennic. Dowodzi on, że czasem dziecko mające problemy z tą umiejętnością jest na tyle zdeterminowane, by nauczyć się czytanki na pamięć i odpowiadać z niej „na wyrywki”. Niezaprzeczalnie ćwiczenie pamięci i wszelkich związanych z tym operacji myślowych to jak najbardziej ważny element procesu edukacyjnego, jednakże nauczenie się na pamięć całej czytanki zamiast nauki czytania nie jest odpowiednim rozwiązaniem.

We wczesnym wieku szkolnym dzieci nie mają jeszcze umiejętności selekcjonowania swoich wypowiedzi, w związku z czym mówią to, co w danej chwili myślą. Zaobserwowałam, że dotyczy się to wyrażania zarówno niechęci, jak i aprobaty względem rówieśników. W klasie, w której odbywałam praktyki, już pierwszego dnia dało się zauważyć, że niechęć całej klasy skumulowana była na jednej dziewczynce. Mimo starań moich, moich koleżanek i nauczyciela bardzo trudno było zahamować te negatywne emocje. Fenomenem tej sytuacji jest fakt, że wspomniana wcześniej uczennica nie przywiązywała wagi do owej niechęci, nie przeszkadzała jej ona w próbie nawiązania relacji z innymi dziećmi bądź w rozpraszaniu klasy podczas trwania lekcji. Ciężko określić, czy powodem jest tutaj lekceważenie opinii innych czy też nieumiejętność ich interpretacji.

Podczas samodzielnego prowadzenia zajęć najbardziej fascynującą część stanowi klasowa izolacja, ale w pozytywnym tego słowa znaczeniu. Zamykając drzwi klasy, zostawia się za sobą wszystkie problemy dnia codziennego i szeroko pojęte własne życie prywatne. Słownikowa definicja lekcji traktuje ją jako

[...] organizacyjną formę nauczania, opartą na realizacji określonego zadania dydaktycznego w ciągu ustalonego czasu²,

lecz jest to tylko suchy opis. W rzeczywistości lekcje z wychowankami to niewielka część dnia, ale bardzo intensywna. Uczniowie stają się wówczas rodziną, pracą i zainteresowaniem, które w przyjemny sposób pochłania całą uwagę.

Najlepszym podsumowaniem całych praktyk jest wdzięczność dziecka wyrażona uśmiechem i łzy w oczach studenta, że ten czas dobiegł końca, a przedszkolaki wspominać cię będą jako najlepszą praktykantkę na świecie...

Dorota Florkiewicz

² W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 157.

Nauczyciel...

Każdy student pedagogiki dąży do tego, aby stać się nauczycielem. Nauczyciel to

[...] osoba posiadająca kwalifikacje do nauczania i wychowywania dzieci.
[...] Kwalifikacje te uzyskuje się przez ukończenie zakładu kształcenia nauczycieli³.

Czy jednak owe kwalifikacje, będące czysto teoretycznymi faktami, wystarczą, aby stać się dobrym nauczycielem? Otóż taka wiedza mogłaby się wydawać niekompletna, gdyż od zawsze wiadomo, że nieodłącznym elementem teorii jest praktyka.

Praktyki studenckie oprócz zdobycia doświadczenia pozwalają na zobaczenie siebie w nowej roli, poznanie charakterystycznych zachowań dzieci będących w wieku wczesnoszkolnym, a także na skonfrontowanie wiedzy własnej z metodami nauczania wdrażanymi przez nauczyciela. Dzięki możliwości odbycia praktyk możemy zaobserwować, jak ważną rolę w życiu małego dziecka odgrywa pierwszy nauczyciel, gdyż to właśnie on pozwała mu odkryć otaczającą rzeczywistość.

Rola ucznia nie może realizować się bez osoby nauczyciela, a praktykant nigdy nie otrzymałby tego miana gdyby nie mentor, który pozwala mu poszerzać horyzonty myślowe i wykorzystywać zdobytą wiedzę w działaniu. W moich pierwszych krokach pracy z dziećmi towarzyszyła mi mgr M. Brodowska – nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 23 w Łodzi. Systematyczność, pracowitość i zaangażowanie to słowa, które najlepiej opisują osobowość mojej opiekunki.

Odbywając praktyki, najwięcej uwagi skupiałam na pracy nauczyciela, na sposobie przygotowania się do zajęć i metodach ich prowadzenia. Zaskoczyło mnie to, w jak naturalny sposób wychowawczynie łączy przyjazną atmosferę z umiejętnością zachowania dyscypliny w klasie. Uczniowie swoją postawą i zachowaniem względem nauczycielki okazywali jej szacunek i podziw. Ponadto wychowawczynie tak umiejętnie wydaje polecenia, że każde dziecko, bez względu na poziom wiedzy, jest w stanie wykonać zadanie w miarę swoich możliwości. Łączenie elokwencji, stanowczości i przyjaznego nastawienia zawsze wydawało mi się ciężkie do osiągnięcia. Do czasu.

Godne podziwu staje się również to, że nasza opiekunka skrupulatnie i w sposób usystematyzowany przygotowywała się do lekcji. Nawet podczas początkowych zajęć obserwacyjnych dostarczała nam, studentkom, dokładne i bogate materiały będące scenariuszami zajęć. Dzięki temu mogłam jednocześnie na bieżąco

³ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 196.

uczestniczyć w zajęciach i śledzić ich przebieg oraz uzyskać schemat prowadzenia czytelnej i przejrzystej dokumentacji. Otwartość i uczynność opiekunki pozwoliły mi zauważyć, że praca nauczyciela nie polega jedynie na pracy z dziećmi. Nauczyciel musi również dbać o część organizacyjną, w skład której wchodzi m.in. prowadzenie dziennika.

Istnieje wiele sposobów prowadzenia zajęć. Na szczeblu edukacji elementarnej bardzo ważną rolę odgrywają działania aktywizujące. Nauczyciel przez swoją pracę ma za zadanie stworzyć takie warunki do działania, by odkryta przez dzieci wiedza stała się dla nich atrakcyjna i interesująca. Praktyki uświadomiły mi, że wychowankom w wieku wczesnoszkolnym największą trudność sprawiają zadania grupowe i podział obowiązków między uczestnikami. Wynikać to może z tego, że każde dziecko ma indywidualne spojrzenie na określony problem, widzi inne rozwiązania, inaczej interpretuje zaistniałe sytuacje. Zadaniem nauczyciela jest zatem takie dobranie grup, aby każdy uczeń w miarę swoich możliwości mógł włączyć się do pracy i przekazać innym uczestnikom własne rozważania i pomysły. Trudność może sprawić także to, że praca w grupach niesie ze sobą pewien chaos, nad którym trzeba zapanować. Dużo łatwiej jest koordynować ucznia, który pracuje indywidualnie. Jednak z drugiej strony praktyki pozwoliły mi zaobserwować, że praca w grupie sprawia dzieciom najwięcej przyjemności i daje oczekiwane rezultaty, kiedy uczestników łączy wspólne zainteresowanie. Podczas takiej pracy większość uczniów bierze aktywny udział w lekcji, pojawiają się pierwsze dyskusje, nawet dzieci nieśmiało włączają się do wspólnego działania.

Praca nauczyciela polega na ciągłym podtrzymywaniu zainteresowania ucznia. Dobrym rozwiązaniem stają się tutaj krótkie „przerwy ruchowe”, stanowiące odpoczynek od ciągłej pracy umysłowej. Dla dziecka jest to forma drobnego relaksu, a wychowawcy pozwala podtrzymać uwagę wychowanka i przygotować go do dalszej części lekcji. Dzięki praktykom wiem, jak płynnie przechodzić z jednego etapu do drugiego – tak aby uczeń wiedział, że nie jest to przerwa tożsama z czasem wolnym, a jedynie odmienna część zajęć zintegrowanych.

Podczas odbywania praktyk najbardziej zaskoczył mnie fakt, że wychowankowie we wczesnym wieku szkolnym nie rozpraszają się, słysząc dzwonek sygnalizujący przerwę dla starszych klas. Pracują do momentu, aż nauczyciel ogłosi przerwę albo sami o nią poproszą. Wynika to z tego, że na tym poziomie edukacji dla dzieci to nauczyciel jest najważniejszy, widzą w nim autorytet.

Gdy próbuje się wypracować własne metody prowadzenia zajęć, bardzo pomocna jest możliwość obserwowania innych, współpraca z nimi bądź też podświadome porównywanie. Na praktykach było to możliwe, ponieważ oprócz mnie i opiekuna obecne były dwie inne studentki. Każda z nas miała możliwość nie tylko obserwowania pracy nauczyciela, ale także samodzielnego prowadzenia zajęć. Uczestniczenie w lekcjach prowadzonych przez koleżanki umożliwiło mi obiektywne spojrzenie na wybierane przez nas metody prowadzenia zajęć,

wyeliminowanie rzeczy zbędnych i dodanie elementów najbardziej atrakcyjnych dla uczniów. Dzięki temu łatwiej jest mi konstruować scenariusze zajęć czy też zdobywać zainteresowanie uczniów przedstawianymi materiałami.

Moją uwagę przyciągnął i podziw wzbudził fakt, że pani M. Brodowska, jako nauczyciel mający staż pracy i bogate doświadczenie, wypracowała własne „pomocze”, dzięki którym wykonywanie różnych czynności stało się łatwiejsze. Jedną z najciekawszych jest zeszyt zawiadomień, na potrzeby dzieci nazwany „Albercikiem”, w którym każdy uczeń wkleja informacje dla rodziców, co daje pewność, że rodzic zobaczy wiadomość. Kolejny ciekawy pomysł wychowawcy to tablica zachowań, na której nauczyciel po całym dniu ocenia aktywność poszczególnych uczniów, co przyczynia się do sprawniejszego prowadzenia dokumentacji. Jest to także informacja dla ucznia, który dzięki temu wie, jak danego dnia jego zachowanie było postrzegane przez wychowawcę i co ewentualnie powinien zmienić, aby praca na lekcji była dla wszystkich przyjemna.

W świetle przedstawionej refleksji mogę niezaprzeczalnie stwierdzić, że praktyki są doskonałym elementem uzupełniającym wiedzę zarówno praktyczną, jak i teoretyczną każdego studenta. Uczą, jak się zachować w sytuacjach nietypowych, podczas indywidualnej pracy z dzieckiem, a także pozwalają stworzyć fundamenty przyszłej pracy nauczycielskiej. Wszystko to nie byłoby jednak możliwe bez opiekuna, który swą pracą i zaangażowaniem wprowadza studenta w świat nauczania. Pokazuje on, jak rozmawiać z dzieckiem, w jaki sposób odpowiednio wspomagać jego rozwój, a także uczy nas kreowania rzeczywistości szkolnej, tak aby była dla dziecka najlepsza.

Klaudia Stefańska

Studenci...

Od 2011 roku uczestniczę w projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* jako opiekun praktyk studentów Uniwersytetu Łódzkiego z kierunku pedagogika wieku dziecięcego.

Kim powinien być opiekun praktyk dla studentów? Takie pytanie zadawałam sobie, zanim zdecydowałam się uczestniczyć w projekcie. Do głowy przychodziło mi wiele pomysłów: przewodnikiem, obserwatorem, informatorem, słuchaczem, doradcą, pomocnikiem, animatorem, ewaluatorem... To dużo funkcji dla jednej osoby.

Z natury jestem osobą pracowitą, a więc postanowiłam wyruszyć w tę fascynującą, intelektualną podróż. Pomyślałam, że kontakt z młodym pokoleniem pozwoli mi zweryfikować stosowane dotychczas metody, zainspiruje mnie do poszukiwania nowych, podzielenia się doświadczeniem oraz zmobilizuje do roz-

szerzenia wiedzy dotyczącej nowoczesnych technologii. Dla studentów zaś praktyki będą polem doświadczalnym i badawczym oraz źródłem inspiracji dla ich przyszłej pracy zawodowej.

Nie mogłam się doczekać pierwszego spotkania ze studentami. Jacy oni będą – zaangażowani i pracowici czy bierni i leniwi? Tyle teraz słyszy się dobrego, ale i złego o młodych ludziach. Przygotowałam się bardzo starannie. Przedstawiłam swoje obowiązki i oczekiwania jako nauczyciela praktyk. Nie zapomniałam również wysłuchać oczekiwań studentek wobec mojej osoby. Później oglądałyśmy dokumenty szkolne i rozmawiałyśmy. Pierwsze spotkanie przebiegło w miłej, przyjaznej atmosferze, dodało sympatycznym, na początku trochę przerażonym dziewczynom odwagi i skrzydeł do dalszej współpracy, czyli rzetelnego zdobywania wiedzy praktycznej w mojej szkole.

Zajęcia z uczniami można prowadzić na wiele sposobów. Postanowiłam na początek poprowadzić zajęcia bez podręczników – nowatorsko. Chciałam studentkom pokazać specyfikę pracy w szkole, w klasach młodszych – holistyczne podejście do tematu. Panie zauważyły, że metody aktywizujące, które wykorzystywałam, wywoływały w dzieciach ciekawość świata i motywację do dalszego odkrywania go. Wszyscy razem (studentki dołączyły) bawiliśmy się, angażując myślenie, działanie i przeżywanie oraz rozwiązując problemy. Aby urozmaicić lekcje, starannie przygotowałam pomoce, karty pracy dla dzieci i scenariusze dla praktykantek.

Po zajęciach z dziećmi studentki żywo dyskutowały na ich temat. Mogłyśmy odtworzyć fragmenty lekcji zarejestrowane na kamerze. Byłam bardzo zadowolona, bo panie zgłosiły się do prowadzenia fragmentów zajęć podczas kolejnego spotkania. Zdobyłam ich zaufanie. Wiedziały, że mogą liczyć na moją pomoc. Zrealizowałam swój plan i osiągnęłam cel.

Studentki przygotowywały się z dużym zaangażowaniem i kreatywnością. Korzystały z różnych źródeł wiedzy. Często pojawiały się w szkole, chętnie konsultowały się ze mną. Do tematu dobierały ciekawe zadania dydaktyczne, nie zapominając o ich zabawowym charakterze. Systematycznie tworzyły scenariusze, autorskie karty pracy oraz środki dydaktyczne. Nie bały się dobierania różnorodnych metod i form. Nie zrażały się i organizowały pracę w grupach, która wymagała od nich jeszcze większego wysiłku w utrzymaniu dyscypliny w klasie. Stopniowo na każdym kolejnym spotkaniu studentki decydowały się na prowadzenie coraz dłuższych fragmentów zajęć. Obserwowałam, że są bardziej pewne siebie.

Praktyki pedagogiczne uporządkowały wiedzę zdobytą podczas studiów i pozwoliły studentkom praktycznie ją zastosować oraz rozwinąć umiejętności dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej współdziała z ludźmi (dziećmi) o szczególnej wrażliwości i plastyczności. Tworzy osobę i odpowiada za nią. Powinien być gotowy do poświęceń i dawania od siebie drugiemu człowiekowi. Musi

pamiętać, że każdy uczeń to wielka indywidualność oraz nauczyć się akceptowania wszelkich inności.

Studentki dzięki praktykom nawiązały kontakt z uczniami o różnych możliwościach intelektualnych. Szybko znalazły wspólny język z nimi. Poznały ich mocne i słabe strony. Poświęcały im na lekcjach więcej czasu. Indywidualizowały dla nich proces nauczania.

Nauczyciel kochający ucznia daje mu siebie. To wymaga dążenia do coraz większej doskonałości, czyli ciągłego dokształcania się. Musimy mieć co dawać dzieciom. Z tym wiąże się staranne, codzienne, systematyczne przygotowywanie się do zajęć w szkole.

Nauczyciel powinien być otwarty na prowadzenie zajęć dodatkowych i wspieranie szkoły w jej nowych funkcjach. Pragnąc ten aspekt przybliżyć studentkom, zaprosiłam je na zajęcia z flażoletami oraz na koncert kolęd i pastorałek w katedrze łódzkiej. Liczba kolęd, które umiały grać dzieci na flażoletach, wzbudziła podziw. Dziewczyny uczestniczyły również w zajęciach teatralnych, podczas których uczniowie przygotowywali jasełka.

Pani Klaudia i Pani Dorota są to studentki ambitne, pracowite, kreatywne, odpowiedzialne i dokładne. Praca z nimi dała mi wiele radości, satysfakcji i zmotywowała mnie do wewnętrznej samodyscypliny.

Nowatorski program praktyk pozwolił studentkom zdobyć rzetelną wiedzę praktyczną. Mam nadzieję, że w niedalekiej przyszłości bez problemu – już bez strachu i na najwyższe oceny – zaliczą praktyki ciągłe, a później sprostają wymaganiom nowoczesnej szkoły.

Magdalena Brodowska

Wyszczególnione powyżej zapiski refleksji powstały bez uprzedniego porozumienia autorów. Eksperyment stworzenia całości artykułu dotyczącego odczuć po przebytych praktykach bez wstępnych konsultacji był niejako ryzykiem z naszej strony, ponieważ nie dało się przewidzieć końcowego rezultatu pracy. Czas udowodnił, że podjęcie tej próby jak najbardziej się opłacało. Dowiodło bowiem, że praktyka studencka nie byłaby możliwa bez trzech kluczowych, a zarazem podstawowych podmiotów: nauczyciela, uczniów i studentów. Ponadto wszystkie trzy refleksje podkreślają, mimo różnic, że: „nauczycielem wszystkiego jest praktyka”. Ta łacińska sentencja wskazuje, że jedynie teoretyczny aspekt posiadanej wiedzy będzie bezwartościowy, gdy nie wesprze się praktycznym wymiarem zdobywania doświadczenia w przyszłej pracy nauczycielskiej. Teoria i praktyka muszą iść ze sobą w parze, aby możliwe było poznanie każdego zakamarka nauki.

Bibliografia

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

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wyd. CODN, Warszawa 2000.

Violetta Kwiatkowska-Feja

Student – dziecko – nauczyciel

Budowanie relacji

Udział studentów w praktykach w naszym przedszkolu w ramach projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* opieraliśmy na założeniu, że podstawowym narzędziem w pracy nauczyciela jest on sam i jego relacja osobowa z dzieckiem. Ton głosu, mimika, postawa ciała, sposób poruszania się i gestykulacja, dotyk, sposób ubierania się (kolory, faktury), emocje czy nastawienie do dziecka są często znacznie ważniejsze od tego, co nauczyciel mówi. Przyjęcie takiego założenia wynikało z doceniania roli komunikacji niewerbalnej w relacjach międzyludzkich, o czym pisał A. Mehrabian¹, ale również z faktu powszechnie znanego z psychologii rozwojowej, że u dzieci w wieku przedszkolnym dominuje emocjonalny stosunek do otaczającej rzeczywistości.

Wartość osobowej relacji z dzieckiem w wieku przedszkolnym ma jeszcze dodatkowe znaczenie ze względu na etap rozwoju społecznego, w jakim znajduje się wychowanek. Jest to bowiem etap, w którym dziecko doświadcza wielu trudności związanych z życiem w społeczności, uczy się przełamywać swój egocentryzm, nabywa umiejętności przestrzegania zasad i norm. Dziecko musi się nauczyć czekać na zaspokajanie swoich potrzeb, doświadczyć tego, że nie są one zaspokajane natychmiast, lecz w pewnej uzasadnionej dla dorosłych, a często niezrozumiałej dla dziecka kolejności. Doświadczenia wychowanka zdobywane w grupie przedszkolnej stanowić będą o kierunku jego dalszego rozwoju społecznego.

Przekraczanie, „przepracowywanie” doświadczanych przez dziecko trudności wiąże się bezpośrednio z relacją z człowiekiem dorosłym, która powinna być osobista, emocjonalna, oparta na szacunku i zaufaniu. Nauczyciel, pomoc nauczyciela, woźna to osoby dorosłe, które mają dla dziecka ogromne znaczenie, stają się bowiem po rodzicach i dziadkach osobami najbliższymi, autorytetami w dziedzinie zasad rządzących społecznością przedszkolną. To oni pomogą dziecku przeżyć przykrość związaną z oczekiwaniem na zaspokajanie potrzeb, znaleźć

¹ A. Mehrabian, *An Analysis of Personality Theories*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1968.

rozwiązanie w sytuacji konfliktu interesów, zadbać o granice własne i innych dzieci czy przeżyć rozstanie z najbliższymi i lęki separacyjne. Dla nauczyciela w przedszkolu to szczególna odpowiedzialność. Odpowiedzialność za własne słowa, czyny, postawę wobec ludzi, świata i wszystkich podstawowych wartości, odpowiedzialność za to, co pokazuje dziecku, za to, kim tak naprawdę jest. Małe dzieci to swoiste sejsmografy doskonale wyczuwające nastroje, konflikty, emocje, wyczulone na nieprawdziwe deklaracje. Nauczyciel powinien być zatem w pełni kongruentny. Dzieci, nie potrafiąc zracjonalizować przyczyn zachowania nauczyciela, doskonale wyczuwają emocjonalny komponent jego postawy. Ta szczególna odpowiedzialność wynika również ze specyficznego sposobu uczenia się przez przedszkolaka zachowań społecznych – przez modelowanie i naśladownictwo ważnych osób. Styl ich zachowania, komunikacji, postawy dzieci często odtwarzają fotograficznie i bezkrytycznie w zabawach tematycznych. Tak jak odtwarzają relacje między dorosłymi w rodzinnym domu, tak też pokazują nauczycieli, woźne, pomoce nauczycieli w zabawie w przedszkole.

Pierwszy etap praktyk: tworzenie relacji opiekun praktyk – student

Towarzyszyło nam przekonanie, że od jakości tej relacji zależy swoboda studentów w opracowywaniu własnych doświadczeń w pracy z dziećmi, przysługanie się swoim mocnym stronom i analizowanie błędów. To etap, w którym studenci i opiekunowie muszą się poznać wzajemnie, uszanować swoją indywidualność, spróbować wyeliminować ocenę na korzyść informacji zwrotnej, która zakłada prawo do błędu oraz równouprawnienie w jej przekazywaniu. Opiekun studentów miał pełnić rolę osoby towarzyszącej w zdobywaniu i opracowywaniu doświadczeń w pracy z dziećmi, nie zaś rolę eksperta oceniającego aktualne kompetencje praktykantów. To było trudne, wymagało pokonania dotychczasowych stereotypów wynikających z postrzegania ról po obu stronach: nauczyciele mierzyli się z trudnością wynikającą z potrzeby znakomitego zaprezentowania się, kreowania własnego wizerunku eksperta z wieloletnim doświadczeniem, którego nic już nie zaskakuje, a studenci – z niepokojem, że nic nie potrafią, nie mają doświadczenia (skąd mieliby je mieć?), ich wiedza jest niewystarczająca, nie uda się im. Obydwie strony nie tylko deklaratywnie musiały dać sobie tzw. prawo do błędu i rozumieć, że każda sytuacja stanowi bogaty materiał do analizy i opracowania wniosków do dalszej pracy. W miarę trwania projektu nauczyciele byli coraz swobodniejsi, coraz bardziej otwarci. Bardzo zależało im na tym, żeby stworzyć klimat oparty na zaufaniu, wymianie informacji zwrotnych, w której i nauczyciele, i studenci swobodnie i otwarcie mówią o pozytywach, ale również przyglądają się swoim błędom. Dlatego spotkania, w których uczestniczyli

nauczyciele i studenci, były pełne emocji, wymiany uwag, w których łączyło się doświadczenie wychowawców i świeżość spojrzenia praktykantów.

Drugi etap praktyk: tworzenie relacji dziecko – student

Pierwszym zadaniem studentów było nawiązywanie kontaktu z dziećmi, pojedynczo, w małych grupkach, przez rozmowy, wspólne rysowanie, czytanie, zabawy klockami. To dziecko nadawało kierunek tej aktywności, rolą praktykanta było towarzyszenie, obserwowanie nie tylko wychowanka, ale i siebie w relacji z dzieckiem.

Sytuacje te stanowiły później materiał do analizy sposobów zachowania się dziecka i studenta oraz ich wzajemnych interakcji, prowadzonej wspólnie przez praktykantów i opiekuna. Prowadziło to do poznania różnych dzieci na głębszym poziomie oraz do zrozumienia motywów ich zachowań z uwzględnieniem perspektywy wychowanka. To zrozumienie między dorosłym a dzieckiem na poziomie emocjonalnym daje podstawę do prawdziwego zrozumienia potrzeb dziecka i stanowi źródło bezwarunkowej akceptacji, która pozwala młodemu człowiekowi pokonywać trudności oraz rozwijać się w sposób harmonijny z zachowaniem indywidualizmu². Zrozumienie na głębszym poziomie emocjonalnym pozwala też skuteczniej poszukiwać rozwiązań różnorodnych sytuacji – tak aby nie hamować zaspokajania potrzeb, ale żeby odbywało się ono z poszanowaniem granic innych, przy uwzględnieniu obecności wielu dzieci w grupie oraz ich potrzeb. Żeby tego dokonać, trzeba pozbyć się stereotypów i etykietowania: „nadpobudliwy, zahamowany, ten z ADHD”, które powodują zamknięcie drogi do szukania rozwiązań i przerzucanie odpowiedzialności na zaburzenie, specjalistów, rodziców. Studenci wraz z opiekunem próbowali dociekać przyczyn zachowań dzieci i opracować sposoby rozwiązania sytuacji tak, aby potrzeby wychowanków były zaspokajane. To długotrwały proces, wymagający uważności i otwartego dialogu. Na szczęście po obu stronach spotkali się pasjonaci zawodu, nawzajem dostarczając sobie bezcennych obserwacji i uwag do wspólnego tworzenia pomysłów na pracę z dziećmi.

Oprócz nawiązywania kontaktów z wychowankami podczas zabaw i zajęć, które dzieci organizowały według własnej inwencji, studenci planowali i prowadzili pracę z całą grupą w różnorodnych obszarach aktywności przedszkolaków: ruchowej, poznawczej, artystycznej. Praktykanci odkrywali, że plan jest po to, żeby od niego swobodnie odchodzić, że elastyczność jest w pracy nauczyciela przedszkola niezwykle ważna i że dzieci w bardzo różnorodny sposób nasycają treści i formy pracy przygotowane przez nauczyciela. Podsumowując swoje

² M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji psychologicznych Carla R. Rogersa*, Impuls, Kraków 2004.

pierwsze próby organizowania wychowankom zajęć, studenci podkreślali, że chociaż mają świadomość, że dziecko jest najważniejsze, to modyfikacja planu zajęć zgodnie z jego potrzebami bywa dla nich trudna.

Trzeci etap praktyk: podsumowanie – wgląd

W czasie odrębnych spotkań z opiekunami studenci komentowali swoje praktyki, zastanawiali się nad tym, co było dla nich najważniejsze, czego się nauczyli, czego doświadczyli, w jakim kierunku powinni się rozwijać jako przyszli nauczyciele.

Poniżej znajdują się wnioski studentów sformułowane przez nich na podstawie osobistych doświadczeń. Refleksje te poparte były przykładami konkretnych sytuacji konstruowanych przez studentów na praktykach, wynikały z pełnego przeżywania przez nich sytuacji z dziećmi (intelektualnego i emocjonalnego), w które uzyskiwali wgląd:

- każde dziecko jest inne, do każdego trzeba znaleźć indywidualny klucz;
- dzieci same pokazują, jak organizować przestrzeń edukacyjną, która im służy;
- dzieci pomagają nawiązać kontakt;
- dzieci są najlepszymi nauczycielami;
- kluczowa jest osobista więź, jaką nawiązuje dziecko z nauczycielem, w której obecny jest szacunek dla dziecka jako odrębnej osoby;
- nauczyciel potrzebuje samoświadomości, otwartości, poczucia własnej wartości, wolności od stereotypów, gotowości do zmian, zgody na błędy, empatii, zaangażowania, szacunku dla indywidualności, ciekawości różnorodności, spokoju, cierpliwości, radości ze współpracy, umiejętności komunikowania się w prosty, zwyczajny sposób, przez szukanie wspólnego języka; umiejętności tych trzeba się uczyć, a później ćwiczyć je przez całe życie;
- bycie nauczycielem oznacza ciągłą pracę nad sobą.

Tym wnioskom towarzyszyła także refleksja, że potrzeba na to dużo czasu na studiach... Bo to jest najważniejsze.

Studenci mocno podkreślali, że podczas studiowania za mało czasu przeznaczono na praktyki studenckie. Mówili o tym, jak bardzo chcą się uczyć w praktyce, będąc z dziećmi, towarzysząc doświadczonym nauczycielom, pod ich kierunkiem podejmować próby samodzielnego planowania i prowadzenia grupy w różnorodnych formach pracy. Niedosyt czasu spędzonego na praktykach rekompensowali sobie dodatkowymi godzinami, na które za naszą zgodą i z pełną aprobatą przychodzili poza zajęciami przewidzianymi w planie studiów. Studenci stali się bardzo ważnymi osobami dla dzieci w grupie. Relacje, które nawiązali z wychowankami, były ciepłe i bliskie; dzieci czekały na dzień, w którym praktykanci się pojawią, cieszyły się z ich obecności.

Dla zespołu naszego przedszkola studenci też byli ważnymi osobami. Ich zaangażowanie i radość z bycia z dziećmi sprawiały wszystkim dużo przyjemności oraz pokazywały nam sens naszej pracy. Spojrzenie z dystansu osoby nowej, dopiero wchodzącej w grupę wskazywało często zupełnie nowe aspekty naszej pracy, które dla nas były jeszcze – lub już – niezauważalne, co uznaliśmy za bezcenne. Dzieci w naszej placówce w ciągu roku szkolnego spotykają wielu dorosłych, których do przedszkola zapraszamy, żeby tworzyć środowisko, w którym wychowankowie doświadczają, że świat jest pełen ciekawych, różnorodnych dorosłych, którzy lubią z nimi być. Studenci odbywający praktyki w ramach projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* są ważną grupą tego środowiska. Bardzo Wam dziękujemy: Justyno, Kamilo, Martyno, Izo, Karolino, Aneto, Katarzyno, Natalio, Agato, Magdaleno! Nie zapraszamy Was specjalnie, bo nie jesteście już gośćmi – Przedszkole Miejskie nr 102 to Wasze miejsce, ale pamiętajcie, że czekamy na Was. I dziękujemy za projekt – bez niego te spotkania by się nie zdarzyły.

Bibliografia

- Kościelniak M., *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji psychologicznych Carla R. Rogersa*, Impuls, Kraków 2004.
- Mehrabian A., *An Analysis of Personality Theories*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1968.

Mirosława Jarmuł

Pedagogiczne praktyki studenckie z perspektywy szkolnej ławki

Jestem nauczycielem kształcenia zintegrowanego z wieloletnim stażem i bogatym doświadczeniem w zakresie opieki nad praktykującymi studentami – przyszłymi nauczycielami. W naszym mieście jest wiele szkół wyższych kształcących przyszłych nauczycieli na specjalnościach ukierunkowanych na pracę z małym dzieckiem, w przedszkolach i klasach początkowych szkoły podstawowej. Praktyki w mojej szkole i w moich klasach odbywało już kilkudziesięciu studentów.

Poziom kompetencji koniecznych do pełnienia zawodu nauczyciela, które zgłaszający się praktykanci nabyli na swoich uczelniach, jest bardzo nierówny. Niektóre z braków nie są możliwe do nadrobienia w toku krótkiej praktyki. Współczesny sposób realizacji praktyk bardzo odbiega od koncepcji kształcenia praktycznego sprzed 20 i 30 lat. Mam wrażenie, że zmiany te nie wpływają korzystnie na przygotowanie studentów do zawodu, więc każda próba modyfikacji tego stanu rzeczy wydaje mi się potrzebna i ważna. Dlatego z dużym zainteresowaniem podjęłam się udziału w projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* realizowanym na Wydziale Nauk o Wychowaniu UŁ. Już w czasie zebrań informacyjnych dowiedziałam się, że zamysłem organizatorów praktyk jest poprawa ich jakości. W toku realizacji poszczególnych zadań projektu do obowiązków nauczyciela należało – poza roztoczeniem wszechstronnej, szczegółowo opisanej opieki nad grupą studentów – uczestniczenie w warsztatach, wywiadach fokusowych i konferencjach. Wszystkie te działania miały na celu wypracowanie nowatorskiego programu praktyki dla studentów specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Ważny dla mnie był fakt, że pracownicy akademicy docenili udział nauczyciela praktyka w tworzeniu tego programu. To pozwalało mi wyrażać opinie, przedstawiać własne pomysły, a w rezultacie wpływać na ostateczną wersję koncepcji praktyk. Dodatkowymi atutami tego projektu była rzeczywista współpraca opiekuna praktyk z uczelni z grupą praktykujących studentów, z nauczycielem w szkole, a także zorganizowanie CWMNiS, w którym praktykanci i nauczyciele mogli uzyskać pomoc merytoryczną, mieli dostęp

do literatury i pomocy dydaktycznych. Przeznaczono także czas na omówienie zajęć przed ich wykonaniem oraz na dyskusje po zajęciach.

Powodzenie praktyki pedagogicznej jest wypadkową wielu czynników. Oczwistymi komponentami są przygotowanie nauczyciela, jego koncepcja współpracy i umiejętność dzielenia się doświadczeniem. Nie mniej ważne wydają się zaangażowanie, zainteresowanie nabywaniem doświadczeń i predyspozycje uczestniczących w praktykach studentów. Słabiej dostrzegalnym elementem wydają się tu uczniowie wraz z ich motywacją do wykonywania zadań i przestrzegania ustalonych reguł zachowania.

W tradycyjnym przebiegu praktyki widoczne były dwa pierwsze elementy, tj. podstawowym podmiotem był student, jego praca, przygotowanie, propozycje metodyczne i scenariusze, jego realizacja zajęć z dziećmi oraz ewaluacja i ocena. Drugim podmiotem praktyk był nauczyciel – opiekun w placówce. Dziecko, uczeń był dotychczas moim zdaniem mniej istotnym podmiotem studenckiego przygotowania do zawodu.

Tymczasem to również – a może przede wszystkim – uczniowie, uczestnicząc w praktykach, stanowiąc przedmiot obserwacji, doświadczeń i eksperymentów dydaktycznych, wyznaczają ich przebieg i rezultat. Bez nich istota praktyki nie miałaby szans powodzenia. Nastawienie uczniów do tego przedsięwzięcia, świadomość jego sensu wydaje się w istotny sposób wpływać na ich stosunek do realizowanych zadań, a także na zaangażowanie w pracę podczas zajęć z udziałem studentów.

Dostrzegając rolę moich wychowanków w przebiegu praktyk, staram się ich do tego zadania przygotować. Zawsze wyjaśniam, jak ważna dla przyszłych nauczycieli jest możliwość sprawdzenia swoich umiejętności w szkole, proszę też o życzliwość w stosunku do studentów i o pomoc. Obserwuję, że zachowanie moich uczniów podczas zajęć ze studentami staje się coraz bardziej świadome. Coraz lepiej się kontrolują, lepiej rozumieją, jak trudno jest stanąć przed klasą i prowadzić zajęcia, wybaczą też drobne potknięcia. Dostrzegam, że spotkania ze studentami zawsze budzą w dzieciach żywe emocje, toteż w związku z ostatnią już w ramach projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* częścią praktyk postanowiłam poznać opinie i odczucia moich uczniów na ten temat.

O pisemną wypowiedź poprosiłam obecnych uczniów klasy II i III w naszej szkole. Obie klasy uczestniczą w projekcie. Dzieci z wielką chęcią przystąpiły do pisania. Już sam proces zbierania informacji przysporzył mi ciekawych obserwacji. Wychowankowie, którzy mają problemy z pisaniem, pisali dużo i chętnie, ci zaś, którzy mają trudności z zapamiętywaniem omawianych treści, przytaczali wiele bardzo szczegółowych informacji. Świadczy to dużym ładunkiem emocjonalnym, jaki niosą ze sobą praktyki.

Prace uczniów przeanalizowałam i poniżej przedstawię rezultat, posługując się ilustracjami tekstów dziecięcych, które dla potrzeb tego tekstu poprawiłam

interpunkcyjnie, ortograficznie i gramatycznie, zachowując styl i składnię, by nie utracić uroku jeszcze nieporadnej pisemnej wypowiedzi dzieci.

Wychowankowie przede wszystkim dostrzegają w wizytach studentów **aspekt nowości**, który ich motywuje, angażuje i zachęca do pracy podczas lekcji:

Panie studentki przychodziły do nas przez trzy lata. Uważam, że ich zajęcia nie są jednakowe, prawie każde mają inny temat. Czasami się bawimy w rozmaite gry, uczymy się o wspaniałych ludziach i robimy prace plastyczne.

W II klasie lubiłem Panie studentki, bo wtedy graliśmy w takie coś, że trzeba miotać kołem, żeby piłka nie wypadła. Panie studentki zrobiły taką zabawę, że pan student włączał głosy rzeczy, zwierząt i musieliśmy rozpoznawać głosy i napisać na kartce.

W pamięć dzieci zapadają **niezwykłości**, a prawie każde zadanie polecane przez nowych ludzi ma taki charakter:

Bardzo mi się podobało, gdy panie studentki dały nam puste kartki, które trzeba było oświetlić, by zobaczyć numerki. Numerki były też położone (na ławkach) przy których były rzeczy. Ja wybrałem krzyż.

Gra w muzykoterapię, wróżby w mikołajki. Uważam, że zajęcia z muzykoterapii są potrzebne, ale inne zajęcia też są potrzebne, bo rozwijają nas i pomagają paniom studentkom.

Ogólnie dzieci mają poczucie, że **dzieje się coś ważnego, że odnoszą korzyści**:

Podobały mi się zajęcia ze studentami, dlatego że było dużo fajnych gier i zabaw i dużo fajnych kart pracy. Były różne zajęcia, które rozwijały naszą wyobraźnię i panie pomagały w lekcjach. Był dzień Misia.

Ja myślę, że mieliśmy zabawy a także nauki, na przykład pomagali nam w nauce, robiliśmy zdrowe kanapki i myślę, że każdemu się podobały te zajęcia ze studentami. I jeszcze robiliśmy ryby, były wycieczki.

Zajęcia z paniami studentkami bardzo mi się podobają, bo się więcej dowiaduję. Ale panie studentki za mało przychodzą. Bardzo lubię panie, bo są miłe.

Panie studentki są potrzebne, ponieważ też możemy się od nich wiele dowiedzieć. Panie studentki są miłe. Podczas lekcji bawimy się z paniami.

Zajęcia ze studentami podobały mi się dlatego, że były fajne, ciekawe, naukowe, jak na przykład nauka jak zachowywać się przy stole.

Wychowankowie **odczuwają radość z uczenia się**:

Podobało mi się, bo były bardzo fajne te studentki, zabawy były fajne, bo robiliśmy kanapki, piękne karty pracy, pomagały mi w lekcjach, zajęcia były fajne.

Najlepsza była zabawa w gumę, ponieważ była łatwa, graliśmy też w deptaka, deptaliśmy innych, a oni robili uniki. Bardzo mi się podobają zajęcia i chcę, żeby były w każdy piątek.

Dużo pomocy, dużo gier, różne zabawy, opowieści, czytanie bajek, wychodzenie do kina, różne spotkania, odrabianie lekcji. Zajęcia ze studentkami podobały mi się dlatego, że były bardzo fajne, śmieszne i radosne.

Dzieci pamiętają **szczegóły** z konkretnych spotkań, niezależnie od tego, w której klasie zajęcia się zdarzyły:

Zajęcia ze studentami podobały mi się dlatego, że były fajne, ciekawe, naukowe, jak na przykład nauka jak zachowywać się przy stole, też mi się podobały karty pracy, zabawy, historyjki, zabawa z balonami, zabawa z miszkami, zabawy z chustą, zabawy w grupie, że bawiły się ze mną na przerwie, że pomagały w pracach domowych, że mogłam z nimi porozmawiać o swoich zainteresowaniach, wycieczki.[/c]

Ja myślę, że praktyki są bardzo super, bo możemy się bawić, gadać o dawnej historii, czyli o dawnej Polsce, jak Łódź była małym miastem, a na koniec lekcji bawiliśmy się w deptaka i w gumę i myślę, że panie studentki są super, i myślę, że panie jeszcze przyjdą do nas.

Mi się podobają lekcje ze studentkami, ale najbardziej podobało mi się w I klasie, kiedy panie studentki urządziły nam dzień misia.

Dzieci **nie są zawiedzione ani znudzone**, chcą więcej, wyrażają żal że tak rzadko mają do czynienia ze studentkami:

Bardzo lubię zajęcia z paniami. Uważam, że potrzebne są takie zajęcia i za rzadko się odbywają.

Zajęcia z paniami studentkami bardzo mi się podobają, bo się więcej dowiaduję. Ale panie studentki za mało przychodzą. Bardzo lubię panie, bo są miłe.

Czasami w piątki przychodzą do nas studentki. Zawsze robimy jakieś prace, robiliśmy lalki z materiałów. Najlepsza była zabawa w gumę, ponieważ była łatwa, graliśmy też w deptaka, deptaliśmy innych, a oni robili uniki. Bardzo mi się podobają zajęcia i chcę żeby były w każdy piątek.

Po zapoznaniu się z wypowiedziami uczniów poczułam zadowolenie, ale też lekką zazdrość o ten dziecięcy entuzjazm. Mam jednak świadomość, że codzienna szkolna rzeczywistość związana jest w dużej mierze z wysiłkiem i dyscypliną, a jednym z moich istotniejszych zadań jest systematyczne egzekwowanie i ocenianie stopnia opanowania poziomu wiedzy i umiejętności. Zatem choć staram się stwarzać moim uczniom przyjazne i atrakcyjne warunki do nauki, czasami przegrywam z energią młodości, potencjałem skierowanym na kreatywność, atrakcyjność i wolnym od ograniczeń.

Analiza wypowiedzi moich uczniów sprowokowała mnie także do sprecyzowania własnych odczuć. Stwierdziłam, że praktyki:

- są źródłem stresu, bo przebieg zajęć prezentowanych studentom nigdy nie jest w pełni przewidywalny;
- wnoszą do szkoły świeżość i przestrzeń dla działań nowych, nietypowych, niecodziennych;
- mobilizują, bo przygotowanie do zajęć wymaga ode mnie szczególnej staranności i kreatywności;
- inspirują, bo pomysły studentów są często nowatorskie i zaskakujące;
- dają większy komfort pracy, bo współpraca umożliwia realizację zadań trudniejszych i bardziej pracochłonnych;
- są źródłem satysfakcji, kiedy ich rezultatem jest zadowolenie uczniów i studentów;
- pozostawiają niedosyt, ponieważ trwają zbyt krótko.

Pomysł na doświadczanie z uczniami klas początkowych

Jednym z wyzwań, jakie sobie zawsze stawiam podczas praktyki, szczególnie wtedy gdy studenci obserwują moją propozycję zajęć dydaktycznych, jest zorganizowanie działań eksploracyjnych dzieci.

Doświadczanie jest dla dzieci podstawowym i nieocenionym źródłem poznawania świata, dlatego powinno często być obecne w programie edukacyjnym. Jest też czynnością niezmiennie atrakcyjną i przyciągającą uwagę. Kiedy moi uczniowie dostrzegają na biurku albo na ławkach przedmioty świadczące o tym, że będziemy coś badać, zawsze reagują niezwykle entuzjastycznie. Jednak podczas zaplanowanych zajęć spontaniczne dziecięce zaangażowanie i ciekawość, pośpiech i brak uwagi mogą też mieć charakter destrukcyjny. Wiele czasu poświęcam więc na wskazywanie swoim uczniom zasad pozwalających uczynić doświadczanie planową i efektywną drogą poznania. Propozycja, którą chciałabym przedstawić, stanowi fragment całodziennych zajęć zintegrowanych.

Temat dnia: Poznajemy tajemnice energii

Zgodnie z podstawą programową uczeń kończący klasę III:

- obserwuje i prowadzi proste doświadczenia przyrodnicze, analizuje je i wiąże przyczynę ze skutkiem;
- dba o bezpieczeństwo swoje i innych;
- właściwie używa narzędzi i urządzeń technicznych.

Cele ogólne:

- rozwijanie umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych w przebiegu zjawisk zachodzących w świecie przyrody i techniki;
- rozwijanie logicznego myślenia;
- wzbogacanie i porządkowanie wiedzy dotyczącej pojęcia „energia”;

- wzbogacanie i precyzowanie słownictwa;
- utrwalanie znajomości zasad bezpieczeństwa podczas korzystania z urządzeń elektrycznych;
- doskonalenie umiejętności współdziałania i pracy w grupie.

Cele szczegółowe, operacyjne – uczeń:

- wymienia źródła energii elektrycznej oraz nazwy urządzeń elektrycznych znanych mu z najbliższego otoczenia;
- własnymi słowami definiuje pojęcie „energia” oraz opisuje zjawiska obserwowane podczas doświadczeń związanych z przepływem prądu;
- wykonuje w grupie obwód elektryczny zgodnie z podanym schematem;
- przewiduje skutki i notuje wyniki obserwacji;
- wyciąga wnioski oraz wyjaśnia warunki przepływu prądu w obwodzie, sygnalizowany zaświeceniem żarówki;
- podaje przykłady przewodników i izolatorów;
- formułuje wnioski praktyczne wynikające z przebiegu doświadczenia;
- rozumie i potrafi wskazać skutki niewłaściwego korzystania z urządzeń elektrycznych;
- udziela wskazówek, przekazuje posiadane informacje i pomaga współpracującym z nim kolegom.

Metody:

- asymilacji wiedzy – rozmowa, wyjaśnianie, instruktaż, praca z książką;
- samodzielnego dochodzenia do wiedzy – problemowa;
- praktyczne – ćwiczebna, realizacji zadań wytwórczych;
- aktywizująca – mapa mentalna.

Formy pracy: indywidualna jednolita, zbiorowa jednolita, praca w grupie jednolita

Środki dydaktyczne: elementy potrzebne do wykonania obwodu elektrycznego (baterie, żarówki, przewody), materiały do sprawdzenia zjawiska przewodzenia prądu (baterie, żarówki, przewody, drewno, metal, plastik, papier, guma), karty pracy dla każdej z grup, film na kasecie video *Energia*, podręcznik, kartony, kredki

Przebieg zajęć:

1. Swobodna rozmowa na temat energii, jej źródeł i sposobów wykorzystania oraz urządzeń elektrycznych używanych w najbliższym otoczeniu na podstawie osobistych doświadczeń i treści zawartych w podręczniku oraz filmu.
2. Tworzenie mapy mentalnej pojęcia „energia”.
3. Grupowe wykonywanie doświadczeń związanych z budowaniem obwodu elektrycznego, ustalenie elementów i sposobu ich łączenia.
4. Grupowe wykonywanie doświadczeń związanych ze sprawdzaniem przewodzenia prądu przez różne materiały.

5. Ustalenie wniosków wynikających z obserwacji oraz wniosku praktycznego, dotyczącego bezpieczeństwa podczas korzystania z urządzeń elektrycznych.
6. Podsumowanie pracy w grupach.
7. Projektowanie wybranego urządzenia elektrycznego ze wskazaniem wykorzystanych materiałów.

Szczegółowe wskazówki dotyczące przebiegu zajęć:

Organizacyjne:

Bezwzględną koniecznością jest sprawdzenie przez nauczyciela zestawów do doświadczeń przed każdorazowym użyciem. W zasobach nauczyciela powinien się też znaleźć dodatkowy zestaw niezbędny w razie wyczerpania się czy uszkodzenia baterii lub żarówki.

Przed przystąpieniem do pracy uczniowie zostali podzieleni na cztero-, pięcioosobowe zespoły. W każdej z grup dzieci miały zróżnicowany poziom. Zespoły wybrały kierowników, którzy dbali o porządek i tempo pracy, sekretarzy zapisujących na kartach pracy wspólne ustalenia oraz prezenterów końcowych wyników pracy.

Ustaliliśmy, że każdy uczestnik grupy musi otrzymać określone zadania, nikt nie może siedzieć beczynnie. Wszyscy w grupie mieli też pomagać sobie wzajemnie.

Merytoryczne:

Wykonanie doświadczeń wymaga spostrzegawczości i uwagi, ponieważ sposób łączenia elementów za każdym razem jest inny. Uczeń musi zatem dostrzec szczegółowe różnice i odtworzyć je podczas konstruowania obwodu.

Po wykonaniu pierwszego doświadczenia uczniowie zauważają, że nie każde połączenie elementów zakończy się efektem w postaci zaświecenia żarówki. Zatem aby prąd płynął, elementy obwodu muszą zostać połączone w określony sposób.

Doświadczenie 2 pozwala uczniom stwierdzić, że prąd płynie tylko przez niektóre materiały, inne go nie przewodzą. Znajomość podstawowych przewodników i izolatorów w krańcowych przypadkach może uratować życie, a więc ma dla dzieci podstawowe znaczenie.

Metodyczne:

Jak wcześniej wspomniałam, podczas przeprowadzania doświadczeń konieczne jest uporządkowanie działania uczniów. Służyło temu wprowadzenie kart pracy – instrukcji ukierunkowujących kolejne kroki. Uczniowie otrzymywali kolejno tylko ściśle określone, niezbędne elementy, aby nie odwracać ich uwagi niepotrzebnymi przedmiotami.

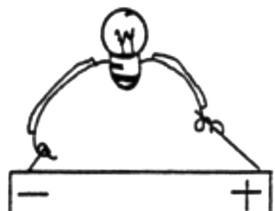
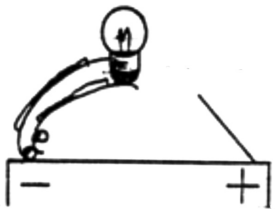
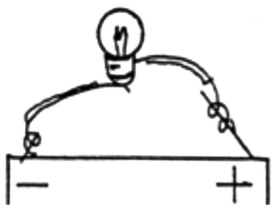
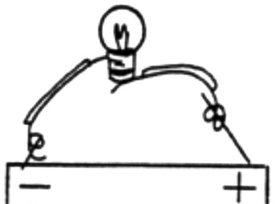
Zaczęliśmy od karty pracy nr 1. Po przeczytaniu przez dzieci poleceń upewniłam się, że wychowankowie zrozumieli, jakie zadania mają wykonać. Wskazałam pierwszą rubrykę „**przypuszczam**” i poprosiłam o jej wypełnienie mimo wątpliwości wynikających z braku wiedzy.

Ten fragment zajęć służył szacowaniu i przewidywaniu przebiegu zdarzeń. W rezultacie uczniowie formułowali hipotezy, zaś dalsza część pracy służyła ich weryfikacji. Kiedy została wypełniona pierwsza rubryka, można było przystąpić do rozdawania baterii, przewodów i żarówek, aby uczniowie mogli dokonać sprawdzenia słuszności wcześniejszych przewidywań. Po wykonaniu wszystkich zadań grupy formuowały i zapisywały wnioski. Po zakończeniu pracy z pierwszą kartą powtórzyliśmy podobny tok postępowania w przypadku karty pracy nr 2. Po wykonaniu doświadczeń nastąpiło podsumowanie pracy również pod kątem umiejętności współdziałania. Celowo zaplanowana prostota, czy wręcz prymitywizm zestawów doświadczalnych uniemożliwiał samodzielne wykonywanie zadań i wymuszał wzajemną pomoc. Stąd na ogół dzieci twierdziły, że wspólne działanie przebiegało zgodnie i bezkonfliktowo. Zaprojektowane zadania składały się z wielu drobnych czynności, co pozwalało każdemu wychowankowi na aktywność. Ostatni element zajęć stanowiło zastosowanie nabytej wiedzy w praktyce. Zadaniem dzieci było zaprojektowanie urządzenia elektrycznego z określeniem użytych materiałów. Wielokrotnie podczas zajęć mówiliśmy o bezpieczeństwie. Tematyka jest dla dzieci atrakcyjna i prowokuje je do dalszych doświadczeń. Należy więc koniecznie uczulić wychowanków, że bezpieczne zabawy z prądem możliwe są tylko przy użyciu baterii. Absolutnie nie wolno robić eksperymentów, korzystając ze standardowego gniazdka elektrycznego.

Doświadczenie 1 Kiedy żarówka świeci?

Przyjrzyj się rysunkom i spróbuj przewidzieć, czy przy takim połączeniu elementów żarówka zaświeci. Zaznacz swoje przypuszczenia odpowiednim symbolem. Następnie połącz elementy według rysunków, sprawdź swoje przewidywania i wyniki zaznacz w tabeli.

Karta pracy 1.


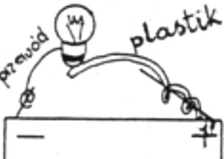
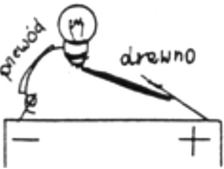
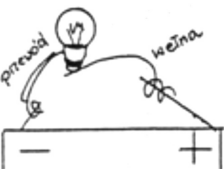
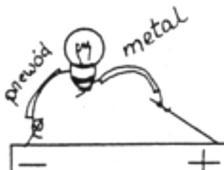
Sposób połączenia elementów	Przypuszczam	Sprawdziłem
		
		
		
		

Żarówka świeci, gdy wszystkie elementy są ze sobą w określony sposób.

Doświadczenie 2 Przez jakie materiały przepływa prąd?

Przyjrzyj się rysunkom. Na każdym z nich jeden z przewodów elektrycznych został zastąpiony innym materiałem. Zastanów się, kiedy żarówka zaświeci. Zaznacz swoje przypuszczenia odpowiednim symbolem. Następnie połącz elementy zgodnie z rysunkami, sprawdź swoje przewidywania i wyniki zaznacz w tabeli.

Karta pracy 2.

Sposób połączenia elementów	Przewiduję	Sprawdziłem
		
		
		
		
		

Prąd przepływa przez

.....

.....

Podczas opracowywania kart pracy inspiracje czerpałam z publikacji: S. Dylak (red.), *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych, czyli jak uczyć inaczej*, Poznań 1994.

Bibliografia

Dylak S. (red.), *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych, czyli jak uczyć inaczej*, Poznań 1994.

Sylwia Bednarowicz

Inspirująca rola relacji opiekun – praktykant: kilka osobistych refleksji

Praktyki są tyle warte, ile wart jest opiekun praktyk¹

Nie znasz życia, bracie²

Z. Pietrasik

Droga do miejsca, jakie zajmuje teraz pedagogika w moim życiu, była długa i kręta. Decyzję o wyborze studiów zmieniłam w ostatniej chwili pod wpływem silnych pozytywnych przeżyć związanych z wolontariacką pracą z młodzieżą. Nie miałam niestety czasu zastanowić się, jaka dziedzina pedagogiki jest najbliższa moim zainteresowaniom, co zaowocowało zmianą specjalności po pierwszym roku nauki, a następnie rozpoczęciem równoległe drugiej specjalności, którą jest pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Dlatego szłam na praktyki projektowe z pewnym bagażem doświadczeń, który skłania do porównań.

Na praktykach oprócz zwykłych czynności nauczycielskich postawiono przed nami wiele różnorodnych zadań, takich jak: obserwowanie i dokumentowanie pracy własnej i aktywności dzieci oraz wybranie i opracowanie w małych grupach interesującego nas obszaru zainteresowań. Ja i moja koleżanka Ania zgodnie wybrałyśmy temat: twórcze rozwiązywanie problemów. Jednak w trakcie odbywania praktyk moją uwagę szczególnie przykuło inne zagadnienie: **relacja opiekuna z praktykantem i jej wpływ na jakość praktyk**. Zaczęłam zadawać sobie pytania: „Jak bardzo kluczową rolę odgrywa opiekun?”, „Czy to możliwe, że jego postawa decyduje o naszym nastawieniu do praktyk?”, „Czy on sam jest tego świadomy?”, „W jaki sposób buduje się jego obraz w oczach studenta?”.

¹ Parafraza słów A.F. Diesterwega: „Szkoła jest tyle warta, ile wart jest nauczyciel”.

² Tytuł książki z 1978 roku poświęconej wspomnieniom studentów z odbytych praktyk [Z. Pietrasik (oprac.), *Nie znasz życia, bracie*, Iskry, Warszawa 1978].

Pierwsze wrażenie

Pierwsze wrażenie następuje jeszcze przed właściwym pierwszym wrażeniem. Dokładniej mam na myśli: nastawienie, z jakim idziemy do placówki. Myślę, że studentów pedagogiki można podzielić na dwie grupy: pierwsza to ci, którzy nigdy wcześniej nie pracowali z dzieckiem i nie do końca mają pojęcie, jak to robić, natomiast druga to osoby, które od dłuższego czasu zarabiają tak na życie i ciężko się dziwić ich niezadowoleniu, że teraz przez kilka tygodni muszą wykonywać podobną pracę za darmo. Najprawdopodobniej pierwsi będą irytowali swoich opiekunów nieporadnością, a drudzy zbyt pewnością siebie. Pierwsi nierzadko przesiadują całe praktyki „w ukryciu”, drudzy nie są w stanie skorzystać z oferowanej im wiedzy ze względu na konflikt, w jaki wdali się ze swoim opiekunem – „bo się wszystkiego czepia”. Mój opis jest zapewne nieco przerysowany, jednak myślę, że dobrze oddaje klimat poniedziałkowych³ rozmów na uczelnianym korytarzu.

W naszym przypadku – moim i Ani – początek wyglądał następująco: ja przyjechałam z 20-minutowym wyprzedzeniem, Ania spóźniła się 10 minut. Oznaczało to dla mnie pół godziny na malutkiej ławeczce, w zimowych butach, z których resztki śniegu kapały na linoleum, wycierane skrupulatnie przez młodą woźną co 3 minuty. „Jest zima, wszystkim kapie!” – mówiła do mnie z uśmiechem dziewczyna za każdym razem, kiedy podnosiłam nogi, aby mogła wytrzeć na nowo ubrudzony przeze mnie kawałek podłogi. „To dobry znak” – pomyślałam. Niezły kontakt z panią woźną to połowa sukcesu. Jednak podejrzliwe spojrzenia rodziców odprowadzających dzieci oraz pani sekretarki wyglądającej przez uchylone drzwi nie pozwalały mi się odprężyć. Kiedy dotarła Ania, razem zapukaliśmy do uchylonych drzwi sekretariatu i spytałyśmy, gdzie znajdziemy naszą opiekunkę, bo jesteśmy z nią umówione. Pani sekretarka popatrzyła na nas z niezadowoleniem, poczekała chwilę z odpowiedzią, jakby miała nadzieję, że może się jeszcze rozmyślimy, po czym wydała komendę: „Tam, w prawo, w lewo, po schodach na górę, w prawo, w prawo, do smoków” i wróciła do pracy przy komputerze. Oto pierwszy zły znak. Mój analityczny umysł stworzył już tabelę „plusów i minusów”. Na razie jest remis, ale lepiej mieć się na baczności.

Pierwsze, co zauważyłam u naszej opiekunki praktyk, to rude włosy. To kolejny dobry znak. Ponadto kolczyk w nosie i w chrząstce ucha. Wygląda na to, że się dogadamy. Chociaż różnie się to może potoczyć...

Przemowa pani opiekunki trafiała do mnie wybiórczo, mieszała się z ciągle nowymi własnymi spostrzeżeniami. Na koniec odbyłyśmy jeszcze krótką rozmowę o tym, czy czwarty semestr studiów to nie za późno na pierwsze praktyki,

³ Przyjęło się, że praktyki śródroczne na specjalności edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne na WNoW UŁ odbywają się w piątki, dlatego w poniedziałki często dzieliliśmy się wrażeniami z ostatniego dnia praktyk.

oraz o różnych konsekwencjach takiego planu nauki. I poszłyśmy. Kiedy teraz o tym myślę, nie pamiętam więcej szczegółów. Było po prostu normalnie (nie licząc dodatkowych punktów za zaskakująco atrakcyjny i wyzwolony wygląd naszej opiekunki praktyk w przedszkolu). W poniedziałek okazało się jednak, że „normalnie” to najwyższa występująca punktacja.

Dzień pierwszy

Od początku nasza pani Opiekunka zachęcała nas do czynnej obserwacji. Ania wzięła sobie do serca słowo „czynna”, ja raczej skupiłam się na wyrazie „obserwacja”. Wszystko było nowe, nie chciałam, aby cokolwiek umknęło mojej uwadze. Obejrzałam Parasol Uczuć⁴ i kąciki zainteresowań (których wyposażenie w dużej części stanowiły zabawki autorstwa pani Opiekunki, zrobione z butelek po detergentach i korków). Ona jest niesamowita. Moja życiowa teoria, że wszystkie rude kobiety są wyjątkowe, po raz kolejny się potwierdziła. A to dopiero początek...

Pierwszy kwadrans zajęć dydaktycznych. Uczniowie siedzą w kole, podają sobie kolejne karty z liczbami, aby policzyć, ile dzieci jest dziś obecnych. Nagle słychać krzyk i płacz. Jeden z chłopców głośno rozpacza, a inny, siedzący obok niego, ironicznie się uśmiecha. Zaciskam zęby, układam w głowie przemówienie, które trafi temu „złemu” do rozsądku, jednak nie mówię nic na głos. Czekam na reakcję pani Opiekunki. Ona po chwili pyta płaczącego chłopca: „Jasiu, co się stało?”. Jego koledzy i koleżanki przekrzykują się, każdy ze swoją wersją wydarzeń, jednak Jaś przez swoją rozpacz nie jest w stanie wydusić słowa. Pani ucisza grupę, a Jasiowi radzi schronić się na trochę pod Parasolem Uczuć. Następnie wraca do dalszej części zajęć.

Około 10 minut później Jaś wraca. Emocje w grupie już trochę opadły, pani Opiekunka uznaje, że nadszedł dobry moment, aby na forum klasy porozmawiać z chłopcami.

- Jasiu, co się stało?
- Bo Kacper mnie uderzył.

Kacper tłumaczy, że zrobił to, bo Jaś uderzył go pierwszy. Jaś przyznaje, że to prawda. W tym momencie można by skończyć dyskusję. Jednak ta sytuacja stała się materiałem do przypomnienia zasad panujących w klasie. Nie są to jednak typowe zasady typu: „Nie bij”, „Nie krzycz” itp. Pani Opiekunka tłumaczy dzieciom (zaskakująco poważnym językiem), że kiedy ktoś nas naprawdę atakuje, musimy się bronić, najpierw słownie, ale jeśli to nie pomoże – to nawet fizycznie.

⁴ Malutki pokoik, miejsce, w którym uczniowie mogą posiedzieć w samotności i zmierzyć się ze swoimi uczuciami.

W tym momencie pani pyta Kacpra: „Powiedziałeś Jasiowi, że ma cię więcej nie bić?”. Kacper ze smutkiem kręci przecząco głową. Pani na tym przykładzie tłumaczy dalej, że „oddawanie” prowadzi do powstawania konfliktów. Dzieci zdają się dobrze wiedzieć, o czym mówi. Uzupełniają jej wypowiedź o – ich zdaniem – brakujące informacje, takie jak fakt, że można kilka razy poprosić, aby ktoś przestał, zanim się zaczniemy bronić siłą. Jesteśmy z Anią zaskoczone poziomem dyskusji. Co prawda odbyła się ona kosztem matematyki, ale myślę, że to była dobrze podjęta spontaniczna decyzja.

Wracając do domu z praktyk, wymieniałyśmy z Anią coraz to nowe wyrazy uwielbienia dla naszej Opiekunki. Byłyśmy pod wrażeniem zarówno wyjątkowości, jak i normalności jej osoby. Po prostu tak właśnie powinno być. Nie przywitała nas jak studentów – listą praw i obowiązków – ale jak gości w swoim Królestwie.

Nieoczekiwana zmiana miejsc

„Sylwia, nie będzie mnie dziś na praktykach” – o 6.30 przywitał mnie SMS od Ani, której niespodziewanie coś wypadło.

Tym sposobem rolę „niewidocznej” mimowolnie zmieniłam na „będącą w centrum uwagi” dzieci. Stałam się głównym adresatem wszystkich: „A wie pani...?” i „Kocham panią”. Było to bardzo miłe doświadczenie, jednak jeszcze bardziej cieszył mnie fakt, że będę miała więcej okazji do porozmawiania z panią Opiekunką. Nie zawiodłam się.

W czasie kiedy dzieci brały udział w lekcji religii, ja z panią Opiekunką usiadłyśmy przy dzienniku i herbacie. Prowadziłyśmy dyskusję na temat biurokracji panującej w szkolnictwie, w trakcie której dowiadywałam się o coraz to nowych czasochłonnnych obowiązkach nauczyciela, jak obliczanie frekwencji w czasie każdej godziny pracy przedszkola, jak również indywidualnej frekwencji dzieci, w tym dodatkowo płatnych „nadgodzin” pobytu wychowanków w przedszkolu. Była to rozmowa pełna emocji i refleksji nad pedagogiką XXI wieku, nad jej zagubieniem w nurcie biurokratycznych powinności nauczyciela. Uznałam uwagi pani Opiekunki za tym bardziej wartościowe, że pierwszy raz miałam okazję usłyszeć opinię osoby młodej, która równocześnie miała już spore doświadczenie, nie tylko pedagogiczne, ale i w ogóle życiowe (związane z pracą poza zawodem, bezrobociem i godzeniem macierzyństwa z aktywnością zawodową). Ktoś z boku mógłby pomyśleć, że urządzamy sobie „pogaduszki”, zamiast pracować. Jednak my obie miałyśmy świadomość, że właśnie dzieje się coś ważnego, możliwe że kluczowego dla mojej przyszłości i jakości mojej pracy. A mianowicie: poszukiwanie sensu działalności pedagogicznej w tym pogmatwanym świecie, powodu, dla którego warto jednak podejmować te wszystkie wyzwania i trudności.

Jest to zagadnienie, którego wartość nie wszyscy doceniają. Większość wykładowców i studentów przyjmuje postawy: „Musisz się nauczyć”, „Musisz przez to przebrnąć”, „Muszę zaliczyć”. A czy nie bardziej wartościowe byłyby pytania: „Czy mnie to interesuje?”, „Czy takie działanie sprawia mi przyjemność?” (na przykład praca z dziećmi w czasie praktyk), „Czy jest sens to zaliczać, czy może jednak – kiedy dowiedziałam się więcej – nie widzę siebie w świecie pedagogiki?”. W pędzie codziennych zajęć często zapominamy zadać sobie te pytania. A im dalej posunięty jest nasz proces edukacji, tym ciężiej się wycofać, bo żal poświęconego nauce czasu. Nie myślimy o tym, że bardziej nam żal kilku lat studiów niż przyszłych kilkudziesięciu lat pracy, z której nie będziemy umieli czerpać ani satysfakcji, ani znacznych korzyści pieniężnych. Dlatego tak ważna była dla mnie tamta rozmowa. Nie była przepełniona krytykanctwem, lecz stanowiła opis tego, jak jest, i na co trzeba być przygotowanym, idąc pierwszy raz do pracy w przedszkolu. Nie można też powiedzieć, że była to dyskusja, w której padały kolejne argumenty „za” i „przeciw”. Jej owocem był zbiór faktów oraz możliwości koegzystowania z nimi.

W środku rozmowy byłam jednak zmuszona przerwać na chwilę jej żywy bieg, gdyż za każdym razem, kiedy słyszałam: „Zobaczy pani”, „Jest pani”, miałam wrażenie, że ktoś niespodziewanie dołączył do naszej dyskusji i mimowolnie oglądałam się na boki. Zapytałam, czy jest możliwość, aby pani Opiekunka zwracała się do mnie po imieniu, bo uważam, że mogłoby to ułatwić komunikację. Uśmiechnęła się z lekkim wyrazem ulgi na twarzy, wyciągnęła do mnie rękę i powiedziała: „Też tak myślę. Ja jestem Asia”. Poczułam się trochę zmieszana, moja propozycja nie była obustronna, miałam nadzieję, że tak nie zabrzmiała. Jednak Asia bez widocznych zmian zaczęła kontynuować rozmowę. Ja natomiast potrzebowałam chwili na przeanalizowanie sytuacji. Zabrzmiało to pompatycznie, ale – używając do opisu tej sytuacji metafory – mogę powiedzieć, że poczułam się jak jeden z uczniów Jezusa. Nauczyciel traktował mnie na równi ze sobą, ja natomiast jeszcze dotkliwiej poczułam różnicę wiedzy, która nas dzieli. Po chwili wróciłam do rozmowy, ale uczucie radości płynące z tego wydarzenia zmieniło wyraz mojej twarzy na kolejnych kilka dni.

Poczucie wyjątkowości na chwilę we mnie zmalowało, kiedy dowiedziałam się, że zapoznanie z formalną stroną pracy nauczyciela jest standardowym punktem planu praktyk. Jednak szybko wielokrotnie wzrosło, gdy tylko usłyszałam od koleżanek o ich przeżyciach związanych z siedzeniem po godzinach nad dziennikami z ostatniej dekady pracy przedszkola. Ta sytuacja po raz kolejny pokazuje, że nie jest kluczowe to, co mamy zrobić, ale to, jak to zrobimy. Nawet z pozoru najnudniejsze zadanie może się okazać emocjonujące i przełomowe dla naszego postrzegania świata.

Życie codzienne

Muszę przyznać, że kolejne dni praktyk zwały mi się w jedną wielką, dynamiczną, hałaśliwą całość. W przedszkolu zawsze ma się pełne ręce roboty. Nigdy nie wiadomo, kiedy nagle trzeba będzie zmotywować dzieci do zażegnania konfliktu, czy zrobić z nimi kartkę wielkanocną dla zaprzyjaźnionego przedszkola. Cieszę się, że miałam okazję brać czynny udział w życiu grupy, w tym po 16 latach przerwy znów skosztować niepowtarzalnej przedszkolnej zupy. Ponadto uczestniczyłam w kilku zabawnych rozmowach z innymi przedszkolankami na temat odchudzania, wesel i przecen. Te praktyki jak żadne inne zbliżyły mnie do realiów pracy, która najprawdopodobniej czeka mnie w przyszłości. Nie były przesycone wiedzą, ale nie były także bezczynne. Nie czułam się wykorzystywana do prac niechcianych przez innych, lecz brałam udział w każdej aktywności nauczyciela.

Nie obyło się bez chwil zwątpienia, zmęczenia i złości, ale takie właśnie są realia nauczania. Zgodnie z Gordonowską⁵ filozofią pozwalałam sobie naraz być i nauczycielem, i człowiekiem. Okazuje się, że zaakceptowanie złości i zmęczenia jest bardzo relaksujące.

Kiedy praktyki dobiegły końca, papiery zostały oddane, a ITS zaprezentowane, mogłam nareszcie pozwolić sobie na rozważania w obszarze najbardziej mnie interesującym: „Czym tak naprawdę różniły się te praktyki od innych?”. Jakiego wątku bym nie poruszała w mojej wewnętrznej dyskusji – pomocy dydaktycznych, które miałam okazję wykorzystać w pracy, ludzi, których poznałam, sytuacji, którym trzeba było stawić czoła – moje myśli wciąż wracały do Asi. Stała się dla mnie wzorem opiekuna praktyk, a więc równocześnie wzorem nauczyciela. Jaki dokładnie jest ten wzór? Z kim chciałabym współpracować w czasie kolejnych praktyk? Jakim nauczycielem i jakim opiekunem praktyk chciałabym być w przyszłości?

Opis zacznę od cech, które zauważamy w pierwszej kolejności: związanych z wyglądem zewnętrznym. Niezliczone badania wskazują, że fizyczność wychowawcy – w porównaniu z jego przygotowaniem metodycznym czy wiedzą – ma zaskakująco duży wpływ na skuteczność nauczania. M. Montessori tak pisze na ten temat:

Wygląd zewnętrzny nauczycielki to pierwszy krok do zrozumienia dziecka i okazania mu szacunku. Nauczycielka powinna obserwować swe ruchy i w miarę możliwości nadawać im wdzięk i powab⁶.

⁵ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafrąńska-Poniewierska, Pax, Warszawa 1995.

⁶ M. Montessori, *Texte und Gegenwartsdiskussion*, Winfried Bohem, Klinkhardt's Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1990, s. 44–47, za: skrypt kursu propedeutycznego pedagogiki M. Montessori organizowanego przez Fundację Świętej Jadwigi w Morawie, s. 235.

M. Montessori ponadto zwraca uwagę na takie cechy, jak: schludność, spokój, godność, czystość. Ja chciałabym jednak dodać, że w przedszkolu pluszowe kapcie wyglądają tak samo odstrasżająco jak szpilki. Nauczycielki z reguły stawiają tylko na jedną cechę stroju: elegancję lub wygodę. Nie biorą pod uwagę, że możliwy jest kompromis, dzięki któremu ich strój ułatwiałby im zdobycie aprobaty nie tylko rodziców i praktykantek, ale także dzieci, które często lepiej znają się na obowiązujących trendach niż dorośli. Miło jest przebywać z panią, która jest „na topie” – staje się ona nam (uczniom i praktykantkom) bliższa. Kolczyk w nosie czy niestandardowym miejscu ucha lub mały tatuaż (o tematyce, która nie jest niewskazana dla dziecka) nie są już przeszkodą w wykonywaniu zawodu.

Kolejne pytanie, które pojawiło się w mojej głowie, jest bardziej szczegółowe i ciężko na nie znaleźć odpowiedź w literaturze: „Czy bycie po imieniu w relacji opiekun – praktykant ma jednoznaczny wpływ na przebieg praktyk?”. Na własnym przykładzie przekonałam się, że wpływ ten może być pozytywny i motywujący. Zabieg ten daje bowiem namiastkę koleżeńskiej w tej relacji, a ludziom z reguły bardziej zależy na opinii **koleżanki** niż anonimowej osoby, z którą łączy nas jedynie formalna krótkotrwała relacja, a wszelkie zadania są przyznawane na zasadzie obowiązków. Poza tym nie sądzę, aby używanie słowa „pani” było znakiem szacunku do drugiej osoby. Świadczą o nim raczej takie gesty, jak dotrzymywanie danego słowa czy akceptowanie odmiennej opinii drugiego człowieka. Rozumiem jednak, dlaczego opiekunowie praktyk nie są chętni, aby przechodzić na „ty”. Wiele lat tradycji polskiej utwierdziło nas w przekonaniu, że po imieniu mówią do siebie tylko osoby sobie równe – statusem społecznym, wiekiem, doświadczeniem. Myślę, że opiekunowie obawiają się, że jeśli pozwolą sobie na takie „poczucie równości” w relacji, praktykant będzie przyjmował postawę coraz bardziej nieformalną i roszczeniową. Taka sytuacja wymaga równocześnie dużej dojrzałości praktykanta, który musi zdawać sobie sprawę, że wspomniana **równość** na poziomie człowiek – człowiek nie zwalnia go z obowiązku nauki w czasie praktyk, jak również dystansu opiekuna, który będzie umiał przeciwstawić się, w razie gdyby „koleżanka” chciała mu wejść na głowę.

Co zatem determinuje szacunek, a nawet podziw wobec opiekuna praktyk? Na to pytanie także nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Będzie ich tak wiele, jak wielu jest studentów. Jednak z moich własnych przemyśleń oraz spostrzeżeń w czasie rozmów z koleżankami ze studiów mogę wysnuć taką oto hierarchię pożądanых cech opiekuna:

Miejsce trzecie: „Posiada to, czego my nie mamy, a chcielibyśmy mieć”, czyli wiedzę, pomysły i wieloletnie doświadczenie. Ponadto musi umieć wykorzystywać je w praktyce w czasie hospitowanym przez studenta lub przekazać je w inny sposób. Nade wszystko studenci gardzą postawą odwrotną: jeśli opiekun nie umie mówić tak, aby dało się go zrozumieć, lub – co gorsza – popełnia podstawowe błędy metodyczne, o których była akurat mowa na ostatnim wykładzie – jest skreślony.

Miejsce drugie: „Żebyśmy go lubili, on musi nas lubić”, czyli student jak każdy uczeń wyczuwa nastawienie swojego nauczyciela i chętnie je odwzajemnia, szczególnie kiedy jest negatywne. Przez „lubienie” rozumiem niekłamanie zainteresowanie naszymi pomysłami i danie raz na jakiś czas wolnej ręki. Potem my jesteśmy skłonni z uśmiechem przystać na pomysł opiekuna, nawet jeśli jest nim namalowanie przez nas dwumetrowego Plastusia. Poza tym miło, kiedy opiekun się uśmiecha, czasem zażartuje (nawet nieudolnie) i jest ogólnie pozytywnie nastawiony do życia. W wersji idealnej czasem poczęstuje nas tym, co akurat je, czy też zaproponuje herbatę.

Bezspeczne miejsce pierwsze: „Jest normalny”. Cecha o tyle trudna do osiągnięcia, że każdy ma trochę inne, wypracowane w ciągu życia pojęcie „normy”. Jednych ucieszy ekstrawagancka fryzura opiekunki, innych strój wybrany z wyjątkowym smakiem. Może nie chodzi tyle o „normalność”, ile o brak „nie-normalności”. Rzecz w tym, aby praktykant znalazł w opiece coś, co jest mu bliskie. I *vice versa*. Wtedy nietrudno już o sympatię i zrozumienie. Myślę, że zarówno studenci, jak i opiekunowie powinni pokusić się o więcej niż odrobinę otwartości na drugiego człowieka. Wyzbyć się uprzedzeń nabytych w czasie poprzednich praktyk i zawrzeć tę nową znajomość, mając czystą kartę.

Zastanawia mnie, dlaczego tak mało się mówi i pisze o tym, jak budować relację praktykant – opiekun. Twórcy projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*, którego głównym celem była poprawa jakości praktyk, zauważyli te braki. Stąd nauczyciele biorący w nim udział uczestniczyli w warsztatach, w czasie których zostały poruszone istotne kwestie dotyczące współpracy ze studentem, a szczególnie te poświęcone budowaniu grupy i relacji w grupie. Jednak analizując wypowiedzi praktykantów, wciąż można było zaobserwować wiele trudności w nawiązaniu głębszych inspirujących relacji z opiekunem praktyk. Ciężko jednoznacznie stwierdzić, czy wina leży po stronie nauczycieli, czy naszej – studentów. Zapewne trzeba się jej doszukiwać gdzieś pośrodku, tam gdzie „mam obowiązki” lepiej byłoby zastąpić słowem „chcę”, a świadomość tego, „jak powinno być”, zaślania rzeczywisty obraz szkolnej codzienności. Może właśnie tu znajduje się odpowiedź na pytanie, dlaczego zawsze liczba zmęczonych praktykantów i zawiedzionych opiekunów przewyższa grupę osób, która ma miłe wspomnienia z tych inspirujących dla obu stron spotkań?

Pomimo faktu że do ideału jest jeszcze daleko, projekt *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć* może wskazać uczelniom wyższym, szkołom, opiekunom i studentom właściwy kierunek wędrówki ku owocnym praktykom. Dzięki warsztatom i spotkaniom metodycznym żaden z uczestników nie mógł przejść obojętnie wobec wielu ważnych kwestii, takich jak refleksja nad praktyką oraz istotność wymiany zdań i dyskusji w grupie. Miejmy nadzieję, że na długo zapamiętamy nasze doświadczenia wyniesione z praktyk i będziemy na nich bazować, tworząc w przyszłości relacje z własnymi praktykantami, których zaprosimy do naszego królestwa.

Bibliografia

- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafrńska-Poniewierska, Pax, Warszawa 1995.
- Montessori M., *Texte und Gegenwartsdiskussion*, Winfried Bohem, Klinkhardts Pädagogische Quellentexte, Bad Heilbrunn 1990, s. 44–47, za: skrypt kursu propedeutycznego pedagogiki M. Montessori organizowanego przez Fundację Świętej Jadwigi w Morawie, s. 235.
- Pietrasik Z. (oprac.), *Nie znasz życia, bracie*, Iskry, Warszawa 1978.

Magdalena Kaliszewska

Z pamiętnika praktykantki

Dzień 1.

Lasciate ogni speranza, voi ch'entrate – „Porzućcie wszelką nadzieję, wy, którzy tu wchodzicie”, „Ty, który wchodzisz, żegnaj się z nadzieją...”¹ Ta myśl kołatała w mojej głowie w piątek o 6.00 rano, gdy próbowałam podnieść się z łóżka i stanąć twarzą w twarz z czymś, co napawało przerażeniem wszystkich moich znajomych studiujących kierunki pedagogiczne... Przede mną pierwszy dzień praktyk. Zajęcia w przedszkolu wywoływały we mnie tym większy lęk – bo w końcu wiadomo, że dziecko jest tak samo ważnym i wartościowym człowiekiem jak dorosły. Nie zmienia to jednak faktu, że czasem (zwłaszcza gdy studenta, kolokwialnie mówiąc, obleci strach) uderzająco trafny wydaje się żartobliwy aforyzm A. Majewskiego: „Jedynym produktem, który człowiek otrzymuje bez instrukcji obsługi, jest dziecko”².

Po przekroczeniu progu przedszkola nie było odwrotu. Dość niezdarnie manewrując w przestrzeni szatni wokół rodziców i ich pociech, dotarłam w końcu do drzwi „mojej” klasy. Jeszcze jeden głęboki wdech i... stoję na środku sali, a we mnie wpatrzonych jest kilkanaście par ciekawych oczu. Nauczycielka przedstawia mnie dzieciom, siadam razem z nimi na dywanie. Poznają ich imiona, choć po chwili pamiętam może 2 z 15, które usłyszałam. Ogarnia mnie lekka panika. Szybko jednak się okazuje, że być praktykantem w przedszkolu, to jak wygrać plebiscyt popularności. Pięć godzin upływa mi na oglądaniu podtykanych pod nos zabawek, rozdawaniu uścisków, słuchaniu opowieści uroczo rozpoczynanych od formuły: „Pani, a wiesz co...”. Uświadamiam sobie, że cały czas się uśmiecham. Chyba jednak nie było się czego bać?

¹ Cyt. za: D. Alighieri, *Boska komedia* (napis na bramie piekielnej).

²

Dzień 2.

„Dziecko to taki sympatyczny początek człowieka”³. Wchodzenie do mojej grupy trzy- i czterolatków, obserwowanie ich zachowań, nie napawa mnie żadnym niepokojem. Wręcz przeciwnie – sama zaczynam odczuwać dziecięce „pierwotne zdziwienie”, które przepelnia mnie radością. Pomyślałam wtedy, że praca z przedszkolakami jest niezwykle atrakcyjna – dawać może bowiem mnóstwo satysfakcji i zadowolenia. Niesie jednak również ze sobą ogromną odpowiedzialność. Przyglądając się dzieciom zapatrzonym w swoją nauczycielkę – uświadomiłam sobie, jak dużą rolę spełnia w pracy z maluchami autorytet, jak bardzo trzeba się starać, aby go nie stracić, jak bardzo trzeba być autentycznym w swoich działaniach.

Rewelacyjne jest to, że uczestnicząc w praktykach, mogę podglądać pracę nauczycielki kochającej to, co robi, twórczej, uśmiechniętej ☺. To ważne, żeby w realia pracy zawodowej wprowadzał nas ktoś, komu owa praca daje przyjemność, kto umie podpowiedzieć rozwiązania napotykanym problemom, podsunąć pomysły na określone działania. Świetne jest także to, że moja opiekunka potrafi zarazić optymizmem i spokojem rodziców swoich wychowanków. Oj, tego będę się baaardzo chciała nauczyć – wszak dogadanie się z rodzicami (którzy, jak wiemy, bywają różni ☺) – połową sukcesu pedagogicznego!

Dzień 3.

W grupie jest dziecko, z którego „nie można wyciągnąć ani słowa”. Tak mówi nasza opiekunka. Mała nawiązuje kontakt wzrokowy, uczestniczy w zabawach, wykonuje polecenia, do tego świetnie odnajduje się we wszystkich działaniach plastycznych... Ale przez cały dzień nie odezwała się ani razu. Pani mówi, że ona „już tak ma...”. Dla mnie to dziwne, choć sama do gadatliwych nie należę, z dziećmi małomównymi miałam do czynienia – ale żeby nie wykrztusić z siebie kompletnie nic przez kilka godzin? Czemu tak jest i co zrobić, by to zmienić? Co zrobić, gdy naszą uwagę przykuje dziecko, zachowujące się w szczególny sposób (mające szczególny problem?) – jak wyważyć swoje postępowanie – między chęcią skupienia uwagi na jednostce a poświęceniem czasu i energii całej grupie? Ciężka sprawa, ale pewnie powodzenie gwarantują tutaj lata praktyki i obycie w podobnych sytuacjach. Dziś więcej pytań niż wniosków...

³ D. Herold,

Wniosek mam jeden – dotyczący mniej poważnej materii – dowiedziałam się w końcu, czym są Bakugany⁴ – i na pewno nigdy, przenigdy nie zamieniłabym na nie moich ukochanych bajek z dzieciństwa...

Dzień 4.

Do placówki przychodzi dziewczynka z IV klasy szkoły podstawowej – siostra jednej z dziewczynek z grupy. Sama kończyła to przedszkole – i uśmiecha się na widok swojej dawnej przestrzeni oraz ludzi, którzy się nią opiekowali. Pani przedszkolanka mówi nam, że najstarsza odwiedzająca ją wychowanka chodzi do ostatniej klasy gimnazjum. To kolejny dowód na to, jak silna więź może się wytworzyć między małym człowiekiem a Nauczycielem przez duże *N*. Pedagogiem, którego nie da się zapomnieć – przewodnikiem wprowadzającym w życie, dodającym odwagi, pamiętającym to, co dobre, wybaczącym to, co złe. Mieć takiego nauczyciela (zwłaszcza na pierwszym szczeblu kształcenia) to prawdziwe szczęście.

Czy wszyscy absolwenci pedagogiki, moje koleżanki i koledzy, mają szansę stać się takimi Nauczycielami? Co tę szansę zwiększa, a co drastycznie ją obniża? Masowość kształcenia w obszarze szkolnictwa wyższego na pewno nie działa na naszą korzyść. Abstrahuję oczywiście od faktu, że wśród braci studenckiej znajdują się (z powodu braku egzaminów wstępnych) osoby przypadkowe, pozbawione świadomości tego, czego dany kierunek studiów ma dotyczyć, do czego przygotowywać, jakie ścieżki kariery otwiera przed przyszłymi absolwentami... Myślę, że abiturientów wybierających pedagogikę wczesnoszkolną ta sytuacja dotyczy w naprawdę niewielu przypadkach. Pozostaje jednak inna kwestia – niewątpliwie nam nieobca... Na wszystko brakuje czasu, zajęć praktycznych jakby coraz mniej, refleksyjne działanie raczej nieczęsto ma miejsce.

Dla niektórych osób mechaniczność, powierzchowne wykonywanie zadań oczywiście problemem nie jest. Filozofia: „Jak by tu zrobić, żeby zrobić, ale się przypadkiem nie narobić” zbiera żniwo, a wykonywanie prac semestralnych, nauka do egzaminów, a nawet zaliczanie praktyk odbywa się wcale nierzadko po łebkach. Myślę, że projekt ma szansę rozbudzić w nas – uczniach – coś, co było cechą starej studenckiej szkoły: zaangażowanie, ambicję, skupienie i właśnie: refleksję nad działaniem. Oczywiście wymaga to od studenta większego nakładu pracy, ale to Poznawanie – Zrozumienie – Doświadczenie spowoduje, że w przyszłości będziemy mogli powiedzieć: „Nie przepracowałem ani jednego dnia w swoim życiu. Wszystko, co robiłem, to była przyjemność”⁵. ☺

⁴ Właściwie: *Bakugan: Młodzi wojownicy* – japońska seria animowana w reżyserii M. Hashimoto. Anime opowiada o życiu pochodzących z innego świata istot zwanych Bakugan. Mają one rozmaite moce, przydatne w pojedynkach. Por. Pokemony i Digimony.

⁵ Cyt. za: T. Edison.

Dzień 5.

Słoneczny dzień, bawimy się więc w ogrodzie chustą. Nie miałam wcześniej zbyt wielu okazji, by korzystać z uroków działań z chustą animacyjną, więc cieszę się nie mniej od dzieci – co chwilę kręcąc się, wchodząc pod materiał, siadając na komendę nauczycielki na odpowiednim kolorze. Pogoda jest piękna, nic dziwnego, że po jakimś czasie w ogrodzie są już wszystkie grupy. Dzieciaki rozbiegają się wokół drabinek i karuzel. Nagle podchodzi do mnie chłopiec z krwawiącym kolanem. Wywrócił się przy huśtawce. Nie płacze. Prowadzę go do opiekunki. Chłopczyk wzbudza zdumienie koleżanek, tłumnie podążających za kawalerem, któremu noga co prawda krwawi, ale który łyzy nie uroni. Już czterolatnie dziewczyny lubią twardych chłopaków? ☺

A tak poza tym, w odniesieniu do poprzedniego wpisu: miałam przyjemność (?) uczestniczyć w niezwykle radosnej konfrontacji studenta, któremu się chce, z tym, który propaguje metodę 3 × Z (zakuć, zaliczyć, zapomnieć):

Student X: Właśnie zaliczyłam praktyki!

Student Y: Już? Chyba trochę za wcześnie... Jakiś tok indywidualny miałaś?

Student X: No co ty! Załatwiłam sobie po znajomości przedszkole i nie będę tam chodziła tyle czasu przecież! No może pójde jeszcze na godzinkę lub dwie ☺.

Student Y: Ahaaa...

Student X: Widzisz, biedaczko, a ty tam na UŁ jakieś pamiętniki masz pisać, na forum wchodzić, badać coś... Trzeba być obrotnym. He, he, he!

Kurtyna.

Cóż, zakończmy myślą Napoleona: „Głupiec jest jednak z czegoś zadowolony: zawsze jest zadowolony z siebie”⁶.

Dzień 6.

Na początku praktyk byłam świadkiem niemiłej sytuacji, w której dzieci – znudzone, rozdrażnione i bliskie płaczu, uczestniczyły w długiej uroczystości z okazji rocznicy założenia przedszkola. Uroczystość do pewnego momentu była bardzo udana – gdy maluchy prezentowały swój program artystyczny. Tańce, recytacje oraz śpiew wywoływały zarówno w wykonawcach, jak i w widzach wiele pozytywnych emocji. I choć występującym (zwłaszcza najmłodszym J) zdarzały się pomyłki, to entuzjazm, uśmiech i duma wytwarzały ogromny ładunek radości

i zaciekawienia. Gdy jednak rozpoczęły się (przy) długie wystąpienia mądrych głów, przybyłych z tej okazji do placówki, a wszystko trwało już grubo ponad godzinę – nie było szans, aby dzieci utrzymały skupienie...

Cały czas miałam ten obraz w pamięci, dlatego z lekkim niepokojem oczekiwałam na to, jak maluchy przyjmą spotkanie z rekonstruktorami historycznymi, których zaprosiłyśmy do przedszkola, a których formą prezentacji jest głównie wykład... Jakież było moje zdziwienie i radość, gdy okazało się, że panowie (żołnierze pruscy z okresu I wojny światowej) zostali przyjęci z ogromnym entuzjazmem! A dzieci słuchały ich, zadawały pytania, oglądały stroje i ekwipunek – właśnie ponad godzinę! Ileż emocji wywołało przymierzanie pikielhauby, oglądanie menażek i manierek, zapinanie wokół pasa ładownicy! Jeden z chłopców wdał się w dyskusję z panem prowadzącym. Rzecz dotyczyła funkcji i pochodzenia tornistra. Malec za żadne skarby świata nie dał się przekonać, że tornistry najpierw nosili żołnierze, a dopiero później stały się one typowym atrybutem ucznia.

Pan chyba oszukuje! Mój brat chodzi do szkoły i tam się nosi książki. W plecaku! To chyba zawsze jak ktoś chodzi do szkoły, to nosi plecak, a nie jak ktoś jest żołnierzem! No, może żołnierze noszą czasem plecaki, ale na pewno najpierw to je nosiły dzieci!

Śmiechu było co niemiara. J Gdy przed maluchami staje ktoś z pasją, gotowy podzielić się z nimi radością tego, co robi – wszystko musi potoczyć się dobrze! Mam nadzieję, że uda mi się jeszcze zawitać do „mojego” przedszkola z kimś, kto porwie dzieci swoją opowieścią.

Bibliografia

Alighieri D., *Boska komedia*
Edison T.,
Herold D.,

Anna Komorowska
Magdalena Gruszka

Sytuacje konfliktowe wśród dzieci w wieku przedszkolnym

Sytuacje konfliktowe zdarzają się wszędzie – zarówno wśród dorosłych, jak i wśród dzieci. Pomimo że konflikt jest negatywnym aspektem komunikacji międzyludzkiej, to stanowi jej nieodłączną część.

Interesującym zjawiskiem okazuje się proces rozwiązywania konfliktów przez dzieci w wieku przedszkolnym. Według J. Piageta myślenie dzieci jest nieodwracalne i nieprzechodnie, jak również nasycone brakiem stałości¹. Związane jest wyłącznie z teraźniejszością i skoncentrowaniem się na jednym elemencie. W rozwiązywaniu konfliktów dzieci myślą tylko o swojej krzywdzie i wynagrodzeniu jej w jakiś sposób. Nie zwracają uwagi na uczucia drugiej strony konfliktu, nastawione są jedynie na osiągnięcie swojego celu.

Chcąc lepiej zapoznać się z tematyką rozwiązywania problemów wśród dzieci, najpierw sięgnęliśmy po definicję samego pojęcia „konflikt”. Według Petersona, konflikt jest procesem interakcyjnym występującym w sytuacjach, gdy jedna osoba przez swoje działanie staje się przeszkodą w działaniu drugiej osoby². Sytuacja konfliktowa zaś to określony układ czynników, które utrudniają realizację czynności zamierzonej, zakładającej cel, jakim jest osiągnięcie wyniku ważnego dla jednej ze stron³.

Konflikt, jak zauważył L.R. Pondy, jest złożonym procesem. Składa się na niego wiele epizodów, w obrębie których można wyróżnić następujące stany:

- konflikt ukryty,
- konflikt spostrzegany,
- konflikt odczuwany,

¹ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, WN PWN, Warszawa 2005.

² K. Balawajder, *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wyd. UŚ, Katowice 1998, s. 70–72.

³ K. Szewczun, *Charakterystyka sytuacji konfliktowej*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4808>, dostęp: 17.06.2013.

- konflikt manifestowany,
- następstwa konfliktu.

Pierwszy ze stanów charakteryzuje się tym, że strony biorące w nim udział nie zdają sobie sprawy z istnienia obiektywnych sprzeczności, które są obecne w ich relacjach. W drugim wypadku strony uczestniczące w konflikcie spostrzegają istnienie sprzeczności wynikających z błędów komunikacyjnych. Konflikt odczuwany, czyli trzeci stan, cechuje się tym, że osoby, które w niego popadają, są go świadome. Może on – ale nie musi – wywoływać u nich pewne odczucia, których jest źródłem. Kolejny stan, inaczej nazywany konfliktem jawnym, jest odniesieniem do zachowań uczestników sytuacji konfliktowej. Najczęściej jego przejawem jest agresja. Następstwa konfliktu zaś to stan, jaki osiągnięto w trakcie interakcji. Na tym etapie możliwe jest rozwiązanie problemu, który stał się źródłem niezgody⁴.

Na konflikt składają się trzy fazy: początkowa, która zawiera elementy mające wpływ na powstanie konfliktu – zaangażowanie się w niego lub jego unikanie; środkowa, wpływająca na dalszy rozwój konfliktu – mogą tu wystąpić bezpośrednie negocjacje, nasilenie konfliktu bądź też akt pojednania; oraz faza końcowa, w której może się pojawić brak porozumienia lub osiągnięcie zgody⁵.

Konflikty powstają pod wpływem różnic między ludźmi. Różnice z kolei stanowią odzwierciedlenie ludzkiej indywidualności, dlatego wydają się one nieuniknione. U dzieci w wieku przedszkolnym spory są zjawiskiem powszechnie występującym. Konflikty pomiędzy wychowankami wybuchają nagle i gwałtownie. Pozwala to dzieciom na wyrażenie swoich emocji, takich jak: obawa, lęk, złość, irytacja. Emocjonalność dzieci w wieku przedszkolnym jest jeszcze niedostatecznie przez nie kontrolowana. W związku z tym wychowankowie bardzo często radzą sobie z problemami, wykorzystując agresję.

Podczas przebywania w przedszkolu dziecko ma styczność z rówieśnikami, z których każdy jest inny i również podchodzi bardzo indywidualnie do różnych spraw. Różnice w poziomie wiedzy, inteligencji dzieci oraz zwyczajach, które wychowankowie wynoszą z domów rodzinnych, powodują zderzenie własnych potrzeb z potrzebami innych, w rezultacie czego konflikty stają się codziennością.

W trakcie praktyk w przedszkolu badałyśmy obszar zainteresowań związany z rozwiązywaniem konfliktów przez dzieci w wieku przedszkolnym. Wiele sytuacji konfliktowych, w których znajdowali się wychowankowie, prowokowało nas do rozmów z nimi na ten temat. Podczas tych dyskusji podsuwałyśmy dzieciom także inne przykłady sytuacji problemowych i prosiłyśmy ich o podanie możliwych rozwiązań.

Jedną z zaobserwowanych przez nas sytuacji była kłótnia między dwoma chłopcami, która zdarzyła się podczas zabawy w ogródku przedszkolnym.

⁴ K. Balawajder, *Komunikacja...*, dz. cyt., s. 66–67.

⁵ Tamże, s. 71–73.

Przyjemna i beztrudna zabawa nagle przemieniła się w burzliwą dyskusję. Jeden z chłopców przyszedł do nauczycielek, skarżąc na kolegę, że ten „obsypał go piaskiem”. Z ust nauczycielki oczywiście padło pytanie skierowane do drugiego wychowanka, dlaczego to zrobił. Usprawiedliwieniem chłopca był fakt, że wcześniej został przez swojego rówieśnika „opluty”. Mimo że próbował „wymierzyć sprawiedliwość” na własną rękę, w sprawę i tak musiała zostać zaangażowana nauczycielka przedszkola.

W przytoczonej sytuacji bardzo wyraźnie widać, że dzieci mają potrzebę poczucia sprawiedliwości i starają się do niej dążyć – same lub z pomocą nauczyciela. Jednakże naszym zdaniem nie w każdą sytuację powinien wkraczać nauczyciel, gdyż dzieci same powinny kształtować w sobie nawyk samodzielnego rozwiązywania konfliktów. Nie oznacza to jednak, że wychowawca powinien się wycofać z tych problemów całkowicie – lecz że powinien jedynie być ich cichym obserwatorem i angażować się w nie w przypadku agresywnych zachowań przedszkolaków.

Kolejna sytuacja, której byliśmy świadkami, miała miejsce w sali zabaw, w czasie przeznaczonym na swobodne zabawy dzieci. Nagle jedna z dziewczynek – Hania – zaczęła płakać, ale nie przysła od razu do nas, by powiedzieć, co się stało. Postanowiliśmy poczekać i zaobserwować, jak rozwinie się ta sytuacja. Po chwili Marta podeszła do Hani i kilkakrotnie przeprosiła ją, w rezultacie czego dziewczynki podały sobie ręce na zgodę i wróciły do wspólnej zabawy. Jednak po niedługim czasie Hania podeszła do nas zapłakana. Nic nie powiedziała, tylko się przytuliła. Marta, widząc tę sytuację, podbiegła i od razu wykrzyczała do Hani: „Przeprosiłam cię!”, podczas gdy Hania nie zdążyła nic powiedzieć i prawdopodobnie nie miała takiego zamiaru. Zapytana o zaistniały konflikt odpowiedziała tylko, że Marta ją uderzyła, ale już się pogodziły. W tym przypadku dziewczynki doszły do porozumienia bez udziału nauczycielki.

We wszystkich sytuacjach problemowych zauważyliśmy pewną prawidłowość. Kiedy dzieci pogodzi wychowawca, zapominają one o kłótni i natychmiast wracają do zabawy oraz zapominają o całej sytuacji. Natomiast gdy problem rozwiązują same między sobą, odczuwają konsekwencje wcześniejszego sporu. Mimo że Marta i Hania pogodziły się, pierwsza dziewczynka nadal czuła się urażona i próbowała znaleźć w kimś wsparcie. Płyne z tego dla wychowanków lekcja, że kłótnie wywołują negatywne uczucia i psują relacje międzyludzkie.

W rozmowach z dziećmi, które przeprowadziłyśmy podczas praktyk, bardzo często pojawiały się stwierdzenia: „Trzeba się pogodzić”, „Należy podać sobie ręce”. Świadczy to o tym, że wychowankowie znają sposoby na rozwiązywanie swoich konfliktów. Wiedzą, że gdy następuje kłótnia, warto po prostu przeprosić i pogodzić się. Przedszkolaki twierdziły także, że „nauczyciel nie musi brać udziału w ich kłótni”, a dzieci same potrafią poradzić sobie z problemem.

Potwierdzeniem tego faktu była rozmowa z trzyletnią Martą. Na pytanie: „Co należy zrobić, kiedy się z kimś pokłócimy” dziewczynka odpowiedziała: „Powie-

dzieć: przepraszam”. Kiedy zapytałyśmy ją, czy woli sama godzić się z innymi, czy też woli, gdy pomaga jej w tym nauczycielka, wskazała na pierwszy sposób rozwiązania konfliktu.

Hania (cztery lata) opowiedziała nam, że kiedy ostatnim razem pokłóciła się z koleżanką, w ramach przeprosin podały sobie ręce na zgodę. Kiedy zapytałyśmy o inne sposoby przeprosin, dziewczynka powiedziała, że można kogoś „ukochać” lub po prostu „naprawić to”. Z tego wynika, że dzieci w wieku przedszkolnym zauważają już potrzebę osiągnięcia zgody w sytuacjach konfliktowych.

Kiedy rozmawialiśmy z Miłozem (cztery lata) na temat sytuacji konfliktowych występujących w jego życiu, wspominał nam o kłótni ze swoimi rówieśnikami, która odbyła się w trakcie zabawy. Chłopcy doszli jednak do wniosku, że zabawkami należy się dzielić i dlatego podali sobie ręce na zgodę, nie angażując w swój spór nauczyciela. Na pytanie: „Czy powinniśmy godzić się sami, czy mówić o tym pani?” Miłoz odpowiedział: „Sami, bo czasem lepiej jest pogodzić się samemu”. Inna dziewczynka, czteroletnia Oktawia, również stwierdziła, że lepiej, kiedy dzieci godzą się same i nie mówią o tym nauczycielce. Gdy zapytałyśmy ją, dlaczego tak sądzi, odpowiedziała: „Bo wtedy możemy się uczyć, jak się godzić”. Te przykłady wyraźnie wskazują, że dzieci chcą rozwiązywać konflikty samodzielnie i dzięki temu uczyć się przez praktykę, jak sobie radzić w trudnych sytuacjach. W naszej opinii może to być wskazówką dla nauczycieli i wychowawców, aby dawać podopiecznym szanse na przezwycięzenie trudności bez angażowania osób dorosłych.

W trakcie rozmowy z Polą (cztery lata) dowiedzieliśmy się, że mimo iż nie pochwała ona skarżenia do pani przez swoich rówieśników, sama to robi, gdy ktoś ją zdenerwuje. Dziewczynka nie umiała jednak wyjaśnić, dlaczego tak postępuje. Z naszych obserwacji wynika, że dzieci często nie wiedzą, jak sobie poradzić z problemem, dlatego też poszukują rozwiązań u innych. Z jednej strony wiedzą, że dane zachowanie jest złe – szczególnie wówczas, gdy odnosi się to do ich rówieśników, z drugiej zaś, kiedy sytuacja dotyczy ich osoby, stosują zupełnie inne kryteria oceniania problemu. Wtedy też popełniają błędy swoich kolegów i koleżanek, które wcześniej krytkowały. Może to oznaczać, że rola nauczyciela powinna polegać bardziej na uświadamianiu i podsuwaniu wychowankom pomysłów na rozwiązywanie ich problemów, niż na robieniu tego za nich.

Dzieci, z którymi rozmawialiśmy, przytaczały sytuacje problemowe, w których się znalazły, oraz sposoby ich rozwiązania. Potrafiły także podać konkretne metody zażegnania kłótni oraz powody, dla których nie warto angażować nauczyciela w jej przebieg. Jak się jednak często okazywało – teoria to jedno, a jej w praktyce stosowanie to zupełnie inna sprawa. Pierwszym odruchem dzieci po wybuchnięciu konfliktu było udanie się do nauczyciela bądź też użycie przemocy wobec drugiej strony biorącej udział w sporze.

Reasumując, zauważamy, że dzieci w wieku przedszkolnym mają wiedzę teoretyczną na temat rozwiązywania konfliktów, jednak nie potrafią wcielić jej

w życie. Uważamy, że nauczyciel nie powinien się angażować w rozwiązywanie konfliktów przez podopiecznych, chyba że sytuacja naprawdę tego wymaga. Do jego roli należy pozostawienie wychowankom przestrzeni na kształtowanie umiejętności radzenia sobie z trudnościami, które ich spotykają, oraz ukierunkowywanie ich na właściwe postrzeganie problemów i sposobów ich rozwiązania.

Bibliografia

- Balawajder K., *Komunikacja, konflikty, negocjacje w organizacji*, Wyd. UŚ, Katowice 1998.
Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, WN PWN, Warszawa 2005.
Szewczun K., *Charakterystyka sytuacji konfliktowej*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4808>, dostęp:17.06.2013.

Monika Just

(Nie)zwykłe praktyki – forum dyskusyjne drogą do budowania wiedzy

Poszukiwanie i zapewnienie wysokiej jakości kształcenia jest jednym z najważniejszych problemów szkół wyższych. Istotą projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* jest poprawa jakości kształcenia praktycznego studentów pedagogiki Uniwersytetu Łódzkiego, na specjalności pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Istota realizowanego projektu oparta jest na idei pragmatyzmu, czyli – w potocznym rozumieniu – postawie polegającej na realistycznej ocenie rzeczywistości, liczeniu się z konkretnymi możliwościami oraz na podejmowaniu działań, które gwarantują skuteczność.

Tekst zawiera bezpośrednie, osobiste doświadczenia studentów, analizowane z perspektywy forum dyskusyjnego umożliwiającego budowanie wiedzy w toku refleksji nad dokumentem. Stworzona w ramach projektu strona internetowa: <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/>, za pomocą forum skupia zainteresowanych zagadnieniami praktycznego kształcenia: naukowców, nauczycieli oraz studentów pedagogiki. Głównym założeniem forum jest rozszerzenie zakresu wymiany doświadczeń pomiędzy studentami specjalności pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Od współczesnego nauczyciela wymaga się wielu różnorodnych kompetencji, które umożliwiają mu pełnienie roli fachowca, inspiratora, menadżera itp. K. Denek wyróżnia sześć rodzajów kompetencji: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, moralne oraz informatyczne – wyrażane umiejętnością sprawnego korzystania z nowoczesnych źródeł informacji¹.

¹ K. Denek, *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy nauczycieli* [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wyd. UO, Opole 2000, s. 126–127.

Kompetencje posługiwania się najnowocześniejszymi technologiami ułatwiający komunikowanie i interpretację wpisują się w typologię zaproponowaną przez K. Denka oraz przez innych naukowców – J. Szempruch², H. Kwiatkowską³, W. Osmańską-Furmanek⁴, S. Kwiatkowskiego⁵ i B. Kędzierską⁶. Mogą być czynnikiem pobudzającym do pogłębiania wiedzy, a także doskonalenia samego siebie. Wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych – zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Współcześnie, w warunkach przebudowy oświaty, kiedy kształtują się „modele” nauczyciela, w tym wzór nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, jako badacza w działaniu oraz jako przewodnika, szalenie ważne staje się nieustanne poszukiwanie dróg rozwoju, rozbudzania ciekawości poznawczej, weryfikacji własnych pomysłów i koncepcji rozwiązań rodzących się problemów.

Fora dyskusyjne to obecnie bardzo popularna forma grup dyskusyjnych w Internecie. Prowadzi je wiele portali oraz większość wortalu. Stają się one coraz bardziej powszechne na stronach czasopism, instytucji, w tym uczelni. Stąd też pojawiła się konieczność – wpisana w zadania edukacji – stworzenia miejsca w wirtualnej przestrzeni, które byłoby przeznaczone do świadomego uczestnictwa studentów w procesie rozwoju i zmiany.

Forum projektu, jako miejsce komunikacji, źródło wypowiedzi, przestrzeń wymiany myśli i doświadczeń, pozwala dostrzec, że współcześnie środkiem generowania nowych rozwiązań, koncepcji, są nie tylko indywidualne zasoby, lecz także wiedza i edukacja.

Zgromadzone wypowiedzi studentów zawierają przemyślenia, uwagi, relacje z własnych praktyk pedagogicznych, których źródłem są doświadczenia zbierane w toku realizacji projektu. W ramach praktyk i analiz wypowiedzi pojawiających się na forum dyskusyjnym można dostrzec pewnego rodzaju krytykę zastanej rzeczywistości przy jednoczesnym dystansie do problemów, z jakimi boryka się współczesna szkoła czy też przedszkole. Studenci są świadomi kompetencji zawodowych nauczyciela, jak również faktu, że znajomość określonego przedmiotu (edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) wymaga nie tylko intuicji, lecz także – przede wszystkim – nieustannego konfrontowania stanu własnej wiedzy i uzupełniania ewentualnych braków.

Wypowiedzi studentów obejmują uwagi dotyczące kompetencji pedagogicznych, komunikacji interpersonalnej, wartości odbytych praktyk, zwłaszcza oceny

² J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Fozze, Rzeszów 2001.

³ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.

⁴ W. Osmańska-Furmanek, *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1999.

⁵ S. Kwiatkowski, *Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą*, MEN, Warszawa 1994.

⁶ B. Kędzierska, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, IBE, Warszawa 2000.

wyników konfrontacji przydatności uzyskanej wiedzy i ukształtowanych umiejętności z wymaganiami, jakie stawia im się w przedszkolach i szkołach.

Swoje miejsce znajdują tutaj wypowiedzi dotyczące poszukiwania wskazówek pedagogicznych, problemów w komunikacji, wątki świadczące o zaangażowaniu, autonomii i pewnego rodzaju niezależności. Poruszane treści świadczą o próbach postrzegania siebie jako wychowawcy, o odkrywaniu lub potwierdzaniu cech osobowości, własnego stosunku do ucznia oraz do samego siebie. Wydaje się, że studenci utożsamiają się z wypowiedzią:

Być nauczycielem to znaczy nosić w sobie swoje nauczycielstwo i być świadomym tej wartości. Czerpać z tego źródła zasoby inspiracji, energii, pozytywnych odczuć i obdarzać nimi innych⁷.

Poniższa tabela to próba kategoryzacji problemów poruszanych przez studentów na forum dyskusyjnym. Z analizy postów widać wyraźnie, że przygotowanie praktyczne do zawodu jest realizowane już w trakcie pobieranej nauki. Same praktyki umożliwiają zaś studentom konfrontację nabytej wiedzy teoretycznej z praktycznym zastosowaniem jej w edukacji najmłodszych.

Tabela 1. Tematyka wypowiedzi studentów aktywnych na forum dyskusyjnym projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*

Kategorie problemów	Tematy dotyczące przedszkola	Tematy dotyczące szkoły
Sprawy organizacyjno-porządkowe; dokumentacja i planowanie	<ul style="list-style-type: none"> – Dziennik praktyk – Termin praktyk – Teczka studenta – Filmy – Dokumentacja – ODRABIANIE PRAKTYK – Centrum – Pierwszy post – Dyskusje 	<ul style="list-style-type: none"> – Wzbogacenie bazy dydaktycznej Centrum – Nick – problem – ITS – Portfolio – Dyżur eksperta – Pamiątnik Młodej Nauczycielki
Współpraca z nauczycielem i rodzicami; dokumentacja szkolna	<ul style="list-style-type: none"> – Scenariusz – Zebranie – „TROSKLIWI RODZICE” 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziennik klasowy – Typ nauczyciela prowadzącego
Teoria a praktyka; podejście do nauczania	<ul style="list-style-type: none"> – Teoria w praktyce – Teoria inteligencji wielorakiej – co myślicie? – Montessori – Metoda symultaniczno-sekwencyjna (metoda sylabowa) – Kinezyjologia edukacyjna – Zagranico :) 	<ul style="list-style-type: none"> – Pozycja edukacji artystycznej w klasach I–III – Ocenianie
Stymulowanie rozwoju dziecka: zabawy i zabawki	<ul style="list-style-type: none"> – Pomysł na ciekawą zabawę – Zabawki takie, że ojeju 	<ul style="list-style-type: none"> – Pomoce dydaktyczne

⁷ A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Żak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2008, s. 7.

Tabela 1. Tematyka wypowiedzi studentów aktywnych..., cd.

Kategorie problemów	Tematy dotyczące przedszkola	Tematy dotyczące szkoły
Poszukiwanie inspiracji, pomysłów, rozwiązań	–	– Internetowa @ szafa @ pomysłów @ – Andrzejki
Propozycje zmian w edukacji najmłodszych	– Pomysł WHO na temat edukacji seksualnej w przedszkolu – Sześciolatki do szkoły...	–
Dziecko jako obiekt obserwacji i refleksji w relacjach: dorosły – dziecko, dziecko – dziecko; dylematy wychowawcze	– Kontrowersyjne sytuacje – Konflikty – Bezstresowe wychowanie – tak czy nie?	– Interesujące przypadki
Dialogi z dziećmi	– Jak Filip z konopi... – Neologizmy, czyli twórczość dzieci nie zna granic :) – Lista przebojów. – Z życia wzięte	– Zabawne sytuacje, śmieszne teksty dzieci... – Śmieszne – Pomysły dzieciaków
Nastawienia i oczekiwania; wspomnienia; dylematy	– Przedszkolaki – upiorki czy kochane dzieciaki? ;) – Wspomnienia – Pożegnania czas – Dzień rozstania	– Praktyki szkolne 2012 – Przedszkole czy szkoła? – Mój pierwszy dzień w szkole... – Ostatni dzień praktyk – Ostatni dzień w szkole – „Memento mori – nie wszystkim umrę” :) – Samodzielnie prowadzone zajęcia – (Nie)zwykłe praktyki – Szok?

Źródło: opracowanie własne na podstawie strony internetowej projektu: <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/>, dostęp: 08.11.2013.

Odnosząc się do tematyki wypowiedzi zarejestrowanych na forum dyskusyjnym, można wyodrębnić następujące kategorie problemów:

- Sprawy organizacyjno-porządkowe; dokumentacja i planowanie** – to grupa problemów, uwag, poszukiwań odpowiedzi na pytania związane z wymaganiami formalno-organizacyjnymi projektu, jak dogodność terminu praktyk, odrabianie nieobecności, trudności związane z pogodzeniem aktywności w placówkach oświatowych z planem studiów, sposoby uzupełniania dziennika praktyk, aktywowania elektronicznej Teczki Studenta (ITS), gromadzenia dokumentacji, tworzenia filmów, uzupełniania ITS-u materiałami multimedialnymi itp. To także ocena stawianych przed studentami wymagań, określanych terminów i sposobów realizacji powierzanych zadań.

Re: Termin praktyk

□ przez Kalita » Śr maja 09, 2012 11:17 pm

W październiku i listopadzie nie mogłyby się raczej odbyć, bo wtedy chyba zaczynały się praktyki w szkole. Choć zgadzam się z Wami, że powinny one się zacząć od razu na początku semestru, bo teraz to nie wiem, jak my sobie z tym wszystkim poradzimy. Cała ta dokumentacja na praktyki, mnóstwo zaliczeń i egzami-

nów, które w tym semestrze nie należą do najłatwiejszych i niektórzy muszą już jeden rozdział pracy licencjackiej oddać do czerwca. Jestem na to wszystko bardzo zła! Pocieszam się tylko jednym, że co nas nie zabije, to nas wzmocni, i że jak ten semestr przeżyjemy, to powinno być już tylko lepiej :)⁸

Re: Filmy

przez LoCzEk_kasia_=) » Wt maja 31, 2011 8:25 pm

Hej ☺, ja „przerabiam” filmiki z kamery w programie – Pamera Free MP4 to AVI Converter 1.4 z formatu mp4 na avi, a następnie przycinam, wycinam i „przerabiam” ☺ filmiki (formatu avi) w programie – Windows Movie Maker 2.6 ☺ Nasze filmiki nie „tną się” ☺, ale przy nagrywaniu często „trzęsły nam się ręce”, bo nie byliśmy w stanie utrzymać kamery idealnie w jednym miejscu! ☹ A czy ktoś używał w ogóle statywu ?! ☹

Pozdrawiam ☺

O tym, jak bardzo ważne jest uporządkowanie czy też dookreślenie kwestii formalnych, porządkowych w realizowanym projekcie, świadczy zestawienie przedstawione w tabeli 3. Wątki: „teczka studenta” to aż 8148 odsłon; „dziennik praktyk” – niewiele mniej, bo 7065 odsłon; a „filmy” – 6049. Tak duża liczba odsłon danego postu i wysoka aktywność studentów świadczą o potrzebie dokładnego określania organizacji i przebiegu praktyk oraz sposobów ich dokumentowania. Chociaż zapewne z punktu widzenia opiekunów praktyk ta kwestia została dokładnie dookreślona.

W kategorii: sprawy organizacyjno-porządkowe; dokumentacja i planowanie znalazły się również wątki związane z organizacją pracy Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów, a dokładnie – zagadnienia dotyczące terminów planowanych spotkań, konsultacji, warsztatów i poruszanej w trakcie ich trwania problematyki.

Re: Dyżur eksperta :-)

☐przez Monika J. » N gru 11, 2011 8:20 pm

m_kopera1987 napisał(a): Czy w najbliższy poniedziałek (12.12.) są warsztaty z zabaw twórczych? Ostatnio było coś mówione, że chyba ich nie będzie, ale teraz sama nie wiem, a w poniedziałki przyjeżdżam tylko na te warsztaty i nie chciałabym, żebym przyjechała i okazało się, że ich nie ma, ale nigdzie nie widziałam karteczki, że są odwołane.

Niedzielne... „dobry wieczór” :-). W tym tygodniu dyżur eksperta przebiegać będzie zgodnie z planem, tzn. w poniedziałek 12.12.11 r. (pon.) w godz. 16.00–19.00 ☺

☺ W ramach indywidualnych konsultacji chętnie rozwinę podjętą podczas warsztatów tematykę o kolejne zabawy i ćwiczenia adresowane do najmłodszych. Ponieważ istnieje zainteresowanie proponowaną problematyką, istnieje możli-

⁸ Wszystkie cytowane w tym artykule posty studentów pochodzą ze strony: <http://praktyk-kipzd.uni.lodz.pl/forum/>, dostęp: 08.11.2013.

wość jej kontynuacji :-). Bliższe informacje dotyczące kolejnych spotkań warsztatowych zostaną podane w późniejszym terminie.

Pozdrawiam,
Monika Just

To właśnie m.in. dzięki aktywności studentów na forum dyskusyjnym, liczbie odsłon danej strony, dostrzeżeniu pojawiających się postów i odpowiedzi na nie (tabele 2, 3, 4), powstała możliwość zareagowania ekspertów na pojawiające się pytania i poruszane problemy. Odpowiedzi na potrzeby sygnalizowane na forum miały szansę przybrać postać cyklicznie organizowanych warsztatów. Forum stało się miejscem gromadzenia materiałów do dalszych dyskusji.

Tabela 2. Tematyka najbardziej aktywnych wątków (największa liczba wypowiedzi) poruszanych na forum dyskusyjnym projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*

Przedszkole		Szkoła	
tematy wątków	liczba odpowiedzi	tematy wątków	liczba odpowiedzi
Przedszkolaki – upiorki czy kochane dzieciaki? ;)	70	Interesujące przypadki dzieci	136
Z życia wzięte	62	Samodzielnie prowadzone zajęcia	103
Lista przebojów	58	Ostatni dzień w szkole	62
Pierwszy post	45	Zabawne sytuacje, śmieszne teksty dzieci...	59
Dziennik praktyk	40	Mój pierwszy dzień w szkole...	56
Dzień rozstania	38	Pamiętnik Młodej Nauczycielki	49
Konflikty	30	Dziennik klasowy	46
Teczka studenta	29	Typ nauczyciela prowadzącego	41
Pożegnania czas	28	Przedszkole czy szkoła?	36
Kontrowersyjne sytuacje	27	Praktyki ciągłe	34
Sześciolatki do szkoły...	25	Wzbogacenie bazy dydaktycznej Centrum	33
Pomysł na ciekawą zabawę	25	Praktyki szkolne 2012	26
-	-	Pozycja edukacji artystycznej w klasach I-III	25

Źródło: opracowanie własne na podstawie strony internetowej projektu: <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/>, dostęp: 08.11.2013.

Tabela 3. Tematyka wątków, które miały największą liczbę wyświetleń, poruszanych na forum dyskusyjnym projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*

Przedzkołe	Liczba wyświetleń	Szkoła	Liczba wyświetleń
Teczka studenta	8148	Zabawne sytuacje, śmieszne teksty dzieci...	3081
Dziennik praktyk	7065	Praktyki szkolne 2012	2815
Pierwszy post	6706	Interesujące przypadki dzieci	2673
Filmy	6049	Samodzielnie prowadzone zajęcia	2158
Przedszkolaki – upiorki czy kochane dzieciaki? ;)	6007	Mój pierwszy dzień w szkole...	2121
Lista przebojów	5195	Ostatni dzień w szkole	1899
Dokumentacja	5078	Nick – problem	1813
Dzień rozstania	4850	Pamiętnik Młodej Nauczycielki	1551
Kontrowersyjne sytuacje	4023	Pozycja edukacji artystycznej w klasach I–III	1532
Zebranie	3259	Dziennik klasowy	1480
Scenariusz	3251	Typ nauczyciela prowadzącego	1338
ODRABIANIE PRAKTYK	3184	Wzbogacenie bazy dydaktycznej Centrum	1113
Dyskusje	3024	–	

Źródło: opracowanie własne na podstawie strony internetowej projektu: <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/>, dostęp: 08.11.2013.

Tabela 4. Tematyka wątków, które miały największą liczbę odsłon i wypowiedzi, poruszanych na forum dyskusyjnym projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji*

Przedzkołe	Liczba wypowiedzi i odsłon	Szkoła	Liczba odsłon i wypowiedzi
Pierwszy post	45 odpowiedzi 6706 wyświetleń	Interesujące przypadki dzieci	136 odpowiedzi 2673 wyświetlenia
Przedszkolaki – upiorki czy kochane dzieciaki? ;)	70 odpowiedzi 6007 wyświetleń	Samodzielnie prowadzone zajęcia	103 odpowiedzi 2158 wyświetleń
Kontrowersyjne sytuacje	27 odpowiedzi 4023 wyświetlenia	Ostatni dzień w szkole	62 odpowiedzi 1899 wyświetleń
Dziennik praktyk	40 odpowiedzi 7065 wyświetleń	Zabawne sytuacje, śmieszne teksty dzieci...	59 odpowiedzi 3081 wyświetleń
Lista przebojów	58 odpowiedzi 5195 wyświetleń	Mój pierwszy dzień w szkole...	56 odpowiedzi 2121 wyświetleń
Dzień rozstania	38 odpowiedzi 4850 wyświetleń	Pamiętnik Młodej Nauczycielki	49 odpowiedzi 1551 wyświetleń
Teczka studenta	29 odpowiedzi 8148 wyświetleń	Dziennik klasowy	46 odpowiedzi 1480 wyświetleń

Tabela 4. Tematyka wątków..., cd.

Przedszkole	Liczba wypowiedzi i odsłon	Szkoła	Liczba odsłon i wypowiedzi
-	-	Typ nauczyciela prowadzącego	41 odpowiedzi 1338 wyświetleń
-	-	Wzbogacenie bazy dydaktycznej Centrum	33 odpowiedzi 1113 wyświetleń

Źródło: opracowanie własne na podstawie strony internetowej projektu: <http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/>, dostęp: 08.11.2013.

2. Współpraca z nauczycielem, rodzicami; dokumentacja szkolna – to grupa wątków dotyczących tworzenia dokumentacji szkolnej ze szczególnym uwzględnieniem dziennika klasowego i scenariusza zajęć.

Re: Scenariusz

□ przez Mari » N maja 20, 2012 9:30 pm

hej! widzę, że zaczęły wątek w temacie: SCENARIUSZE. Chciałam Was zapytać, czy Wy również musiałyście przygotowywać scenariusze zajęć na każde zajęcia, uzgadniałyście je, poprawiałyście błędy itd. itd. Pytam z tego względu, że nasza opiekunka praktyk w przedszkolu niezwykle tego pilnowała. Ocenę z praktyk także bardzo uzależnia właśnie od nich. Czy one są u Was tak samo istotne?!

Re: Scenariusz

□ przez kaarolkago » Wt maja 29, 2012 2:04 pm

My już zaraz po pierwszych zajęciach poglądowych musiałyśmy pisać scenariusze. Dobrze, że chociaż miałyśmy z góry wyznaczone tematy, które nam całkiem odpowiadały. Po każdym zajęciu omawialiśmy scenariusze, cele, metody, opis zajęć. Pani korygowała nasze błędy i tak z zajęć na zajęcia szło coraz sprawniej i zajmowało mniej czasu. Jak to się mówi, trening czyni mistrza ;)

W wypowiedziach nie brakuje pewnego rodzaju krytyki, żalu z powodu braku możliwości dogłębnego zapoznania się z dokumentacją szkolną. Z pojawiających się na stronie internetowej postów wynika jednak, że studenci mieli skrajnie odmienne doświadczenia.

Re: Dziennik klasowy

□ przez karolate » Pn gru 19, 2011 9:40 am

Podczas ostatniego dnia praktyk w szkole przejrzałyśmy dziennik od deski do deski 😊. Pani nauczycielka szczegółowo zaznajomiła nas z dziennikiem i sposobem jego prowadzenia 😊.

Re: Dziennik klasowy

przez eni » Cz gru 08, 2011 3:49 pm

Już myślałam, że tylko u mnie panuje ochrona danych osobowych ;). Pani dyrektor nie wyraziła zgody na zapoznanie się nam z nim 😞. Czeka nas tylko jeszcze

jedno spotkanie i nie sądzę, że coś się zmieni, a chyba każdemu przydałaby się wiedza, co w nim jest, jak się go uzupełnia itd...

Praktykanci zwracali szczególną uwagę na rolę nauczyciela – opiekuna praktyk, nie tylko jako doradcy metodycznego, lecz także – przede wszystkim – na jego empatyczną postawę, zaangażowanie lub jego brak w budowanie właściwych relacji z nimi samymi jako ludźmi stojącymi przed ważnym wyzwaniem, jakim jest praca w przedszkolu czy też w szkole.

Re: Pierwszy post

□przez MartaKajl » Pn maja 07, 2012 8:38 pm

[...] Pani też nam się trafiła bardzo w porządku. Na pierwszym tzw. zapoznawczym spotkaniu przed praktykami chciała rozładować nasze napięcie, stres i powiedziała: „No to zaczynamy od obowiązków dziewczyny: kawa czy herbata?” 😊. Udało jej się nas rozśmieszyć i rozluźnić.

Proces wymiany informacji w relacji uczeń (student) – nauczyciel okazał się niezmiernie ważny i cenny. Praktykanci w odpowiedziach na posty podkreślają, że stała współpraca i dobra komunikacja pozwalają uniknąć niepowodzenia, ewentualnie przewidzieć błędy. Dostrzegają korzyści płynące z praktyk oraz z organizacji pracy w małych zespołach pod okiem nauczyciela i opiekuna praktyk. Podkreślają ważną rolę nauczyciela we wspieraniu i motywowaniu do dalszej pracy. Doceniają wszelkie odpowiedzi i wskazówki dotyczące przeprowadzanych samodzielnie zajęć, są otwarci na potwierdzenie przez nauczyciela dobrze wykonanego zadania.

Nieobojętne dla studentów okazało się również zagadnienie dotyczące typów rodziców, budowania właściwych relacji w kontaktach rodzic – nauczyciel.

Re: Zebranie

□przez Maja_J » Śr maja 16, 2012 8:50 am

My też miałyśmy okazję być na zebraniu 😊. Dotyczyło diagnozy gotowości szkolnej i było ostatnim już w tym roku, więc dobrze trafiłyśmy. Podczas zebrania byłam w szoku, jak niektórzy rodzice są znudzeni, słuchając o postępach swoich dzieci. Co tu dużo mówić, niektórzy sami zachowywali się jak dzieci. Jeden pan wiercił się ciągle na krześle i podgadywał do siedzących obok, że zaraz zaśnie. Ogólne wrażenie z zebrania mam jednak całkiem pozytywne :). Panie po spotkaniu z rodzicami opowiedziały nam krok po kroku, jak powinno takowe wyglądać, więc już zebrałam kolejne doświadczenie.

Uwadze i ocenie studentów nie umknęły zachowania rodziców, które w ich opinii nie sprzyjają właściwemu rozwojowi dzieci.

Re: „TROSKLIWI RODZICE”

□przez Ania G. » Pt maja 31, 2013 4:48 pm

Rodzice czasami mają nieadekwatne wymagania względem swoich dzieci, np. u mnie w grupie jest dziewczynka wycofana, wyalienowana, sprawiająca wra-

żenie smutnego dziecka. Rodzice zapisali ją i jej starszą siostrę (podobnie wycofaną) do agencji modelek. Wydaje mi się, że taka „terapia szokowa” nie wpłynie pozytywnie na ich rozwój. Ale... może akurat, miejmy nadzieję, że nie odbije się to negatywnie na dziewczynkach.

Re: „TROSKLIWI RODZICE”

przez dominikaaa » Cz cze 06, 2013 9:33 pm

W przedszkolu, do którego uczęszczałam na praktyki, nie spotkałam się z przesadną troskliwością rodziców, chociaż jeden przypadek – a dokładniej decyzja rodziców wydała mi się być lekko szokująca. Rodzice pewnego pięciolatka chcą go oddać do oddziału przedszkolnego przy szkole podstawowej. Nie byłoby nic w tym dziwnego, gdyby nie fakt, że dziecko to ma poważną wadę wymowy: nie potrafi wypowiadać poprawnie słów, bełkocze, wymawia „l” zamiast „r”. Ponadto nie potrafi prawidłowo trzymać sztućców (trzyma całą pięścią). Moim zdaniem zachowuje się jak czterolatek, który potrzebuje więcej czasu na rozwój i zabawę z rówieśnikami. Decyzja rodziców może być dla niego źródłem dodatkowego stresu i zniechęcenia do nauki w przyszłości, gdyż rozwijając się wolniej niż inne dzieci, straci wiarę w swoje możliwości i powoli będzie wycofywać się z życia szkolnego. Oczywiście jest to moja opinia, może nawet zbyt surowa 😊.

Studenci, poszukując wzorca, zwracali uwagę na typ nauczyciela specjalisty, który w ich opinii ma za zadanie pomagać w budowaniu wiedzy, kształcić i wspierać dziecięcą aktywność, wspomagać samodzielność uczniów, inspirować ich do wyrażania własnych myśli i przeżyć, a także rozbudzać ciekawość poznawczą oraz motywację do dalszej edukacji wszystkich podopiecznych, także studentów.

Re: Typ nauczyciela prowadzącego

□ przez eni » N gru 11, 2011 10:25 pm

Wydaje mi się, że trudno jest scharakteryzować nauczyciela po kilku spotkaniach. Z pewnością jest to osoba doskonale integrująca grupę, w naszej klasie jest wiele różnych „przypadków”, ale wychowawca świetnie sobie daje z tym radę. Wyczuwa problem i nie pozwala, żeby dochodziło do rozłamów, podziałów 😊, jest przy tym stanowcza i sprawiedliwa. Na lekcjach, które obserwowałyśmy, dzieci pracowały nie tylko indywidualnie, ale również w grupach. Podoba mi się również zaangażowanie w problemy dzieci, nie ocenia pochopnie, ale zna poszczególne sytuacje, dostrzega głębsze ich podłoże i indywidualizuje metody pracy.

Re: Typ nauczyciela prowadzącego

□ przez karolina_pwd » Pt sty 27, 2012 1:47 am

Ja widzę siebie w roli nauczyciela. Klasa, do której trafiłam, była tak zdolna, bezproblemowa i sympatyczna, że to marzenie każdego pedagoga. Oczywiście na takich uczniów wychowawca tej klasy, a mój opiekun, ciężko pracował przez 3 lata. Wyposażył ich bowiem w dużą wiedzę i niejeden charakter musiał utemperować, gdyż klasa ta w zdecydowanej większości składa się z chłopców, którzy dominują nad dziewczynkami. Chciałabym być w przyszłości tak cenionym nauczycielem

przez swoich wychowanków – kompetentnym, sprawiedliwym, cierpliwym, ciepłym, ale i wymagającym. Takim, który jest dla całej klasy, ale i dla każdego z osobna. Taki właśnie był mój opiekun praktyk...

Re: Typ nauczyciela prowadzącego

□ przez poziomka » Cz lis 17, 2011 8:41 pm

Eh, jak ja bym to samo chciała powiedzieć o naszej Pani..., ale po tym, co się wczoraj wydarzyło, mogę jedynie współczuć sobie i dziewczynom, z którymi jestem na praktykach [...] Najsmutniejsze jest w tym wszystkim to, że wyczułam kompletny brak szacunku do naszej osoby – za każdym razem jak coś mówiłyśmy, to Nauczycielka nawet nie dała nam zdania dokończyć, mało tego – w pewnym momencie odwróciła się na pięcie i sobie poszła :/.

3. **Teoria a praktyka; podejście do nauczania** – to grupa problemów ukazująca możliwości wykorzystania w pracy dydaktycznej różnorodnych koncepcji metod nauczania oraz organizacyjnych form pracy podczas zajęć. To refleksja na tym, czy możliwe jest łączenie wiedzy teoretycznej z praktyczną oraz jak powinien wyglądać system oceny szkolnej. To próba ukazywania użyteczności zdobywanej w szkole wiedzy i możliwości jej zastosowania w praktyce.

Studenci dzielą się wiedzą z zakresu teorii inteligencji wielorakiej według H. Gardnera, przytaczając przykłady jej realizacji, oceniają system pedagogiczny M. Montessori, przywołują kinezylogię edukacyjną jako metodę terapii i twórczej pracy z dziećmi opartą na znajomości wpływu wzorców ruchu na obszary mózgu odpowiedzialne za pamięć i zdolność uczenia się.

Re: Montessori

□ przez Madzia1877 » Cz maja 02, 2013 7:36 pm

Ja chodzę do grupy prowadzonej metodą Montessori i dzieci są bardzo samodzielne. 😊 Same smarują sobie chleb masłem, nalewają herbatę i robią to naprawdę sprawnie i bez problemów. Jeśli chodzi o zabawy, to na początku praktyk dzieci przesadzały i same sadziły różne rośliny. Było przy tym sporo bałaganu, ale radość i ekscytacja dzieci bezcenna. 😊 Ostatnio dzieciaki przelewały wodę do różnych pojemników, przesypywały makaron i nawlekały koraliki na sznurki. Bardzo podoba mi się ta metoda pracy, ale wymaga dobrego przygotowania ze strony osoby prowadzącej.

Ważne wydają się również posty, w których studenci sygnalizują własną gotowość do poszukiwania skutecznych metod nauki, na przykład nauki czytania ze zrozumieniem. Opisują metodę symultaniczno-sekwencyjną opracowaną przez doświadczoną logopedę – prof. J. Cieszyńską, czy też metodą HighScope Pre-school – program, który dzięki określonym metodom nauczania pomaga tworzyć skuteczne programy rozwoju, jest metodą promującą niezależność, ciekawość, podejmowanie decyzji, współpracę, wytrwałość, kreatywność w rozwiązywaniu problemów – podstawowe umiejętności, które pomagają odnieść sukces w dorosłym życiu.

Zagranico :)

□ przez Jania » Śr maja 22, 2013 1:14 am

Ostatni tydzień spędziłam w Irlandii, gdzie mieszka mój brat z rodziną, i oprócz masy osobistych przeżyć, którymi – nie martwcie się – nie będę Was raczyć, miałam szansę przyglądać się paru rzeczom, które – być może – będą dla Was ciekawe [...] Trzecia sprawa – najciekawsza myśl – przedszkole. Otóż po pierwsze przedszkole, do którego uczęszcza moja najmłodsza bratanica, mieści się w domu – takim szeregowcu na osiedlu, a więc są tam zupełnie inne wymagania lokalowe (to informacja raczej dla tych, co interesowali się kiedykolwiek opcją założenia przedszkola – wybaczenie chwilowy brak lokalnego patriotyzmu :), ale też tworzy to taką hiperprzystajną atmosferę i wzmacnia poczucie bezpieczeństwa. Po drugie natomiast, przedszkole to pracuje metodą High/Scope, z którą się nigdy wcześniej nie spotkałam i jeszcze nie słyszałam o wykorzystaniu jej w Polsce, a która wydaje mi się ciekawa. Polecam zatem do lektury na początek np. tu: <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=63>. 😊 Jeśli macie jakieś zagraniczne (bądź krajowe), a mało znane smaczki czy źródła inspiracji, to czekam :).

Intelektualne możliwości studentów predestynują ich do samodzielnego odkrywania wiadomości czy też wartości, co pozwala nauczycielowi akademickiemu w toku kształcenia uniknąć konfrontacji na rzecz dociekania i odkrywania. Być może ważne jest zwrócenie uwagi na fakt, że przywołane posty nie doczekały się komentarzy.

4. **Stymulowanie rozwoju dziecka: zabawy i zabawki** – to przestrzeń, w której studenci zwracają uwagę na trzy podstawowe formy działalności wywierające decydujący wpływ na rozwój dziecka. Są to: zabawa, nauka i praca.

Postrzegając zabawę jako działalność swobodną, spontaniczną, której inicjatorem jest samo dziecko, studenci dzielą się własnymi spostrzeżeniami dotyczącymi współczesnych zabawek: lalek Barbie z dziesiątkami strojów, lalek Monster High, kucyków serii My Little Pony, Angry Birds, Transformersów, Kart Potworów, zestawów klocków Lego, zabawek interaktywnych itp.

Re: Zabawki takie, że ojeju

□ przez Kastun89 » N maja 05, 2013 10:38 pm

Na ostatnich zajęciach dziewczynka przyniosła chyba ze 20 kucyków z serii My Little Pony i za każdym razem któraś z dziewczynek przenosi kucyka. Jest to zdecydowany hit. Nawet jest takie czasopismo, które wspólnie czytaliśmy i zapoznawaliśmy się z imionami kuców. Poza tym dziewczynki przynoszą zazwyczaj lalki albo właśnie coś do czytania. Najgorsze jest to, że większość czasopism dla takich dzieci, zwłaszcza dziewczynek, jest tak głupich, że aż głowa boli. Wśród chłopców króluje Angry Birds chyba w każdej postaci: zabawki, gry planszowe, ubrania. No i oczywiście klocki Lego.

Podkreślając rolę aktywności zabawowej w stymulowaniu rozwoju dziecka, studenci poszukują pomysłów na sposoby organizowania pracy wychowaw-

czej z wychowankiem. Szukają propozycji ciekawych zabaw o zróżnicowanych charakterze, na przykład integracyjnym, muzyczno-ruchowym, rozwijającym wrażliwość zmysłową, usprawniającym wymowę itp. Dzielą się konkretnymi przykładami pochodzącymi z własnego doświadczenia, zabawami ze swojego dzieciństwa czy też „podejrzanymi” podczas odbywanych praktyk.

Re: Pomysł na ciekawą zabawę

□przez MagdaBarszczewska » N kwi 28, 2013 10:18 am

Ostatnio miałyśmy za zadanie stworzyć jakieś zajęcia matematyczne 😊. Po-
wiem szczerze, że w książkach jest tyle zabaw, tyle opisów... że głowa mała.
My jednak wybrałyśmy zabawę, którą poleciła Nam Pani z centrum, otóż
głównym atrybutem miała być „Magiczna Kostka” – do każdej ilości oczek na
kostce były przypisane jakieś zadania, np. dziecko wyrzuciło 2 oczka, policzy-
ło i musiało podskoczyć dwa razy, za wyrzucenie 6 oczek musiało przejść po
trudnej drodze stworzonej przy pomocy gumowych stopek 😊. Zabawa była
super 😊. Sama też się dobrze bawiłam i nawet dziewczynka, której przez
ostatni czas się nic nie podoba, powiedziała, że bardzo jej się podobało 😊.

Traktując zabawę jako jeden ze sposobów organizowania pracy wychowaw-
czej z dzieckiem, studenci zwracają uwagę na funkcje zabawy, głównie kształtące
i wychowawcze, próbują zaakcentować rolę pomocy dydaktycznych przyczynia-
jących się do lepszego rozwoju dzieci, opanowania przez nie różnych sprawności,
wzbogacania ich wiedzy o świecie.

Pomoce dydaktyczne

□przez marta_kub » Śr sty 18, 2012 11:47 pm

W mojej klasie ilość pomocy dydaktycznych aż mnie przytłoczyła, dlatego właś-
nie wybrałyśmy temat środków dydaktycznych na prezentację. W klasie po kł-
tach te pomoce były aż poupychane! W każdej szafce, szafeczce były klocki, jakieś
plansze czy zestawy do nauki. Sądzę, że jest to dobre rozwiązanie, jeśli tylko te
pomoce są w ogóle wykorzystywane, a nie tylko sobie leżą i kurzą się...

Re: Pomoce dydaktyczne

□przez Marta747 » Śr lis 09, 2011 7:52 pm

Ostatnio dowiedziałam się, że w naszej szkole jest tablica interaktywna, ale dy-
rekcja nie pozwala z niej korzystać, bo to za drogi sprzęt :) i nauczycielki nie mają
kursu czy jakiegoś szkolenia. Co dla mnie jest niezrozumiałe – sprzęt jest, ale tyl-
ko po to, aby się kurzył...

Re: Pomoce dydaktyczne

□przez Dżoana » So sty 14, 2012 2:07 am

Tablica interaktywna świetnie skupia uwagę dzieci. No i – nie oszukujmy się –
stwarza naprawdę ogromne pole do popisu. Mając tablicę, dlaczego nie zrobić
prezentacji o dodawaniu? liczbie 8? słoniu? mrówce? księżycu? 😊A co do podręcz-
ników – złem jakimś wielkim to one nie są, ale... No i właśnie mam tu przykład na
to ALE: jednym z zadań dla dzieci było odszukanie i zaznaczenie zieloną kredką

w tekście nowo poznanej literki. Zgadnijcie, na jakim tle były wszystkie literki. Ręce i uszy mi oklapły.

5. **Poszukiwanie inspiracji, pomysłów, rozwiązań** – to kategoria ukazująca obecność i dostępność mediów, która spowodowała zmiany w percepcji świata oraz utrudnienia w koncentracji na słowie drukowanym. W wypowiedziach studentów widać brak lub niedostateczność nawyku korzystania z materiałów źródłowych – książek, publikacji. Techniczne możliwości powielania tekstu, powszechne kopiowanie, sczytywanie gotowych rozwiązań widoczne są w odniesieniach do bardzo licznie przywoływanych stron internetowych. Niezaprzeczalnie jednak jest to również sposób zdobywania wiedzy, gromadzenia i wymiany doświadczeń.

Internetowa @ szafa @ pomysłów @

□ przez Koralik » Śr lis 23, 2011 7:22 pm

W jakim celu szafa? Żebyśmy zawieszali wieszaki z linkami do stron, które w naszej obecnej sytuacji :) praktykanta/praktykantki mogłyby nam być pomocne lub po prostu takie, które uważacie za ciekawe. Tworzę temat, więc pozwolę sobie dodać do niego dwie zasady: 1) jeśli temat Ci się nie podoba, nie krytykuj, po prostu nie odwiedzaj go już więcej; 2) jeśli zamieszczasz link, opisz go choćby jednym zdaniem, co się pod nim kryje, będzie nam łatwiej zdecydować, czy jest tam coś, co akurat nas interesuje.

Studenci najczęściej poszukają:

- pomysłów na wykonanie ciekawych prac plastycznych: <http://www.firstpalette.com/>;
- pomysłów na zabawy muzyczne: <http://www.edumuz.pl/news.php>;
- pomysłów na eksperymenty: <http://www.totylkofizyka.pl/>;
- scenariuszy, zabaw, gier, na przykład: <http://www.zabawydladzieci.com.pl/kat/zabawy/>, <http://www.wychowanieprzedszkolne.pl/>;
- propozycji różnorodnych pomocy dydaktycznych, na przykład: <http://www.mojebambino.pl/>;
- materiałów edukacyjnych: <http://www.superkid.pl/dla-dzieci>;
- blogów nauczycielskich: <http://bawimy-sie.blogspot.com/>;
- portali edukacyjnych: <http://literka.pl/>, <http://www.cudownedziecko.pl>, <http://www.kula.gov.pl/lodz/>;
- stron poświęconych najnowszym wydarzeniom w mieście adresowanym do najmłodszych: <http://lodz.miastodzieci.pl/>, www.qlturka.pl.

Re: Internetowa @ szafa @ pomysłów @

□ przez nika » Pt sty 20, 2012 12:32 am

Polecam <http://nauczycieleprzedszkola.pl/news.php> 😊 Na stronie znajdują się: scenariusze zajęć, uroczystości, publikacje, plany pracy, materiały do diagnozy, piosenki i wiersze przedszkolne, opowiadania, podkłady muzyczne, materiały do

awansu zawodowego, programy autorskie, pomysły na dekoracje przedszkolne, pomysły na wykonanie upominków, zabawy, bajki, plany pracy, materiały do współpracy z rodzicami, zagadki, rebusy, materiały do zajęć rewalidacji, materiały z oligofrenopedagogiki, historyjki obrazkowe, kolorowanki, prace dzieci i wiele innych.

6. **Propozycje zmian w edukacji najmłodszych** – to nieliczna grupa wypowiedzi odnosząca się do tematów pojawiających się w mediach czy też na pierwszych stronach gazet. Studenci wyrażają zainteresowanie dwoma tematami. Pierwszy z nich dotyczy Raportu Światowej Organizacji Zdrowia, WHO (ang. World Health Organization) – *Standardy edukacji seksualnej w Europie*, drugi – reformy edukacji związanej z dyskusyjną kwestią reformy szkolnej dotyczącej obniżenia wieku szkolnego do lat sześciu.
7. **Dziecko jako obiekt obserwacji i refleksji w relacjach: dorosły – dziecko, dziecko – dziecko, dylematy wychowawcze** – studenci wykazują się umiejętnościami interpersonalnymi, wysokim poziomem empatii, uważną obserwacją i czujnością niezbędną w pracy nauczyciela. W wypowiedziach odnoszą się do kontrowersyjnych sytuacji, błędów wychowawczych i dydaktycznych, które popełniają rodzice i nauczyciele. Poszukują definicji „beztresowego wychowania”, przekładając je na język potrzeb dziecka i oczekiwań jego opiekunów. Analizują pojawiające się w codzienności przedszkolnej konflikty, kategoryzują je, poszukują pomysłów rozwiązań. Uczniów postrzegają bez uprzedzeń i stereotypów dotyczących ich płci, wyglądu czy też środowiska rodzinnego.

Re: Kontrowersyjne sytuacje

□ przez zuzia » N cze 17, 2012 5:19 pm

Ja miałam jedną bardzo niewygodną sytuację w trakcie wycieczki do teatru. Mały Olivier krzyknął do mnie – Proszę Pani, a ja mam mamę i tatę, a Michał ma tylko mamę! Zamurowało mnie. Nie wiedziałam, co powiedzieć, po chwili wydukałam, że może Michała mama jest taka fajna, że jest jak mama i tata w jednym, po czym Olivier powiedział – A ja mam fajną mamę i fajnego tatę! I w tym momencie zmieniłam temat na przejeżdżającą koparkę...

W wypowiedziach studenci odwołują się do tzw. interesujących przypadków (2673 wyświetlenia). To opisy sytuacji i zachowań dzieci, z którymi wielu praktykantów zetknęło się w swoim życiu po raz pierwszy. Drugoroczność, leworęczność, wady wymowy, brak umiejętności współpracy, niedyscyplinowanie, „odstawanie od grupy” – to terminy często pojawiające się w odpowiedzi na zamieszczony post.

Praktykanci zwracają uwagę na dzieci charakteryzujące się niestabilnością emocjonalną, zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, niepełnosprawnością intelektualną, niedosłuchem, zanikiem pamięci krótkotrwałej. Z bacznością przyglądają się dzieciom pochodzącym z rodzin dysfunkcyjnych, z rodzin rozbitych, monoparentalnych i z rodzin zastępczych. Dostrzegają uczniów zdolnych

i utalentowanych, indywidualistów i liderów grup. Wachlarz wypowiedzi oraz przedstawianych sylwetek dzieci jest ogromny.

8. **Dialogi z dziećmi** – dzieci mają bardzo ciekawe poglądy na wiele tematów.

Aktywne słuchanie i nieprzeszkadzanie to metoda okazywania wychowankowi akceptacji, która może prowadzić do nawiązania kontaktu, otwarcia drzwi do wzajemnego zrozumienia pomiędzy uczniem a nauczycielem.

Przedstawiana kategoria tematów zawiera opisy szeregu sytuacji, w których dzieci zaskakują wypowiedziami – niekiedy wyrażonymi nie w porę i bez zastanowienia, innym razem świadczącymi o intensywności myślenia i budowania ciągów skojarzeń, których produkt finalny trudno jest nauczycielowi „wpasować” w kontekst sytuacji.

Re: Neologizmy, czyli twórczość dzieci nie zna granic :)

□ przez Sylwia Lasoń » Wt kwi 23, 2013 11:16 pm

Na odpowiedź jak inaczej można nazwać bociana – pożeracz żab, żabojad, żabozerca, odkurzacz od żab, klekotek 😊.

Te wątki to dzielenie się „podstuchanymi” dziecięcymi neologizmami, przytaczanie śmiesznych, wzruszających, dających do myślenia sytuacji, przywoływanie zabawnych pomysłów. Jak ukazuje tabela 2, ta tematyka należy do najbardziej aktywnej wątków, z największą liczbą wypowiedzi.

9. **Nastawienia i oczekiwania; wspomnienia; dylematy** – tematyka wypowiedzi pojawiających się na forum dyskusyjnym jest świadectwem tego, że zaproponowany kształt i forma praktyk stworzyły studentom możliwość przygotowania do pracy w szkole i w przedszkolu. Analizowane wypowiedzi studentów pokazują, że odbyte praktyki pozwoliły im zapoznać się z pracą dydaktyczno-wychowawczą placówek oświatowych. Posty akcentują wyraźnie niewystarczający czas trwania praktyk. Pewnego rodzaju niedosyt. Studenci mieli możliwość zdobyć chociaż minimalne doświadczenie zawodowe, które jest niezbędne do podjęcia pracy nauczycielskiej. Praktykanci przedstawiają własne dylematy, ewentualne ich rozstrzygnięcia dotyczące grupy wiekowej dzieci, z którymi chcieliby w przyszłości pracować.

Kategoria ta zawiera posty świadczące o refleksji związanej z kończącymi się praktykami i samym projektem. Studenci w wypowiedziach przywołują wspomnienia z pierwszego i ostatniego dnia spędzonego w przedszkolu lub szkole, pierwsze samodzielnie prowadzone zajęcia, obrazy dzieci, z którymi udało im się nawiązać serdeczne kontakty, wychowanków, którym mogli pomóc, w przypadku których mogli odpowiedzieć na potrzeby chwili i miejsc, w których razem się znaleźli. Uczestnicy praktyk przywołują niezapomniane sytuacje, napotykaną trudności i odczuwaną radość nabywanych doświadczeń. Planują formy podziękowań za współpracę zarówno dzieciom, jak i nauczycielowi – opiekunowi praktyk. To bardzo osobiste kwestie przepełnione żywymi emocjami.

Czas spędzony w szkołach i przedszkolach oceniają jako dobrze wykorzystany.

Obszerne uwagi wypowiedziane na forum dyskusyjnym, łączone z wątkiem wspomnieniowym – wspomnieniami o praktykach, kwestiach związanych z wymaganiami formalno-organizacyjnymi projektu, przygotowaniem materiałów do pracy, kontaktami i relacjami z dziećmi i nauczycielami – opiekunami praktyk, stanowią niewątpliwie bogaty i wartościowy materiał empiryczny, godny refleksji i przemyśleń nauczyciela akademickiego, autorów i realizatorów projektu.

Zaproponowane zestawienia postów (tabele 1–4) są odzwierciedleniem wysokiej aktywności studentów. Tabele przedstawiają tematykę najbardziej popularnych wątków, prezentują zagadnienia poruszające studentów i absorbujące ich uwagę.

Podsumowując wypowiedzi przyszłych nauczycieli na forum dyskusyjnym – rozumianym jako jeden z elementów praktyki w edukacyjnym procesie efektywnego przygotowania zawodowego, można stwierdzić, że forum spełniło swoją rolę. Studentom stworzono możliwość konstruowania własnej wiedzy, budowania poczucia własnej wartości przez dzielenie się wiedzą. Forum dyskusyjne pobudziło do myślenia i refleksji.

Wpisy na forum dyskusyjnym świadczą o indywidualnym charakterze dróg rozwoju. Ukazują, że każda praktyka pedagogiczna ma jednostkowy i niepowtarzalny charakter i wymiar. Niewątpliwie uwidoczniły się drogi poszukiwań odpowiadające zdolnościom studentów, ich potrzebom i zainteresowaniom. Forum wykreowało przestrzeń, w której studenci mieli możliwość podejmowania decyzji oraz stawiania pytań. Stwarzało okazję do rozważania szans i ryzyka, rozpatrywania „plusów” i „minusów”, a także tworzenia wątków godnych uwagi podczas rozwiązywania problemów i odkrywania nowych możliwości. Było pomocne w formułowaniu przez studentów własnych opinii oraz refleksji na temat pracy pedagoga i perspektyw realizacji własnych pomysłów i planów.

Uzyskane opinie studentów na temat akademickich praktyk, przygotowania pedagogicznego stanowią uzupełniające źródło informacji o nowej koncepcji praktyk, która została zaproponowana przez nauczycieli akademickich, dydaktyków Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego.

Bibliografia

- Denek K., *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy nauczycieli* [w:] Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wyd. UO, Opole 2000.
<http://praktykipzd.uni.lodz.pl/forum/>, dostęp: 08.11.2013.
Kędzierska B., *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, IBE, Warszawa 2000.

- Kotusiewicz A.A., Koć-Seniuch G., *Nauczyciel akademicki w refleksji nad własną praktyką edukacyjną*, Żak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa 1997.
- Kwiatkowski S., *Komputery w procesie kształcenia i zarządzania szkołą*, MEN, Warszawa 1994.
- Osmańska-Furmanek W., *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra 1999.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Fosze, Rzeszów 2001.

Dorota Radzikowska
Magdalena Zasada

Z kroniki projektu *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*

Rok akademicki 2009/2010 był dla nas bardzo intensywnym, ale również bardzo konstruktywnym czasem pracy koncepcyjnej, twórczej, w wyniku której zapewniliśmy sobie jeszcze bardziej intensywne, niezwykle, radosne, budujące zajęcie na kolejne cztery lata.

Właśnie w 2009 roku naszej uwadze nie umknął konkurs ogłoszony przez MEN w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki – uznaliśmy, że pojawia się szansa na zmianę, jakiej pracownicy Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej (KPPiW) ogromnie potrzebowali. Okazało się, że zmiany chcieli także studenci, ale o tym mieliśmy szansę przekonać się nieco później.

I tak w ramach POKL – *Priorytetu III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działania 3.3 – Poprawa jakości kształcenia i Podziałania 3.3.2 – Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli* – przygotowaliśmy opis naszego pomysłu na zmianę kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych na Wydziale Nauk o Wychowaniu (WNoW). W rezultacie nasza aplikacja została pozytywnie oceniona przez MEN i po krótkim okresie negocjacji otrzymaliśmy zgodę oraz – co najważniejsze – dotację na realizację naszego projektu. Projekt *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji* zaczął funkcjonować na naszej uczelni od 1 września 2010 roku i będzie trwał do 30 lipca 2014 roku. Kierownictwo w projekcie objęła dr A. Buła, wieloletni opiekun kierunkowy praktyk na specjalności przygotowującej do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji, znający doskonale realia odbywanych przez studentów praktyk. Partnerem projektu został Wydział Edukacji Urzędu Miasta Łodzi (WE UMŁ) reprezentowany przez mgr M. Świecką i mgr E. Piekarską. Wspólnie z dziekanem WNoW UŁ – najpierw prof. dr hab. G. Michalskim, a później, po zmianie kadencji, prof. dr hab. D. Urbaniak-Zajac – oraz kierownikiem KPPiW – prof. dr hab. W. Leżańską reprezentanci WE UMŁ stworzyli zespół pod nazwą Grupa Sterująca, dbający o sprawne funkcjonowanie projektu, powołany do podejmowania strategicznych

decyzji w kwestiach zarządzania i realizacji projektu. Spotkania Grupy Sterującej odbywały się dwa razy w roku. Dziś możemy już powiedzieć, że towarzyszyła tym spotkaniom niezwykle miła atmosfera, na szczęście powstające problemy rozwiązywały się same :). No, może służyły im także spotkania robocze odbywane przez zespół projektu pod czujnym okiem kierownika oraz specjalisty do spraw monitoringu i ewaluacji – E. Płóciennik.

Fotografia 1 i 2. Obrady Grupy Sterującej



Źródło:

Ruszamy

Na początku był chaos, bo do tej pory nikt z nas, pracowników KP-PiW, nie miał do czynienia z tak dużym przedsięwzięciem w ramach EFS. Następowało zderzenie naszych wyobrażeń i rozbudowanych wizji dotyczących sposobu realizacji zamierzonych zadań z formalnymi wymogami POKL i dziesiątkami przepisów unijnych, krajowych i uczelnianych, które wprowadziły bardzo porządkowały naszą pracę, ale także – trzeba przyznać – w niektórych sytuacjach stawały się przeszkodą i stanowiły dodatkową trudność. Jednak nasza determinacja, chęć podjęcia i jak najlepszego zrealizowania zadań skutecznie pokonywały rozmaite przeszkody. W przewyciężaniu trudności istotną rolę odegrała pomoc specjalisty do spraw finansowych, A. Ciechańskiej, która cierpliwie wyjaśniała pojawiające się dylematy związane z gąszczem rozmaitych przepisów.

Realizacja projektu zaczęła się od powołania pracowników zarządzających projektem, by zapewnić sprawność, jak również rzetelność działań, a następnie od opracowania spraw wizerunkowych, logotypów, strony internetowej, no i oczywiście przygotowania miejsca, w którym projekt będzie miał siedzibę. Jak się później okazało, zagospodarowane na cztery lata pomieszczenia w budynku Wydziału Nauk o Wychowaniu przy ul. Pomorskiej 46/48 stały się miłym i tętniącym życiem centrum kształcenia nauczycieli i przyszłych nauczycieli na Uniwersytecie Łódzkim.

Rekrutacja

Jednak zanim tak się stało, należało pozyskać beneficjentów, którymi w naszych założeniach byli nauczyciele łódzkich przedszkoli i klas I–III szkół podstawowych oraz studenci studiów dziennych I stopnia pedagogiki, studiujący edukację wczesnoszkolną i wychowanie przedszkolne. Dlatego w październiku 2010 roku po szerokiej akcji promocyjno-informacyjnej, przy pomocy partnera projektu, w dniach 28 października i 4 listopada 2010 roku odbyły się spotkania informacyjne dla nauczycieli i dyrektorów placówek wyrażających zainteresowanie podjęciem współpracy z UŁ. W spotkaniach łącznie uczestniczyło 175 osób.

Fotografia 3 i 4. Spotkania informacyjne



Źródło:

Po okresie informacyjnym nastąpił okres rekrutacyjny. Do projektu zgłosiło się dużo łódzkich szkół podstawowych i przedszkoli oraz nauczycieli spełniających podstawowe kryteria. Niestety zgodnie z założeniami projektu mogliśmy nawiązać współpracę tylko z 30 placówkami i 60 nauczycielami, którzy podjęli z nami współpracę po pomyślnym przejściu procedury rekrutacyjnej.

Tabela 1. Wykaz placówek współpracujących z UŁ w ramach projektu

Szkoły	Przedszkola
Szkoła Podstawowa nr 37 ul. Szpitalna 9/11, 92–207 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 146 ul. G. Morcinka 3, 93–347 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 149 ul. Tatrzańska 69a, 93–219 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 17 ul. Kossaka 13, 93–213 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 10 ul. Przybyszewskiego 15/21, 93–188 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 88 ul. Rogozińskiego 4, 93–503 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 14 ul. Wigury 8/10, 90–301 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 102 ul. Kołowa 31, 93–142 Łódź

Tabela 1. Wykaz placówek..., cd.

Szkoły	Przedszkola
Szkoła Podstawowa nr 83 ul. Podmiejska 21, 93-165 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 106 ul. Astronautów 17, 93-533 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 162 ul. Powszechna 15, 93-321 Łódź Filia: ul. Strzelecka 5, 93-323 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 55 al. Kard. S. Wyszyńskiego 41, 94-047 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 7 ul. Wiosenna 1, 93-535 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 119 ul. Rydla 17, 93-203 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 125 ul. Dzwonowa 18/20, 93-429 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 151 ul. Narciarska 20/22, 94-101 Łódź
Integracyjna Szkoła Podstawowa nr 67 przy ZSI ul. Maratońska 47b, 94-102 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 152 ul. Retkińska 78, 94-004 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 51 ul. Ciołkowskiego 11a, 93-510 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 154 ul. Przełajowa 21, 94-045 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 40 ul. Praussa 2, 94-203 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 81 ul. Młynarska 38, 91-838 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 116 ul. Ratajska 2/4, 91-231 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 97 ul. Bema 6, 91-492 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 152 ul. 28 Pułku Strzelców Kaniowskich 52/54, 90-559 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 120 ul. Aleksandrowska 20 a, 91-120 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 120 ul. Centralna 40, 91-503 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 149 ul. Murarska 42, 91-459 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 23 ul. Gdańska 16, 90-707 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 202 ul. Sędziowska 8/10, 91-321 Łódź
Szkoła Podstawowa nr 56 ul. Turowszowska 10, 91-025 Łódź	Przedszkole Miejskie nr 74 ul. Długosza 28a, 91-083 Łódź

Źródło:

Ponadto projektem objęliśmy wszystkich studentów wymienionej specjalności z czterech roczników, nazywając ich szczęściarzami. Wspaniale było usłyszeć od nich potwierdzenie słuszności tego określenia. Ostatecznie w projekcie wzięło udział ponad 250 studentów.

Konferencje

Precyzyjnie rozpisane zadania projektu nie pozwalały się nudzić i natychmiast przystąpiliśmy do zrealizowania pierwszego dla beneficjentów przedsięwzięcia, czyli I Konferencji Inaugurującej Projekt. Otrzymała się ona w dniach 26–27 lutego 2011 roku w bardzo miłym i długo wspaniale później wspomnianym Centrum Kongresowo-Szkoleniowym Magellan w Bronisławowie. Określono przynajmniej dwa oczywiste cele tej konferencji. Główne zadania to poznanie się w licznej, ponad 100-osobowej grupie, którą przez kolejne cztery lata połączyć miała wspólna odpowiedzialna praca oraz **podjęcie dyskusji na temat aktualnych dylematów i wyzwań wobec teoretyczno-praktycznego przygoto-**

wania przyszłych nauczycieli do pracy w zawodzie. Powodzenie tej konferencji zarówno w wymiarze naukowym, jak i społecznym przyniosło nam ogromną satysfakcję. Ważka problematyka, mądre i ciekawe referaty wygłoszone na sesji plenarnej przez zaproszonych naukowców z kraju i z naszej uczelni, prowokujące do dyskusji, zaowocowały wspaniałą atmosferą zapału do działania, nastawienia na sukces i na współpracę, w czym swój udział miały również gościnność i profesjonalna obsługa hotelu Magellan.

Druga konferencja, przewidziana na zakończenie projektu, będzie okazją do podzielenia się doświadczeniami, refleksją i wnioskami płynącymi z tej kilkuletniej współpracy.

Tworzenie programu praktyk

Kolejne działania zrealizowane zostały w ramach opisanego zadania, które brzmiało: *Konstruowanie i opracowanie nowatorskiego programu praktyk pedagogicznych*. Koordynatorem tego zadania została M. Just wraz z opiekunem merytorycznym, J. Bonar. W działaniu tym podstawową rolę miały warsztaty dla nauczycieli, których wynikiem było przede wszystkim przygotowanie do pełnienia roli opiekuna praktyk, ale również wspólne wypracowanie programu praktyk, jego elementów, wskazówek i narzędzi realizacji. Warsztaty poprowadzili pozyskani do projektu specjaliści pracujący w różnych instytucjach kształcenia nauczycieli oraz pracownicy Uniwersytetu Łódzkiego. To był okres wspaniałej twórczej pracy, nawiązywania głębszych relacji i współdziałania obu środowisk – oświatowego i akademickiego. Odkrywaliśmy, co nas łączy i co nas dzieli, odbywaliśmy interesujące dyskusje i pracowaliśmy nad wspólnym dziełem. Fotografie oddają też atmosferę naszych warsztatów. Odbyło się ich aż 28 w 4 grupach realizujących 7 zagadnień uznanych przez nas za ważne i warte szczególnej uwagi. Te zagadnienia to:

- obserwacja i dokumentowanie procesu edukacyjnego z użyciem nowoczesnych technologii,
- planowanie procesu edukacyjnego z uwzględnieniem kompetencji kluczowych ucznia,
- współpraca ze studentami na etapie planowania realizacji i ewaluacji praktyk,
- rozwiązywanie problemów wychowawczych z uwzględnieniem stereotypów związanych z płcią wychowanków,
- współpraca nauczyciela z rodzicami i instytucjami wspierającymi pracę nauczyciela,
- monitorowanie i ewaluacja pracy studenta,
- tworzenie regulaminu praktyk studenckich.

Na fotografiach widać, jak pracowaliśmy.

Fotografia 5 i 6. Praca zbiorowa na podłodze 😊



Źródło:

Fotografia 7 i 8. Praca „stolikowa”



Źródło:

Fotografia 9 i 10. Praca przez zabawę



Źródło:

Po takim przygotowaniu z nauczycielami przyszedł czas na przygotowanie studentów do odbywania praktyk w nowej formie. Na razie największą nowością było wprowadzenie do dotychczasowego sposobu odbywania praktyki urządzeń rejestrujących, czyli kamer i dyktafonów. Młodzież ma większą niż my łatwość w obsłudze takich aparatów, jednak nam chodziło raczej o właściwe wykorzystanie pozyskanych dzięki dokumentacji materiałów. Projektując przebieg i organizację, a właściwie sens praktyki, inspirowaliśmy się niezwykle ciekawymi spostrzeżeniami i doświadczeniami pedagogicznymi w tym zakresie, jakie zdobyli nasi pracownicy podczas wizyty studyjnej w Reggio Emilia we Włoszech. Tak więc zespoły praktykujących studentów z nauczycielem – opiekunem praktyk zostały wyposażone w narzędzia służące dokumentacji oraz wprowadzone w istotę procesu dokumentowania.

Fotografia 11. Studenci uczą się dokumentować



Źródło:

Po każdym semestrze realizacji praktyk odbywały się spotkania z nauczycielami w postaci wywiadów fokusowych w celu udoskonalania wypracowanego wcześniej programu, ale także w celu podtrzymywania poczucia działania dla dobra wspólnej sprawy.

Realizacja praktyki

Koordinację zadania pod nazwą *Realizacja praktyk pedagogicznych* powierzono dr D. Radzikowskiej. Każdego roku w każdym semestrze po dokonaniu intensywnych czynności organizacyjnych – takich jak tworzenie list i podział na minigrupki, sporządzenie porozumień, skierowań i umów, zamówienie, zakupienie i rozdysponowanie oklejonych wcześniej stosownymi karteczkami z oznakowaniem unijnym niezbędnych materiałów papierniczych i piśmiennych oraz zebranie pokwitowań, podpisów i deklaracji – następował czas uczenia się

przez doświadczenie praktyczne. Opiekunowie praktyk przydzieleni do grup studencko-nauczycielskich czuwali nad prawidłowym przebiegiem praktyki, nawiązywali relacje, oferowali wsparcie i organizowali spotkania metodyczne służące omówieniu oraz interpretacji problematyki dydaktycznej i wychowawczej, jaką podejmowali studenci, będąc w placówkach. Rezultaty swojej pracy studenci umieszczali w specjalnie zorganizowanym w tym celu miejscu – na stronie internetowej projektu: www.praktykipzd.uni.lodz.pl, w Internetowej Teczce Studenta (ITS). Całą stroną zawiadywał administrator – mgr J. Pawlicki, który dbał o jej sprawne funkcjonowanie. Strona dawała duże możliwości w zakresie wymiany doświadczeń i niektóre aplikacje były narzędziem pracy studentów.

Jednak szczególnym miejscem, które zapewniało wysoki poziom i dobry klimat odbywanych praktyk, było Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów (CWMNiS) – bezprecedensowo w skali kształcenia nauczycieli na uczelniach państwowych zorganizowane przez dr J. Sosnowską, która wykorzystując wielość doświadczeń związanych z kierowaniem przedszkolem, zbudowała system skutecznego wsparcia. Po pierwsze zakupiono tu pomoce dydaktyczne i publikacje niezbędne w pracy nauczycieli oraz umożliwiono korzystanie z nich przez wypożyczanie. Każda pomoc miała szansę znaleźć się u dzieci w przedszkolach i w klasach szkolnych. Jednak szczególnym wsparciem okazały się porady udzielane przez zatrudnionych w projekcie ekspertów – metodyków wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej oraz psychologów. Porady miały różnorodny charakter. Niektóre odbywały się w formie indywidualnych spotkań studenta z ekspertem, a treść porady była zazwyczaj przygotowana na podstawie pytań, które studenci umieszczali w specjalnej skrzynce zrobionej samodzielnie przez naszego zdolnego kolegę. Kolejną formą porad były warsztaty – także przygotowane jako odpowiedź na potrzeby studentów i nauczycieli. Ta postać tak odpowiadała naszym studentom, że trzeba było wprowadzić zapisy na warsztaty z wyprzedzeniem. Z radością odnotowywaliśmy rosnące z miesiąca na miesiąc zainteresowanie studentów i ich zadowolenie. Poświęcali przecież oni swój wolny czas na własne doskonalenie. Właśnie o budowanie takiej postawy chodzi w przypadku kształcenia nauczycieli. Nam się to udało! Zasługę w tym mają nasi eksperci, którzy bardzo solidnie i odpowiedzialnie współpracowali z nami, przygotowując atrakcyjne warsztaty. Całości dopełniały wręczane uczestnikom zaświadczenia potwierdzające udział w warsztatach i nabycie konkretnych umiejętności, bardzo znacząco zwiększające zawartość CV naszych studentów – już niedługo absolwentów, którzy znajdą się na rynku pracy.

Fotografia 12 i 13. Studenci na warsztatach w CWMNiS



Źródło:

Nasze CWMNiS to nie tylko centrum oficjalnych działań, ale także miejsce nieformalnych spotkań studentów, miłych rozmów, interesujących dyskusji o tym, co działo się podczas praktyk w placówkach. Pracownicy i studenci polubili to miejsce.

Należy tu także wspomnieć o osobie, która stworzyła niezwykłą atmosferę i przyczyniła się do sprawnego funkcjonowania CWMNiS. Tą osobą o wielkim sercu i wielu talentach jest A. Rek-Patela, która zatrudniona została w naszym przedsięwzięciu na stanowisku asystenta projektu. Jednak jako asystent służyła pomocą nie tylko kierownikowi w realizowaniu jego licznych obowiązków – lecz także dbała w cudowny sposób o komfort pracy wszystkich ludzi związanych z projektem: pracowników projektu, ekspertów, nauczycieli – opiekunów praktyk oraz studentów.

Fotografia 14 i 15. Studenci w swoim świecie



Źródło:

Utrwalanie wartości projektu

Jednym z etapów realizacji projektu w ramach upowszechniania podjętego wyzwania było przygotowanie reportaży z emisją w telewizji. Zadanie to wykonała łódzka regionalna Telewizja TOYA. Planowaliśmy przygotować dwa odcinki na rozpoczęcie i zakończenie projektu. Pierwszy został nakręcony głównie w budynku WNoW UŁ, a dokładniej – w powstałym tu CWMNiS oraz podczas pierwszej konferencji – i spełniał przede wszystkim funkcję informacyjno-promocyjną. Odcinek jest zamieszczony na stronie internetowej projektu: <http://www.praktykipzd.uni.lodz.pl>. Drugi odcinek powstawał w placówkach, w których odbywało się praktyczne kształcenie naszych studentów pod opieką nauczycieli. Reportaż również znajdzie się na stronie internetowej projektu i WNoW. Zachęcamy do obejrzenia tych materiałów.

Nasi pracownicy, będąc świadkami solidnie wykonywanych tu działań, odczuwali powinność upowszechniania naszego pomysłu na przebieg praktyk i uczestniczyli w różnych spotkaniach oraz konferencjach naukowych, opowiadając o projekcie *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć*. Niektóre wystąpienia zostaną zamieszczone w publikacjach wydawanych zazwyczaj po konferencjach i mają szansę dotrzeć do szerszego grona odbiorców.

Wymieńmy tu – według kolejności w czasie – nasz udział w konferencjach:

1. Ogólnopolska konferencja *Praktyki pedagogiczne, przedmiot wspólnej troski placówek edukacyjnych i wyższych uczelni*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi (11 czerwca 2012), referat: *Doświadczenia z realizacji projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji”* – dr A. Buła.
2. VII Międzynarodowa Konferencja *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie (19–21 października 2012), referat: *Centrum Wsparcia Metodycznego Nauczycieli i Studentów jako praktyczna pomoc w przygotowaniu do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji – funkcjonowanie w przestrzeni akademickiej* – dr J. Sosnowska.
3. Międzynarodowa konferencja *Edukacja małego dziecka. Rodzina, przedszkole i szkoła – przemiany instytucji i ich funkcji*, Uniwersytet Śląski w Cieszynie (5–6 listopada 2013), referat: *Znaczenie praktyki dla budowania wiedzy pedagogicznej u kandydatów do zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Z doświadczeń w projekcie* – dr A. Buła; referat: *Kompetencje nauczyciela – opiekuna praktyk w przedszkolu i klasach początkowych w świetle założeń projektu „Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć”* – dr D. Radzikowska.
4. Międzynarodowa konferencja naukowa *Teoria pedagogiczna w służbie praktyki. Praktyka inspiracją dla teorii*, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności w Łodzi (23 listopada 2013), referat: *Doświadczenia w organizowaniu*

kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego w Uniwersytecie Łódzkim – dr A. Buła.

Jedną z najlepszych form upowszechniania, ale również uporządkowania i utrwalania dorobku, jaki wypracowaliśmy w tym projekcie, to publikacje, które dotrą do wielu ośrodków akademickich w Polsce. Wydaliśmy cztery tomy w serii, która skomponowana jest jako ciągłość myśli – od aspektów teoretycznych przez praktyczne – i wiedzie do refleksji nauczycieli i studentów biorących udział w projekcie. Oto tytuły naszych publikacji, bardzo pozytywnie zrecenzowanych:

Tom 1: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji.*

Tom 2: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji.*

Tom 3: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Nowatorski program praktyk dla studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w aspekcie naukowym i organizacyjnym.*

Tom 4: *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji.*

Wartość tych książek wynika także z jakości ich wydania. W wyniku przeprowadzonego przetargu ich drukiem zajęła się znana w naszym środowisku Oficyna Wydawnicza „Impuls”, której zawdzięczamy profesjonalizm i zaangażowanie przyczyniające się do wydania publikacji spełniających wysokie standardy wydawnicze.

Mamy nadzieję, że przygotowane tomy wyczerpująco ukazują problematykę podejmowanych w projekcie dyskusji, są interesującą prezentacją rozwiązań stosowanych w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk o Wychowaniu UŁ oraz że staną się inspiracją dla wszystkich osób doceniających znaczenie kształcenia praktycznego przyszłych nauczycieli szkół i przedszkoli.

Wśród wszystkich niewymienionych tu osób, które swoimi kompetencjami wsparły wartość projektu i współpracowały z nami, byli: mgr A. Maj, dr A. Feliński, mgr J. Pobralski, dr M. Muszyński, mgr Z. Piotrowicz, dr M. Modrzejewska-Świgulska, dr M. Rosin, mgr M. Kwella, mgr B. Wosińska, mgr H. Derwłana, mgr A. Proc, mgr Z. Ojeniczak, mgr J. Wójcicka, mgr J. Michalska, mgr A. Misiak, mgr M. Skupińska-Majchrzak, mgr M. Marczak, mgr D. Nizioł. Wszystkim im bardzo dziękujemy!

Informacje o autorach

Irena Adamek, prof. zw. – Akademia Humanistyczno-Przyrodnicza Bielsko-Biała, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.

Joanna Bąk, mgr – Szkoła Podstawowa nr 40 w Łodzi.

Sylwia Bednarowicz, studentka – Uniwersytet Łódzki, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Magdalena Brodowska, mgr – Szkoła Podstawowa nr 23 w Łodzi.

Halina Brodziak, mgr – Przedszkole Miejskie nr 102 w Łodzi.

Małgorzata Chuncia, mgr – Szkoła Podstawowa nr 37 w Łodzi.

Renata Czekalska, mgr – Przedszkole Miejskie nr 106 w Łodzi.

Anna Drzewiecka, mgr - Szkoła Podstawowa nr 152 w Łodzi.

Dorota Florkiewicz, studentka – Uniwersytet Łódzki, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Bogumiła Gara, mgr – Przedszkole Miejskie nr 102 w Łodzi.

Magdalena Gruszka, studentka – Uniwersytet Łódzki, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Mirosława Jarmuł, mgr – Szkoła Podstawowa nr 14 w Łodzi.

Monika Just, mgr – trener twórczości Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności.

Magdalena Kaliszewska, studentka – Uniwersytet Łódzki, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Anna Komorowska, studentka – Uniwersytet Łódzki, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Marta Kwella, mgr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Violetta Kwiatkowska-Feja, mgr – Przedszkole Miejskie nr 102 w Łodzi.

Barbara Lauba, mgr – Przedszkole Miejskie nr 106 w Łodzi.

Joanna Matczak, mgr – Przedszkole Miejskie nr 106 w Łodzi.

Anna Matusiak-Ziopaja, mgr – Przedszkole Miejskie nr 55 w Łodzi.

Joanna Michalska, mgr – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 6 w Łodzi.

Dorota Nizioł, mgr – Przedszkole Miejskie nr 106 w Łodzi.

Anna Piecusiak, mgr – Przedszkole Miejskie nr 106 w Łodzi.

Monika Skupińska-Majchrzak, mgr – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 6 w Łodzi.

Klaudia Stefańska, studentka – Uniwersytet Łódzki, edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne.

Agnieszka Wilk, mgr – Szkoła Podstawowa nr 37 w Łodzi.

Magdalena Zasada, mgr – Uniwersytet Łódzki, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.