

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

kreatorem środowiska
edukacyjnego dziecka

pod redakcją

Elżbiety Płóciennik

Doroty Radzikowskiej

WCZESNA EDUKACJA



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

kreatorem środowiska
edukacyjnego dziecka



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

kreatorem środowiska
edukacyjnego dziecka

pod redakcją

Elżbiety Płóciennik

Doroty Radzikowskiej

WCZESNA EDUKACJA



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO

Łódź 2016

Elżbieta Płóciennik, Dorota Radzikowska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Gabriela Kapica

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

Munda – Maciej Torz

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/megaflopp

© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Publikacja jest udostępniona na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-
Bez utworów zależnych 4.0 (CC BY-NC-ND)

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07169.15.0.K

Ark. wyd. 8,7; ark. druk. 11,25

ISBN 978-83-8088-514-1

e-ISBN 978-83-8088-314-7

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	7
Anna Buła	
Tworzenie w edukacji wczesnoszkolnej warunków do uczenia się przez badanie	23
– Creating conditions in early education for learning-through-research.	34
Maja Wałęciak, Paulina Wetoszka	
Rola nauczyciela przedszkola w kreowaniu dziecięcej aktywności podczas zabaw badawczych	35
– The role of a preschool teacher in arranging children’s activity in exploratory plays	44
Maria Marczevska	
Nauczyciel jako organizator warunków do działań badawczych w Programie Wychowania Przedszkolnego „Tablit”	45
– Teacher as a creator of conditions for a child’s research activity in “Tablit” – an Innovative Kindergarten Curriculum	51
Urszula Zielińska	
Moduł języka angielskiego w Programie Wychowania Przedszkolnego „Tablit” – nowe możliwości dla nauczycieli	53
– English Language Component in “Tablit” – an Innovative Kindergarten Curriculum – new opportunities for teachers	62
Sylvia Polcyn-Matuszewska	
Wykorzystanie przez nauczyciela klas początkowych multimedialnych programów komputerowych o charakterze edukacyjnym. . .	63
– Teacher in elementary school and multimedia educational programs	73
Jan Amos Jelinek	
Badanie skuteczności programu komputerowego do nauki czytania.	75
– Study the effectiveness of a computer program for learning the ability of reading	83

Karolina Skarbek

Uczeń uzdolniony matematycznie w opinii nauczycieli wczesnej edukacji.....	85
– The mathematically gifted pupil in the opinion of primary education teacher. Research report.....	99

Edyta Kalita

Współdziałanie nauczycieli i rodziców w tworzeniu warunków sprzyjających osiągnięciu przez dziecko samodzielności w przedszkolu.....	101
– The cooperation of teachers and parents in the formation of a conditions favorable to the achievement of the child self-reliance in the kindergarten	112

Anna Kowalczyk, Joanna Sosnowska

Rola nauczyciela w kreowaniu postaw społecznych rodzeństw w grupie zróżnicowanej wiekowo na przykładzie Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego	113
– Teachers role in creating siblings social behavior in age differentiated groups following example of Lodz's University Preschool ..	123

Joanna Sosnowska

Sztuka edukacji – przestrzeń muzeum i przedszkola jako środowisko kształcenia i wychowania do kultury.....	125
– The art of education – the space of a museum and a kindergarten as the environment of education and training to culture ..	136

Dorota Radzikowska

Nauczyciel inicjatorem czytelnictwa uczniów klas początkowych	137
– The early education teacher as an initiator of students' reading .	148

Zofia Olek-Redlarska, Emilia Jakubowska

Obraz dziecka i dzieciństwa w twórczości Joanny Papużyńskiej jako źródło inspiracji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Dzieciństwo utracone i odzyskane.....	149
– The child and the childhood image into works of Joanna Papużyńska as a source of the inspiration of an early education teacher. Lost and recovered childhood	161

Agnieszka Jędrzejowska

Koncepcja Celestyna Freineta w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej	163
– The concept of Celestin Freinet teaching job early childhood education.....	177

Noty o autorach	179
------------------------------	------------

Wprowadzenie

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.01>

Współczesną rzeczywistość charakteryzują specyficzne przemiany cywilizacyjne, m.in.: globalizacja, rewolucja naukowo-techniczna, transformacje współczesnej rodziny czy postępy w dziedzinie badań nad ludzkim umysłem. Przemiany te niosą ze sobą pozytywne i negatywne zjawiska, które bardzo ściśle wiążą się z edukacją i funkcjonowaniem społecznym dziecka.

I tak, z jednej strony globalizacja oraz funkcjonowanie społeczeństwa wiedzy sprzyjają wcześniejszemu rozwojowi dziecka (tzw. akceleracja rozwoju¹), wcześniejszemu poznawaniu przez nie dalszego otoczenia i szybszej wymianie kulturowej, ale także utrudniają dzieciom autokreację, nabywanie świadomości tożsamości kulturowej i tradycji specyficznej dla środowiska lokalnego – opóźnia to także kształtowanie się świadomości obrazu „Ja”². Brak ustalonego poczucia samego siebie może z kolei utrudniać dziecku nawiązywanie bliskich kontaktów z innymi ludźmi,

¹ Zjawisko akceleracji związane jest z takimi pozytywnymi zjawiskami, jak wcześniejszy rozwój fizyczny, motoryczny, społeczny czy intelektualny jednostki. Gdy rozwój ten jest równomierny we wszystkich sferach, jednostka dobrze radzi sobie w różnych zadaniach społecznych i szkolnych. Ale zjawisko to może przynieść także negatywne skutki, np. dysproporcje pomiędzy wiekiem biologicznym i umysłowym, dysharmonie rozwojowe oraz związane z nimi różne problemy społeczno-emocjonalne. Zob. m.in.: A. Kopik, *Zjawisko akceleracji rozwoju*, „Bliżej Przedszkola” 2009, nr 11; A. Kopik, *Akceleracja rozwoju dzieci rozpoczynających naukę szkolną*, Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego, Polskie Towarzystwo Dysleksji, 2006, nr 32; A. Kopik, *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, Wydawnictwo WSP, Kielce 1996.

² Zob. m.in.: J. Basistowa, *Istota i rozwój tożsamości w koncepcji E. H. Eriksona*, [w:] *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*, A. Gałdow (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 1999; J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2007.

prowadzi do izolowania się i rywalizacji, co w następstwie wzmacnia poczucie dezintegracji oraz braku możliwości i perspektyw działania. Te problemy z kolei sprzyjają rozszerzaniu się zjawiska wyuczonej bezradności życiowej³.

Jak dowodzi się poprzez badania prowadzone także w Polsce, pogłębia się także zjawisko analfabetyzmu realnego (młodzi ludzie przestają czytać książki i teksty literackie), a także zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego, który przejawia się brakiem zrozumienia czytanych instrukcji i komunikatów oraz umiejętności wykorzystania ich w praktyce⁴. Rozpowszechniająca się kultura obrazkowa oraz postępująca dominacja technologii informacyjnej mogą mieć także negatywne oddziaływanie na rozwój procesów myślenia, postrzegania wzrokowego oraz koncentracji i pamięci wzrokowej. Nadmiar impulsów nie tylko niepotrzebnie stresuje, rozprasza uwagę i koncentrację dziecka, ale także rozleniwia jego komórki nerwowe, gdy nie są one stymulowane do pracy. Nadmierny kontakt z telewizorem oraz komputerem jest też źródłem problemów młodych jednostek z komunikacją werbalną, nawiązywaniem więzi i relacji międzyludzkich, łączeniem ze sobą faktów, przewidywaniem skutków i wyciąganiem wniosków z ota-

³ Zob.: M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć – jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Media Rodzina, Poznań 1996; M. E. P. Seligman, K. Reivich, L. Jaycox, J. Gillham, *W małym ciele duży zuch. Skuteczny program zapobiegania depresji u dzieci*, przekł. J. Sugiero, Grupa Wydawnicza Helion SA, Gliwice 2010; B. Kaja, *Lęk przed niepowodzeniem a wyuczona bezradność*, „Forum Psychologiczne” 1998, nr 2; G. Sędek, *Przegląd badań i modeli teoretycznych zjawiska wyuczonej bezradności*, „Przegląd Psychologiczny” 1983, t. XXVI.

⁴ W latach 90. XX w. przeprowadzono w 7 krajach, w tym w Polsce, badania dotyczące rozumienia typowych tekstów, z którymi można spotykać się na co dzień, np. ogłoszenia, instrukcje obsługi, formularze bankowe itp. Wyniki tych badań wskazały, że około 70% ówczesnych Polaków uczestniczących w badaniu nie posiadało umiejętności wyszukiwania najprostszych informacji z podanego tekstu. Także późniejsze wyniki badań na użytek OECD/PISA pokazały, że młodzież polska ma problem z rozumieniem tekstu, zdolnością myślenia matematycznego i naukowego (zob.: np. badania OECD/PISA: <http://www.ibe.edu.pl/pl/biblioteka/biblioteka-ibe>; B. Śliwerski, *UNESCO o analfabetyzmie*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 1; *Raport po Badaniach Czytelnictwa w Polsce*, Instytut Kultury i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, 2002; M. Czubaj, J. Wróblewski, *Kraina analfabetyzmu*, „Polityka” 2003, nr 21. Z kolei badania z ostatnich lat prezentowane przez Instytut Badań Edukacyjnych ukazują, że nadal na lekcjach „...nie ma przechodzenia od wiedzy gramatycznej do zrozumienia tekstu...” (zob.: <http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/aktualnosci/593-co-potrafi-piatoklasi-sta>). A zatem na przestrzeni kilkudziesięciu lat niewiele w tym zakresie zmieniło się w edukacji polskiej.

czających wydarzeń⁵. Dlatego w kontekście powyższych rozważań istotne są analizy wyników badań związane z wykorzystaniem w edukacji programów komputerowych. Temat ten podjęty został przez dwóch Autorów tekstów zamieszczonych w tej publikacji.

Sylwia Polcyn-Matuszewska w artykule *Wykorzystanie przez nauczyciela klas początkowych multimedialnych programów komputerowych o charakterze edukacyjnym* podjęła teoretyczne rozważania na temat miejsca oraz roli edukacyjnych programów komputerowych edukacji wczesnoszkolnej. Współczesny nauczyciel powinien wdrażać uczniów funkcjonujących w świecie zdominowanym przez media do właściwego ich wykorzystywania w procesie uczenia się, a także zwracać szczególną uwagę na potencjał edukacyjno-dydaktyczny programów komputerowych i wykorzystywać je w toku lekcji. Walorem artykułu jest z pewnością analiza wybranych edukacyjnych programów komputerowych, które mogą wspomagać działania nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej, oraz prezentacja wskazówek pozwalających nauczycielom dokonać wyboru takiego programu komputerowego, który posiadając walory edukacyjne, będzie jednocześnie wspierał rozwój poznawczy uczniów, ich wybrane umiejętności oraz zachęcał do rozwijania własnych zainteresowań i podejmowania dalszych intelektualnych wyzwań. Autorka jednak słusznie zauważyła, że choć edukacyjne programy komputerowe są doskonałym rozwiązaniem wspomagającym proces kształcenia, to nigdy nie powinny go zastąpić w całości, ponieważ „...Żywa relacja pomiędzy nauczycielem i uczeniem jest bowiem kluczem do osiągnięcia przyszłego sukcesu edukacyjnego współczesnego pokolenia żyjącego w świecie zdominowanym przez nowe technologie”.

Możliwościami wykorzystania edukacyjnych programów multimedialnych zajął się także **Jan Amos Jelinek** w artykule *Badanie skuteczności programu komputerowego do nauki czytania*. W prowadzonych przez siebie badaniach nad efektywnością programów komputerowych do nauki czytania, poza najczęściej stosowanymi kryteriami oceniania programów takimi jak opinie o strukturze programu dokonywane przez specjalistę czy porównanie wyników testów badających umiejętność czytania uczniów, Autor uwzględnia jeszcze dodatkowy element, uznając go przy tym za

⁵ Zob.: np. R. Patzlaff, *Zastygłe spojrzenie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; M. Laarge, *Zdrowe dzieciństwo bez telewizora i komputera*, Świat Książki, Warszawa 2006.

najistotniejszy. Jest nim sposób korzystania przez uczniów z programu komputerowego. Uwzględnienie w badaniach tego właśnie elementu powoduje, że – jak stwierdził ten Autor – uczenie się przy komputerze okazuje się nie być tak efektywne, jak tego oczekiwano. Ponieważ wielu badaczy, podkreślając walory uczenia się czytania wspomaganego komputerem, jednocześnie przyznaje, że brak jest dokładnych pomiarów skuteczności programów do nauki czytania, próby badawcze podejmowane przez Autora są szczególnie istotne.

W związku z dominacją w życiu dziecka mediów kolejnymi wieloznacznymi zjawiskami, wyłoniłymi w literaturze psychopedagogicznej są tzw. komercjalizacja dzieciństwa⁶ oraz kompresja wiekowa⁷, czyli zatarcie granic pomiędzy dzieciństwem i dorosłością w odniesieniu do przejawianych przez dzieci wzorów zachowania (charakterystycznych w minionych pokoleniach dla osób starszych). Na podstawie przekazu i treści kreskówek, filmów animowanych, komiksów, filmów fabularnych, programów telewizyjnych, przedstawień graficznych i reklamowych dokonuje się przejmowanie przez dzieci od dorosłych sposobu wykorzystania przedmiotów, formułowania określeń, stylu wypowiedzi i wyrażzeń językowych, zachowania w konkretnych sytuacjach czy postaw wobec pojawiających się problemów itp. Dodatkowo w popularyzowanych wynikach badań dowodzi się, że agresja i przemoc, powszechnie pokazywane przez media, przenoszą się do realnego życia⁸. Z kolei inne wyniki badań przeprowadzonych w Polsce pozwalają wyciągnąć wnioski, że głośne czytanie dzieciom w szkole i przedszkolu literackich tekstów oraz przykładowo udział w programie „Czytające przedszkola” i „Czytające szkoły”⁹ powoduje

⁶ Zob.: W. Danilewicz, *Konsumpcyjny obraz współczesnego dzieciństwa. Wybrane aspekty*, [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, J. Izdebska, T. Sosnowski (red.), Trans Humana, Białystok 2005, s. 191–200; M. Bogunia-Borowska (red.), *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 13–44.

⁷ Zob.: M. Hajdas, *Konsument bez metryki*, „Marketing w Praktyce” 2006, t. 4; E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 202–233.

⁸ Zob.: Internetowy Uniwersytet Mądrygo Wychowania, <http://www.iumw.pl/wpływ-telewizji.html> [dostęp 18.02.2016].

⁹ Są to wyniki badań przeprowadzonych w ramach ogólnopolskiego projektu Fundacji ABCXXI wieku pod nazwą *Cała Polska czyta dzieciom*: <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl> Badania na ten temat przeprowadził Ośrodek Ewaluacji

m.in. „...wzrost zrozumienia tekstów i poleceń, poprawę koncentracji i wydłużenie się przedziału uwagi, zwiększenie skłonności przedszkolaków i uczniów do refleksji oraz krytycznego myślenia, zwiększenie umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego, zwiększenie ambicji i motywacji dzieci do działania, nabywanie umiejętności rozwiązywania problemów emocjonalnych poprzez szukanie odniesień do literatury, kształtowanie umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych, zwiększenie otwartości dzieci na nowe sytuacje...”¹⁰.

W tym kontekście w prezentowanej książce pojawiły się dwa artykuły. **Dorota Radzikowska** w tekście *Nauczyciel inicjatorem czytelnictwa uczniów klas początkowych* poruszyła zagadnienie stymulowania zainteresowań czytelniczych uczniów przez nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej. Jak zauważyła Autorka, okres edukacji wczesnoszkolnej to etap specyficzny, jeśli chodzi o szkolne kształcenie literackie, ponieważ to właśnie na tym poziomie – propedeutycznym – często rozstrzyga się, czy uczeń polubi czytanie i będzie chciał zostać aktywnym oraz refleksyjnym czytelnikiem. Tylko świadomy tej prawidłowości nauczyciel ukształtuje świadomość czytelniczą najmłodszego pokolenia. Autorka postawiła też tezę, że jednym z kluczowych warunków zainteresowania dziecka czytaniem jest właściwy dobór lektury. Jednak dokonanie odpowiedniego doboru książki wymaga od nauczyciela działań na dwóch płaszczyznach: poznania odbiorcy-dziecka, jego cech rozwojowych, stopnia wrażliwości, doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego czy poziomu techniki czytania oraz dobrej znajomości literatury dla dzieci (również tej współczesnej), jej cech, kryteriów oceny, różnorodności gatunkowej, nowości pojawiających się na rynku wydawniczym. W związku z postawioną tezą Autorka tego artykułu podaje kilka przykładowych współczesnych pozycji książkowych, mogących wywoływać u dzieci z klas początkowych zainteresowanie literaturą i czytelnictwem.

Z kolei **Zofia Redlarska** i **Emilia Jakubowska** podjęły próbę zachęcenia nauczycieli do wykorzystywania w procesie edukacji

w 2005 r. W analizach uczestniczyli także pracownicy Wydziału Nauk o Wychowaniu – rozdział poświęcony wynikom analizy rysunków dzieci został opracowany wówczas przez dr Grażynę Poraj i dr Ewę Marat.

¹⁰ Raport z badania rezultatów Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola”. Wersja końcowa, Warszawa, czerwiec 2006, http://www.calapolska-czytadzieciom.pl/ckfinder_pliki/files/Raport_finalny_212_str.pdf, s. 124 [dostęp 18.02.2016].

przedszkolnej i wczesnoszkolnej utworów Joanny Papuzińskiej. W swoim artykule zatytułowanym *Obraz dziecka i dzieciństwa w twórczości Joanny Papuzińskiej jako źródło inspiracji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Dzieciństwo utracone i odzyskane* Autorki dokonują analizy utworów poetki, dowodząc ich bogactwa tematycznego, które nauczyciel może wykorzystać na zajęciach z dziećmi. Zdaniem Auterek twórczość Joanny Papuzińskiej jest przepełniona baśniowością, emanuje z niej ciepło i życzliwość wobec dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Jej utwory budują dziecięcą przestrzeń emocjonalną i rozbudzają wrażliwość estetyczną, co pozwala rozwijać na terenie szkoły także te zaniegdywane w kształceniu szkolnym sfery osobowości dziecka.

A zatem punktem wyjścia w programowaniu pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinny stać się refleksje nauczycieli na temat potrzeb współczesnych dzieci oraz wyzwań, jakie przed nimi stoją w przyszłości. Jest to tym bardziej istotne, ponieważ w literaturze psychopedagogicznej określono też warunki, w jakich jednostki osiągają sukces edukacyjny czy życiowy – pojawia się on tylko w sytuacji rozwijania w sposób zintegrowany różnych rodzajów inteligencji (analitycznej, twórczej i praktycznej), mądrości oraz różnych typów myślenia (refleksyjnego, dialogicznego i dialektycznego) jednostki. Dodatkowo, do osiągnięcia powodzenia przy realizacji własnych zamierzeń jednostce niezbędne są także motywacja i siła wewnętrzna – warunkują one osiągnięcie sukcesu. Kolejnym czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu przez jednostkę sukcesu w działaniu są wysokiej klasy eksperci, którzy funkcjonują w otoczeniu jednostek jako modele lub mentorzy wspierający jednostkę w jej aktywności lub dziedzinie działalności¹¹. Biorąc pod uwagę tę ostatnią tezę, moż-

¹¹ Jest to odwołanie do następujących koncepcji R.J. Sternberga: inteligencji sprzyjającej osiągnięciu sukcesu (*Successful Intelligence*) oraz organizowania warunków szkolnych do rozwijania mądrości jednostki (*Teaching for Wisdom*). Zob.: R.J. Sternberg, *Successful intelligence*, Plume, New York 1997; R.J. Sternberg, *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*, Cambridge University Press, Cambridge 2003; R.J. Sternberg, J.E. Davidson, *Conceptions of giftedness*, Cambridge University Press, New York 2005; R.J. Sternberg, J. Jordan (eds.), *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*, Cambridge University Press, New York 2005; R.J. Sternberg, L. Jarvin, E.L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009; E. Płóciennik, *Środowisko wychowawczo-dydaktyczne w edukacji dla mądrości*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016.

na przyjąć, że taką rolę w przestrzeni edukacyjnej dziecka pełnić powinien nauczyciel.

Na ten temat swoje rozważania w tej książce podjęła **Agnieszka Jędrzejowska** w artykule *Koncepcja Celestyna Freineta w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*. Autorka zauważyła, że ciągle zmieniająca się rzeczywistość stawia nauczyciela w sytuacji konieczności bycia refleksyjnym, innowacyjnym, twórczym. Źródłem, z którego współczesny nauczyciel może czerpać wiedzę na temat, jak stawać się twórczym kreatorem sytuacji edukacyjnych, jest zbyt rzadko stosowana w Polsce koncepcja Celestyna Freineta. Autorka, przypominając czytelnikom podstawowe założenia tej koncepcji, podkreśliła także, iż wiele celów kształcenia, jakie ustanowiono w pedagogice Celestyna Freineta, jest bliskich głównemu celowi edukacji wczesnoszkolnej – wspieraniu wszechstronnego rozwoju dzieci.

Natomiast **Urszula Zielińska**, autorka artykułu *Moduł języka angielskiego w Programie Wychowania Przedszkolnego „Tablit” – nowe możliwości dla nauczycieli*, przypomniała, że na etapie wychowania przedszkolnego najważniejsze jest budowanie pozytywnej motywacji, która pozwoli dzieciom osiągnąć sukces na kolejnych etapach szkolnych. Z kolei motywacja znacznie wzrasta dzięki zróżnicowanej aktywności dziecka, co umożliwia właśnie moduł języka angielskiego w Programie Wychowania Przedszkolnego Tablit. Autorka zauważyła, że język angielski został wkomponowany w całość Programu w taki sposób, iż nauczyciel może powiązać zawarte w nim treści przyrodnicze z treściami językowymi, co jest pierwszą i unikalną tego typu próbą na poziomie przedszkolnym w Polsce. W artykule tym czytelnik może poznać także refleksje nauczycieli związane z wykorzystaniem modułu języka angielskiego podczas pracy z dziećmi. Artykuł ten wiąże się ściśle także z kolejną nową i modną ostatnio w edukacji koncepcją teoretyczną – neurodydaktyką.

Neurodydaktyka, określana też jako nauka przyjazna mózgowi, pozwala na wytwarzanie przez nauczyciela warunków sprzyjających uczeniu się przez dziecko i ucznia. Sukces edukacyjny jest w jej założeniach możliwy pod warunkiem atrakcyjnego dla uczącego się środowiska – uczenie się zależne jest od zaangażowania w ten proces jednostki i takich bodźców, które stymulują jej koncentrację uwagi na omawianym obiekcie czy temacie – może to być intrygujące pytanie nauczyciela, stawianie przez uczniów hipotez czy też możliwość interpretacji spostrzeganych zjawisk.

Samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na postawione przez nauczyciela pytania pozwala także dzieciom i uczniom odnosić się do już posiadanej wiedzy, przeżyć i dotychczasowych doświadczeń, poszukiwać wyjaśnień dotyczących postawionych problemów oraz wyłonienia wiedzy i niewiedzy na podany temat¹². Neurodydaktyka powiązana jest więc ściśle z kolejnym współczesnym podejściem w edukacji – konstruktywizmem.

Konstruktywizm z kolei opiera się na założeniu, że dzieci budują swoją wiedzę samodzielnie w integracji ze środowiskiem społecznym. W nabywaniu wiedzy o pojęciach, zasadach, funkcjach, zjawiskach i obiektach niezbędny jest więc bezpośredni z nimi kontakt dziecka i ucznia oraz ich aktywny udział w opisywaniu, nazywaniu, wyjaśnianiu, interpretacji czy przekształcaniu tych elementów poznawanej rzeczywistości¹³. Podstawą zatem uczenia się jednostek powinna być aktywność badawcza. I właśnie w obszarze tych koncepcji usytuować można przynajmniej trzy z zamieszczonych w tej książce artykułów.

W artykule otwierającym tom **Anna Buła** poruszyła problem roli nauczyciela w tworzeniu warunków do uczenia się przez badanie. Kluczowym pojęciem, jakie Autorka rozważa w swoim tekście, jest myślenie naukowe i uczenie się dzieci przez aktywność badawczą. Podjęta problematyka wydaje się niezwykle istotna, jako że wyniki badań PISA pokazały, że najsłabszym ogniwem polskiej edukacji są nauki przyrodnicze, a w ich obszarze – rozumowanie naukowe i posługiwanie się przez nauczycieli i uczniów metodami badawczymi. Artykuł *Tworzenie w edukacji wczesnoszkolnej warunków do uczenia się przez badanie* jest prezentacją badań przeprowadzonych w wybranych łódzkich przedszkolach i szkołach podstawowych nad rozwijaniem myślenia naukowego u dzieci – ich wyniki nie są zadowalające, co Autorka podsumowała w następujący sposób: „rozwijanie myślenia naukowego uczniów nie jest widziane jako zbiór szczegółowych umiejętności i te umiejętności nie są intencjonalnie doskonalone – dzieciom ogranicza się swobodę myślową i samodzielność”.

Również **Maja Walęciak** i **Paulina Wetoszka** w tekście zatytułowanym *Rola nauczyciela przedszkola w kreowaniu dziecię-*

¹² Zob.: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu M. Kopernika, Toruń 2013.

¹³ Zob.: D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.

cej aktywności podczas zabaw badawczych zwróciły uwagę na konieczność rozwijania czynności eksploracyjnych dziecka w wieku przedszkolnym. Przypomniały one, że bardzo dobrym sposobem rozbudzania ciekawości poznawczej na poziomie edukacji małego dziecka są organizowane przez nauczyciela zabawy badawcze. Ponieważ obie Autorki są początkującymi nauczycielkami przedszkola, swoją uwagę koncentrują na różnych aspektach zastosowania zabawy badawczej w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej przedszkola. Prezentują tu stosowane przez siebie w praktyce różnorodne metody i formy pracy oraz środki dydaktyczne, dzięki którym możliwe jest prowokowanie dzieci do stawiania pytań, rozbudzanie zainteresowań poznawczych, a także ukierunkowywanie przebiegu ich działania.

O rozwijaniu aktywności badawczej jako naturalnej metody poznawczej, stosowanej przez dzieci w wieku przedszkolnym napisała także **Maria Marczevska** w artykule *Nauczyciel jako organizator warunków do działań badawczych w programie wychowania przedszkolnego Tablit*. Autorka opisała doświadczenia nauczycieli przy wykorzystaniu Innowacyjnego Programu Wychowania Przedszkolnego *Tablit*. Program ten, oparty na metodzie projektu, umożliwia różnokierunkowy i wszechstronny rozwój dzieci w wieku przedszkolnym. A jednym z jego założeń jest zachęcenie i zainspirowanie nauczycieli do organizowania bogatego w bodźce środowiska edukacyjnego oraz tworzenie warunków do samodzielnego radzenia sobie przez dzieci z wymogami różnorodnych zadań i sytuacji. Analizując wyniki swoich badań, Autorka jednocześnie podkreśliła, że „na każdym etapie kształcenia najważniejszym zadaniem nauczyciela powinno być rozwijanie zdolności uczenia się i umożliwianie dziecku opanowania metody naukowego poznania rzeczywistości”, a co za tym idzie – budowanie bogatego, stymulującego środowiska materialnego, wspierającego aktywność eksploracyjną dzieci.

Podejście konstruktywistyczne w edukacji bliskie jest podstawom teoretycznym koncepcji dydaktyki interaktywnej¹⁴, w ramach której uczącym się buduje się środowisko sprzyjające ich aktywności badawczej i współpracy grupowej poprzez stymulowanie myślenia twórczego, rozwijanie ich kompetencji

¹⁴ Zob.: G. Karwasz, J. Kruk, *Idee i realizacje dydaktyki interaktywnej – wystawy, muzea i centra nauki*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu M. Kopernika, Toruń 2012.

komunikacyjnych oraz zdolności wykorzystania informacji podczas rozwiązywania problemów w warunkach badania i eksperymentowania w bezpośrednim kontakcie z kulturą¹⁵. O takich właśnie doświadczeniach dzieci w wieku przedszkolnym – o sposobach alternatywnego zapoznawania dzieci z dziedzictwem kulturowym „małej ojczyzny” (w tym przypadku – Łodzi) napisała **Joanna Sosnowska** w artykule *Sztuka edukacji – przestrzeń muzeum i przedszkola jako środowisko kształcenia i wychowania do kultury*. Autorka zaprezentowała jeden z projektów wychowawczo-edukacyjnych realizowanych w działaniach edukacyjnych Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego, ujętych w cykl „Zwiedzamy łódzkie muzea”, który wpisuje się w strategię wychowania i kształcenia do kultury dziecka/ucznia, ale i nauczyciela. Autorka wskazała w artykule zarówno bardzo interesujące przykłady organizowania zajęć w środowisku muzealnym, jak i przykłady możliwości kontynuacji „spotkań ze sztuką” w środowisku przedszkola – w danej przestrzeni edukacyjnej. Podkreśliła ona także, że „przestrzeń edukacyjna» w instytucji to, obok dialogu i współpracy, jedna z płaszczyzn koncepcji przyjaznego przedszkola – miejsca rozwoju dzieci i dorosłych. Przestrzeń taka to wolność dana dzieciom po to, aby mogły organizować własną aktywność w ciągu dnia – zgodnie z indywidualnymi potrzebami, możliwościami i zainteresowaniami, ale również wolność dana nauczycielom, by realizowali własne zamierzenia i pomysły oraz wykorzystywali, oprócz zdolności umysłowych, także uczucia, wyobraźnię, intuicję”.

Jak można więc wnioskować z powyższych teoretycznych rozważań i odpowiadających im działań praktycznych, opisanych przez Autorów tekstów zamieszczonych w tej publikacji, jednym

¹⁵ Zob.: J. Kruk, *Doświadczenie, reprezentacja i działanie wśród rzeczy i przedmiotów: projektowanie edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008; J. Kruk, *Przestrzeń i rzeczy jako środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna: dyskursy, problemy rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 487–501; J. Kruk, *Model dydaktyki interaktywnej w centrach i muzeach nauki i możliwości jego stosowania w szkolnej edukacji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2011, nr 3(15), s. 54–62; J. Kruk, *W poszukiwaniu źródeł dydaktyki interaktywnej*, [w:] *Pedagogika wczesnej edukacji: dyskursy, problemy, otwarcia*, D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 497–506; J. Kruk, K. Zdanowicz-Kucharczyk, *Laboratorium wczesnej edukacji jako przykład „paradygmatu” metodyki interaktywnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2013, nr 3(22), s. 6–16.

z czynników znaczących dla wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest środowisko edukacyjne. Na środowisko edukacyjne składa się wiele istotnych elementów, takich jak: atmosfera wychowawcza, postawy i zasady reprezentowane przez nauczyciela, warunki społeczne oraz materialne szkoły czy integracja zespołu klasowego. W znacznej mierze jakość tych czynników zależy od nauczyciela – organizatora warunków uczestnictwa dziecka w celowo zorganizowanej przestrzeni edukacyjnej.

Atmosfera wychowawcza kreowana przez nauczyciela na poziomie przedszkolnej i wczesnej edukacji – oparta na życzliwości i akceptacji dla indywidualnych umiejętności, możliwości, zainteresowań oraz potrzeb każdego młodego człowieka – sprzyja kształtowaniu oraz utrwalaniu wysokiej oraz adekwatnej samooceny i wiary uczniów we własne umiejętności, konstruowanych na bazie większych lub mniejszych sukcesów w uczeniu się. Jest także podstawą aktywności w uczeniu się oraz nabywania coraz to bardziej złożonych umiejętności. W pozytywnej atmosferze wychowawczej łatwiej jest też nauczycielowi różnicować wymagania oraz motywować przedszkolaków i uczniów do działania, co z kolei prowadzi do wykorzystywania przez nich w procesie kształcenia własnych potencjalnych możliwości i zdolności. Ma to z kolei duże znaczenie dla efektywnego uczenia się i osiągnięcia przez dzieci sukcesu w podejmowanych działaniach szkolnych i życiowych – na początkowych i kolejnych etapach edukacyjnych.

Dobrze więc się stało, że w książce tej pojawiły się refleksje także w tym obszarze tematycznym. **Karolina Skarbek** w tekście zatytułowanym *Uczeń uzdolniony matematycznie w opinii nauczycieli wczesnej edukacji* swoją uwagę skoncentrowała wokół zagadnień związanych z występowaniem i wspieraniem uzdolnień matematycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zdaniem Autorki „uzdolnienia matematyczne stanowią solidne podstawy dla rozwoju indywidualnych ścieżek kariery, a także są cennym kapitałem każdego społeczeństwa”. Jednak zaprezentowane w tekście wyniki badań, których celem było poznanie opinii nauczycieli na temat funkcjonowania dzieci matematycznie uzdolnionych w środowisku szkolnym, nie są optymistyczne. Pokazują one, że wielu nauczycieli nie dostrzega zadatków uzdolnień matematycznych u dzieci uczestniczących w badaniu. Jednocześnie Autorka zauważyła, że nie doceniając posiadanego potencjału

intelektualnego dzieci, nauczyciele są skłonni bardziej uwypuklać słabe strony uczniów niż wskazywać ich pozytywne zachowania podczas funkcjonowania szkolnego.

Drugi element środowiska edukacyjnego związany jest z nauczycielskimi kompetencjami komunikacyjnymi, społecznymi, postawą wobec dzieci i ich rodziców oraz z zasadami, jakie prezentuje nauczyciel w środowisku przedszkolnym i szkolnym – w sposób świadomy i mimowolny. Rola tego czynnika jest zasadnicza dla kreowania świata wartości dziecka w oparciu o wzorce osobowe dostrzegane w otoczeniu – a zatem szczególnie dotyczy przedszkolaków i uczniów z klas I–III. Ale kompetencje i postawy nauczyciela mają także znaczenie w kształtowaniu dziecięcej motywacji do uczenia się, dociekliwego, samodzielnego eksplorowania otaczającej rzeczywistości w celu pozyskania odpowiedzi na postawione – samodzielnie lub przy wsparciu nauczyciela – pytania. Tym bardziej nauczyciel, jako wychowawca, powinien pamiętać o własnym rozwoju. Permanentna praca nad samym sobą oraz głęboka refleksja nad własnymi kompetencjami i postępowaniem powinna być jedną z podstawowych zasad organizacji pracy z dzieckiem. Takie właśnie założenia leżą u podstaw wielu alternatywnych koncepcji wychowania, opisanych w literaturze psychopedagogicznej¹⁶.

Kolejny czynnik znaczący dla kreowania odpowiedniego środowiska edukacyjnego w szkole to warunki społeczne i materialne. Warunki te wyznaczone są przez kontakty dzieci ze środowiskiem bliższym i dalszym. Kontakty te organizuje i inicjuje nauczyciel z zastosowaniem różnych form i metod uczestnictwa przedszkolaków i uczniów w życiu rówieśniczym, szkoły, rodziny, środowiska lokalnego i dalszego. Sprzyja to poznawaniu przez jednostki uczące się środowiska społecznego, przyrodniczego i technicznego w aktywny sposób, ale także inspiruje ich do podejmowania prób twórczego działania w różnych formach aktywności: muzycznej, plastycznej, dramatycznej, ruchowej oraz umysłowej. Warunki społeczne i materialne – w połączeniu z atmosferą wychowawczą na terenie przedszkola i szkoły oraz kompetencjami i postawą nauczyciela – pozwalają zatem dzieciom na samorealizację, aktywną działalność w otaczającym środowisku i budowanie otwartości w stosunku do innych. Są one też nie-

¹⁶ Czytelnik może odnaleźć takie odniesienia m.in. w publikacjach B. Śliwerskiego.

zbędne w konstruowaniu przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wiedzy o sobie, innych ludziach i otaczającym świecie. Tego tematu, między innymi, dotyczy kolejny tekst, jaki znalazł się w tej książce.

Anna Kowalczyk i Joanna Sosnowska w artykule *Rola nauczyciela w kreowaniu postaw społecznych rodzeństw w grupie zróżnicowanej wiekowo – przykład Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego* prezentują wnioski z badań dotyczących funkcjonowania rodzeństw w grupach przedszkolnych różnicowanych wiekowo. Przedszkole jest instytucją, w której dziecko spędza najwięcej czasu, dlatego ma ono duże znaczenie w jego społecznieniu. Interakcje z rówieśnikami dostarczają dzieciom jedynych w swoim rodzaju doświadczeń, dzieci czują się bardziej odpowiedzialne za wspólne działania niż w kontaktach z dorosłymi. W przedszkolach z alternatywnymi metodami, np. metodą M. Montessori (a takim jest Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego), organizuje się grupy dziecięce o dość zróżnicowanym poziomie wiekowym: 3-, 4-, 5- oraz 6-latki. Zdaniem Auterek dzieci w grupie różnowiekowej dostarczają sobie wzajemnie wielu doświadczeń emocjonalnych, społecznych i intelektualnych. Ich zdaniem taka grupa pozwala stworzyć dzieciom najbardziej naturalne i korzystne warunki do rozwoju.

Ostatni czynnik znaczący w kreowaniu przez nauczyciela środowiska sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi jednostki to integracja zespołu rówieśniczego na terenie szkoły czy przedszkola. W tym przypadku jest to element zależny wyłącznie od nauczyciela i jego kompetencji wychowawczych, metodycznych, komunikacyjnych, diagnostycznych i organizacyjnych. Budowanie dobrych relacji w zespole rówieśniczym powinno być bowiem oparte na poczuciu wzajemnej pomocy i życzliwości, opracowaniu z dziećmi – a następnie przestrzeganiu – podmiotowych oraz czytelnych norm organizacji życia przedszkolnego czy szkolnego, organizowaniu takich działań, które pozwalają dzieciom na doświadczenie i przeżycie sytuacji edukacyjnych oraz efektów wspólnego działania. Należy bowiem pamiętać, że dobre relacje z innymi są podstawą nie tylko efektywnej współpracy podczas realizacji zadań oraz uczenia się od siebie nawzajem (poprzez np. tutoring rówieśniczy), ale także wytworzenia relacji i kontaktów wykraczających poza przedszkolną i szkolną rzeczywistość, czyli na jakość spędzania przez dzieci czasu wolnego w przyjacielskiej atmosferze.

Inna autorka, odwołując się do przestrzeni edukacyjnej projektowanej w ramach metody M. Montessori, przypomniała rolę nauczyciela i rodziców w tworzeniu warunków sprzyjających osiągnięciu samodzielności przez dziecko w wieku przedszkolnym. **Edyta Kalita** stwierdziła w swoim artykule, że samodzielność dziecka w wieku przedszkolnym traktowana być powinna jako istotny czynnik sprzyjający pomyślnej realizacji przez dziecko kolejnych zadań rozwojowych. Autorka podkreśliła też, że to od świadomości pedagogicznej rodziców i nauczycieli zależy, w jakim stopniu dziecko stanie się niezależne od otoczenia. Treść artykułu skoncentrowana jest na przedstawieniu, w jaki sposób rodzice i nauczyciele organizują warunki sprzyjające osiągnięciu przez dziecko samodzielności obejmującej samoobsługę, samodzielność w sytuacjach zadaniowych, niezależność w kontaktach społecznych oraz umiejętność kierowania własnymi emocjami. Autorka, dzieląc się swoimi spostrzeżeniami, refleksjami i doświadczeniami na temat warunków sprzyjających rozwijaniu samodzielności dzieci, dokonuje tego z punktu widzenia nauczyciela Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego. W przedszkolu tym w procesie wychowania uwzględniana jest właśnie koncepcja Marii Montessori, co zdaniem Autorki, „...pozwala z powodzeniem realizować cele związane z usamodzielnianiem dzieci w myśleniu i działaniu”.

Podsumowując to wprowadzenie, należy podkreślić, że badacze, nauczyciele i praktycy coraz częściej poszukują takich rozwiązań organizacyjnych i metodycznych, które coraz skuteczniej wspierać będą rozwój potencjalnych zdolności dziecka w różnych jego sferach. Czasem jest to powrót do idei Nowego Wychowania, czasem uwzględnianie pedagogiki niedyrektywnej, konstruktywizmu czy edukacji emancypacyjnej w edukacji dziecka, a czasem weryfikacja nowych form i metod pracy, pozwalających nauczycielowi na kreowanie efektywnego środowiska edukacyjnego. Takie propozycje znajdzie czytelnik także w tej książce, przy czym rozwiązania te realizowane lub analizowane są zarówno przez doświadczonych pedagogów i badaczy, jak i przez początkujących nauczycieli i młodych asystentów.

Niestety, we współczesnej literaturze psychopedagogicznej nadal dokonywana jest krytyka działalności nauczycieli i organizacji ich pracy w przedszkolu i szkole. Dotyczy ona przede wszystkim nieefektywnych strategii w procesie nauczania-uczenia się oraz pomijania istotnych obszarów aktywności dziecka, np. jego działalności twórczej, artystycznej, społecznej czy praktycznej. Zauważa

się także, że w edukacji pomijany jest obszar oddziaływania wychowawczego nauczycieli, także w zakresie organizowania dziecięcego uczenia się we współpracy, rozwiązywania konfliktów i problemów dnia codziennego. Zarzuca się nauczycielom także, że nie stosują oni indywidualizacji oddziaływań pedagogicznych pod kątem dziecięcych potrzeb, możliwości oraz wymogów pracy z grupami różnowiekowymi lub na różnym poziomie kompetencji. Dodatkowo na poziomie przedszkolnej i wczesnoszkolnej edukacji zauważa się brak właściwych proporcji w organizacji różnorodnego działania dziecka – wskazuje się na nadmierny dydaktyzm i dyrektywne oraz zadaniowe kierowanie działaniem dziecka¹⁷.

Analizy i opis środowiska edukacyjnego sprzyjającego uczeniu się dzieci-uczników, dokonane w tej książce przez doświadczonych naukowców i pedagogów, pozwalają na wyznaczenie kierunku i prezentację alternatywnych sposobów prowadzących do pożądaných zmian w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Z kolei działania poszukujące młodych naukowców i nauczycieli są szczególnie warte podkreślenia ze względu na ich prognostyczny walor – dają one nadzieję na zmianę rzeczywistości przedszkolnej i szkolnej przez świadomych tej potrzeby organizatorów procesu edukacji. Taka świadomość jest istotna, ponieważ uwzględnianie na tym poziomie edukacji rzeczywistego wspierania harmonijnego rozwoju, wszelkich zdolności potencjalnych i charakterystycznych dla danej jednostki, systemu wartości oraz celowe kształtowanie jej aktywnej postawy wobec otaczającej rzeczywistości powinny stać się normą we współczesnym przedszkolu i szkole. Wyrażamy zatem nadzieję, że artykuły zgromadzone w tomie *Nauczyciel wczesnej edukacji kreatorem środowiska edukacyjnego dziecka* przyczynią się do dyskusji i realnych zmian w rzeczywistości przedszkolnej i szkolnej, które sprzyjać będą urzeczywistnianiu postulatów stymulowania wszechstronnego rozwoju dziecka.

Przygotowanie tej publikacji wymagało od Redaktorów połączenia teorii i praktyki pedagogicznej oraz prezentacji różnorodnych komunikatów z badań realizowanych przez doświadczonych pracowników naukowych różnych szkół wyższych oraz refleksji młodych nauczycieli-praktyków podejmujących próby analizy działania diagnostycznego w miejscu swojej pierwszej pracy. Nie

¹⁷ Zob.: przykładowe publikacje – D. Waloszek (2015), *Nauczyciel w dzieciństwie człowieka: doświadczenie – kompetencja – refleksyjność* lub D. Klus-Stańskiej (2015) (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*.

było to zadanie łatwe, toteż serdeczne podziękowania wyrażamy prof. dr hab. Gabrieli Kapicy z Instytutu Studiów Edukacyjnych w Uniwersytecie Opolskim za cenne recenzyjne wskazówki dotyczące odniesień tekstów poszczególnych Autorów do aktualnych zagadnień teoretycznych i powiązania tych różnorodnych tematów kluczowymi kontekstami współczesnej edukacji.

Tworzenie w edukacji wczesnoszkolnej warunków do uczenia się przez badanie

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.02>

W poniższym tekście odnoszącym się do edukacji przyrodniczej na najwcześniejszych etapach kształcenia zaprezentuję wycinki badań dotyczących pracy pedagogicznej nad rozwijaniem myślenia naukowego dzieci, przeprowadzonych w ramach seminarium magisterskiego, którym kierowałam. Problematyka podjętych badań wynikała z obserwacji i doświadczeń, jakie studenci wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej wynieśli ze swoich praktyk pedagogicznych. Otóż wyraźnie odczuli rozdźwięk między teorią a praktyką edukacyjną dotyczącą dziecięcego poznawania otaczającego świata przez badanie. Spostrzeżenie studentów można zawrzeć w tezie, że aktywność badawcza najmłodszych dzieci w procesie kształcenia jest pozorowana. To znaczy, że niby dzieci badają, robią doświadczenia, obserwują, ale ich samodzielność i myślenie naukowe nie zostaje naprawdę aktywowane. Badania zatem służyły ustaleniu, czy i w jaki sposób nauczyciele tworzą dzieciom warunki do uczenia się przez badanie.

Uzasadnienie teoretyczne podjętych badań

Wynikami kształcenia na poziomie podstawowym czy ponadpodstawowym w Polsce wszyscy, począwszy od dzieci i rodziców, skończywszy na władzach oświatowych i politykach, są żywo zainteresowani, bo od nich zależy dalszy etap kariery szkolnej dziecka. Na tych poziomach odbywają się także znaczące badania, których wyniki są porównywalne w skali krajów Europy. Na tej podstawie można opracowywać, postulować i wdrażać nowe sposoby kształcenia, zapowiadające zwiększenie jego efektywności, ale przede

wszystkim zwrócić powszechną uwagę na obszary edukacyjne wymagające szczególnej troski, bo mieszczące się w strategii edukacyjnej całej Europy. Między innymi kolejne edycje międzynarodowych badań Pisa zwróciły uwagę na umiejętności rozumowania w naukach przyrodniczych. Umiejętności te są uniwersalne, ważne nie tylko w okresie szkolnej edukacji, ale także w czasie trwania całego życia, którego jakość zdeterminowana jest postawą człowieka wobec świata nauki, ciekawością poznawczą i umiejętnością radzenia sobie w nowych sytuacjach, często wymagających rozwiązywania różnorodnych problemów. Dlatego w Podstawie programowej przedmiotów przyrodniczych¹ położono nacisk na kształtowanie tychże umiejętności. Ale niestety, wyniki monitorowania wdrażania Podstawy programowej realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Ośrodek Rozwoju Edukacji wskazują, że rozwijanie umiejętności przez doświadczenia, obserwacje i zajęcia terenowe jest realizowane przez nauczycieli w niewystarczającym stopniu – przykładowo doświadczenia na lekcjach biologii przeprowadzane są najczęściej od jednego do trzech razy w roku (Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2011). Wyniki badań wskazują również na inne bariery utrudniające realizację założeń Podstawy programowej – na przykład obawę nauczycieli przed rozwiązaniami metodycznymi, które mogłyby zaburzyć dyscyplinę i porządek na lekcji (Centrum Nauki Kopernik, 2009)².

Kształcenie wskazanych umiejętności zaczyna się jednak o wiele wcześniej, ale niewiele wiadomo o wynikach kształcenia w tej dziedzinie na szczeblu wczesnoszkolnym z powodu braku podobnych badań. Niestety, przypuszczać można, że już na etapie wczesnej edukacji ten obszar kształcenia jest także zaniedbany.

Być może dlatego, że przedszkolaków i najmłodszych uczniów nie traktuje się zbyt poważnie. Alison Gopnik twierdzi, że o nauce można myśleć jako o uczeniu się naukowych faktów o otaczającym świecie, ale także jako o posiadaniu wspaniałych pomysłów na poznawanie nieznanego. Właśnie to, jej zdaniem, cechuje małe uczące się dzieci, które właściwie od urodzenia chcą się uczyć i naturalnie wyszukują problemy do rozwiązywania. Alison Gopnik jest ekspertem od myślenia małych dzieci i twierdzi, że nawet nie-

¹ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, http://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/05/zalacznik_nr_21.pdf

² U. Poziomek, E.B. Ostrowska, *Przedmioty przyrodnicze poza szkołą. Poradnik dla nauczycieli*, IBE, Warszawa 2014.

mowlęta myślą, obserwują, analizują dane, budują hipotezy i je sprawdzają, wyciągają wnioski, eksperymentują, rozwiązują problemy i szukają prawdy. Jednym słowem, przekonuje ona, że dzieci i naukowcy mają wiele wspólnego³. Dzieci w pewnym sensie są ekspertami od badania świata, posługują się bardzo skutecznymi sposobami zaznajamiania się z nim, ich postawy i działania wskazują na zaangażowanie w naukowe myślenie i działanie na długo zanim zaczyna się oficjalna edukacja w szkole. Ale, niestety, ta oficjalna edukacja uznaje pojęcie nauki jako uczenie się faktów i przez to nie daje dzieciom szans na doświadczanie prawdziwego uczenia się, na rozwijanie swojego naukowego potencjału.

Wspomniany w Podstawie programowej zapis o rozwijaniu myślenia naukowego właściwie w sposób zasadniczy powinien zmienić charakter zajęć dydaktycznych, przynajmniej tych odnoszących się do treści przyrodniczych. Zapis ten przede wszystkim nazywa umiejętności będące przedmiotem rozważań jako **najważniejsze umiejętności** zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia w szkole podstawowej. Należą do nich, obok czytania, posługiwania się technologiami informacyjnymi czy pracy zespołowej, także takie, jak: „myślenie naukowe, czyli umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa oraz umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata i sposób odkrywania swoich zainteresowań”⁴.

Należy zatem zauważyć i docenić doniosłość tych sformułowań w Podstawie programowej dla najniższego etapu kształcenia w obliczu raportu z ważnych analiz przeprowadzonych przez IBE nad aktualnie obowiązującymi podstawami programowymi w zakresie nauk przyrodniczych⁵. Badania miały charakter porównawczy i objęto nimi podstawy programowe sześciu krajów osiągających najlepsze i podobne do Polski efekty kształcenia w dziedzinie nauk przyrodniczych. Stwierdzono, że dokumenty różnią się między sobą pod względem struktury, treści i zalecanego podejścia do ucznia. Wśród deficytów, jakie stwierdzono, w polskim dokumencie znalazły się:

³ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Media Rodzina, Poznań 2004.

⁴ Tamże, s. 3.

⁵ <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-podstawy-programowe.pdf> [dostęp 10.07.2014].

- 1) brak wyraźnego ukierunkowania edukacji przyrodniczej, której głównymi elementami powinno być bezpośrednie poznanie przyrody przez obserwacje, doświadczenia i pomiary, połączone z umiejętnością stosowania metody naukowej;
- 2) brak zapisów wskazujących na bliskość nauki i życia codziennego, a także zalecenia kształtowania kompetencji społecznych – umiejętności komunikacji, współpracy i dzielenia się rezultatami pracy. Taka idea jest wyraźnie sformułowana w podstawach programowych Anglii, Estonii i Francji;
- 3) niski stopień integracji i interdyscyplinarności w edukacji przyrodniczej, co pozwala uczniom dostrzec, że przedmioty takie jak: chemia, fizyka, biologia są jednym, wspólnym badaniem świata przyrody (Anglia, Czechy, Estonia, Francja);
- 4) brak ujęcia problemowego treści nauczania (występuje w dokumentach obowiązujących w Anglii, Estonii i Finlandii). W Polsce stosuje się wynikające z dziewiętnastowiecznego porządku działy nauk przyrodniczych (cytologia, histologia, botanika, zoologia itp.).

W polskich podstawach programowych wykazano kolejny mankament, bowiem stwierdzono prawie całkowity brak tak ważnych treści kształcenia, jak problemy etyczne i moralne, związane z badaniami naukowymi i szeroko pojmowaną nauką, a także treści o nauce i stosowaniu metody naukowej jako wspólnej dla fizyki, biologii i chemii czy treści poświęcone historii nauki (Anglia). Stwierdzono również różnice w zapisach dotyczących podejścia dydaktycznego do ucznia. „Uczeń polskiej szkoły ma przede wszystkim przyswoić wiadomości i opanować umiejętności, natomiast uczeń angielski, estoński czy fiński ma rozwinąć w sobie przede wszystkim motywację i umiejętność pokierowania własną, dalszą edukacją (Anglia, Estonia, Finlandia)”⁶.

Autorzy raportu sformułowali również rekomendacje dla polskiego systemu kształcenia, a przede wszystkim zaproponowali konkretne modyfikacje w zapisach podstaw programowych, co pozwoliłoby lepiej i pełniej polskim nauczycielom i polskim uczniom uczestniczyć we wspólnym procesie edukacji. Wśród rekomendacji znalazły się postulaty dotyczące takich zmian, które położyłyby akcent na metodzie naukowej i rozumowaniu naukowym

⁶ <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-podstawy-programowe.pdf> [dostęp 10.07.2014].

jako najważniejszej i najpewniejszej drodze zdobywania wiedzy o świecie, a także uzupełnienia tej podstawy o zalecenia dotyczące kształtowania i rozwijania odpowiedzialności ucznia za własną edukację⁷.

Krytycznie o Podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie edukacji przyrodniczej wypowiada się także Dorota Sobierańska, dostrzegając, że zawiera ona liczne określenia sugerujące dominację wiedzy nazewniczej pochodzącej głównie z nauczycielskiego przekazu nad wiedzą zdobytą samodzielnie w drodze badania, czyli nad wiedzą wyjaśniającą. Dopiero dla absolwentów edukacji wczesnoszkolnej Podstawa programowa zawiera wytyczne sugerujące aktywność badawczą dzieci. Autorka z niepokojem zwraca uwagę, że zaleca się „proste” doświadczenia przyrodnicze, co jej zdaniem, może być nawet szkodliwe. Zbyt proste i oczywiste zadania nie motywują i nie rozwijają dzieci, a raczej je zniechęcają⁸.

Przerost znaczenia wiedzy nazewniczej nad proceduralną w obecnej praktyce szkolnej dostrzega i krytykuje Dorota Klus-Stańska, zauważając dominację wciąż obecnego dyskursu funkcjonalno-behawiorystycznego nastawionego na kierowanie, urabianie, wypełnianie i kontrolowanie⁹. Tak więc charakter zajęć edukacyjnych we współczesnej szkole powinien ewoluować w kierunku coraz mocniej dziś postulowanych dyskursów konstruktywistycznych. Zakładają one podmiotowość i wynikającą z niej samodzielność dziecka w procesie poznawczym. „...w dyskursach konstruktywistycznych, podstawowa dla rozwoju (zdobywania wiedzy i umiejętności) staje się taka sytuacja edukacyjna, u podstawy której leży problem, a dziecko zaangażowane jest w jego odczucie przez postawienie, uświadomienie sobie pytania i rozwiązanie go”¹⁰.

⁷ Tamże.

⁸ D. Sobierańska, *Świat przyrody zintegrowany, ale czy w szkole*, [w:] (*Anty*) *edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

⁹ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

¹⁰ A. Buła, J. Bonar, *Dziecięce pytania w przedszkolnej i szkolnej przestrzeni edukacyjnej, obecne i nieobecne potencjały*, [w:] *Poznać, Zrozumieć, Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 115.

Uzyskane rezultaty badań

Kluczowym pojęciem w tym artykule, wyłonionym z zapisów najnowszej Podstawy programowej jest więc **myślenie naukowe i uczenie się przez badanie** rozumiane jako aktywność intelektualna parolotka, ale przede wszystkim jako postulowana aktywność szkolna przełamująca znaczenie uczniowskiej wiedzy typu „co” na rzecz wiedzy „jak i dlaczego”.

Studentów-badaczy interesowało, jak zatem nauczyciel przed-szkolaka i ucznia klas I–III rozumie i uwzględnia w edukacji te istotne zapisy Podstawy programowej. Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2014/2015. Analizie poddano wypowiedzi nauczycieli o myśleniu naukowym małego dziecka oraz obserwowano także zajęcia przedszkolne i szkolne.

Nauczyciele przedszkola z regionu łódzkiego wiedzą, czym jest myślenie naukowe. Łączą je z następującą działalnością uczniów: doświadczaniem, eksperymentowaniem, obserwowaniem, z zabawami badawczymi. Poprawnie określają je przez następujące czynności intelektualne: wyciąganie wniosków z obserwacji, umiejętność stawiania pytań, szukanie odpowiedzi na pytania, umiejętność łączenia przyczyny ze skutkiem, umiejętność tworzenia definicji, zdobywanie wiedzy. Utożsamiają je z: kojarzeniem faktów, z myśleniem logicznym, abstrakcyjnym, operacyjnym i twórczym.

Deklarują również (60%), że właśnie wiek przedszkolny to wspinały czas na rozwijanie myślenia naukowego. 10% nauczycieli stwierdziło jednak, że przedszkolaki są na to za małe, a niektórzy zauważają, że Podstawa programowa dla tego etapu nie przewiduje rozwijania myślenia naukowego.

Ponad połowa nauczycieli przedszkoli ocenia poziom myślenia naukowego dzieci jako średni, ale co czwarty nauczyciel – jako wysoki. Większość z nich wskazuje, że nie jest to domena wszystkich dzieci i że tylko u niektórych dzieci w wieku przedszkolnym dają się zauważyć przejawy myślenia naukowego. Nauczyciele wychowania przedszkolnego deklarują również, że stosują w swojej pracy zabiegi, by rozwijać myślenie naukowe dzieci. Prawie 60% z nich twierdzi, że organizuje zajęcia z badaniem. W ramach takich zajęć odbywają się eksperymenty, doświadczania, zabawy badawcze czy obserwacje: *Bardzo często stosuję metodę eksperymentu [...], dzieci aktywnie eksperymentują, w każdą środę doświadczania, np: kryształki na nitce, barwienie tulipanów [...],*

*obserwacja procesów w przyrodzie, obserwacja trudniejszych doświadczeń wykonywanych przez nauczyciela [...]*¹¹. Połowa z nich twierdzi, że odwołuje się podczas rozwijania myślenia naukowego do gier i zabaw, niektórzy używają określenia: atrakcyjne metody i formy zajęć, podając jako przykład mapy myśli, techniki C. Freineta, techniki twórczego myślenia, wycieczki i spacer, opowiadania, zagadki, prezentacje multimedialne albo puzzle. 7% nauczycieli deklaruje, że w celu rozwijania myślenia naukowego stosuje zadania otwarte¹². 5% nauczycieli podaje, że tworzy przestrzeń badawczą dla dzieci poprzez zorganizowanie *kącików naukowca, w których znajdują się przyrządy do badań, [...] różnych kącików zabaw, w których znajdują się pudełka, butelki plastikowe, lejki, kasze, ryż. Dzieci mogą mierzyć, badać, przesypywać*. Nauczyciele udostępniają też przedszkolakom książeczki o tematyce naukowej¹³.

W klasach początkowych sytuacja wygląda podobnie. Nauczyciele także myślenie naukowe wiążą z działalnością badawczą uczniów w obszarze treści przyrodniczych (51,3%) i 23% w obszarze treści matematycznych. Respondenci pytani o intencjonalne planowanie oraz uwzględnianie celów związanych z rozwijaniem, doskonaleniem myślenia naukowego przyznają, że nie robią tego – nie formułują celów wprost dotyczących czynności intelektualnych małego naukowca. Można zatem przypuszczać, że ten obszar rozwoju podlega jedynie przypadkowej i okazjonalnej działalności edukacyjnej.

Jednak nauczyciele klas początkowych dostrzegają przejawy myślenia naukowego w zadawaniu pytań (32,5%), w zaangażowaniu i chęci poznania i zrozumienia otaczającego świata (20%), w poszukiwaniu i dociekliwości (17,5%), a także w wątpleniu w podane schematy (2,5%). Nauczyciele wskazują także metody służące rozwijaniu myślenia naukowego, deklarując ich częste stosowanie, posługując się następującymi określeniami: „metody

¹¹ M. Gruszka, *Organizowanie warunków do rozwijania myślenia naukowego w procesie wychowania przedszkolnego* (2015), niepublikowana praca magisterska napisana w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr A. Buły.

¹² M. Kajl, *Wykorzystanie gier i zabaw w procesie aktywizowania myślenia naukowego u dzieci w wieku przedszkolnym* (2015), niepublikowana praca magisterska napisana w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr A. Buły.

¹³ M. Gruszka, *Organizowanie warunków...*

aktywizujące, metody samodzielnych doświadczeń, metody problemowe, metody praktycznego działania, metoda projektu i gry dydaktyczne¹⁴.

Podsumowując, należy stwierdzić, że 73% uczestniczących w badaniu uważa, iż rozwijanie myślenia naukowego jest podobnie ważne jak rozwijanie innych rodzajów myślenia, ale jednocześnie prawie aż 20% uważa, że myślenie naukowe na tym poziomie kształcenia jest mniej potrzebne niż inne rodzaje myślenia¹⁵.

Z tak brzmiących deklaracji, nawet jeśli mają one bardzo uogólniony charakter, można wspaniałomyślnie przypuszczać, że dzieci w przedszkolach i szkołach mają możliwość robić to, do czego są po prostu stworzone – mogą zaspokajać własną ciekawość poznawczą, rozwijać umysł i zainteresowania otaczającym światem, przede wszystkim mogą się samodzielnie uczyć przez uruchamianie myślenia, nabywanie ważnych umiejętności. Należało jednak podjąć próbę zweryfikowania tych przypuszczeń.

Dlatego w drugim etapie badań obserwowano zajęcia dydaktyczne prowadzone przez badanych nauczycieli przez 2–3 tygodnie. Niestety, w wielu przypadkach po tygodniu lub dwóch zajęciach dydaktycznych bez aktywności badawczej dzieci zaistniała konieczność poproszenia nauczyciela, aby poprowadził zajęcia specjalnie nakierowane na tę działalność. Wyróżniono w nich pięć ważnych faz, podczas których rozwijać można poszczególne umiejętności w zakresie myślenia naukowego uczniów. Należą do nich:

- 1) faza wyłaniania problemów do badania,
- 2) faza przewidywania rozwiązań, stawianie hipotez, przypuszczanie,
- 3) faza planowania badania i zbierania danych empirycznych,
- 4) faza uogólniania i wniosków,
- 5) faza oceny i samooceny efektów pracy.

Obserwatorów przebiegu zajęć dydaktycznych nastawionych na rozwijanie myślenia naukowego interesował poziom samodzielności dzieci w danej fazie. Wcześniej zorientowano się w deklaracjach dotyczących tej sprawy, z których wynika, że nauczyciele wskazywali najczęściej siebie jako osobę wspierającą,

¹⁴ M. Walęciak, *Organizacja warunków do rozwijania myślenia naukowego uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej* (2015), niepublikowana praca magisterska napisana w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr A. Buły.

¹⁵ Tamże.

pomagającą uczniowi (ok. 50% stwierdziło: *...dzieci znajdują problem pod moim kierownictwem, ...dzieci stawiają hipotezy po moich podpowiedziach, ...dzieci eksperymentują pod moim kierownictwem, ...dzieci formułują wnioski po moich podpowiedziach*). 30% umożliwia często samodzielność dzieciom (*...dzieci same znajdują problem do rozwiązania, ...dzieci samodzielnie stawiają hipotezy, ...dzieci same eksperymentują według własnego pomysłu, ...dzieci same formułują wnioski*) albo też 20% zupełnie im tę samodzielność uniemożliwia (*...ja podaję dzieciom problem do rozwiązania, ...ja podaję dzieciom hipotezy, jak pokazuję doświadczenie, ...ja podaję dzieciom wnioski*).

Obserwacje zajęć dydaktycznych pokazały, niestety, że nauczyciel klas początkowych w sytuacjach możliwej, a nawet postulowanej i koniecznej z punktu widzenia rozwoju umiejętności myślenia naukowego samodzielności dzieci mocno ją ogranicza. Zaryzykować można określenie, że właściwie pozoruje ją.

W pierwszej fazie zajęć zazwyczaj temat podany przez nauczyciela sugerował już problem badawczy. Po podaniu tematu inicjowana była sytuacja problemowa, z której wynikać miały pytania. Najczęściej sytuacja ta była tak zorganizowana, że w jakimś miejscu nauczyciel gromadził potrzebne sprzęty, środki dydaktyczne i pytał: *jak myślicie, co będziemy dzisiaj robić?* Zazwyczaj dzieci odgadywały, co będą robić, korzystając ze sformułowań zawartych w podanym temacie.

W fazie przewidywania rozwiązań w połowie zaobserwowanych przypadków rzeczywiście to dzieci miały głos. Ale czasami nauczyciel miał tak zaprojektowane doświadczenie, że dzieci nie wiedziały, jak sformułować hipotezę. Hipotezy formułuje się dość spontanicznie, jeśli problem jest istotny i interesujący dla dzieci, ale przede wszystkim zrozumiały, wynikający z uświadomienia własnej niewiedzy w jakimś zakresie. Tymczasem badanie, na przykład odczynu PH wody papierkiem lakmusowym, raczej do takich ważkich spraw dla siedmiolatka nie należy. Gdy nauczyciel pyta: *Jak myślicie, jaki kolor będzie miał papierek po zanurzeniu go w tej wodzie*, to raczej sytuacja ta prowokuje dzieci do zgadywania niż myślenia hipotetycznego. Ostatecznie, w znakomitej większości przypadków to nauczyciel naprowadza dzieci dodatkowymi pytaniami na właściwy trop hipotez.

W trzeciej fazie zajęć – eksperymentowania, zbierania danych – dzieci zazwyczaj wykonują zadania według wskazówek i pod nadzorem nauczyciela lub obserwują prezentacje i doświadczenia

wykonane przez nauczyciela. Bardzo rzadko podczas obserwowanych zajęć zauważano, że nauczyciel dawał dzieciom szansę proponowania własnego sposobu badania. Czasem formułował pytania: *Co zrobimy, żeby zobaczyć jak woda paruje?*”, „*Co zrobimy, żeby zobaczyć jak woda zamarza?*” Niestety, miało to charakter pozorowania tej możliwości. Dzieci wymyśliły, co zrobić, ale już nie były zachęcane do obmyślenia, jak to robić i jak długo, kiedy i jak notować obserwacje. Innym razem nauczyciel zapytał: *Czego potrzebujemy, żeby obejrzeć płatki śniegu, skoro są takie małe.* Dzieci wskazały na lupy, które były w zasięgu wzroku. Wybór przyrządu do obserwacji to tylko pewna część projektu. Takie pytanie nie umożliwiło dzieciom planowania przebiegu całej obserwacji. Największą część tego procesu wykonała sama nauczycielka, przynosząc do klasy garść śniegu i lupę. Tak więc dzieci albo mają do dyspozycji tylko to, co przygotował nauczyciel i są odtwórcami jego pomysłu badawczego, albo są po prostu obserwatorami ciekawej zabawy nauczyciela.

Ostatnią fazą procesu badawczego jest formułowanie uogólnień i formułowanie wniosków. To dwa komponenty finalizujące badanie. Tworzenie oraz wypowiadanie uogólnień to nic innego, jak określenie i zwerbalizowanie nowej „cegiełki”, nowej porcji wiedzy, którą uczniowie posiadli dzięki temu badawczemu wysiłkowi. Potoczne „wyciąganie wniosków” to z kolei aplikacja praktyczna. Tu dzieci powinny uświadomić sobie, jak ta nowa „cegiełka” działa w rzeczywistości. W tej fazie albo dzieci powinny same określić zastosowanie wiedzy w praktyce, proponować racjonalne sposoby jej zastosowania, ewentualnie nauczyciel powinien zadawać przemyślane zadania, których wykonanie uzmysłowi dzieciom sens nowo poznanej wiedzy czy umiejętności. Niestety, faza ta zazwyczaj była minimalizowana. Traktowana była jak ostatni akord zajęcia, bez którego można się obejść. Często nauczyciel w pośpiechu formułował podsumowanie dotyczące wyniku badania, odnoszące się zazwyczaj do zaistniałego konkretnego, a nie uogólnienia, np.: *...zobaczyliśmy, że skorupka od jajka rozpuściła się, ...woda w stawie ma takie PH, ...rośliny potrzebują wody, żeby żyć...* Tylko w jednym obserwowanym przypadku odniesiono wyniki do codziennych sytuacji życiowych.

Ostatnia faza zajęć właściwie nie istniała. Nauczyciel oceniał i komunikował, że dobrze albo źle wykonano zadanie. Na przykład: chłopcu nie udało się założyć gazy na słoik tak, by cebulka miała dostęp do wody. Nauczycielka powiedziała: *Źle założyłeś gazę*, po czym ucięła nowy kawałek i założyła ją lepiej. Chłopiec

jednak raczej nie wie, co dokładnie było złe, czy miał za mały kawałek gazy, czy był on za wysoko założony lub może za bardzo napięty. Gdyby sam mógł porównać własne wykonawstwo ze wzorem, odkryłby przyczynę błędu i umiałby go naprawić. A tak, z interesującego zajęcia wyszedł przekonany, że coś złe zrobił¹⁶.

Podsumowując, należy stwierdzić, że myślenie naukowe najmłodszych uczniów nie jest rozwijane w odpowiedni sposób. Zajęcia edukacyjne są ubogie w sytuacje problemowe i w działalność badawczą. Nauczyciele sami nie bardzo potrafią stawiać dobre pytania problemowe i nie zachęcają do tego dzieci. Nie bardzo potrafią ocenić wartość pytań dziecięcych. Uczniowskie myślenie nie jest aktywizowane na zajęciach, zagadnienia wybierane do doświadczeń nie są atrakcyjne poznawczo dla dzieci. Eksperymenty są często „sztuką dla sztuki”, pokazem, nie zwiększają zainteresowania, zaangażowania i aktywności uczniów. Rozwijanie myślenia naukowego uczniów nie jest widziane jako zbiór szczegółowych umiejętności i te umiejętności nie są intencjonalnie doskonalone – dzieciom ogranicza się swobodę myślową i samodzielność. Zatem ani postulaty zawarte w Podstawie programowej, ani postulaty wynikające z koncepcji edukacyjnych dyskursów konstruktywistycznych nie są właściwie uwzględniane w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

BIBLIOGRAFIA

- Buła A., Bonar J., *Dziecięce pytania w przedszkolnej i szkolnej przestrzeni edukacyjnej, obecne i nieobecne potencjały*, [w:] *Poznać, Zrozumieć, Doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, J. Bonar, A. Buła (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci*, Media Rodzina, Poznań 2004.
- Grajkowski W., Ostrowska B., Poziomek U., *Raport Podstawy programowej w zakresie przedmiotów przyrodniczych w wybranych krajach*, IBE, Warszawa 2014, <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-podstawy-programowe.pdf> [dostęp 10.07.2014].

¹⁶ Przykłady zaczerpnęłam z prac magisterskich: M. Walęciak, *Organizacja warunków...*; M. Gołygowska, *Tworzenie warunków do rozwijania myślenia naukowego przez nauczycieli na przykładzie wybranych szkół wiejskich* (2015), niepublikowana praca magisterska napisana w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr A. Buły.

- Gruszka M., *Organizowanie warunków do rozwijania myślenia naukowego w procesie wychowania przedszkolnego* (2015), niepublikowana praca magisterska napisana w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr A. Buły.
- Kajl M., *Wykorzystanie gier i zabaw w procesie aktywizowania myślenia naukowego u dzieci w wieku przedszkolnym* (2015), niepublikowana praca magisterska napisana w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr A. Buły.
- Klus-Stańska D. (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Poziomek U., Ostrowska E.B., *Przedmioty przyrodnicze poza szkołą, czyli jak świadomie korzystać z oferty przyrodniczej edukacji pozaformalnej. Poradnik dla nauczycieli*, IBE, Warszawa 2014.
- Sobierańska D., *Świat przyrody zintegrowany, ale czy w szkole*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Wałęciak M., *Organizacja warunków do rozwijania myślenia naukowego uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej* (2015), niepublikowana praca magisterska napisana w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ pod kierunkiem dr A. Buły.

CREATING CONDITIONS IN EARLY EDUCATION FOR LEARNING-THROUGH-RESEARCH

(Summary)

Scientific reasoning and the use of research methods are universal skills that are important not only during school education, but also after it, during the whole life, whose quality is determined by cognitive attitude and the ability to cope with problematic situations. Meanwhile, already at the stage of early childhood education this area is heavily neglected. The article is a presentation of research conducted in selected Lodz kindergartens and primary schools on the possibility of scientific thinking development in children.

Keywords: scientific thinking, learning through the examination, an early education teacher.

Rola nauczyciela przedszkola w kreowaniu dziecięcej aktywności podczas zabaw badawczych

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.03>

Współcześnie akcentuje się, iż zabawa, będąc środkiem edukacyjnych oddziaływań, przyczynia się do wielostronnego i harmonijnego rozwoju osobowości dziecka. Zabawa, jako jedna z podstawowych form aktywności człowieka, obok nauki i pracy, „odgrywa ważną rolę w rozwoju psychofizycznym, kształceniu i wychowaniu dzieci, zwłaszcza w wieku przedszkolnym”¹. Podejmowana jest dobrowolnie, a połączona pozytywnymi doznaniem emocjonalnymi oraz poznawczymi rozwija się pod wpływem otoczenia i własnej działalności wychowanka. Dodatkowo w okresie przedszkolnym, obejmującym 3–6 rok życia, jest „główną formą dziecięcej aktywności, środkiem ekspresji dziecka, jest naturalną drogą zaspokajania jego zainteresowań i potrzeb ruchowych, poznawczych, emocjonalnych i społecznych”². Z kolei przedstawiciele psychologii i pedagogiki pojmują zabawę jako „czynność, w której osobnik bawiący się, a przede wszystkim dziecko, osiąga przyjemność przez sam przebieg czynności, niezależnie od tego, czy ta czynność ma w konsekwencji jakiś uświadomiony, czy nie-uświadomiony cel. Zabawa jest czynnością przyjemną dla samego procesu działania, podczas gdy praca ukierunkowana jest na sam rezultat, wynik, cel, działanie”³. A zatem uczeni podkreślają, iż będąc środkiem edukacyjnych oddziaływań, zabawa przyczynia się

¹ Cz. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 198.

² W. Pomykało, *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”, Warszawa 1997, s. 933–934.

³ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 13.

do wielostronnego i harmonijnego rozwoju osobowości dziecka, zwłaszcza w okresie przedszkolnym. Jednak wśród różnych dróg i aktywnych sposobów nabywania doświadczeń poznawczych przez dzieci w wieku przedszkolnym, ważne miejsce zajmują ich samodzielne odkrycia, w rezultacie których zdobywają dotychczas nieznaną im wiedzę i opanowują nowe umiejętności.

Pragnienie poznawania otoczenia jest motywacją do podjęcia przez dziecko **zabawy badawczej**. Bożena Muchacka przyjmuje następującą definicję zabawy badawczej: „jest jednym z rodzajów spontanicznej działalności ludycznej związanej z operowaniem przedmiotami, której treścią są czynności poznawcze polegające na odkrywaniu nieznanych dotychczas dziecku przedmiotów i zjawisk oraz związków między nimi”⁴. Dziecko jest podmiotem w tej formie zabawy, ponieważ podejmuje ją pod wpływem naturalnej potrzeby poznawania otaczającej rzeczywistości. Przedmiotem działania dziecka jest zaś otaczająca rzeczywistość, czyli przedmioty, zjawiska, ich cechy, właściwości, wzajemne zależności między nimi. W zabawie badawczej celem dla dziecka nie jest uzyskanie zamierzonego skutku, lecz „gromadzenie doświadczeń, wiadomości, odkrywanie wiedzy o świecie, a także doskonalenie umiejętności korzystania i posługiwania się nowymi przedmiotami oraz doznawanie przyjemnych przeżyć intelektualnych i estetycznych”⁵.

Zabawa badawcza jest ulubionym rodzajem zabawy dzieci i bardzo dobrym sposobem rozwijania dziecięcej aktywności, ponieważ jej istotę stanowią czynności dziecka, zwane eksploracyjnymi. Ten rodzaj zabaw służyć może wspieraniu dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia (obszar 4. Podstawy programowej) oraz pomaganiu dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń (obszar 11. Podstawy programowej)⁶. Jednym z celów wychowania przedszkolnego wyszczególnionym w Podstawie programowej jest budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym

⁴ B. Muchacka, *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 21.

⁵ Tamże, s. 22.

⁶ Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Załącznik nr 1, Dz.U. poz. 803.

i technicznym. Realizacji tych założeń służyć mogą zabawy badawcze będące źródłem dziecięcych obserwacji i odkryć. Pod wpływem tego rodzaju zabawy ujawnia się drzemiąca w dzieciach zdolność obserwowania, analizowania, porównywania, dociekania oraz poszukiwania rozwiązań.

Cechą charakterystyczną dla wieku przedszkolnego jest dominacja działalności badawczej. Każde dziecko rozwijające się prawidłowo wykazuje potrzebę poznawania otoczenia, pragnie doświadczać, badać otaczającą rzeczywistość. Zabawa badawcza odgrywa więc istotną rolę w procesie nabywania przez dziecko wiedzy o sobie i otaczającej je rzeczywistości, jest także sposobem rozwijania aktywności własnej dziecka. Podczas badania dzieci mają bowiem możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów. Poprzez uczestnictwo w tego rodzaju aktywności uczą się współdziałać w grupie, obserwować, porównywać zjawiska i wyciągać wnioski. Celem tego rodzaju zabaw jest także postawienie i rozwiązanie jakiegoś problemu, dzięki czemu dziecko ma możliwość poszukiwania, odkrywania i tworzenia wiedzy.

Obserwując dziecko podejmujące z własnej inicjatywy zabawę badawczą, **nauczyciel** zdobywa cenne informacje o jego poziomie rozwoju emocjonalnego, społecznego, intelektualnego oraz fizycznego. Zabawa badawcza daje możliwość obserwowania sposobów reagowania dzieci na „odkrycie” przez nie czegoś nowego. Nauczyciele mają także możliwość dostrzeżenia, czy dziecko potrafi swe działania zmodyfikować, usprawnić oraz jaki jest jego poziom sprawności manualnych. Mogą również ocenić poziom rozwoju czynności poznawczych, tok rozumowania dziecka⁷. Stwarzając sytuacje sprzyjające odkrywczemu działaniu, nauczyciel pobudza własną inicjatywę dziecka, które nawiązuje kontakty z otoczeniem, przyrodą i sztuką⁸. Osoba nauczyciela odgrywa więc kluczową rolę w organizowaniu procesu wychowania i nauczania-uczenia się, gdyż stawia on dziecko w sytuacji wymagającej samodzielnego rozwiązania problemu, badania, odkrywania, działania. Zdaniem Danuty Al-Khamisy szczególną wartość będą miały „takie sytuacje edukacyjne w przestrzeni wychowawczo-dydaktycznej i przy zastosowaniu takich metod i form, które poprzedza nastrój oczekiwania budzący zaciekawienie i zainteresowanie, wywołujący przeżycia określonych treści oraz wieloraką

⁷ B. Muchacka, *Zabawy badawcze...*, s. 39.

⁸ Tamże, s. 43.

aktywność dzieci”⁹. Jak zauważa Wojciech Pomykało – to „od przygotowania pedagogicznego nauczycielki zależy znalezienie optymalnych proporcji między dowolną aktywnością dziecka w zabawie a aktywnością kierowaną przez nauczycielkę w ramach zajęć planowych”¹⁰.

Według Bogdana Suchodolskiego nauczyciel grupy przedszkolnej powinien dbać o wszechstronny rozwój dziecka, jego zdolności, rozbudzać zainteresowania i samodzielność myślenia i uczenia się¹¹. Jak podkreślają Ewa Boczkowska, Wiesława Siekacz i Jadwiga Walaszek – „podczas zabaw badawczych z wykorzystaniem zmysłów nauczyciel stwarza warunki do ich prawidłowego rozwoju, zwraca dzieciom uwagę na to, co robić aby zmysły lepiej funkcjonowały, jak dbać o nie”¹². Poprzez organizowanie zabaw dydaktycznych o treści badawczej nauczyciel może także, na przykład, podkreślić niekorzystny wpływ hałasu na słuch, niewłaściwe oświetlenie szkodzące oczom, szkodliwe przebywanie w dusznych pomieszczeniach¹³. Wychowawca może być tu „przewodnikiem dziecka w poznawaniu otoczenia, pomagającym w uporządkowaniu i organizowaniu wiadomości, które dziecko zdobywa samo o świecie”¹⁴. Jako organizator warunków działalności dziecka, powinien więc stymulować jego wszechstronny rozwój, pobudzać ciekawość i chęć działania. Do jego zadań należy także wyjaśnianie, inspirowanie, pomaganie w zdobywaniu samodzielnych doświadczeń i poznawaniu otoczenia. Jest zatem pośrednikiem między otaczającym światem, zawartą w nim wiedzą a dzieckiem. Nauczyciel, jako osoba wspomagająca i dbająca o prawidłowy rozwój emocjonalny i poznawczy dziecka, powinien mieć również na uwadze organizowanie otoczenia zachęcającego wychowanka do eksploracji. Może to osiągnąć poprzez gromadzenie w sali zabaw, również z pomocą dzieci, tworzyw i przedmiotów budzących w dziecku

⁹ D. Al-Khamisy, *Rozwijanie pojęć przyrody nieożywionej u dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 52.

¹⁰ W. Pomykało, *Encyklopedia...*, s. 640.

¹¹ B. Suchodolski, *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1980, s. 698.

¹² E. Boczkowska, W. Siekacz, J. Walaszek, *Mali badacze – zabawy badawcze i eksperymenty w przedszkolu*, praca pod kier. B. Wosińskiej, Wydawnictwo i Pracownia Poligraficzna Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2006, s. 16.

¹³ Tamże, s. 9.

¹⁴ Tamże, s. 52.

potrzebę poznawania ich właściwości, np. piasku, papierów, tkanin o różnorodnych właściwościach, materiału przyrodniczego w postaci suchych gałązek, traw i kwiatów, szyszek, ziaren i zbóż, orzechów i koralu jarzębiny. Najczęściej spotykanymi przedmiotami w zabawie badawczej są więc materiały dostępne dzieciom w środowisku naturalnym, takie jak: piasek, śnieg, woda, patyki, kamyczki, ziemia, muszeczki, liście, owoce drzew, rośliny, ale również materiały do zajęć plastycznych i technicznych czy wytwory techniki dostępne w środowisku przedszkolnym: lupa, magnes, baterie, wiatrak, sznurki.

Rola nauczyciela w organizowaniu zabawy badawczej polega więc na:

- organizowaniu warunków wyzwalających swobodne zabawy badawcze, w których dzieci samorzutnie odkrywają różnorodne zjawiska,
- dostarczaniu dzieciom materiałów do pobudzania ich aktywności,
- stwarzaniu wspólnie z dziećmi „kąciaków przyrody” i tzw. „małych laboratoriów”,
- inspirowaniu działań dzieci,
- życzliwej postawie wobec ich działań,
- zapewnieniu swobody i bezpieczeństwa,
- kierowaniu aktywnością dzieci tak, aby mogły się w pełni i harmonijnie rozwijać.

W teraźniejszej, szeroko rozumianej edukacji nie sposób pominąć problemów związanych z procesem rozwoju i dojrzewania współczesnego dziecka (choćby akceleracja jego rozwoju czy przekształcanie się komórek mózgowych pod wpływem urządzeń cyfrowych). Uważamy więc, że współczesny nauczyciel powinien wziąć te kwestie pod uwagę przy projektowaniu swojej pracy z dzieckiem. Wychodzenie naprzeciw dziecięcym potrzebom wiąże się, naszym zdaniem, ze strategią kształcenia, która niestety nadal często jest pomijana, a mianowicie modelem konstruktywistycznym. Jerome Bruner podkreśla, że zabawa daje dziecku wielkie możliwości uczenia się oraz osiągnięcia sprawności nie tylko motorycznej, ale i poznawczej¹⁵. Działania podejmowane przez nas i resztę personelu w Przedszkolu Uniwersytetu Łódzkiego nawiązują do podejścia konstruktywistycznego, gdzie nie podaje się

¹⁵ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 31.

dziecku gotowego rozwiązania. Właśnie np. poprzez zabawy badawcze dajemy mu możliwość poszukiwania odpowiedzi i pielęgnujemy jego naturalną ciekawość.

Organizacja środowiska sprzyjającego badaniu w Przedszkolu Uniwersytetu Łódzkiego

Jako nauczyciele jesteśmy pośrednikami między otaczającym światem, zawartą w nim wiedzą a dzieckiem. W związku z tym staramy się umożliwiać i ułatwiać mu odkrywanie i przyswajanie tej wiedzy poprzez odpowiednie organizowanie środowiska wychowawczego. Wspólnie z dziećmi gromadzimy w sali zabaw tworzywa i przedmioty (również ze środowiska naturalnego) budzące potrzebę poznawania ich właściwości. W naszym przedszkolu materiały te zgromadzone są w dziale „Wychowanie dla kultury życia”. W kąciку tym znajdują się m.in.: szyszki, kasztany, żołądź, muszelki, kamienie, nasiona pszenicy, owsa, fasoli, kukurydzy, słonecznika, dyni. Dziecięce zainteresowanie tymi elementami było tak duże, że zdecydowałyśmy się stworzyć wspólnie z dziećmi dodatkowy dział (czy też kącik) do zabaw badawczych. Z naszych obserwacji wynika, iż takie zorganizowanie obszarów badawczych przyciąga uwagę, zachęca dzieci do samodzielnego korzystania z pomocy i podejmowania działalności eksploracyjnej.

Podczas samodzielnego podejmowania przez dzieci tego rodzaju zabaw oraz podczas zabaw inicjowanych w naszym przedszkolu dzieci mogą np.:

- sprawdzać smak cukru, mąki, soli i ich rozpuszczalność w wodzie,
- posługiwać się magnesem i obserwować wytwarzanie się pola magnetycznego,
- badać zjawiska topnienia ciał stałych,
- badać właściwości piasku, wody, gleby zarówno w sali, jak i w ogrodzie przedszkolnym,
- barwić wodę (przy pomocy farb, bibuły) i uzyskiwać nowe kolory,
- podczas zabaw w ogrodzie – obserwować (przy pomocy lup) np. biedronki, ślimaki czy też rozwijające się pąki drzew i kwiatów.

Podczas tych zabaw badawczych organizujemy warunki umożliwiające dzieciom samodzielne pobieranie informacji w celu wyjaśnienia różnorodnych zagadnień, m.in. z zakresu fizyki, optyki, akustyki, zjawisk elektromagnetycznych, badania właściwości ciał

stałych i cieczy. Staramy się zaspokoić ciekawość poznawczą dzieci, dostarczając bodźce tak, aby wyzwalały ciekawość i dążenie do samodzielnego uzyskiwania wiedzy o otoczeniu oraz nabycia różnych umiejętności. W tym celu systematycznie wzbogacamy „Kącik do zabaw badawczych”. Miejsce to wyposażone jest w:

- pomoce do zabaw badawczych i eksperymentów z wodą:
 - słoiki do przelewania i barwienia wody (farbami, bibułą);
 - menzurki do badania pojemności naczyń;
 - naczynia i miarki służące napełnianiu do wyznaczonej kreski;
 - naczynia i produkty do zabawy badawczej „Co się rozpuszcza, a co nie w wodzie?” (badanie rozpuszczalności w wodzie różnych produktów: np. soli, mąki, cukru, ryżu);
 - miski i przedmioty do zabawy badawczej „Co pływa, co tonie?”;
 - pipety do dozowania wody (zakraplanie);
 - strzykawki;
 - lejki i dzbanki z miarką;
 - naczynia do gry „Kto szybciej napełni?”;
 - eksperyment z nadmuchiwanym balonu (z wykorzystaniem sody i kwasu cytrynowego);
 - stożek wulkaniczny, soda, kwas cytrynowy do zabawy badawczej „Wybuch wulkanu”¹⁶;
- pomoce do zabaw badawczych z piaskiem:
 - sitka, lejki, miarki, łyżki do przesypywania i przesiewania piasku;
 - słoiki i dzbanki do wypełniania naczyń piaskiem do wyznaczonej kreski;
 - pojemniki z piaskiem do zabawy badawczej „Ukryty skarb” (wyszukiwanie przedmiotów ukrytych w piasku).

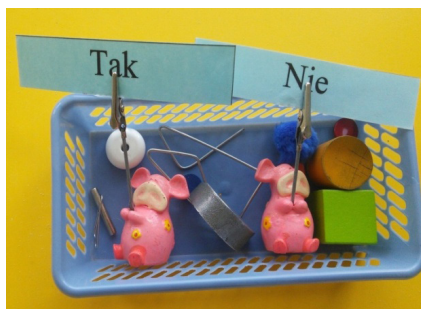
W codziennej pracy opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznej inicjujemy również zabawy badawcze, wykorzystując montesoriański materiał rozwojowy jako inspirację do tych właśnie zabaw. Szczególnie przydatne są tu:

¹⁶ Propozycje zabaw powstały na podstawie następujących publikacji metodycznych: W. Puślecki, *Uczenie się przez odkrywanie*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1985, nr 10; E. Łapińska, *Zabawy badawcze w przedszkolu*, „Gazeta Szkolna” 2003, nr 43; G. Faber, *Inspirowanie zabaw badawczych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 7; M. Krajnik, *Zabawy badawcze*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 9.

- puszkki zapachowe;
- puszkki smakowe służące poznaniu, rozróżnianiu i nazywaniu podstawowych smaków: słodkiego, słonego, kwaśnego, gorzkiego;
- tabliczki dotykowe (szorstkie i gładkie, do kształcenia zmysłu dotyku).



Fot. 1. Kącik do zabaw badawczych w Przedszkolu Uł.
Źródło: zbiór własny auterek



Fot. 2. Materiały do doświadczenia
„Co przyciąga magnes, a co nie?”
Źródło: Zbiór własny auterek



Fot. 3. Materiały do doświadczenia
„Co pływa, a co tonie?”
Źródło: Zbiór własny auterek

Wszystkie materiały umieściliśmy w specjalnie zaaranżowanych półkach, szafki znajdują się w zasięgu wzroku i rąk dziecka.

W codziennej pracy przekonujemy się, iż takie zorganizowanie obszarów badawczych przyciąga uwagę dzieci, zachęca je do samodzielnego korzystania z pomocy i podejmowania działalności eksploracyjnej.

Podsumowując, od współczesnego nauczyciela oczekuje się, aby prowokował do działań poznawczych, których dziecko nie wykonuje jeszcze w pełni sprawnie, ale które dzięki ćwiczeniu utrwalają się w jego zachowaniu. Nauczyciel przedszkola powinien, więc, być osobą kreatywną, otwartą, ukierunkowującą rozwój dzieci zgodnie z ich wrodzonym potencjałem i możliwościami. Można stwierdzić, że to właśnie od nauczycieli przedszkola (**aspekt personalny**) oraz odpowiednio zaaranżowanego otoczenia (**aspekt organizacyjny**) zależy, czy w dziecku zostanie rozbudzona ciekawość badawcza (**aspekt strategiczny**), która utwierdzi je w przekonaniu, że warto eksperymentować i tworzyć coś nowego.

BIBLIOGRAFIA

- Al-Khamisy D., *Rozwijanie pojęć przyrody nieożywionej u dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęstwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Boczkowska E., Siekacz W., Walaszek J., *Mali badacze – zabawy badawcze i eksperymenty w przedszkolu*, praca pod kier. B. Wosińskiej, Wydawnictwo i Pracownia Poligraficzna Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, Łódź 2006.
- Faber G., *Inspirowanie zabaw badawczych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1992, nr 7.
- Krajnik M., *Zabawy badawcze*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 9.
- Kupisiewicz Cz., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Łapińska E., *Zabawy badawcze w przedszkolu*, „Gazeta Szkolna” 2003, nr 43.
- Muchacka B., *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Pomykało W., *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo „Fundacja Innowacja”, Warszawa 1997.
- Puślecki W., *Uczenie się przez odkrywanie*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1985, nr 10.

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Załącznik nr 1, Dz.U. poz. 803.

Suchodolski B., *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1980.

THE ROLE OF A PRESCHOOL TEACHER IN ARRANGING CHILDREN'S ACTIVITY IN EXPLORATORY PLAYS

(Summary)

Nowadays, it has been stressed that play, which is in the centre of preschool education, contributes to a multilateral and harmonious development of the child's personality. What may constitute a source of the children's knowledge of the social, natural and technical world is an exploratory play, which has become the main topic of this paper. The subject matter of the study concerns the role of a preschool teacher in arranging children's activity as well as some aspects of implementation of an exploratory play in daily teaching and educational work.

Our work as early years teachers has made it possible for us to gain valuable research data as well as to fathom out some issues connected with stimulation of children's exploratory interests, directing children's activities and provoking children to pose questions. Thanks to that in our everyday work we try to fully satisfy children's cognitive needs with the use of a range of methods, forms of work and teaching aids.

It depends on a preschool teacher (personal aspect) and on a properly arranged environment (organizational aspect) whether exploratory curiosity of a child (strategic aspect) is going to be stimulated, which will confirm children in their belief that experimenting and creating are worth the effort.

Keywords: a preschool teacher, an exploratory play.

Nauczyciel jako organizator warunków do działań badawczych w Programie Wychowania Przedszkolnego „Tablit”

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.04>

Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, że spośród różnych czynników, decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły (przedszkola), najważniejszym jest niewątpliwie nauczyciel¹. Nauczyciel odgrywa znaczącą rolę w zmieniającej się edukacji i to od niego zależy, w jakim kierunku będzie ona ewoluowała. Praca nauczyciela przedszkola ma charakter bardzo specyficzny. Nauczyciel ten pełni wiele funkcji: dydaktyczną, środowiskową, opiekuńczo-wychowawczą. Nierzadko ta ostatnia funkcja jest wskazywana przez nauczycieli, rodziców i dyrektorów jako najważniejsza. Rodzic, powierzając nauczycielowi swoje nie w pełni samodzielne dziecko, oczekuje że ten się nim zaopiekuje, a więc pomoże w czynnościach samoobsługowych, sprawdzi czy dziecko zjadło posiłek, pocieszy, kiedy zajdzie taka potrzeba. Oczywiście, w pracy z małym dzieckiem wymiar opiekuńczo-wychowawczy jest niezwykle ważny, jednak nie należy zapominać także o dydaktycznej funkcji zawodu nauczyciela. Już sama nazwa tej profesji „nauczyciel przedszkola” wskazuje, że nie jest to niania, nie opiekunka, a właśnie nauczycielka. Konieczność połączenia ze sobą tych dwóch ważnych funkcji, a także szeregu pomniejszych, czyni zawód nauczyciela trudnym, wymagającym odpowiednich predyspozycji. Od prawidłowej pracy nauczyciela przedszkola zależy w dużej mierze dalsze powodzenie i rozwój dziecka, ale

¹ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27, s. 15.

i pozytywna postawa wobec szkoły i obowiązków, jakie tam na nie czekają².

Aby nauczyciel mógł w pełni realizować tę niezwykle ważną funkcję dydaktyczną, musi posiadać wiedzę na temat sposobu uczenia się małych dzieci. Naturalną metodą poznawczą, stosowaną przez dzieci jest aktywność badawcza. To dzięki niej poznają otaczającą je rzeczywistość, wnikają w głąb rzeczy, zjawisk, stosunków społecznych i budują swój obraz świata. Dziecko uczy się przede wszystkim poprzez bezpośredni kontakt z interesującym go obiektem³. Dlatego na każdym etapie kształcenia najważniejszym zadaniem nauczyciela powinno być rozwijanie zdolności uczenia się i umożliwianie dziecku opanowania metody naukowego poznania rzeczywistości⁴. Zadaniem nauczyciela jest więc także budowa bogatego, stymulującego środowiska materialnego wspierającego aktywność eksploracyjną dzieci⁵. Biorąc pod uwagę powyższe wskazania, zachęcenie i zainspirowanie nauczycieli do twórczego organizowania warunków badawczych w przedszkolu było jednym z założeń twórców Innowacyjnego Programu Wychowania Przedszkolnego „Tablit”.

Innowacyjny Program Wychowania Przedszkolnego „Tablit” powstał na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w latach 2013–2015. Był on początkowo wdrażany w 7 przedszkolach z Poznania i powiatu poznańskiego, jednak w miarę upływu czasu dołączały do niego kolejne przedszkola. Jest to program finansowany ze środków Unii Europejskiej, a wszystkie materiały będące jego składowymi są ogólnodostępne na platformie internetowej⁶.

Spośród wielu celów, jakie postawili sobie twórcy programu, najważniejszym jest umożliwienie dzieciom poznawania świata przez działanie, doświadczanie, odkrywanie, przeżywanie i dys-

² K. Żegnałek, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 3, s. 132.

³ I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.

⁴ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012, s. 62.

⁵ A. Basińska, T. Pietrala, U. Zielińska, D. Pietrala, K. Dziubalska-Kołaczyk, *Tablit Innowacyjny Program Wychowania Przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015, s. 19.

⁶ Strona Internetowa Projektu *Tablit – innowacyjny program wychowania przedszkolnego* finansowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki i Europejskiego Funduszu Społecznego, <http://tablit.wa.amu.edu.pl>

kutowanie. Ze względu na naturalną ciekawość dziecięcą wobec świata treści programowe oparto właśnie na materiale przyrodniczym. Program ma na celu m.in. tworzenie dzieciom autentycznego, bogatego w bodźce środowiska edukacyjnego oraz tworzenie warunków do samodzielnego radzenia sobie z wymogami różnorodnych zadań i sytuacji.

Do głównych elementów programu należą:

- aktywizująca strategia nauczania i uczenia się – metoda projektów;
- metoda modelowania dialogów „Questioning the Author” (QtA);
- przyrodniczy materiał na tablicę multimedialną i tablety (CASUM i TUTORIAL);
- moduł języka angielskiego.

Ze względu na tematykę poruszaną w artykule skupię się na krótkim opisie metody projektów oraz sposobach jej wykorzystania w programie wychowania przedszkolnego.

Metoda projektów należy do aktywizujących strategii nauczania. Polega ona na zgłębianiu wybranego przez dzieci tematu przez dłuższy czas. Zwykle w przypadku grupy szkolnej czy przedszkolnej badanie danego aspektu rzeczywistości jest podejmowane przez całą klasę/grupę lub odbywa się w małych grupach. Może też zostać przeprowadzone przez dziecko indywidualnie. Tym, co zdecydowanie odróżnia metodę projektu od tradycyjnych form nauczania jest liczba i różnorodność czynności, które wykonuje dziecko. Pracując bowiem metodą projektu, decyduje ono o podjęciu tematu, stawia hipotezy, zapisuje, relacjonuje, podaje propozycje działań, wyjaśnia, wyciąga wnioski oraz przyjmuje odpowiedzialność za proces uczenia się. Uczestnik projektu jest zatem osobą aktywną, wykonującą wiele zadań, które nie są narzucane przez nauczyciela⁷.

Ze względu na specyfikę metody projektu niemożliwe było całościowe wykorzystanie jej w programie, ponieważ tematu projektu ani przebiegu nie da się zaplanować, a więc opisać w scenariuszu. To dzieci inicjują tematykę, od ich zainteresowania zależy długość prowadzenia badań nad wybranym zagadnieniem. Dlatego w programie „Tablit” zawarte zostały wybrane elementy metody oraz zaproponowane narzędzia sprzyjające temu, aby projektowane przez nauczyciela zajęcia miały charakter badawczy.

⁷ A. Basińska, T. Pietrala, U. Zielińska, D. Pietrala, K. Dziubalska-Kołaczyk, *Tablit...*, s. 67.

W programie „Tablit” zakłada się realizację 9 przyrodniczych projektów badawczych w każdym roku przedszkolnym. Na każdym poziomie wiekowym (w grupach 3, 4 i 5-latków) realizowane są te same tematy („Gospodarstwo”, „Drzewo”, „Ziemia”, „Kosmos”, „Człowiek”, „Laboratorium”, „Powietrze”, „Roślina”, „Woda”), jednak w różnych zakresach. Każdy projekt trwa cztery tygodnie, a jego realizacja toczy się według niezmiennego schematu.

Budowa scenariuszy w programie „Tablit” sprzyja realizacji projektu w sposób zgodny z potrzebami dzieci. Propozycje aktywności zebrane są w tabelach tygodniowych – to dzieci wraz z nauczycielem decydują, którą aktywność wybiorą na dany dzień. Każda aktywność przypisana jest do modułu zgodnego z podstawą programową (język, matematyka, badanie, konstrukcje, formy plastyczne, muzyka, teatr, ruch, zdrowie, współpraca), a nauczyciele realizujący program zachęceni są do tego, aby proponowali dzieciom jak najwięcej aktywności badawczych.

Poza budową scenariuszy, w programie znalazły się też konkretne narzędzia umożliwiające nauczycielowi organizowanie warunków do działań badawczych. Są to:

- stworzenie Centrum Badawczego,
- propozycje wielu działań badawczych w scenariuszach projektów,
- propozycje wycieczek oraz wizyt ekspertów.

Centrum Badawcze jest to wyodrębniona przestrzeń, w której zgromadzone zostały obiekty związane z tematyką projektu. Dzieci mogą tu samodzielnie przeprowadzać proste doświadczenia lub eksplorować materiały. W trakcie trwania projektu w Centrum będą pojawiać się nowe eksponaty i pomysły na działania badawcze⁸.

Wśród propozycji aktywności, w każdym projekcie w tabelach proponowane są działania badawcze dostosowane do realizowanego tematu. Mogą to być proste eksperymenty, prowadzenie obserwacji lub pomiarów, porównywanie przedmiotów, zakładanie własnych hodowli, oglądanie eksponatów pod lupą lub mikroskopem, obserwacja nieba przez teleskop, tworzenie makiet i modeli czy wyprawy badawcze.

Do każdego tematu zaproponowane zostały także miejsca ciekawych wycieczek lub propozycje wizyt ekspertów, którzy mogli by odwiedzić dzieci w przedszkolu. Nauczyciele zachęceni są do

⁸ Tamże, s. 67.

tego, aby korzystali z pomocy rodziców i szukali ekspertów wśród nich. Ze względów technicznych także wycieczki nie muszą być każdorazowo organizowane na wielką skalę – spacer do apteki lub pobliskiego warzywniaka też jest właściwą sytuacją edukacyjną do zgłębienia tematu.

W toku dwuletniego wdrażania programu „Tablit” w poznańskich i podpoznańskich przedszkolach z użyciem programu pracowało około sześćdziesięciu nauczycielek, które przystępując do programu, zostały szczegółowo przeszkolone, a także objęte wsparciem przez pracowników projektu. Już na samym początku realizowania projektu wśród nauczycielek pojawiły się różnice w sposobie organizowania warunków do działań badawczych. Pomimo organizowania wielu warsztatów metodycznych, proponowania na bieżąco dodatkowych możliwości wzbogacenia pracy w projektach nie wszystkie nauczycielki tworzyły środowisko sprzyjające aktywności badawczej dzieci. Zasadniczo zespół nauczycielek pracujących z programem „Tablit” można podzielić na dwie grupy.

W pierwszej grupie znalazły się osoby, które bardzo chętnie przystąpiły do programu, wcześniej już pracowały z wykorzystaniem metody projektów i były przekonane o wartości aktywności badawczych. Ich zdaniem dzieci najlepiej uczą się poprzez zabawę oraz działanie, dlatego starają się dać swoim podopiecznym jak najwięcej możliwości do bezpośredniego badania. Są to osoby, które spośród wielu rodzajów aktywności dzieci zaproponowanych w tabelach, w pierwszej kolejności wybierały aktywności badawcze, starały się wykorzystać wszystkie możliwości przypisane do danego projektu, mimo że nie zawsze miały ku temu sprzyjające warunki. Są to nauczycielki, które bez względu na wielkość sali, lokalizację przedszkola lub warunki materialne organizowały ciekawe i bogate Centra Badawcze, w których dzieci chętnie przebywały w czasie zabaw swobodnych. Bardzo ważną rolę w pracy tych nauczycielek pełnili rodzice – przed każdym projektem otrzymywali oni list opisujący najbliższy planowany projekt, dzięki czemu mogli proponować swoją pomoc, przynieść ciekawe eksponaty do Centrum Badawczego albo przyjść z wizytą do przedszkola jako eksperci.

W drugiej, mniej zaangażowanej grupie, znalazły się nauczycielki, które nie były przekonane o wartości aktywności badawczych. Obawiały się tego, że czynności podejmowane w toku pracy nad tematem nie rozwijają u dzieci umiejętności „szkolnych”, czyli motoryki małej, czytania czy liczenia, przez co wybierały

z tabeli propozycje, które miały rozwijać te umiejętności, a więc wypełnianie kart pracy, kolorowanie czy liczenie przedmiotów, natomiast aktywności badawcze, w ich rozumieniu mniej wartościowe, wybierały w drugiej kolejności i nie zawsze wykorzystywały wszystkie propozycje. Nauczycielki z tej grupy winą za brak aktywności badawczych obarczały często niewystarczające warunki materialne, lokalowe lub techniczne, chociaż zazwyczaj te warunki były porównywalne w różnych placówkach. W przeciwieństwie do pierwszej grupy nauczycielek rzadziej nawiązywały też kontakt z rodzicami, co w znacznym stopniu utrudniało im organizowanie ciekawego i bogatego środowiska badawczego. Najczęściej jednak tłumaczyły to niechęcią ze strony rodziców lub specyficznym środowiskiem lokalnym.

Obie grupy nauczycielek były bardzo zróżnicowane ze względu na wiek, staż pracy, wielkość miejscowości, w której znajduje się przedszkole, warunki materialne placówki. W każdym przedszkolu znalazły się przedstawicielki obu stylów pracy, tak więc te czynniki nie miały wpływu na ilość i jakość proponowanych aktywności badawczych. Głównym czynnikiem, który różnicował te zachowania nauczycieli była postawa poszczególnych osób. Pomimo ciekawej oferty programu „Tablit” oraz stałego wsparcia metodycznego nie wszystkie nauczycielki organizowały sytuacje sprzyjające aktywności badawczej dzieci i część z nich skupiała się na wypracowanym wcześniej, podającym sposobie pracy. Miało to także ogromne znaczenie dla postawy i sposobu funkcjonowania małych uczniów. Obserwacje pokazały także, że dzieci w grupach o ciekawym i bogatym środowisku badawczym chętnie zgłębiały temat i były zainteresowane nim nawet przez dłuższy czas. Natomiast dzieci w grupach, w których aktywności badawczych proponowano mniej, miały tendencję do mniejszego angażowania się w realizację projektu.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I., *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Basińska A., Pietrala T., Zielińska U., Pietrala D., Dziubalska-Kołaczyk K., *Tablit Innowacyjny Program Wychowania Przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27.

Żegnałek K., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 3.

TEACHER AS A CREATOR OF CONDITIONS FOR A CHILD'S RESEARCH ACTIVITY IN „TABLIT” – AN INNOVATIVE KINDERGARTEN CURRICULUM

(Summary)

In her work the author focuses on the presentation of the experiences of preschool education teachers who have implemented an Innovative Kindergarten Curriculum “Tablit” (funded by the European Union). One of the main assumptions of the program is to rely on the project method while working with children in kindergarten. This method places a great emphasis on the development of the child's research activity, independent as well as guided. Teachers designing daily activities in the kindergarten are trying to incorporate many elements of research, experimentation and exploring the world in a direct way. In addition, they face the challenge of organizing space and conditions for an independent research activity of the child. This article presents the experiences and reflections gained during the implementation of various projects. The author also tries to present different attitudes of teachers towards their new situation.

Keywords: teacher, creator, research activity, preschool education, kindergarten curriculum, “Tablit”.

Urszula Zielińska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Moduł języka angielskiego w Programie Wychowania Przedszkolnego „Tablit” – nowe możliwości dla nauczycieli

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.05>

Wstęp

Zgodnie z decyzją Ministra Edukacji Narodowej¹ z dnia 30 maja 2014 r., od 1 września 2015 r. wszystkie pięciolatki w przedszkolach zostaną objęte obowiązkową nauką języka obcego, a od września 2017 r. obowiązek ten obejmie także dzieci 3- i 4-letnie. Stawia to nowe wyzwania zarówno przed dyrektorami przedszkoli, jak i nauczycielami, którzy w przypadku braku odpowiednich kwalifikacji do nauczania języka obcego będą musieli je uzupełnić do 2020 r. Wiele osób zadaje sobie pytanie, czy rzeczywiście takie zmiany są potrzebne, a rodzice często skarżą się na zbyt duże obciążenie dzieci zajęciami dydaktycznymi. Należy jednak pamiętać, że w krajach europejskich już od wielu lat obserwuje się stopniowe obniżanie wieku rozpoczęcia nauki języka obcego, co jest zgodne z zaleceniami wielu dokumentów Rady Europy czy Komisji Europejskiej². Ważnymi celami Strategii Europa 2020 są m.in.: umożliwienie obywatelom Europy opanowania dwóch języków obcych, promowanie uczenia się języków obcych, umożliwienie imigrantom opanowania języka kraju docelowego oraz ułatwienie

¹ MEN, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Warszawa 2014.

² Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, Key Data on Teaching Languages at School in Europe (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie). Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2012.

mobilności obywateli Europy. Dodatkowo, już w 2002 r. Rada Europy podkreślała istotę wprowadzania języka obcego na poziomie przedszkolnym.

Częściowo zatem decyzja Ministerstwa z ubiegłego roku wynikała z europejskich tendencji i zaleceń, aby promować wielojęzyczność, ponieważ właśnie w świecie wielu kultur i języków będą wzrastać i rozwijać się obecne 3-, 4- i 5-latki. Ponadto, wprowadzenie drugiego języka obcego wymaganego także w regulacjach europejskich jest znacznie prostsze wtedy, gdy pierwszy język obcy zostaje wprowadzony stosunkowo wcześniej. Polska pozostaje w gronie liderów w tym zakresie, m.in. poprzez obniżenie zarówno wieku, w którym dzieci zaczynają uczyć się pierwszego, jak i drugiego języka obcego³.

Jednak rozporządzenia na temat edukacji językowej w Polsce czy Europie nie byłyby możliwe, gdyby nie liczne badania na temat wczesnego przyswajania języka obcego. Aczkolwiek hipoteza dotycząca okresu krytycznego⁴ ma tyluż zwolenników, co przeciwników, to jednak liczne współczesne badania na temat przyswajania języka obcego oraz jego nauczania wskazują, że edukacja językowa na poziomie przedszkolnym nie tylko ma sens, ale także przynosi wiele korzyści.

Okazuje się, że „dzięki plastyczności umysłu dziecka wczesne uczenie się języka obcego skutkuje lepszą realizacją fonetyczną dźwięków obcych, lepiej rozwiniętą siatką połączeń międzyneuronowych, co uwidacznia się w szybszym kojarzeniu czy umiejętności dłuższego skupienia uwagi”⁵. Ponadto, zarówno polscy, jak i zagraniczni naukowcy wskazują, że aby stać się kompetentnym użytkownikiem języka obcego, należy rozpocząć naukę jak najwcześniej⁶. Badania wskazują bowiem, że „im dłużej się uczymy, tym więcej umiemy, toteż najrozsądniej jest zaczynać naukę możliwie wcześniej”⁷.

³ Obszerne opracowania na ten temat można znaleźć w publikacji Eurydice, Eurostat, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, Education, Audio-visual and Culture Executive Agency, 2012.

⁴ E. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons, New York 1967.

⁵ A. Rubak, *Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 103.

⁶ J. Scrivener, *Learning Teaching. An Essential Guide to English Language Teaching*, Macmillan, Oxford 2011, s. 321.

⁷ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 91.

Warto także w tym miejscu przytoczyć eksperyment przeprowadzony przez zespół A. Gopnik, A.N. Meltzoff i P.K. Kuhl⁸, w którym badacze dowiedli, że grupa dorosłych Japończyków zdawała się nie zauważać różnicy pomiędzy „r” i „l” w słowach, które odsłuchiwali. Taką umiejętność posiadają jednak niemowlęta przed 11 miesiącem życia: są one w stanie rozpoznać różnice między dźwiękami pochodzącymi z różnych języków. Tę zdolność rozpoznawania różnic niemowlęta traciły około 12 miesiąca⁹. Badania przeprowadzone przez A. Gopnik, A.N. Melzhoff i P.K. Kuhl sugerują, że pomiędzy 6 a 12 miesiącem życia następuje taka organizacja dźwięków w umyśle dziecka, że w efekcie niemowlęta przestają rozpoznawać dźwięki, których nie są w stanie przyporządkować do poszczególnych kategorii w swoim rodzimym języku, co przypomina organizację dźwięków u dorosłych¹⁰. Jeśli istnieją takie możliwości, trzeba wykorzystać szansę opanowania języka obcego w dzieciństwie, dzięki czemu można poznać język lepiej, posługiwać się nim sprawniej i – w sprzyjających warunkach – opanować wymowę w stopniu tak doskonałym, jak rodzimy użytkownik języka.

Należy pamiętać o tym, że specyfika pracy z dziećmi różni się od sposobu pracy z dorosłymi. Dzieci uczą się poprzez zabawę, ruch, gry, wierszyki i piosenki – nie można oczekiwać, aby uczyły się języka obcego tak jak dorośli. Oczywiście nie należy zmuszać dziecka do mówienia, ponieważ rozpocznie produkcję dopiero wtedy, gdy będzie na to gotowe. Można natomiast zachęcać dzieci do powtórzeń chóralnych, ponieważ wtedy czują się bezpiecznie. Głównym zadaniem nauczyciela w prowadzeniu zajęć językowych z dzieckiem jest więc stworzenie warunków, aby dziecko dobrze bawiło się podczas nauki i aby osłuchiwało się z językiem. Zabawa i humor to dwa niezbędne elementy nauki języka obcego, a sfera emocjonalna odgrywa ogromną rolę w uczeniu się dzieci. „Na tym etapie trudno zakładać naukę języka obcego w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. Trzeba raczej mówić o uwrażliwieniu uczniów na nowy język czy o inicjacji językowej, bo bardziej odpowiadają one potrzebom i możliwościom uczniów niż systematyczne nauczanie, skierowane raczej ku starszym odbiorcom”¹¹.

⁸ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn*, HarperCollins, New York 2000, s. 215.

⁹ Tamże, s. 224.

¹⁰ Tamże, s. 225.

¹¹ M. Pamuła-Behrens, *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 1, s. 10.

Wczesna edukacja językowa jest więc nie tylko wymogiem czasów, w których będą rozwijać się i pracować obecne 3-, 4- i 5-latki, ale także aktywnością niezwykle pożądaną ze względu na rozwój poznawczy dziecka. W tym kontekście Innowacyjny Program Wychowania Przedszkolnego wraz z modulem języka angielskiego doskonale wpisuje się w potrzeby dzieci, rodziców i nauczycieli, proponując wiele możliwości edukacyjnej zabawy z językiem obcym.

Budowa modułu języka angielskiego

Moduł języka angielskiego w Programie „Tablit” składa się¹² z banków słów oraz gier. Banki słów to zestaw ikon o układzie analogicznym do układu gry „Memory”, w których ikony zawierające grafiki zaczerpnięte zostały z animacji Programu, natomiast nagrania wykonano w wersji polskiej i angielskiej, dostępnych po wybraniu odpowiedniej ikony z flagą polską lub brytyjską. W grach natomiast wykorzystano sześć formatów (słowników). Są to: układanka (*puzzle*), gra pamięciowa (*memory*), gra w klasy (ang.: *hopscotch*), przeciągnij i upuść (ang.: *drag and drop*), czego brakuje (ang.: *what's missing*) oraz gra ukryte przedmioty (ang.: *hidden objects*). Początkowo w bankach słów oraz grach wykorzystano około 160 grafik oraz 540 nagrań w języku angielskim, jednak we wrześniu 2015 r. zakończono prace nad rozbudową komponentu języka angielskiego, który został poszerzony zarówno o scenariusze zajęć z języka angielskiego (27 – po jednym do każdego projektu), jak i o dodatkowe ikony w słownikach (liczba ikon została podwojona) oraz dodatkowe gry (po dwie dodatkowe do każdego projektu, czyli ogółem 81). Zarówno banki słów, jak i gry są dostępne z poziomu platformy, po wybraniu odpowiedniej ikony (kostki do gry lub symbolu słownika). Duża funkcjonalność platformy powoduje, iż dzieci mogą samodzielnie korzystać z zasobów programu w czasie wolnym, podczas zabaw w przedszkolu oraz w domu. Aby zwiększyć efektywność przyswajania nowego słownictwa, zalecane jest korzystanie z banków słów w końcu

¹² Moduł języka angielskiego został znacznie rozbudowany w okresie od czerwca do września 2015 r., czyli już po przeprowadzeniu przedstawionych tu badań. Przez dwa pierwsze lata wdrażania programu w przedszkolach zawierał on jednak wyłącznie banki słów (54) oraz gry (27). W ankietach zebrano opinie nauczycieli na temat modułu funkcjonującego w „Tablicie” do czerwca 2015 r.

pierwszego lub na początku drugiego tygodnia projektu, natomiast gry można wykorzystywać w trzecim i czwartym tygodniu. Warto jednak także powracać do gier wcześniej poznanych, aby dzieci mogły osłuchiwać się z poznanymi wcześniej słówkami i utrwalać je.

Zaletą tak skonstruowanego modułu języka angielskiego jest swobodny dostęp dzieci do ikon oraz nagrań, co oznacza, iż również poza murami przedszkola dzieci mogą mieć kontakt z językiem obcym, a częstotliwość tych kontaktów sprzyja przyswajaniu nowych słówek i zwrotów. Należy jednak pamiętać o tym, że dzieci zaczynają posługiwać się poznanymi słowami dopiero wtedy, gdy są na to gotowe, stopniowo oswajając się z nowymi zwrotami. Najistotniejszą rzeczą, którą dorośli mogą zrobić dla swoich małych uczniów, jest pozwolić im słuchać języka obcego, bawić się nim, np. poprzez śpiewanie piosenek i recytacje rymowanek.

W scenariuszach zajęć dla nauczycieli umieszczono szczegółowy opis tego komponentu¹³ wraz z tłumaczeniami słówek oraz wyjaśnieniem zasad gry językowej. Dzięki doskonałym nagraniom, umieszczonym na platformie, nauczyciel nie musi znać języka angielskiego, a wystarczy, iż pozwoli dzieciom osłuchiwać się z umieszczonymi w słownikach i grach słówkami.

Nauczyciele objęci wsparciem na etapie wdrażania projektu do przedszkoli zostali przeszkoleni również z zasad wykorzystania elementów języka angielskiego podczas zajęć w przedszkolu. Zdecydowana większość z nich nie posiadała jednak wykształcenia filologicznego (oprócz jednej osoby), a często język angielski był im znany w niewielkim stopniu lub wcale.

Skuteczność modułu - refleksje nauczycieli

W ostatnich miesiącach trwania pilotażowego wdrożenia Programu „Tablit” w przedszkolach poproszono nauczycieli o refleksję związaną z wykorzystaniem modułu języka angielskiego podczas pracy z dziećmi. Autorzy Programu chcieli uzyskać informacje na temat ogólnej oceny przydatności tego komponentu w pracy nauczyciela, ale także konstruktywne wskazówki użytkowników na temat poszczególnych jego elementów.

¹³ Jak wspomniano wcześniej, prace nad rozbudową komponentu języka angielskiego trwały od czerwca do września 2015 r.; zawiera on obecnie również niezależne scenariusze zajęć z języka angielskiego.

Tabela 1. Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli – wykorzystanie modułu języka angielskiego Programu Tablit podczas zajęć w przedszkolu

Szanowne Panie,

Drogie Tablitowe Koleżanki,

Bardzo proszę o wypełnienie poniższej ankiety i odesłanie jej do mnie w terminie **do 20 kwietnia**.

Proszę o zaznaczenie odpowiedzi w kolumnie przez **X**, a następnie o zapisanie dokumentu w następujący sposób: **angielski_kornik_IN** (IN = inicjały osoby wypełniającej ankietę) **lub: angielski_Poznań_124_KS** (KS – inicjały osoby wypełniającej ankietę) i odesłanie na podany adres.

Dziękuję i serdecznie pozdrawiam,

Urszula Zielińska

Skala odpowiedzi: 1 – całkowicie **nie** zgadzam się/zupełna nieprawda; 2 – **nie** zgadzam się/nieprawda; 3 – zgadzam się/prawda; 4 – całkowicie się zgadzam/zupełna prawda

		1	2	3	4
1.	Od drugiego tygodnia projektu codziennie korzystam ze słowników podczas zajęć z dziećmi.				
2.	Dzieci chętnie bawią się bankami słów w czasie wolnym.				
3.	Znaczenie słówek angielskich umieszczonych w słownikach jest zbyt trudne dla dzieci.				
4.	Wymowa słówek angielskich sprawia dzieciom trudność.				
5.	Pozwalam dzieciom bawić się ikonami słowników podczas zajęć popołudniowych.				
6.	Chciałabym dobrze znać język angielski, aby pomóc dzieciom w uczeniu się angielskich słówek.				
7.	Staram się znaleźć czas, aby przed zajęciami samodzielnie poćwiczyć wymowę słówek angielskich w danym projekcie.				
8.	W trakcie trwania danego projektu staram się kilkakrotnie znaleźć czas na zabawę dzieci z bankiem słów angielskich.				
9.	Dzieci chętnie grają w gry językowe.				

		1	2	3	4
10.	Staram się, aby w trzecim i czwartym tygodniu projektu codziennie znaleźć czas na zabawę dzieci z grą.				
11.	Zabawa grą językową nie sprawia dzieciom trudności.				
12.	Podczas zajęć staram się zaglądać z dziećmi do gier językowych z poprzednich projektów.				
13.	W domu chętnie przeglądam gry z innych projektów i grup wiekowych.				
14.	Łatwo jest korzystać z modułu językowego w Tablicie.				
15.	Moduł językowy powinien zawierać więcej słówek.				
16.	Język angielski z Tablitą można wykorzystać podczas zajęć dodatkowych z języka.				
17.	W trakcie zajęć w przedszkolu dzieci nie mają czasu na zabawę z gramami i słownikami.				
18.	W skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej) oceń przydatność modułu językowego w Programie Tablit				

W pierwszym roku wdrażania Programu „Tablit” wsparciem objęto nauczycieli i dzieci z 6 przedszkoli, co stanowi w sumie 18 grup przedszkolnych, natomiast w drugim roku trwania projektu dołączyły kolejne dwa przedszkola. W programie uczestniczyło 60 nauczycieli, spośród których 50 odpowiedziało na pytania związane z wykorzystaniem modułu językowego w „Tablicie”.

By uzyskać informacje o refleksjach nauczycieli korzystających z programu „Tablit” opracowano kwestionariusz ankiety, który zawierał twierdzenia na temat zawartości modułu językowego. W odpowiedziach zastosowano skalę od 1 do 4, gdzie 1 oznaczało *całkowicie się nie zgadzam*, a 4 – *całkowicie się zgadzam*. Wyjątek stanowiło twierdzenie nr 9, gdzie nauczyciel oceniał ogólną przydatność modułu języka angielskiego w skali od 1 (najmniej) do 5 (najbardziej). W sumie poproszono nauczycieli o refleksję na temat prawdziwości 18 zdań, jednak ze względu na główną ideę niniejszego artykułu przedstawione zostaną wyniki dotyczące 9 twierdzeń oceniających moduł językowy.

Analiza reakcji nauczycieli na kilka najbardziej istotnych dla przyszłości programu „Tablit” twierdzeń wskazuje, iż w przewa-

zającej większości doceniają oni wkomponowanie języka angielskiego. Na pytanie 18 (ogólna przydatność modułu językowego) aż 90% odpowiedziało pozytywnie, wskazując ocenę 4 (*zgadzam się*) lub 5 (*całkowicie się zgadzam*). Podobny wynik, bo aż 93%, uzyskano w odpowiedziach na twierdzenia 9, 13 i 14, co dowodzi, iż nauczyciele bardzo pozytywnie ocenili ten komponent. Jeśli chodzi o twierdzenie 15, to 70% respondentów nie zgodziła się z nim, co oznacza, że dla większości nauczycieli liczba słówek zamieszczona w bankach i grach jest wystarczająca. W przypadku twierdzenia 16, 75% ankietowanych uważa, że moduł językowy w „Tablicie” można wykorzystać także podczas dodatkowych zajęć językowych. Wszyscy nauczyciele wybrali odpowiedź *zgadzam się* lub *całkowicie się zgadzam* w reakcji na twierdzenie 8, przyznając, iż starają się kilka razy w trakcie trwania danego projektu stworzyć możliwości, aby dzieci miały czas na zabawę grami i bankami słów. Reagując na twierdzenie 7, niemal 90% respondentów odpowiedziało pozytywnie, co oznacza, iż nawet ci nauczyciele przedszkola, którzy nie mają przygotowania językowego, chętnie samodzielnie ćwiczą wymowę słówek angielskich. W większości (88%) pozytywny stosunek do uczenia się języka przejawiają nauczyciele, którzy odpowiedzieli pozytywnie na twierdzenie 1, deklarując, iż chcieliby poznać język angielski, aby wspomagać dzieci w procesie przyswajania języka obcego. Można zatem stwierdzić na podstawie zebranych odpowiedzi, iż nauczyciele w większości pozytywnie ocenili komponent języka angielskiego w Programie „Tablit”, a dodatkowo poczuili się zmotywowani do pracy nad językiem obcym, i/lub do dalszego rozwijania swoich kompetencji językowych.

Wnioski

Moduł języka angielskiego w Programie Wychowania Przedszkolnego „Tablit” pozwala dziecku – już od najmłodszych lat – wzrastać w otoczeniu *lingua franca*, języka, który pozwala komunikować się ludziom na całym świecie. Podczas zabawy z bankami słów oraz grami dziecko poznaje słownictwo związane z tematami projektów, a także rozwija umiejętność rozpoznawania dźwięków i znaczeń. Z czasem staje się gotowe do używania tego języka. Dodatkowo, nawet nauczyciel, który nie zna języka angielskiego, jest w stanie pokierować zabawą dzieci z językiem angielskim tak, aby mogły przyswoić nowe słowa i poznać ich wymowę, ponie-

waż zasoby Programu „Tablit” pozwalają na takie działanie dzięki umieszczonym na platformie licznym nagraniom. Najważniejsze na tym etapie edukacji jest budowanie pozytywnej motywacji do nauki języka obcego, która pozwoli dzieciom osiągnąć sukces na kolejnych etapach szkolnych, a dzięki zróżnicowanym aktywnościom dziecka taka motywacja znacznie wzrasta.

Zasoby programu można wykorzystywać nie tylko w przedszkolu, ale także w edukacji wczesnoszkolnej, jako narzędzie wspierające i uatrakcyjnijające zajęcia językowe. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby możliwości, które oferuje „Tablit” były wykorzystane także podczas pracy indywidualnej nauczyciela z dzieckiem lub zabawy dziecka z rodzicami w domu. Częsty kontakt z językiem angielskim jest nieoceniony w procesie jego przyswajania.

BIBLIOGRAFIA

- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie) Raport Eurydice, Urząd Publikacji Unii Europejskiej, Luksemburg 2012.
- Gopnik A., Meltzoff A.N., Kuhl P.K., *The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn*, HarperCollins, New York 2000.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Lenneberg E., *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons, New York 1967.
- MEN, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz.U., poz. 803, <http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf> [dostęp 10.04.2015].
- Pamuła-Behrens M., *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka obcego dla dzieci*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 1.
- Rubak A., *Metodyka nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1.
- Scrivener J., *Learning Teaching. An Essential Guide to English Language Teaching*, Macmillan, Oxford 2011.

ENGLISH LANGUAGE COMPONENT IN „TABLIT” – AN INNOVATIVE KINDERGARTEN CURRICULUM – NEW OPPORTUNITIES FOR TEACHERS

(Summary)

The author focuses on the English language component in “Tablit”, an Innovative Kindergarten Curriculum, financed by the EU. English language was incorporated into the Program so that a teacher can link the scientific content incorporated in the program with the language content. This is a unique attempt at a preschool level in Poland. Due to new regulations of the Ministry of Education (May 30th, 2014), a foreign language will become obligatory for preschool children aged 5 in September 2015, while in September 2017 all children aged 3 and 4 will have compulsory foreign language classes. This constitutes a significant change in the work of a preschool teacher. “Tablit” contains an English component which can be used at very early stages of education. This component is expanded by additional games, word banks and English lesson plans. Also, the experiences and comments of teachers working with “Tablit” are presented here – a great source of inspiration for the authors of the Program.

Keywords: language education, English language, preschool education, language games, word banks, teaching children.

Wykorzystanie przez nauczyciela klas początkowych multimedialnych programów komputerowych o charakterze edukacyjnym

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.06>

Edukacyjny program komputerowy w ujęciu definicyjnym

Rozwój nowych technologii zaczął usprawniać działania człowieka i przenikać w każdą jego działalność. Obecnie nowe media są widoczne w wielu sferach ludzkiej aktywności, a mianowicie w sferze: zawodowej, gospodarczej, rozrywkowej oraz intelektualnej. Jest to możliwe dzięki zlikwidowaniu wszelkich barier czasowo-przestrzennych (zwłaszcza poprzez rozpowszechnienie Internetu)¹ oraz zwiększeniu dostępności nowych urządzeń technicznych. Współcześnie media i ich narzędzia są coraz częściej wykorzystywane również w polskim systemie kształcenia. Wspomagają nie tylko pracę organizacyjno-administracyjną szkoły jako placówki, ale przede wszystkim zaczęły wspomagać czynności samych nauczycieli i uczniów – głównych podmiotów procesu kształcenia. Nowe urządzenia, a szczególnie komputer, tablice interaktywne, tablety oraz ich narzędzia (programy komputerowe) stwarzają ogromne możliwości – m.in. umożliwiają zoptymalizowanie procesu uczenia się i nauczania, wpływają na wzrost zaangażowania nauczycieli i uczniów w trakcie wykonywania określonych zadań.

¹ R. Pęczkowski, *Proces kształcenia w świetle teorii optymalnego znaku*, [w:] *Media. Edukacja. Kultura. W stronę edukacji medialnej*, W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), Wydawnictwo PPTiME, Poznań–Rzeszów 2012, s. 194.

Komputer, będący głównym urządzeniem wspomagającym czynności uczniów i nauczycieli, może w procesie kształcenia realizować dwie główne strategie, a mianowicie: podstawową oraz pomocniczą.

Pierwsza strategia związana jest z wykorzystaniem komputera jako środka przekazującego określoną wiedzę merytoryczną, która jest zarówno wiązana z wiadomościami dotychczas pozyskanymi przez podmiot uczący się, jak i przetwarzana. Druga strategia odnosi się natomiast do wzbogacania określonych sytuacji dydaktycznych przy użyciu komputera. Józef Bednarek wskazuje, iż powyższe strategie pozwoliły wyodrębnić dwa typy nauczania wspieranego komputerem, a mianowicie nauczanie podstawowe, w którym to występuje całościowe lub częściowe nauczanie komputerowe, oraz nauczanie uzupełniające, w którym to proces uczenia się jest jedynie wspomagany komputerem, najczęściej w postaci wizualizacji².

Jednym z głównych narzędzi cyfrowego środowiska edukacyjnego, które łączą ze sobą te dwie strategie, są programy komputerowe, zwłaszcza te o charakterze edukacyjnym. Ich głównym celem jest szeroko ujęte nauczanie. W literaturze przedmiotu programy te określane są mianem edukacyjnych programów komputerowych, definiowanych jako „oprogramowanie, które jest dostosowane do możliwości uczniów i ich potrzeb w procesie nauczania (dydaktyki)”³. Przytoczona definicja ma jednakże charakter bardzo szeroki. W wąskim ujęciu za edukacyjne programy komputerowe można uznać specjalnie przygotowane programy komputerowe, które poszerzają wiedzę z określonej dziedziny nauki, techniki lub sztuki, bądź pozwalają rozwijać określone umiejętności u użytkowników w różnym wieku. Odbiorcami programów komputerowych są już najmłodsze dzieci, u których wspierany jest szczególnie ogólny rozwój poznawczy oraz podstawowe umiejętności (przykładowo: czytanie, pisanie, podstawowe działania arytmetyczne itd.). Jednakże w zależności od grupy odbiorców, do której skierowany jest dany program, różni się on atrakcyjnością, szatą graficzną, interfejsem, treścią, stopniem trudności oraz złożonością fabularną i kompozycją zadań.

² J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 131.

³ D. Skrzyński, *Oprogramowanie komputerowe w edukacji*, „Meritum” 2008, 4 (11), s. 98, http://merlin.pl/Multimedialny-Swiat-Juliana-Tuwima_YDP/browse/product/8,193756.html [dostęp 14.04.2015].

W literaturze przedmiotu podaje się również różne klasyfikacje edukacyjnych programów komputerowych. Przyjmując za kryterium funkcje, które spełniają, można programy te podzielić na:

- programy przeznaczone do ćwiczeń i doskonalenia pewnych umiejętności,
- programy symulacyjne i demonstracyjne,
- programy typu „korepetytor”,
- programy wspomagające rozwiązywanie problemów,
- programy usługowe dla nauczycieli i administracji szkolnej⁴.

Inne klasyfikacje wyróżniają ponadto takie programy, jak: ćwiczeniowe, nauczające, demonstracyjne, symulacyjne, a także gry dydaktyczne⁵.

Przykłady zastosowania edukacyjnych programów komputerowych w edukacji wczesnoszkolnej

Współczesna oferta edukacyjnych programów komputerowych jest bardzo obszerna. Wiele wydawnictw oraz dystrybutorów materiałów edukacyjnych przygotowało swoje propozycje produktów edukacyjnych specjalnie dedykowanych dla uczniów klas I–III obejmujących wybrane obszary obowiązującej podstawy programowej. Ponadto wiele programów edukacyjnych przeznaczonych na komputery (obecnie również na tablety i smartfony) można wykorzystać nie tylko w trakcie toku lekcji, ale również w edukacji domowej jako uzupełnienie, powtórzenie lub też utrwalenie wiadomości i umiejętności poznanych w szkole. Przykładem producentów, którzy specjalizują się w tworzeniu edukacyjnych programów komputerowych, są m.in.: Young Digital Planet⁶, Format – Biuro Informatyki Stosowanej⁷, Aidem Media⁸, Very Nice Studio⁹ czy LK Avalon¹⁰. W przygotowaniu programów komputerowych o charakterze edukacyjnym, oprócz specjalistów

⁴ D. Madej, K. Marasek, K. Kuryłowicz, *Komputery osobiste*, WKiŁ, Warszawa 1987, s. 78.

⁵ G. Leśniewska, *Kreatywny komputer, czyli o projekcie twórczego wspomagania edukacji dzieci*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy. Społeczeństwo informacyjne – stan i perspektywy rozwoju” 2013, z. 32, s. 150.

⁶ Więcej: <http://www.ydp.pl/> [dostęp 14.04.2015].

⁷ Więcej: <http://www.format.wroc.pl/> [dostęp 14.04.2015].

⁸ Więcej: <http://www.aidemmedia.pl/> [dostęp 14.04.2015].

⁹ Więcej: <http://verynicestudio.com/> [dostęp 14.04.2015].

¹⁰ Więcej: <http://www.lkavalon.com/new/> [dostęp 14.04.2015].

zajmujących się stroną techniczną produktu, biorą udział również eksperci z określonej dziedziny (w zależności od treści danego programu komputerowego): pedagodzy, psychologowie, logopedzi, terapeuci, językoznawcy, lektorzy języków obcych nowożytnych oraz osoby specjalizujące się w poszczególnych przedmiotach i dyscyplinach naukowych.

Jednym z przykładów wykorzystywania wybranego edukacyjnego programu komputerowego w edukacji wczesnoszkolnej jest program „Multimedialny Świat Jana Brzechwy”. Zawiera on aż 25 różnych wierszy autora, m.in. takie utwory, jak:

- *Kaczka-dziwaczka,*
- *Tańcowała igła z nitką,*
- *Leń,*
- *Entliczek-Pentliczek,*
- *Na wyspach Bergamutach.*

Wiersze natomiast zostały ukazane w bardzo atrakcyjnej dla odbiorcy formie, a mianowicie przy prezentacji wykorzystano trójwymiarowe, kolorowe i żywe animacje, zastosowano przyjazne dla ucha efekty dźwiękowe, przyjemną muzykę oraz wprowadzono elementy wideo-tańca. Ponadto dodatkowym walorem produktu jest możliwość odsłuchania interpretacji poszczególnych wierszy w wykonaniu Joanny Trzepiecińskiej i Wojciecha Malajkata oraz utworów muzycznych w wykonaniu m.in. Majki Jeżowskiej czy Mieczysława Szczepniaka zaaranżowanych przez Andrzeja Pawlukiewicza¹¹.

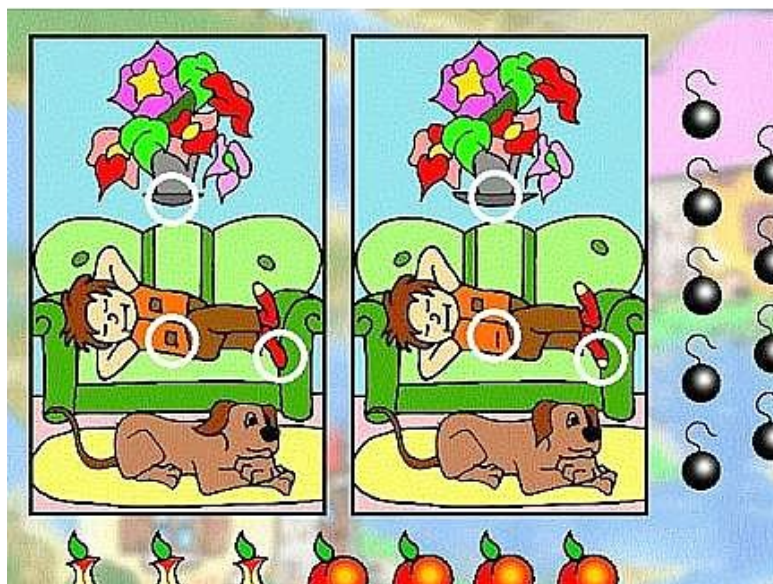
Program umożliwia najmłodszym użytkownikom poznawanie literackiego świata polskiego poety. Użytkownik w trakcie literackiej wirtualnej lekcji może m.in.:

- samodzielnie recytować bądź odsłuchiwać wersje aktorskie poszczególnych wierszy,
- kolorować wybrane ilustracje,
- układać puzzle i wybierać ich stopień trudności,
- ćwiczyć w konkretnych zadaniach typu „znajdź różnice” swoją spostrzegawczość,
- odtwarzać lekcje wideo-tańca i ćwiczyć wybrane układy taneczne, w tym szczególnie: taniec dyskotekowy, klasyczny, towarzyski,
- odsłuchiwać nagrania muzyczne,

¹¹ Zob.: http://logopedia.pl/component/virtuemart/view/productdetails/virtuemart_product_id/539/virtuemart_category_id/46 [dostęp 14.04.2015]; <http://www.ydp.pl/> [dostęp 14.04.2015].

- uczyć się śpiewu i gry na różnych instrumentach¹².

Przykładowe zadanie związane z rozwojem spostrzegawczości przygotowane przez producentów programu prezentuje rysunek 1.



Rysunek 1. Przykładowe zadanie z edukacyjnego programu komputerowego „Multimedialny świat Jana Brzechwy” – „znajdź różnice”

Źródło: <http://www.ravelo.pl/multimedialny-swiat-jana-brzechwy,p6002067.html> [dostęp 14.04.2015]

Powyższe możliwości wykorzystania programu, a także atrakcyjna grafika i dźwięki sprawiają, iż produkt ten może stać się doskonałym urozmaicheniem tradycyjnego toku lekcji. Wprowadzenie takiego programu multimedialnego z pewnością wpłynie na wzrost zainteresowania uczniów danym zagadnieniem, a także zainspiruje ich do dalszych poszukiwań i głębszego poznawania świata literackiego. Podobnym programem, który wprowadza uczniów w świat poezji polskiej jest „Multimedialny świat Juliana Tuwima”¹³.

Drugim przykładem wykorzystania programów edukacyjnych w edukacji wczesnoszkolnej jest program „Klik. Wyspa tajem-

¹² Tamże.

¹³ Więcej: <http://poradnik-logopedyczny.pl/wykorzystanie-komputera/oprogramowanie/148/multimedialne-programy-edukacyjne.html> [dostęp 14.04.2015].

nic”¹⁴, którego zarówno producentem, jak i wydawcą są Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne¹⁵. Program został przeznaczony dla uczniów w wieku 6–9 lat, którzy w trakcie wirtualnych ćwiczeń o charakterze zabawowym wykonują określone zadania i rozwiązują zagadki, słuchają piosenek i oglądają filmy, dzięki temu przyswajają określone informacje i rozwijają swoje umiejętności. Program ten umożliwia opanowanie wiedzy z zakresu matematyki, języka obcego nowożytnego (język angielski), ekologii i przyrody. Ponadto w trakcie zabawy z programem rozwijana jest umiejętność czytania i pisania oraz zapamiętywania. Program posiada również określone poziomy trudności, które zmieniają się wraz z kolejnymi etapami i zdobywaniem przez najmłodszych użytkowników wiedzy¹⁶. Przykładowe zadanie wzorowane na tradycyjnej grze pamięciowej „Memory” ilustruje rysunek 2.



Rysunek 2. Przykładowe zadanie z edukacyjnego programu komputerowego „Klik. Wyspa Tajemnic” „Tablit” – „Memory”

Źródło: <https://www.youtube.com/watch?v=5r9N4V6PaW8> [dostęp 14.04.2015]

¹⁴ W serii programów z Klikiem przeznaczonych dla edukacji wczesnoszkolnej znajdują się również: „Klik: Wehikuł czasu”, „Klik: Wielki pościg”. Więcej: <http://www.gry-online.pl> [dostęp 14.04.2015].

¹⁵ <http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=14913> [dostęp 14.04.2015].

¹⁶ Zob.: <http://sklep.wsip.pl/produkty/klik-wyspa-tajemnic-4709/> [dostęp 14.04.2015].

Wykorzystanie takiego programu w trakcie tradycyjnego toku lekcji może wpłynąć z pewnością na wzrost zainteresowania uczniów danym materiałem nauczania oraz zmotywować do działania.

Rola edukacyjnych programów komputerowych w edukacji wczesnoszkolnej

Zastosowanie edukacyjnych programów komputerowych w edukacji wczesnoszkolnej posiada wiele zalet. Są to bowiem środki, które oddziałują na zmysły uczniów, a szczególnie na ich wzrok, słuch, a także wymagają pełnego zaangażowania i aktywności ze strony użytkownika. Uczeń w trakcie wykonywania określonych zadań nie jest biernym odbiorcą, ale podejmuje przede wszystkim wysiłek intelektualny, by dojść do rozwiązania określonych zadań i osiągnąć zamierzony rezultat. Do innych zalet związanych z wykorzystaniem edukacyjnych programów komputerowych w edukacji wczesnoszkolnej można zaliczyć m.in.:

- rozbudzenie zainteresowania danym zagadnieniem oraz wzrost ciekawości poznawczej do zdobywania nowej wiedzy z różnych dziedzin nauki, sztuki i techniki – jest to możliwe poprzez zastosowanie w programach komputerowych atrakcyjnej grafiki, dźwięków oraz rozbudowanego wątku fabularnego;
- nawiązywanie treści programów do doświadczeń i zdobytej przez dziecko wiedzy zgodnie z zasadą stopniowania trudności;
- bezpośrednie odniesienie do wymagań określonych w Podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej;
- wzbogacanie określonej wiedzy i umiejętności uczniów poprzez wykorzystanie różnych form wirtualnej zabawy;
- zastosowanie nowych mediów i ich narzędzi w procesie uczenia się jako naturalnego środowiska młodych osób, które wykorzystują je na co dzień w różnych sferach swojej działalności (szczególnie jako interesującą formę wolnoczasową¹⁷).

¹⁷ Por. P. Drzewiecki, *Cyberprzestrzeń a aktywność fizyczna dzieci i młodzieży*, Warszawa 2013, s. 10–20, <http://presscave.eu/wp-content/uploads/2013/10/CyberAKTIVfiz-2.pdf> [dostęp 14.04.2015]; A. Garapich, *Aktywność dzieci w Internecie. Polskie badania Internetu*, <http://pbi.org.pl/aktualnosci/Szkolabezpiecznego2.pdf> [dostęp 14.04.2015].

Niepodważalną jednak zaletą zastosowania edukacyjnych programów komputerowych w edukacji wczesnoszkolnej jest połączenie zabawy, czyli naturalnej potrzeby dziecka w tym okresie rozwoju, z procesem uczenia się, w którym to jednostka zdobywa nową wiedzę z różnych dziedzin, a także rozwija swoje umiejętności i zdolności. Przekaz edukacyjny w programach komputerowych o charakterze edukacyjnym jest zazwyczaj ukryty w efektownej, atrakcyjnej dla użytkownika formie. Dzięki temu nauczyciel może pokazywać, iż pozyskiwanie nowych wiadomości i umiejętności może być również przyjemnym doświadczeniem. Ponadto jest to doskonała okazja do wskazywania możliwości wykorzystania nowych mediów w inny sposób niż tylko przy realizacji czasu wolnego. Nowe media mogą zatem doskonale wspierać czynności ucznia w procesie uczenia się, a następnie w procesach samokształceniowych.

W jaki sposób nauczyciel powinien dobierać edukacyjne programy komputerowe?

Nauczyciel jest jednym z głównych podmiotów procesu kształcenia, jego głównym realizatorem, ale również osobą, która kieruje procesem uczenia się uczniów¹⁸. Dlatego też powinien on świadomie, celowo, a także zgodnie z poszczególnymi elementami procesu kształcenia dobierać edukacyjne programy komputerowe. Nauczyciel w trakcie doboru odpowiedniego programu powinien przede wszystkim zwrócić szczególną uwagę, iż edukacyjny program komputerowy powinien:

- być dostosowany do:
 - wieku,
 - stanu wiedzy,
 - umiejętności uczniów (odpowiednio dobrany poziom trudności);
- być zgodny z przyjętymi celami ogólnymi i szczegółowymi kształcenia, aby zachować ciągłość pomiędzy poszczególnymi elementami procesu uczenia się i nauczania realizowanymi przez nauczyciela i uczniów;
- zostać szczegółowo zweryfikowany przez nauczyciela pod względem treści (nawiązanie do programu nauczania, treści

¹⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 51.

kształcenia, walorów merytorycznych i dydaktycznych produktu) oraz poziomu trudności (zbyt niski poziom nie będzie rozwijał wiedzy i umiejętności uczniów, natomiast zbyt wysoki może doprowadzić do zniechęcenia uczniów do rozwiązywania problemów zarówno o charakterze prostym, jak i złożonym)¹⁹.

Ważnym aspektem w doborze odpowiedniego programu oprócz wartości merytorycznych jest również atrakcyjność samego produktu. Do kluczowych czynników mających wpływ na wybór określonego produktu przez nauczyciela można z pewnością zaliczyć:

- prosty interfejs ułatwiający prawidłowe obsługiwanie programu, zwłaszcza przez najmłodszych użytkowników,
- prostą formę komunikacji pomiędzy dzieckiem a programem,
- natychmiastową oraz adekwatną reakcję programu na działania użytkownika,
- możliwość wyboru kolejności etapów oraz stopnia trudności przez użytkownika, a także przechodzenie do ćwiczeń o wyższym poziomie trudności i złożoności (nawiązanie do zasady stopniowania trudności w nauczaniu, która zakłada przechodzenie od rzeczy ogólnych do bardziej szczegółowych, od tego, co znane do tego, co nieznane oraz od tego, co bliższe uczniowi do tego, co dalsze²⁰),
- atrakcyjność pod względem graficznym oraz dźwiękowym,
- brak agresji, wulgaryzmów czy innych zachowań mogących wywoływać u młodej jednostki strach,
- możliwość otrzymywania pochwał za wykonane zadania – pozytywne wzmocnienia i gratyfikacja działań oraz osiągnięć uczniów²¹.

Powyżej wymienione dyrektywy pozwolą nauczycielom szczególnie edukacji wczesnoszkolnej dokonać właściwego wyboru programu komputerowego, który posiadając walory edukacyjne, będzie jednocześnie wspierał rozwój poznawczy uczniów, ich wybrane umiejętności oraz zachęcał do rozwijania własnych zainteresowań i podejmowania dalszych intelektualnych wyzwań.

¹⁹ Por. G. Leśniewska, *Kreatywny komputer, czyli o projekcie twórczego wspomagania edukacji dzieci*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy. Społeczeństwo informacyjne – stan i perspektywy rozwoju” 2013, z. 32, s. 146–147.

²⁰ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 182.

²¹ G. Leśniewska, *Kreatywny komputer...*, s. 148.

Podsumowanie

Nowe media i ich narzędzia, a szczególnie różnego rodzaju programy i gry komputerowe są atrakcyjne dla młodych użytkowników, również dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym. Dlatego też nauczyciele w trakcie realizacji procesu kształcenia i doboru odpowiednich środków dydaktycznych mogą wspomagać się wybranymi programami komputerowymi o charakterze edukacyjnym. Jest to nie tylko sposób na uatrakcyjnienie tradycyjnego toku lekcji, ale również możliwość kształtowania świadomych i krytycznych odbiorców oraz rozwoju ich kompetencji medialnych. Nauczyciel w trakcie pracy z wybranym programem komputerowym może również uświadamiać wychowankom zagrożenia wynikające z niewłaściwego korzystania z takich programów i gier, a także wskazywać negatywne treści dostępne w przestrzeni wirtualnej i wynikające z nich konsekwencje dla prawidłowego rozwoju emocjonalnego i osobowościowego jednostek. Zastosowanie takich programów przyjmuje zatem nie tylko charakter edukacyjny, ale również i wychowawczy.

Jednakże każdy nauczyciel klas początkowych powinien pamiętać, iż edukacyjne programy komputerowe są doskonałym rozwiązaniem wspomagającym proces kształcenia, jednak nigdy nie powinny go w całości zastąpić. Żywa relacja pomiędzy nauczycielem i uczeniem jest bowiem kluczem do osiągnięcia przyszłego sukcesu edukacyjnego współczesnego pokolenia żyjącego w świecie zdominowanym przez nowe technologie.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek J., *Multimedia w kształceniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Drzewiecki P., *Cyberprzestrzeń a aktywność fizyczna dzieci i młodzieży*, Warszawa 2013, <http://presscave.eu/wp-content/uploads/2013/10/CyberAKTI-Vfiz-2.pdf> [dostęp 14.04.2015].
- Garapich A., *Aktywność dzieci w Internecie. Polskie badania Internetu*, <http://pbi.org.pl/aktualnosci/Szkolabezpiecznego2.pdf> [dostęp 14.04.2015].
- Leśniewska G., *Kreatywny komputer, czyli o projekcie twórczego wspomagania edukacji dzieci*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy. Społeczeństwo informacyjne – stan i perspektywy rozwoju” 2013, z. 32.
- Madaj D., Marasek K., Kuryłowicz K., *Komputery osobiste*, WKiŁ, Warszawa 1987.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

- Pęczkowski R., *Proces kształcenia w świetle teorii optymalnego znaku*, [w:] *Media Edukacja Kultura. W stronę edukacji medialnej*, W. Skrzydlewski, S. Dylak (red.), Wydawnictwo PPTiME, Poznań–Rzeszów 2012.
- Skrzyński D., *Oprogramowanie komputerowe w edukacji*, MERITUM 2008, 4 (11).

NETOGRAFIA

- http://merlin.pl/Multimedialny-Swiat-Juliana-Tuwima_YDP/browse/product/8,193756.html [dostęp 14.04.2015].
- <http://www.ydp.pl/> [dostęp 14.04.2015].
- <http://www.format.wroc.pl/> [dostęp 14.04.2015].
- <http://www.lkavalon.com/new/> [dostęp 14.04.2015].
- http://merlin.pl/Multimedialny-Swiat-Juliana-Tuwima_YDP/browse/product/8,193756.html [dostęp 14.04.2015].
- <http://www.aidemmedia.pl/> [dostęp 14.04.2015].
- <http://verynicestudio.com/> [dostęp 14.04.2015].
- http://logopedia.pl/component/virtuemart/view/productdetails/virtuemart_product_id/539/virtuemart_category_id/46 [dostęp 14.04.2015].
- <http://sklep.wsip.pl/produkty/klik-wyspa-tajemnic-4709/> [dostęp 14.04.2015].
- <http://www.gry-online.pl/S016.asp?ID=14913> [dostęp 14.04.2015].
- <http://poradnik-logopedyczny.pl/wykorzystanie-komputera/oprogramowanie/148/multimedialne-programy-edukacyjne.html> [dostęp 14.04.2015].
- <http://www.gry-online.pl> [dostęp 14.04.2015].
- <http://www.ravelo.pl/multimedialny-swiat-jana-brzechwy,p6002067.html> [dostęp 14.04.2015].
- <https://www.youtube.com/watch?v=5r9N4V6PaW8> [dostęp 14.04.2015].

TEACHER IN ELEMENTARY SCHOOL AND MULTIMEDIA EDUCATIONAL PROGRAMS

(Summary)

The article presents a theoretical reflection of the educational role of computer programs in teaching early childhood education. The modern teachers work in a world which is dominated by the media so they need to teach their child's how to use media in the learning process. In the article the author presents some educational computer programs, which can be used by teachers of early childhood education. In the end of the text the author pointed out few advantages associated with the use of these programs in the educational process and appropriate way of their selection.

Keywords: teacher, early childhood education, educational computer programs, educational process.

Badanie skuteczności programu komputerowego do nauki czytania

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.07>

Wprowadzenie

Zastosowanie urządzeń multimedialnych w edukacji doprowadziło do powszechnego przekonania, że programy edukacyjne mogą w skuteczny sposób zastąpić lub przynajmniej w części wyręczyć nauczyciela¹. Potwierdza to między innymi wzrost zapotrzebowania na programy multimedialne, czego wyrazem jest wciąż zwiększająca się liczba oprogramowania multimedialnego². Pojawianie się na rynku coraz to nowych programów prowadzi do pytania o różnice między nimi, szczególnie w zakresie o skuteczności edukacyjnej.

Analizując badania na temat efektywności programów komputerowych, napotykałyśmy niedostatek analiz zachowania się uczniów podczas korzystania z edukacyjnych programów multimedialnych³. Wielu badaczy (np. E. Malmquist⁴, J. Gruba⁵,

¹ Więcej: J. Jelinek *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3, s. 181–194.

² Szerzej: raport biura badawczo-analitycznego DiS (raport DiS 2011), <http://dis2.waw.pl/dis/artykuly-i-polemiki/141-multimedia-krotkie-zaamanie-segmentu> [dostęp 10.1.2014].

³ Por. K. Fenik, *Przewodnik dla autorów e-podręczników. Rekomendacje w sprawie tworzenia multimedialnych treści edukacyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.

⁴ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1987.

⁵ J. Gruba, *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

T. Kłosińska⁶), podkreślając walory uczenia się czytania wspomagane komputerem, jednocześnie przyznaje, że brak jest dokładnych pomiarów skuteczności programów do nauki czytania. O efektywności tych programów wnioskuje się najczęściej na podstawie oceny struktury programów⁷ lub porównania wyników osiągnięć uczniów korzystających z tych programów. Przykładem badań polegających na porównaniu wyników w czytaniu w grupie sześciolatków są badania K. Solich⁸ oraz J. Gruby⁹, które ustaliły wysoką skuteczność edukacyjną programu „Klik uczy czytać”. Wykorzystując analogiczny program do nauki czytania, P. van Daal i P. Reitsma¹⁰ potwierdzili, że korzystając z komputerowych programów do nauki czytania (przez 16 godzin) można znacznie przyspieszyć proces uczenia się czytania.

W przytoczonych badaniach posłużono się specjalnymi testami do badania umiejętności czytania, które przeprowadzono na początku i pod koniec okresu badań. Porównując wyniki testów uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, ustalono efektywność programu. Wyniki wykazały wysoką skuteczność programów do nauki czytania. Niemniej, dostarczone wyniki badań wydają się być niepełne, jeśli weźmie się pod uwagę, że nie sposób na ich podstawie ustalić, w jaki sposób uczniowie korzystali z programów edukacyjnych. Informacji tych nie przedstawiono w opisanych badaniach.

Mimo usilnych starań nie znaleziono badań, które polegałyby na analizie zachowania uczniów korzystających z programów

⁶ T. Kłosińska, *Uczeń przed komputerem. Kreatywność polonistyczna dziecka*, [w:] *Children in the postmodern world. Culture – Media – Social Inequality*, H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014, s. 137–150.

⁷ Przykładem tego typu ewaluacji jest ocena merytoryczna, dydaktyczna, formy przekazu oraz techniczna przytoczona przez B. Majkut-Czarotę, *Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do nauki czytania*, [w:] *Media a edukacja*, W. Strykowski (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000, s. 517–527.

⁸ K. Solich, *Zabawy z komputerem w procesie kształtowania elementarnej umiejętności czytania i pisanie*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary aktywności*, t. 6, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusćnik, A. Wąsiński (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 281–301.

⁹ J. Gruba, *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania...*

¹⁰ P. van Daal i P. Reitsma, *Computer – assisted learning to read and spell: results from two pilot studies*, „Journal of Research in Reading” 2000, Vol. 23, No 2, s. 181–193.

multimedialnych. Tymczasem poszukiwanie sposobu używania przez uczniów multimedialnego programu może dostarczyć istotnych informacji nie tylko dotyczących skuteczności programów, ale także samego przebiegu procesu uczenia się czytania. Poza tym ocena skuteczności programu wydaje się być bardziej obiektywna, jeśli dokona jej sam uczeń.

Chcąc ocenić efektywność programów multimedialnych do nauki czytania, należało zorganizować odpowiednie warunki, w których będzie można niejako wejść między uczącego się ucznia a sytuację edukacyjną organizowaną przez komputerowy program. Tego typu badania przeprowadzono w 2014 r. w jednej z podwarszawskich szkół. Wykorzystano wówczas najbardziej popularny wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej program do nauki czytania „Klik uczy czytać”¹¹.

Problematyka i organizacja badań własnych

Badania przeprowadzono w II klasie szkoły podstawowej liczącej 24 uczniów (8 chłopców i 16 dziewczynek), gdzie średnia wieku wynosiła 7,7 lat (od 6,10 do 8,9). W wyborze grupy badanych uwzględniono znajomość przez uczniów programu „Klik uczy czytać” oraz stopień opanowania przez nich umiejętności korzystania z komputera.

Na początku badań wykonano testy sprawdzające: (1) znajomość liter¹², (2) technikę czytania, (3) tempo czytania tekstu wiązanego, (4) tempo cichego czytania oraz (5) tempo czytania listy wyrazowej¹³. Po przeprowadzeniu testu uczniowie uczestniczą-

¹¹ Badania na temat popularności programu prowadziły: T. Kłosińska, S. Włoch, *Kształcenie wczesnoszkolne wobec oferty multimedialnych programów edukacyjnych*, „Edukacja Medialna” 2002, nr 3; A. Besser-Krysiak *Oczekiwania nauczycieli nauczania początkowego w stosunku do edukacyjnych programów komputerowych a ich rzeczywista rola*, [w:] *Komputer w edukacji*, J. Morbitzer (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004; T. Huka, *Media jako czynnik wspierający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, J. Morbitzer, E. Musiał (red.), Wydawnictwo KTiME, Kraków 2013.

¹² Wykorzystano fragment testu czytania T. Straburzyńskiej, T. Sliwińskiej, *Pedagogiczna metoda badania umiejętności czytania i pisanie dla klas I–III szkoły podstawowej*, Wojewódzka Poradnia Wychowawczo-Zawodowa, Poznań 1980.

¹³ Do zbadania techniki czytania, tempa czytania tekstu wiązanego, tempa cichego czytania oraz tempa czytania listy wyrazowej wykorzystano narzędzia B. Ročławskiego (*Badanie tempa i techniki czytania*, Glottispol, Gdańsk 1998).

cy w badaniu zostali podzieleni na grupę kontrolną (12 uczniów: 4 chłopców i 8 dziewczynek) i eksperymentalną (12 uczniów: 4 chłopców i 8 dziewczynek) zgodnie z oceną nauczyciela prowadzącego zajęcia w klasie¹⁴.

Od chwili dokonania podziału uczniowie z grupy eksperymentalnej, oprócz zajęć w klasie, korzystali dodatkowo (w trakcie 10 spotkań) z programu „Klik uczy czytać”. Każde spotkanie odbywało się na tyłach klasy za parawanem. Uczeń korzystający z komputera miał na uszach słuchawki, dzięki czemu był odseparowany od bodźców napływających z klasy. Uczniom zawsze towarzyszył badacz, który rejestrował zachowanie uczniów przed komputerem. Dodać należy, że spotkania z komputerem nie były ograniczone ani czasowo (uczniowie mogli korzystać z komputera tak długo, jak chcieli), ani pod względem sposobu korzystania z programu.

Średni czas korzystania z komputera przez uczniów wyniósł 19 minut (od 10 do 28 minut). Dla ustalenia sposobu, w jaki uczniowie korzystają z multimedialnego programu, obok programu edukacyjnego „Klik uczy czytać” zainstalowano program rejestrujący. Jego celem było zapisywanie w postaci filmu tego, co dzieje się na ekranie (obrazu, dźwięku – instrukcji programu, muzyki) oraz za pomocą kamery znajdującej się w obudowie komputera tego, co dzieje się przed ekranem (obraz zachowania się ucznia przed ekranem komputera oraz dźwięk jego wypowiedzi). W tym artykule, ze względu na ograniczone możliwości publikacyjne, przedstawione zostaną jedynie wybrane wyniki badań.

Wyniki

Autorzy programu „Klik uczy czytać” przygotowali dwa rodzaje zadań, które mają wspomóc uczniów w opanowaniu umiejętności czytania: zadania, które zachęcają uczniów do czytania (np. poprzez zaprezentowanie wyrazu, który należało napisać ponownie, otwierając kolejne okno programu) oraz takie, które wspomagają tę czynność (tj. wskazywanie określonych liter w wyrazach, do-

Powodem, dla którego wybrano narzędzia tego autora, było to, że przyjmują one skalę fonemową, a więc najmniejszą jednostkę pomiaru umiejętności czytania. Jednostka fonemowa pozwoliła dostrzec najmniejsze zmiany świadczące o uczeniu się.

¹⁴ Został on poproszony o takie rozdzielenie uczniów, aby w każdej grupie znalazło się tyle samo chłopców i dziewcząt oraz, aby podział umiejętności czytania (ustalony podczas zajęć w klasie) był porównywalny w obu grupach.

bieranie par: wielka–mała litera). Analizując zachowania uczniów podczas rozwiązywania tych zadań, które wymagały czytania, można było ustalić, ile wyrazów uczniowie przeczytali, korzystając z programu. Analiza zachowań wykazała, że uczniowie przeczytali średnio 160 wyrazów (735 fonemów) w ciągu 3 godzin – bowiem tyle czasu (średnio) uczniowie korzystali z komputera w trakcie wszystkich 10 spotkań.

Najwięcej wyrazów przeczytała Ania (378 wyrazów), najmniej zaś Julita (4 wyrazy). Przyczyną tej rozpiętości były preferencje dziewczynek względem wyboru zadań w programie. Ania wybierała te zadania, które polegały na czytaniu i wpisywaniu wyrazów, unikała przy tym zadań polegających m.in. na układaniu puzzli (wykonała ich tylko 29). Inaczej było w przypadku Julity, która najwięcej czasu w programie poświęciła właśnie na rozwiązanie zadania typu puzzle (rozwiązała ich 179). Każde z zadań puzzli miało następujący przebieg: uczeń składał 6 puzzli obrazka, po czym oglądał pojawiającą się na ekranie animację. Następnie wysłuchiwał, jak spiker programu czyta wyraz znajdujący się pod obrazkiem, sylabizuje go i głoskuje. Dodam tutaj, że dziewczynka obejrzała tylko kilka pierwszych animacji (podczas których wysłuchiwała czytającego spikera), z pozostałych zrezygnowała przyciskiem „dalej”. Przytoczone dwa przykłady zachowań uczestników badania były widoczne także wśród pozostałych uczniów.

Analiza jakościowa przeczytanych wyrazów wskazała, że uczniowie wielokrotnie czytali te same wyrazy. Dla przykładu Ania, która wśród wszystkich przeczytanych 378 wyrazów 18 razy przeczytała słowo „tata”, po 17 razy wyrazy „mama” i „dom”. Innymi słowy, okazało się, że korzystając z programu „Klik uczy czytać” uczniowie powtarzali średnio co czwarty wyraz. Przyczyną tego zachowania uczniów jest fakt, że program ten oferuje użytkownikom niewielki zasób słów do czytania (jest ich tylko 872¹⁵).

Liczba wyrazów znajdujących się w programie okazała się być znacznie większa niż liczba wyrazów, które przeczytali uczniowie, korzystając z programu. Okazało się bowiem, że żaden z uczniów nie odkrył wszystkich zadań w programie, zanim ten zdążył im się znudzić – taki wniosek dostarczyła także analiza czasu korzystania z programu oraz analiza sposobu korzystania z programu przez każdego z uczniów.

¹⁵ Liczba ta zawiera wszystkie wyrazy zapisane w programie, które pojawiają się na ekranie komputera.

Przeprowadzony ponownie po dwóch miesiącach test umiejętności czytania pozwolił ustalić zmiany, jakie zaszły u uczniów w zakresie umiejętności czytania. Porównując wyniki testu uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej, okazało się, że nie ma znaczących różnic pomiędzy uczniami korzystającymi z programu „Klik uczy czytać” a uczniami, którzy nie korzystali z programu. Okazało się, że zbieżność wyników występuje w każdym z badanych aspektów: technice czytania, tempie czytania tekstu wiązanego, czytania listy wyrazowej oraz tempie cichego czytania ze zrozumieniem.

Dyskusja

Powszechnie podkreśla się, że zastosowanie komputera w edukacji to uatrakcyjnienie procesu uczenia się. Wśród zalet zastosowania komputera w procesie kształtowania umiejętności czytania wymienia się polisensoryczne oddziaływanie komputera oraz indywidualizację pracy uczniów. Wspomniani już wcześniej specjaliści (Malmquist, Gruba, Kłosińska) podkreślają, że korzystając z komputera, uczniowie mogą szybciej opanować umiejętność czytania (i pisanie). Zaznaczają jednak, że efektywność uczenia się będzie zależała od konstrukcji programów oraz ich dopasowania do treści kształcenia oraz możliwości uczniów.

Program „Klik uczy czytać”, będąc najstarszym programem do nauki czytania¹⁶, jest nadal często wykorzystywany w przedszkolach i klasach I–III. Zawiera wszakże bardzo niewielki zasób wyrazów, które w trakcie nauki czytania są proponowane dzieciom (872 wyrazy, 4146 fonemów). Korzystający z tego programu uczniowie w trakcie 10 spotkań zdążyli średnio przeczytać 160 wyrazów, co jest niewielkim osiągnięciem, biorąc pod uwagę, że wykonali tę czynność w ciągu 3 godzin. Dla porównania, w ciągu 2 miesięcy badań w klasie szkolnej nauczyciel prowadzący z dziećmi zajęcia zdążył opracować 155 stron pakietu edukacyjnego¹⁷ oraz lekturę Szewczyk *Dratewka*, które łącznie zawierały 84 807 fonemów¹⁸. To porównanie wyników daje wyraźną informację, że na wynik prze-

¹⁶ Program został wydany w 1996 r. i jest to pierwszy polski multimedialny elementarz dla najmłodszych.

¹⁷ Wykorzystywał książki pakietu Wydawnictwa Juka: podręcznik (część 1 – 53 strony), podręcznik z ćwiczeniami do matematyki (część 1 – 50 stron) oraz dwa zeszyty ćwiczeń (część 1 i 2 – każdy po 26 stron).

¹⁸ W obliczeniach przeanalizowano wszystkie te strony pakietu, które zostały „przepracowane” z uczniami oraz wszystkie strony tekstu lektury.

przebiegu testów umiejętności czytania znaczący wpływ miała raczej praca nauczyciela w szkole i rodziców w domu w zakresie nauki czytania. Trudno bowiem uznać 4 wyrazy przeczytane przez Julitę w ciągu 2 miesięcy korzystania z programu „Klik uczy czytać” jako wyraźny wpływ tego edukacyjnego programu komputerowego na zmianę zaobserwowaną w posttestach.

Dotychczasowe badania dotyczące efektywności edukacyjnej programów do nauki czytania wskazały, że program „Klik uczy czytać” jest efektywny (K. Solich, J. Gruba). Niemniej, o zmianie świadczącej o uczeniu się dotychczas stwierdzano na podstawie różnic w wynikach pretestów i posttestów. Ponieważ jednak nie analizowano zachowania się uczniów przed komputerem, nie można było ustalić, czy zmiana, którą obserwowano, była wynikiem korzystania z programu czy też innych czynników zewnętrznych (np. nauka w szkole, praca rodziców z uczniami, dodatkowe zajęcia pozaszkolne). W przedstawionych w niniejszym artykule badaniach również nie odseparowano wszystkich czynników zewnętrznych, jednakże do procedury ustalenia efektywności programów dodano nowe informacje – zachowanie uczniów korzystających z programu. Badania te wykazały, że najbardziej popularny program do nauki czytania „Klik uczy czytać” jest nieefektywny. Autor ma świadomość, że powołując się na opisane tutaj skrótowo badania krajowe i zagraniczne, różne w zakresie wieku dzieci uczestniczących w badaniach, przebiegu eksperymentu oraz czasu jego trwania, nie sposób jednoznacznie ocenić, jakie kryteria oceny programów multimedialnych są wiarygodne. Jednakże zwraca uwagę, że ocena programu tylko na podstawie porównania dwóch testów (pretestu i posttestu) nie może być ostateczną oceną jego efektywności edukacyjnej. W dokonywaniu takiej oceny powinien być brany pod uwagę adresat programu – to, w jaki sposób radzi on sobie z sytuacjami trudnymi, generowanymi przez komputerowy program.

Autor pragnie zakończyć apelem, aby dokonywanie niezależnych od producentów ocen skuteczności programów multimedialnych wyznaczało standard współczesnego oprogramowania edukacyjnego. Autorzy pojawiających się na rynku programów multimedialnych, zachęcając ulotkami, nie informują, jakimi kryteriami oceny były sprawdzane¹⁹. Obecnie nadal nie przyznaje

¹⁹ Dotyczy to również programów do nauki rachowania. Por.: J. Jelinek, *Uczenie się matematyki...*, s. 181–194.

się certyfikatów jakości opartych o badania z udziałem dzieci. Jeśli się to nie zmieni, coraz trudniej będzie znaleźć wartościowy, skuteczny program multimedialny (nie tylko komputerowy). Autor uważa, że uznawanie i społeczne rozpowszechnianie zaufanych certyfikatów powinno być realizowane dla dobra uczniów, dla których te programy są przygotowane. Z kolei informacje o niskiej skuteczności programów powinny być upubliczniane, aby rodzice i nauczyciele mieli świadomość wad programów przeznaczonych dla dzieci.

BIBLIOGRAFIA

- Besser-Krysiak A., *Oczekiwania nauczycieli nauczania początkowego w stosunku do edukacyjnych programów komputerowych a ich rzeczywista rola*, [w:] *Komputer w edukacji*, J. Morbitzer (red.), Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Fenik K., *Przewodnik dla autorów e-podręczników. Rekomendacje w sprawie tworzenia multimedialnych treści edukacyjnych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2013.
- Gruba J., *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania u dzieci sześciolletnich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Huka T., *Media jako czynnik wspierający rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, J. Morbitzer, E. Musiał (red.), Wydawnictwo KTiME, Kraków 2013.
- Jelinek J., *Uczenie się matematyki przez uczniów klasy pierwszej podczas korzystania z programów multimedialnych*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3.
- Kłosińska T., *Uczeń przed komputerem. Kreatywność polonistyczna dziecka*, [w:] *Children in the postmodern world. Culture-Media-Social Inequality*, H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, A. Basińska (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Kłosińska T., Włoch S., *Kształcenie wczesnoszkolne wobec oferty multimedialnych programów edukacyjnych*, „Edukacja Medialna” 2002, nr 3.
- Majkut-Czarnota B., *Kryteria oceny edukacyjnych programów komputerowych do nauki czytania*, [w:] *Media a edukacja*, W. Strykowski (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000.
- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, WSiP, Warszawa 1987.
- Raport DiS na 2011 rok, <http://dis2.waw.pl/dis/artykuy-i-polemiki/141-multimedia-krotkie-zaamanie-segmentu> [dostęp 10.1.2014].
- Rocławski B., *Badanie tempa i techniki czytania*, Glottispol, Gdańsk 1998.
- Solich K., *Zabawy z komputerem w procesie kształtowania elementarnej umiejętności czytania i pisanie*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Wybrane obszary*

- aktywności, t. 6, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Straburzyńska T., Śliwińska T., *Pedagogiczna metoda badania umiejętności czytania i pisanie dla klas I–III szkoły podstawowej*, Wojewódzka Poradnia Wychowawczo-Zawodowa, Poznań 1980.
- Van Daal P., Reitsma P., *Computer-assisted learning to read and spell: results from two pilot studies*, „Journal of Research in Reading” 2000, Vol. 23, No 2.

STUDY THE EFFECTIVENESS OF A COMPUTER PROGRAM FOR LEARNING THE ABILITY OF READING

(Summary)

Increasing the skills of reading using a computer has been recognized as attractive, both among students and teachers from longer time. The problem is that the effectiveness of these computer programs was determined on the basis of the discussion on evaluation criteria. Typically, to evaluate the effectiveness of educational programs were made on the basis of the opinion of the structure of the program by a specialist, or compare the results of tests examining students' reading skills. In the article the study included an additional element, regarded by the author as the most important – how the computer program was used by students. The study takes into account this element which indicates that learning at the computer is not as effective as expected.

Keywords: learning, reading, preschool education, behavior in front of the computer, the effectiveness of multimedia programs.

Karolina Skarbek

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
w Warszawie

Uczeń uzdolniony matematycznie w opinii nauczycieli wczesnej edukacji¹

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.08>

Wprowadzenie

Uzdolnienia matematyczne stanowią solidne podstawy dla rozwoju indywidualnych ścieżek kariery, a także są cennym kapitałem każdego społeczeństwa.

Moje zainteresowania badawcze koncentrują się właśnie wokół zagadnień związanych z występowaniem i wspieraniem uzdolnień matematycznych u dzieci i młodszych uczniów. Głównym celem badań, których fragment chciałabym zaprezentować w niniejszym artykule, było poznanie losów edukacyjnych matematycznie uzdolnionych dzieci, znajdujących się na początku nauki szkolnej. Na pierwszym etapie przeprowadziłam badania przesiewowe wśród 299 dzieci, spośród których do dalszych badań wytypowałam 80 dzieci², które przejawiały zadatki uzdolnień matematycznych. Dzieci te stanowiły 26,76% wszystkich zbadanych sześciolatków uczęszczających do piętnastu oddziałów przedszkolnych. Oznacza to, że **co czwarte dziecko z badanej grupy**³ wyróżniało się wysokim poziomem wiadomości

¹ Artykuł ten powstał w oparciu o fragment badań, jakie prowadziłam w ramach przygotowań rozprawy doktorskiej pt. *Losy matematycznie uzdolnionych dzieci warszawskich szkół na początku nauki szkolnej* pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej oraz badań kontynuowanych w ramach grantu BSTM 3/14-I w latach 2014/2015 w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

² Ostatecznie w badaniu z przyczyn proceduralnych wzięło udział tylko 73 dzieci.

³ Otrzymane przeze mnie wyniki w tym zakresie są zbieżne z tymi uzyska-

i umiejętności w rozwiązywaniu zadań matematycznych, co jest jednym z symptomów zarysowujących się uzdolnień matematycznych. Następnie prowadziłam badania podłużne⁴, którymi objęłam 73 dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych. W ciągu kolejnych lat edukacji wczesnoszkolnej badałam dwukrotnie u wytypowanych dzieci poziom wiadomości i umiejętności matematycznych⁵ oraz cechy umysłu świadczące o uzdolnieniach matematycznych. Obserwowałam także funkcjonowanie tych dzieci w trakcie zajęć z matematyki oraz sposób prowadzenia edukacji matematycznej przez nauczycieli. Zapoznałam się również z opiniami rodziców i nauczycieli o badanych podopiecznych.

W niniejszym artykule zaprezentowano jedynie wycinek badań, którym było poznanie opinii nauczycieli na temat funkcjonowania tych dzieci w środowisku szkolnym. Respondenci nie zostali poinformowani, że dzieci biorące udział w badaniu podłużnym zostały wytypowane jako posiadające zadatki uzdolnień matematycznych. Wiedzieli jedynie, że prowadzone przeze mnie badania miały na celu zgłębienie procesu nabywania umiejętności matematycznych przez dzieci. Zastosowanie takiej procedury miało zapobiec wystąpieniu *samospełniającego się proroctwa*⁶, które mogłoby zniekształcić uzyskane wyniki.

Do rozpoznania opinii nauczycieli posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem ankiety. Nauczyciele wy-

nymi przez E. Gruszczyk-Kolczyńską. Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Sytuacja matematycznie uzdolnionych dzieci w szkole*, [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012, s. 55.

⁴ „Badania podłużne polegają na tym, że w pobranych próbkach zmienną mierzy się kilkakrotnie w ustalonych odstępach czasowych. Analizie poddaje się dynamikę zmiennej w próbkach” (K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000, s. 68).

⁵ Po dwóch latach nauki szkolnej ponownie przeprowadziłam sprawdzian wiadomości i umiejętności matematycznych. W sumie badaniem zostało objętych 404 uczniów, w tym 73 dzieci biorących udział w badaniu podłużnym i ich rówieśników, uczęszczających z nimi do klasy drugiej.

⁶ Samospełniające się proroctwo (por. także samospełniająca się przepowiednia, efekt Pigmaliona, efekt Rosenthala) – „zjawisko polegające na tym, że określone oczekiwanie w stosunku do pewnych zachowań lub zdarzeń wpływają na te zachowania lub zdarzenia w sposób, który powoduje spełnienie oczekiwań” (P.G. Zimbardo, F.L. Ruch, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s. 606–607).

pełniali ankiety⁷ o każdym uczniu pięciokrotnie: pierwszy raz, gdy dzieci zostały wytypowane do badań w ostatnim roku wychowania przedszkolnego, drugi i trzeci raz w pierwszym i drugim semestrze klasy I szkoły podstawowej, czwarty – pod koniec klasy II i ostatni raz – pod koniec klasy III⁸.

Chcąc pokazać, jak wygląda postrzeganie dzieci, które uczestniczyły w badaniu, przez nauczycieli, dane zebrane za pomocą ankiet przedstawiłam w następujący sposób: najpierw osobno zaprezentowałam wyniki poszczególnych badań ankietowych – zestawienie rozkładu procentowego oraz jego interpretację, a następnie w podsumowaniu zamieściłam analizę porównawczą opinii nauczycieli na temat tych uczniów, które zebrałam na poszczególnych etapach przeprowadzonego badania podłużnego.

Opinie nauczycieli na temat funkcjonowania dzieci w klasie I

Po trzech miesiącach nauki w klasie I poprosiłam nauczycieli o wyrażenie opinii na temat dzieci wytypowanych przeze mnie jako posiadające zadatki uzdolnień matematycznych. Chciałam poznać „pierwsze wrażenie” nauczycieli na temat uczniów. Następnie w drugim semestrze klasy I ponownie zapytałam nauczycieli, jak postrzegają oni badane dzieci po kilku miesiącach edukacji szkolnej, w celu sprawdzenia, czy zmienił się odbiór funkcjonowania tych dzieci po roku nauki. W drugim pomiarze zadałam dodatkowo pytania, dotyczące nastawienia do działalności matematycznej oraz osiągnięć dzieci w tym obszarze. W tabeli 1 zostało przedstawione zestawienie wyników uzyskanych w sondażu diagnostycznym przeprowadzonym wśród 18 nauczycieli⁹ na początku i pod

⁷ Przy pierwszym pomiarze posłużyłam się nieznacznie zmodyfikowanym kwestionariuszem ankiety skonstruowanym przez E. Gruszczyk-Kolczyńską – Kartą Małego Ucznia. Przy kolejnych trzech pomiarach użyłam kwestionariuszy ankiet własnego autorstwa. W kwestionariuszu w klasie trzeciej dodałam pytania o pozytywne i negatywne zachowania, jakie nauczyciel dostrzega u badanych uczniów, opracowałam je na podstawie kwestionariusza zamieszczonego w książce B. Dyrdy, *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012, s. 526–528.

⁸ Ze względu na ograniczone ramy tego artykułu zaprezentuję jedynie opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, pominę nauczycieli przedszkola.

⁹ Te 73 dzieci objętych przeze mnie badaniem podłużnym uczęszczało do 18 klas I–III. Wszyscy nauczyciele dzieci objętych badaniem byli płci żeńskiej, niemalże wszystkie panie mieściły się w przedziale wiekowym od 30 do 60 lat.

koniec klasy I. W kolumnie pierwszej przytaczam zagadnienia z ankiety, a w kolumnie drugiej skategoryzowane odpowiedzi nauczycieli¹⁰.

Tabela 1. Funkcjonowanie dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych na początku i pod koniec klasy I w opinii ich nauczycieli

Zmienne	Wskaźniki	I semestr kl. I		II semestr kl. I	
		Liczba	%	Liczba	%
Funkcjonowanie intelektualne dziecka w szkole	Dziecko pod względem intelektualnym funkcjonuje słabo	2	2,7	0	0
	Dziecko pod względem intelektualnym funkcjonuje przeciętnie – na takim poziomie jak większość dzieci w jego wieku	21	28,8	19	26
	Dziecko pod względem intelektualnym funkcjonuje bardzo dobrze (lepiej od innych dzieci)	50	68,5	54	74
	Razem:	73	100,0	73	100,0
Realizowanie poleceń nauczyciela przez dziecko	Dziecko nie słucha poleceń nauczyciela, ociąga się i wymaga dodatkowego wsparcia	3	4,1	3	4,1
	Dziecko wykonuje polecenia nauczyciela na poziomie przeciętnym, tak jak większość dzieci w jego wieku	34	46,6	25	34,2
	Dziecko chętnie i dobrze wykonuje polecenia nauczyciela	36	49,3	45	61,6
	Razem:	73	100,0	73	100,0
Funkcjonowanie dziecka w trakcie zajęć dydaktycznych	Dziecko słabo funkcjonuje podczas zajęć dydaktycznych – ma kłopoty ze skupieniem uwagi i nadążaniem za tokiem zajęć	2	2,7	3	4,1
	Dziecko przeciętnie funkcjonuje podczas zajęć dydaktycznych – radzi sobie w zakresie skupienia uwagi i śledzenia toku lekcji adekwatnie do swojego wieku	28	38,4	30	41,1
	Dziecko bardzo dobrze funkcjonuje podczas zajęć dydaktycznych – jest skupione, aktywne, garnie się do nauki	43	58,9	40	54,8
	Razem:	73	100,0	73	100,0

Wszystkie posiadały wykształcenie wyższe magisterskie w zakresie kształcenia zintegrowanego. Zdecydowana większość nauczycielek pracowała powyżej piętnastu lat w zawodzie nauczyciela.

¹⁰ Pytania ankietowe były zamknięte. Nauczyciel wypełniający ankietę mógł wybrać jedną z podanych odpowiedzi lub dopisać informacje, które uznał za istotne.

Zmienne	Wskaźniki	I semestr kl. I		II semestr kl. I	
		Liczba	%	Liczba	%
Motywacja do nauki i pełnienia roli ucznia	Słaba motywacja – dziecko jest zbyt dziecinne, żeby sprostać roli ucznia	0	0	4	5,6
	Przeciętna motywacja – dziecko tak jak większość rówieśników radzi sobie z obowiązkami ucznia	35	48,6	24	33,3
	Bardzo dobra motywacja – dziecko znakomicie pełni rolę ucznia	37	51,4	44	61,1
	Razem:	72	100,0	72	100,0
Nastawienie do działalności matematycznej	Unikające – dziecko unika działalności matematycznej	–	–	0	0
	Przeciętne – dziecko w podobnym stopniu jak większość rówieśników jest zainteresowane edukacją matematyczną	–	–	25	34,2
	Entuzjastyczne – dziecko jest bardzo zainteresowane działalnością matematyczną	–	–	48	65,8
	Razem:	–	–	73	100,0
Osiągnięcia w edukacji matematycznej	Słabe – dziecko wie i potrafi znacznie mniej niż rówieśnicy w zakresie działalności matematycznej	–	–	0	0
	Przeciętne – dziecko wie i potrafi w zakresie edukacji matematycznej tyle samo co jego rówieśnicy	–	–	27	37,0
	Wyróżniające – dziecko wie i potrafi w zakresie edukacji matematycznej znacznie więcej niż jego rówieśnicy	–	–	46	63,0
	Razem:			73	100,0

Źródło: opracowanie własne.

W opinii nauczycieli zdecydowana większość badanych pierwszoklasistów na początku roku szkolnego została uznana za dzieci bardzo dobrze funkcjonujące poznawczo, ale niemalże co trzecie dziecko wskazane zostało jako przeciętnie sobie radzące w tym zakresie, a dwoje dzieci odbierane były nawet jako słabi uczniowie. Podobnie nauczyciele postrzegali ich w zakresie funkcjonowania w trakcie zajęć dydaktycznych. Motywacja do nauki i pełnienia roli ucznia została oceniona jako przeciętna u prawie połowy osób badanych. W opinii nauczycieli tylko pojedyncze dzieci miały trudności z wykonywaniem ich poleceń, prawie połowa realizowała je na poziomie typowym dla dzieci w tym wieku, a pozostali uczniowie wypełniali je bardzo dobrze.

Jak się okazało, nie zmieniło się istotnie postrzeganie badanych dzieci przez z ich nauczycieli po kilku miesiącach nauki szkolnej. Pod koniec edukacji w klasie I, nauczyciele uważali, że trzy czwarte tych dzieci funkcjonuje na bardzo dobrym poziomie intelektualnym, ale co czwarty uczeń z tej grupy jest na poziomie przeciętnym, czyli reprezentuje podobny poziom umysłowy jak większość dzieci w tym wieku. Słabiej zostało ocenione funkcjonowanie tych dzieci podczas zajęć dydaktycznych. Jedynie ponad połowa uczniów wskazana została jako skupiona i aktywna. W opinii nauczycieli w odniesieniu do realizowanych poleceń oraz motywacji do nauki i pełnienia roli ucznia większość badanych osób wypada bardzo dobrze, a co trzecie dziecko wykonuje je na poziomie przeciętnym. W zakresie działalności matematycznej około 65% badanych dzieci wskazanych zostało przez nauczycieli jako mające entuzjastyczne nastawienie do matematyki, ale aż co trzecie dziecko zostało określone jako przeciętnie zainteresowane edukacją matematyczną. Bardzo podobnie nauczyciele ocenili osiągnięcia dzieci z grupy podlegającej badaniu w edukacji matematycznej, tylko 63% dzieci oceniono jako mające wyższą wiedzę i umiejętności niż rówieśnicy, pozostałe dzieci postrzegane są jako przeciętne w tym zakresie.

Opinie nauczycieli na temat funkcjonowania dzieci pod koniec klasy II i III

Podobnie jak na poprzednich etapach badawczych poprosiłam nauczycieli o wyrażenie swoich opinii na temat dzieci biorących udział w badaniu po dwóch i po trzech latach nauki szkolnej. Tym razem pod koniec klasy II dodatkowo poprosiłam nauczycieli o wskazanie mocnych i słabych stron uczniów, a pod koniec klasy III zwróciłam się do nich o podanie pozytywnych i negatywnych zachowań, jakie obserwują u tych uczniów. Poprosiłam także o określenie, czy dzieci wykazują się dodatkowymi uzdolnieniami, osiągnięciami lub mają przydzielony indywidualny tok nauki lub indywidualny program nauczania. Tabela 2 przedstawia otrzymane wyniki.

Tabela 2. Funkcjonowanie dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych pod koniec drugiej i trzeciej klasy w opinii ich nauczycieli

Zmienne	Wskaźniki	Kl. II (II semestr)		Kl. III (II semestr)	
		Liczba*	%	Liczba	%
Funkcjonowanie intelektualne dziecka w szkole	Dziecko pod względem intelektualnym funkcjonuje słabo	2	2,8	3	4,1
	Dziecko pod względem intelektualnym funkcjonuje przeciętnie – tak jak większość dzieci w jego wieku	24	33,3	19	26
	Dziecko pod względem intelektualnym funkcjonuje bardzo dobrze	46	63,9	44	60,3
	Dziecko pod względem intelektualnym funkcjonuje wybitnie	–	–	7	9,6
	Razem:	72	100,0	73	100,0
Realizowanie poleceń nauczyciela przez dziecko	Dziecko nie słucha poleceń nauczyciela, ociąga się, i wymaga dodatkowego wsparcia	3	4,2	3	4,1
	Dziecko wykonuje polecenia nauczyciela na poziomie przeciętnym – tak jak większość dzieci w jego wieku	27	37,5	29	39,7
	Dziecko chętnie i bardzo dobrze wykonuje polecenia nauczyciela	42	58,3	41	56,2
	Razem:	72	100,0	73	100,0
Funkcjonowanie dziecka w trakcie zajęć dydaktycznych	Dziecko słabo funkcjonuje podczas zajęć dydaktycznych – ma kłopoty ze skupieniem uwagi i nadążaniem za tokiem lekcji	4	5,9	6	8,2
	Dziecko przeciętnie funkcjonuje podczas zajęć dydaktycznych – radzi sobie w zakresie skupienia uwagi i śledzenia toku lekcji adekwatnie do swojego wieku	25	36,8	24	32,9
	Dziecko bardzo dobrze funkcjonuje podczas zajęć dydaktycznych – jest skupione, aktywne, garnie się do nauki	39	57,4	43	58,9
	Razem:	68	100,0	73	100,0
Motywacja do nauki i pełnienia roli ucznia	Słaba motywacja – dziecko jest zbyt dziecinne, żeby sprostać roli ucznia	3	4,2	6	8,2
	Przeciętna motywacja – dziecko tak jak większość rówieśników radzi sobie z obowiązkami ucznia	30	42,3	28	38,4
	Bardzo dobra motywacja – dziecko znakomicie pełni rolę ucznia	38	53,5	39	53,4
	Razem:	71	100,0	73	100,0

Tabela 2. cd.

Zmienne	Wskaźniki	Kl. II (II semestr)		Kl. III (II semestr)	
		Liczba*	%	Liczba	%
Nastawienie do działalności matematycznej	Unikające – dziecko unika działalności matematycznej	0	0	1	1,4
	Przecięte – dziecko w podobnym stopniu jak większość rówieśników zainteresowane jest działalnością matematyczną	45	61,6	38	52,1
	Entuzjastyczne – dziecko jest bardzo zainteresowane działalnością matematyczną	28	38,4	34	46,6
	Razem:	73	100,0	73	100,0
Osiągnięcia w edukacji matematycznej	Słabe – dziecko wie i potrafi znacznie mniej niż rówieśnicy w zakresie edukacji matematycznej	1	1,4	5	6,8
	Przeciętne – dziecko wie i potrafi w zakresie edukacji matematycznej tyle samo co większość jego rówieśników	35	49,3	30	41,1
	Wyróżniające – dziecko wie i potrafi w zakresie edukacji matematycznej znacznie więcej niż jego rówieśnicy	35	49,3	38	52,1
	Razem:	71	100,0	73	100,0
Ogólne postrzeganie dziecka jako ucznia przez nauczyciela	Dziecko jest wybitnym uczniem	7	9,7	9	12,3
	Dziecko jest bardzo dobrym uczniem	44	61,1	39	53,4
	Dziecko jest dobrym uczniem	18	25,0	14	19,2
	Dziecko jest słabym uczniem	3	4,2	10	13,7
	Dziecko jest bardzo słabym uczniem	0	0	1	1,4
	Razem:	72	100,0	73	100,0
Mocne strony dziecka**	Wysoka motywacja do nauki	30	41,1	–	–
	Bardzo dobre nastawienie do poznawania nowych treści i wykonywania zadań	35	47,9	–	–
	Spore możliwości intelektualne	41	56,2	–	–
	Dobra koncentracja uwagi na wykonywanych zadaniach	39	53,4	–	–
	Staranne wykonywanie zadań	30	41,1	–	–
	Wytrwałość	25	34,2	–	–
	Grzeczność	24	32,9	–	–
	Brak mocnych stron	1	1,4	–	–

Zmienne	Wskaźniki	Kl. II (II semestr)		Kl. III (II semestr)	
		Liczba*	%	Liczba	%
Słabe strony dziecka	Nadmierna ruchliwość	13	17,8	–	–
	Krótki czas skupienia się na zadaniach	15	20,5	–	–
	Pochopność myślenia	18	24,7	–	–
	Słaba motywacja do nauki	8	11,0	–	–
	Skłonność do nieposłuszeństwa	13	17,8	–	–
	Brak słabych stron	18	24,7	–	–
Pozytywne zachowania, które nauczyciel dostrzega u danego ucznia***	Uczy się szybko i łatwo	–	–	51	69,9
	Ma dobrą pamięć	–	–	63	86,3
	Jest ciekawy świata	–	–	41	56,2
	Stawia sobie nowe wyzwania	–	–	21	28,8
	Jest wewnętrznie zmotywowany	–	–	34	46,6
	Jest nastawiony na rozwiązywanie problemów	–	–	22	30,1
	Jest nastawiony na myślenie dedukcyjne	–	–	24	32,9
	Pracuje samodzielnie, sprawnie i skutecznie	–	–	62	84,9
	Jest kreatywny, innowacyjny	–	–	18	24,7
	Jest niezależny, preferuje pracę indywidualną	–	–	17	23,3
	Ma duże poczucie humoru	–	–	25	34,2
	Ma dobrą koncentrację uwagi	–	–	45	61,6
	Jest bardzo wytrwały	–	–	30	41,1
	Jest bardzo grzeczny	–	–	32	43,8
Negatywne zachowania, które nauczyciel dostrzega u danego ucznia	Jest niecierpliwy, szybko się nudzi	–	–	12	16,4
	Jest nadmiernym perfekcjonistą	–	–	2	2,7
	Jest obojętny na zasady dobrego wychowania	–	–	10	13,7
	Zadaje zbyt wiele pytań	–	–	6	8,2
	Jest uparty i nieustępliwy	–	–	6	8,2
	Nie lubi rutynowych czynności	–	–	12	16,4
	Przejawia brak zainteresowania nieracjonalnymi i nielogicznymi sprawami	–	–	5	6,8
	Manifestuje niechęć do współpracy	–	–	7	9,6
	Ma tendencję do manipulowania ludźmi	–	–	16	21,9
	Czasami przeszkadza innym w pracy; jest hałaśliwy	–	–	22	30,1

Tabela 2. cd.

Zmienne	Wskaźniki	Kl. II (II semestr)		Kl. III (II semestr)	
		Liczba*	%	Liczba	%
	Jest nadwrażliwy na ocenę i krytykę	–	–	13	17,8
	Bywa niezorganizowany, nadmiernie zużywa energię na jednym polu zainteresowań	–	–	8	11
	Jest nadaktywny, nadruchliwy	–	–	8	11
	Jest konfliktowy	–	–	11	15,1
	Krótki czas skupia się na zadaniach	–	–	11	15,1
	Przejawia pochoćność myślenia	–	–	10	13,7
	Ma słabą motywację do nauki	–	–	10	13,7
	Przejawia skłonność do nieposłuszeństwa	–	–	7	9,6
Dziecko wykazuje się jakimiś uzdolnieniami	Tak	–	–	46	65,7
	Nie	–	–	24	34,3
	Razem:	–	–	70	100,0
Dziecko ma jakieś dodatkowe osiągnięcia	Tak	–	–	37	52,1
	Nie	–	–	34	47,9
	Razem:	–	–	71	100,0
Dziecko ma przydzielony indywidualny tok nauki lub indywidualny program nauczania	Tak	–	–	8	11
	Nie	–	–	65	89
	Razem:	–	–	73	100,0

* Wyjątkowo w pytaniu 9 i 10 nauczyciel mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

** W odniesieniu do mocnych i słabych stron, pozytywnych i negatywnych zachowań wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ nauczyciele mogli wskazać w tych dwóch pytaniach więcej niż jedną odpowiedź.

*** W odniesieniu do pozytywnych i negatywnych zachowań, jakie nauczyciel dostrzega u danego ucznia, wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ nauczyciele mogli wskazać w tych dwóch pytaniach więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele uważają, że co trzecie badane dziecko kończące klasę II jest przeciętne pod względem intelektualnym, dwoje uczniów funkcjonuje na słabym poziomie, a tylko ponad połowa na bardzo dobrym. W opinii nauczycieli więcej niż jedna trzecia tych dzieci nie wyróżnia się pod względem funkcjonowania na zajęciach dydaktycznych oraz w realizacji poleceń, a nawet niektóre z nich wskazywane są jako te, które słabo sobie radzą w tych zakresach. Jedynie połowa tych dzieci spostrzegana jest jako bardzo dobrze zmotywowana do nauki i pełnienia roli ucznia. W opinii nauczycieli większość ma umiarkowane nastawienie do działalności matematycznej, a jedynie niespełna 40% badanych wykazuje się entuzjastycznym podejściem do matematyki. W odniesieniu do połowy tych uczniów ich osiągnięcia w edukacji matematycznej oceniane są jako przeciętne. Mocne strony, takie jak: spore możliwości intelektualne, dobra koncentracja uwagi, bardzo dobre nastawienie do poznawania nowych treści, nauczyciele zauważają tylko u co drugiego badanego dziecka. A grzeczność i wytrwałość to cechy charakteryzujące jedynie jedną trzecią badanych. W przypadku jednego ucznia nauczyciel nie potrafił wskazać żadnych mocnych stron. Natomiast w zakresie słabych stron co czwartemu badanemu przypisywana jest pochopność myślenia, a co piąty jest postrzegany jako nadrucliwy, krótko skupiający się na zadaniach i przejawiający skłonność do nieposłuszeństwa. Niska motywacja do nauki wskazywana jest jako słaba strona u co dziesiątego ucznia. W opinii nauczycieli tylko co czwarte dziecko, wyłonione w moich badaniach jako uzdolnione, nie ujawnia żadnych słabych stron.

Natomiast po trzech latach nauki szkolnej nauczyciele uważają, że pod względem intelektualnym zdecydowana większość badanych uczniów jest bardzo dobra lub wybitna, ale co czwarte dziecko przejawiające zadatki uzdolnień matematycznych postrzegane jest przez nich jako przeciętne, a troje nawet jako słabe. W opinii respondentów około jedna trzecia badanych nie wyróżnia się pod względem funkcjonowania na zajęciach dydaktycznych oraz w realizacji poleceń nauczyciela. Jedynie ponad połowa badanych uczniów spostrzegana jest jako bardzo dobrze zmotywowana do nauki i pełnienia roli ucznia.

W opinii nauczycieli tylko niespełna połowa dzieci biorących udział w badaniu wykazuje się entuzjastycznym podejściem do matematyki. W odniesieniu do około dwóch piątych tych dzieci ich osiągnięcia w edukacji matematycznej oceniane są jako przeciętne.

Wśród pozytywnych cech u tych uczniów najczęściej nauczyciele wskazują na szybkość i łatwość uczenia się, dobrą pamięć i koncentrację uwagi, ciekawość świata. Jedynie co czwarte badane dziecko postrzegane jest jako kreatywne i innowacyjne. Natomiast w zakresie negatywnych zachowań co trzecie dziecko widziane jest jako hałaśliwe, co piąte ma tendencję do manipulowania ludźmi, a więcej niż 13 procent badanych jest nadrużliwych, ma słabą motywację do nauki, krótko skupia się na zadaniach, przejawia pochoptność myślenia, a co dziesiąty badany uczeń przejawia skłonność do nieposłuszeństwa.

Respondenci wskazali, że co trzecie dziecko biorące udział w badaniu nie wykazuje się żadnymi uzdolnieniami, a prawie połowa nie ma żadnych osiągnięć w nauce. Jedynie co dziesiąty uczeń z grupy dzieci uzdolnionych matematycznie ma przydzielony indywidualny tok nauki lub indywidualny program nauczania.

W podsumowaniu postanowiłam porównać zbierane opinie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na temat dzieci posiadających zadatki uzdolnień matematycznych na kolejnych etapach badania. Celem tej analizy porównawczej było sprawdzenie, czy opinie nauczycieli na temat badanych uczniów zmieniały się znacząco w czasie trwania edukacji.

Jak się okazało, zastosowane analizy statystyczne w większości kategorii opisujących funkcjonowanie badanych dzieci w szkole nie wykazały różnic istotnych statystycznie. Z porównania pomiarów dokonanych na początku i pod koniec klasy I oraz na koniec klasy II i III wyłania się dość statyczny obraz opinii nauczycieli. Pod względem intelektualnym w zakresie realizowania poleceń, funkcjonowania podczas zajęć dydaktycznych oraz motywacji do nauki i pełnienia roli ucznia nauczyciele spostrzegają badane dzieci w podobny sposób w czasie trwania trzech lat edukacji.

Istotnie zmieniał się jedynie sposób postrzegania nauczycieli odnośnie do nastawienia dzieci do edukacji matematycznej ($\chi^2 = 13,468$, $df = 4$, $p = 0,009$) oraz osiągnięć w edukacji matematycznej ($\chi^2 = 9,616$, $df = 4$, $p = 0,047$). Przeprowadzone analizy statystyczne pokazują, że odnotowane różnice w opiniach nauczycieli są istotne statystycznie w tych obszarach. Według tych nauczycieli znacząco przybyło dzieci z przeciętnym nastawieniem do działalności matematycznej i jednocześnie zmniejszyła się liczba uczniów wykazująca się entuzjastycznym nastawieniem w tym zakresie. Sami nauczyciele zauważają, że nastąpiła duża zmiana

na gorsze w nastawieniu tych dzieci do zajmowania się matematyką. Podobnie w opiniach nauczycieli spadła liczba dzieci, które mają wysokie osiągnięcia w działalności matematycznej.

Podsumowanie

Oprócz poznawania opinii nauczycieli o badanych uczniach, prowadziłam systematyczne obserwacje sposobów kierowania procesem uczenia przez nauczycieli podczas szkolnej edukacji matematycznej. Uzyskane przeze mnie wyniki badań¹¹ pokazują, że nauczyciele wykazują się statycznością w prowadzeniu edukacji matematycznej. Mimo że zmienia się funkcjonowanie dzieci w toku socjalizacji szkolnej, oni w większości nie zmieniają swojego stylu prowadzenia edukacji matematycznej. Podobnie to wygląda w zakresie wyrażanych opinii o uzdolnionych dzieciach. **W większości obszarów nauczyciele nie zmienili swojej raz wyrobionej opinii o dziecku. W wielu przypadkach nauczyciele nie dostrzegają dużych możliwości umysłowych dzieci przejawiających zadatki uzdolnień matematycznych. Jednocześnie nie doceniając posiadanego potencjału intelektualnego dzieci, są skłonni bardziej uwypuklać słabe strony uczniów niż wskazywać ich pozytywne zachowania podczas funkcjonowania szkolnego.**

Uzyskane wyniki budzą wielkie obawy, szczególnie gdy odnieśliśmy je do spostrzeżeń E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Napisała ona bowiem, iż to w dużej mierze „od nauczyciela zależy, w jaki sposób dziecko ujawni swoje możliwości umysłowe. Czy będzie z zapałem kształtowało umiejętności matematyczne i radośnie stosowało je w działalności matematycznej. Czy też zniechęci się do wszystkiego, co wiąże się z rachowaniami i mierzeniem. Jeśli nauczyciel wierzy w możliwości intelektualne dziecka – ono nie zawiedzie go. I przeciwnie, gdy nie docenia dziecka – będzie ono funkcjonowało poniżej tego, co wie i umie”¹².

¹¹ Ze względów na ograniczone ramy tego artykułu nie mogę ich zaprezentować, niemniej jednak zasadne wydaje się wspomnienie o wynikach badań w kontekście przytaczanych opinii nauczycieli.

¹² E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dlaczego dziećmi uzdolnionymi musi pilnie się zająć pedagogika specjalna? Wyniki badań nad dziećmi uzdolnionymi matematycznie*, <http://www.efps.pl/pl/2013-06-03-18-49-45/literatura/artykuly/item/1658-dlaczego-dziecmi-uzdolnionymi-musi-pilnie-sie-zajac-pedagogika-specjalna-edyta-gruszczyk-kolczynska>, s. 12 [dostęp 08.02.2015].

Także w kontekście uzyskanych przeze mnie wyników dotyczących analizy losów szkolnych badanych dzieci jest to bardzo niepokojące zjawisko. Jak się okazało wiele z dzieci, które przejawiało zadatki uzdolnień matematycznych przed rozpoczęciem edukacji szkolnej, przestaje manifestować ważne „cechy umysłu” już po dwóch latach nauki. Dodatkowo wiele z tych dzieci staje się mniej twórczymi, ujawnia niższy poziom poczucia sensu oraz słabszą motywację do nauki matematyki¹³.

BIBLIOGRAFIA

- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie rozwoju uczniów zdolnych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Sytuacja matematycznie uzdolnionych dzieci w szkole*, [w:] *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*, E. Gruszczyk-Kolczyńska (red.), Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dlaczego dziećmi uzdolnionymi musi pilnie się zająć pedagogika specjalna? Wyniki badań nad dziećmi uzdolnionymi matematycznie*, <http://www.efps.pl/pl/2013-06-03-18-49-45/literatura/artykuly/item/1658-dlaczego-dziecmi-uzdolnionymi-musi-pilnie-sie-zajac-pedagogika-specjalna-edyta-gruszczyk-kolczynska> [dostęp 08.02.2015].
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Skarbek K., *Losy matematycznie uzdolnionych dzieci warszawskich szkół na początku nauki szkolnej*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, 2015.
- Skarbek K., *Dzieci uzdolnione matematycznie na początku nauki szkolnej*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, t. 9, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.

¹³ K. Skarbek, *Dzieci uzdolnione matematycznie na początku nauki szkolnej*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Szkoła – przemiany instytucji i jej funkcji*, t. 9, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

THE MATHEMATICALLY GIFTED PUPIL IN THE OPINION OF PRIMARY EDUCATION TEACHERS. RESEARCH REPORT

(Summary)

The article presents results of research, how teachers perceive mathematically gifted children at the primary school education. The results show that many teachers do not see the marks of mathematical talents in the children. Many of them have a very stereotypical image of a gifted pupil.

Keywords: mathematical abilities, primary education, diagnostic survey.

Edyta Kalita

Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego

Współdziałanie nauczycieli i rodziców w tworzeniu warunków sprzyjających osiągnięciu przez dziecko samodzielności w przedszkolu

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.09>

Wstęp

Samodzielność jest niezbędnym warunkiem radzenia sobie w życiu, pokonywania trudności, jak również dokonywania wyboru własnej drogi życiowej. Niezmiernie ważne jest więc jak najwcześniejsze wdrażanie dziecka do samodzielności. Im wcześniej dziecko ma możliwość doświadczania samodzielności, tym lepiej radzi sobie potem w szkole, a z czasem – w życiu dorosłym. Znaczącą rolę w kształtowaniu samodzielności jednostki odgrywa edukacja przedszkolna.

Osiągnięcie samodzielności w okresie dzieciństwa jest więc bardzo istotnym warunkiem pomyślnej realizacji kolejnych zadań rozwojowych. Jednakże, od świadomości pedagogicznej rodziców i nauczycieli zależy, w jakim stopniu stanie się ono niezależne od otoczenia¹.

Problematyka samodzielności

W celu dokładnego zapoznania się z zagadnieniem samodzielności istotne jest zainteresowanie się różnymi sposobami pojmowania tego pojęcia.

¹ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006, s. 51, 151.

Teorie behawiorystyczne ujmują samodzielność w kategoriach nawyku. Z kolei w koncepcjach poznawczych jest ona rozumiana jako wynik gromadzenia doświadczeń w ciągu całego życia jednostki. Natomiast w nurcie humanistycznym interpretuje się ją jako dążenia podmiotowe lub określoną postawę życiową wobec siebie i otoczenia społecznego. Samodzielność rozumiana bywa jako efekt samorealizacji i pracy nad sobą².

Zdaniem K. Kuszak „termin samodzielność ma bardzo szerokie znaczenie. Można mówić o różnych płaszczyznach tego zjawiska: samodzielności w sferze sprawności motorycznej, czynności samoobsługowej, samodzielności myślenia, samodzielności działań, samodzielności w zakresie kontaktów społecznych, samodzielności emocjonalnej itp.”³

Samodzielność rozumiana jako sprawność motoryczna pojawia się najwcześniej w rozwoju, a mianowicie wtedy, gdy zostaną opanowane umiejętności chodzenia i chwytania. Odpowiedni poziom sprawności motorycznych umożliwia jednostce samodzielne poruszanie się i podejmowanie różnego rodzaju aktywności. Osiągnięcie samodzielności motorycznej sprawia więc, że dziecko staje się bardziej niezależne od innych osób. Jest zdolne do przemieszczania się w przestrzeni i zdobywania pożądaných przedmiotów, jak też manipulowania nimi.

Z samodzielnością motoryczną związana jest samodzielność w zakresie czynności samoobsługowych. Przejawia się ona umiejętnością jedzenia, ubierania się i rozbierania się, wykonywania czynności higienicznych itp. Opanowanie tych czynności umożliwia elementarną autonomię i uniezależnienie się dziecka od innych osób w życiu codziennym. Od właściwie ukształtowanej samodzielności motorycznej zależy także rozwinięcie się samodzielności w posługiwaniu się różnymi narzędziami, np. nożyczkami, kredką, ołówkiem.

Na podłożu samodzielności motorycznej i samodzielności w posługiwaniu się narzędziami kształtuje się samodzielność działań. Jej podstawą jest umiejętność podejmowania decyzji, wyboru celu, a przy tym także doboru środków i metod potrzebnych do jego osiągnięcia, wytrwałość i konsekwencja w realizacji zamierzenia oraz zdolność dokonywania korekty własnych czynności⁴.

² Tamże, s. 11.

³ Tamże, s. 20.

⁴ Tamże, s. 21–22.

Z kolei jednostka, która osiąga samodzielność myślenia, posiada umiejętność kierowania własnymi wyborami i dokonywania ich niezależnie od panujących przekonań. Ponadto samodzielność myślenia znamionuje również opanowanie pojęć i umiejętność posługiwania się nimi oraz operowania posiadanymi informacjami, jak też wykraczania poza dostarczone informacje⁵. Jak zauważa cytowana już wcześniej autorka: „z samodzielnością myślenia bardzo ściśle wiąże się umiejętność rozwiązywania problemów, czyli radzenia sobie w sytuacji nowej, trudnej lub nieznanej, a także umiejętność odkrywania problemów”⁶.

Natomiast samodzielność związana z emocjami to zdolność panowania nad nimi. Jednostka osiąga autonomię emocjonalną, gdy potrafi radzić sobie z własnymi emocjami, przeciwdziałać ich zablokowaniu i tłumieniu, a także panuje nad nadmierną ekspresją⁷.

Istotną płaszczyzną samodzielności jest też samodzielność w kontaktach społecznych. Jej przejawem jest umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi osobami, zdolność funkcjonowania w różnych kręgach społecznych i dostosowywania się do norm, wymagań obowiązujących w grupach społecznych, bez zatracania własnej tożsamości i indywidualności, a także prezentowania własnych poglądów, przedstawiania argumentów⁸.

W procesie rozwoju jednostka osiąga kolejne płaszczyzny samodzielności, począwszy od samodzielności lokomocyjnej, która pozwala samodzielnie pokonywać przestrzeń i zdobywać przedmioty, przez samodzielność w zakresie samoobsługi do samodzielności działań, myślenia itd.⁹

Wychowanie dziecka do samodzielności

Samodzielność charakteryzuje dynamiczny rozwój, przebiegający od zupełnego jej braku, niedojrzałości i zależności od opiekunów, przez samodzielność względną, obejmującą wybrane aspekty życia, do autonomii i dojrzałości w okresie dorosłości¹⁰.

⁵ Tamże, s. 23.

⁶ Tamże.

⁷ Tamże, s. 25–26.

⁸ Tamże, s. 24–25.

⁹ Tamże, s. 20.

¹⁰ Tamże, s. 32.

Najczęściej osoby dorosłe albo pozostawiają dziecku całkowitą swobodę, niczym nie ograniczając jego aktywności, nie stawiając wymagań, zadań, których realizacja przekracza jego możliwości, albo ograniczają działania dziecka, kontrolują, kierują, nie dając szansy na swobodną aktywność, na prawo do błędu. A wychowawcy powinni mieć na uwadze też to, iż dążenie do niezależnego działania jest naturalną tendencją rozwoju dziecka¹¹.

Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem, w którym przebywa dziecko od narodzin. Rodzice są zaś pierwszymi wzorami osobowymi, które ono naśladuje. Przyczyniają się do psychicznego i społecznego rozwoju dziecka, są wyznacznikami norm i zasad społecznych, przygotowują je do harmonijnego, samodzielnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w kontaktach z innymi ludźmi. Warunki stworzone na terenie domu rodzinnego oddziałują na rozwój samodzielności jednostki. Już od momentu narodzin dziecka rodzice angażują się w jego aktywność, w poszerzanie repertuaru jego zachowań, udzielają pomocy w opanowaniu kolejnych czynności, pomagają i wspierają w okresach kryzysu. Wszelkie działania opiekuńcze organizują tak, aby dziecko miało możliwość osiągnięcia coraz wyższego poziomu kompetencji w radzeniu sobie z wymaganiami otoczenia i mogło z powodzeniem realizować kolejne zadania rozwojowe. Wielu rodziców niewłaściwie postrzega troskę o dziecko¹². Obawa przed poniesieniem przez dziecko porażki w sytuacji samodzielnego działania implikuje nadmierną ochronę dziecka i uniemożliwia mu przeżywanie doświadczeń związanych m.in. z organizowaniem własnej aktywności i samodzielnym podejmowaniem decyzji¹³.

Dzieci stają się bardziej odważne i samodzielne oraz gotowe do działania nie tylko w rodzinie, ale też w sytuacji przedszkolnej czy w gronie rówieśników, gdy znajdują wsparcie i zrozumienie w środowisku domowym¹⁴.

Współdziałanie z rodzicami w wykonywaniu różnych domowych obowiązków stwarza możliwość nabywania przez dziecko doświadczeń w codziennych sytuacjach. Jest także okazją do uczenia się od dorosłych sposobu pełnienia ról i wywiązywania się

¹¹ K. Kuszak, *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześć- siedmioletniego*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, H. Sowińska, R. Michalak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 147.

¹² Tamże.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże, s. 136–137.

z zadań. Dziecko, które wykonuje pewne czynności wspólnie z rodzicami, otrzymuje informacje na temat przebiegu i poprawności własnych działań. Poza tym, obserwując rodziców, jak też współdziałając z nimi, poznaje różne możliwości samodzielnego wypełniania czasu wolnego¹⁵.

Istotną rolę w rozwoju samodzielności odgrywa również atmosfera wychowawcza domu rodzinnego. Rodzice dzieci samodzielnych są silnie związani z nimi uczuciowo. Przejawiają życzliwy, serdeczny i ciepły stosunek wobec dzieci. Natomiast dzieci, które są nadmiernie kontrolowane i rozliczane drobiazgowo z każdego wykonanego zadania, mają tym samym ograniczoną samodzielność. Z kolei dzieci pochodzące z rodzin wielopokoleniowych są mniej samodzielne w wyniku wyręczania i ograniczania ich dążeń do samodzielności przez osoby, z którymi mieszkają pod jednym dachem, np. rodziców, często dziadków i innych krewnych¹⁶.

Niezmiernie ważną rolę w procesie usamodzielniania dziecka odgrywa przedszkole. Do prawidłowego funkcjonowania placówki przedszkolnej przyczynia się właściwe wypełnianie przez nauczyciela wszystkich funkcji. Jedną z głównych funkcji, jakie spełnia nauczyciel, jest wspieranie i wspomaganie rozwoju wychowanków. Jego naczelnym obowiązkiem jest bowiem tworzenie jak najkorzystniejszych warunków samorealizacji i samodoskonalenia się dzieci, a zwłaszcza rozbudzanie emocji, ciekawości poznawczej, aspiracji, wyzwalanie aktywności, twórczości itp.¹⁷

Wychowankowie przedszkola uczą się od innych dzieci i pod kierunkiem nauczyciela. Nauka ta obejmuje także umiejętności praktyczne, które są przydatne w życiu codziennym i pozwalają na stopniowe usamodzielnianie się dziecka¹⁸.

Wychowawca, który będzie reagował na wszelkie przejawy samodzielności dziecka i stosował wzmocnienia pozytywne w postaci aprobaty, pochwały, uznania, przyczynia się do utrwalania w dziecku schematu danej czynności wykonywanej przez nie samodzielnie, a tym samym rezygnowania z pomocy zewnętrznej¹⁹.

¹⁵ Tamże, s. 139.

¹⁶ Tamże, s. 142.

¹⁷ M. Feiner, W. Went, *Nowe zadania nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 9, s. 3–4.

¹⁸ M. Kwiatkowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988, s. 50–51.

¹⁹ K. Kuszak, *Dynamika rozwoju samodzielności...*, s. 12.

W procesie kierowania rozwojem wychowawca powinien wspomagać wysiłki dziecka, wychodzić naprzeciw jego inicjatywie, w razie potrzeby okazywać pomoc i udzielać wyjaśnień, instruować oraz włączać się w jego działalność²⁰.

Niezwykle owocne w kształtowaniu samodzielności dzieci może okazać się także uwzględnianie przez nauczyciela poglądów pedagogicznych Marii Montessori oraz podejmowanie prób integracji w programie wychowawczym elementów jej metody. Istotą wychowania w rozumieniu autorki było bowiem doprowadzenie dziecka do samodzielności, niezależności od dorosłych, odpowiedzialności i miłości do świata²¹. Wychowanie zaś to rodzaj pomocy i wspierania dziecka jako pełnoprawnej istoty ludzkiej w osiągnięciu przez nią niezależności²². Wychowawca powinien zatem pamiętać, iż w drodze do samodzielności dziecko potrzebuje wielostronnej pomocy. Dlatego nauczyciel „jeśli chce dawać wsparcie, musi iść za dzieckiem, swoje własne poczynania, postępowanie uzależnić od dziecka, nie odwrotnie”²³. Ważne jest też to, aby nauczyciel pamiętał o zasadzie wolności w wychowaniu. Dziecko powinno mieć prawo do wolnego wyboru przedmiotu pracy, decydowania o tempie pracy, czasie jej wykonania i miejscu. Zasada wolności nie oznacza pozostawienia dzieci samym sobie, swobody absolutnej, swawoli, lecz jest określona regułami, obowiązkami, zadaniami. W ten sposób wychowankowie uczą się samodzielnie kierować własnym zachowaniem, kształtują postawę odpowiedzialności osobistej i społecznej, osiągają samodyscyplinę, mogą łatwiej zrozumieć reguły współżycia społecznego i konieczność ich respektowania²⁴.

Zadaniem rodziców i nauczycieli jest więc stwarzanie dziecku takiego otoczenia w domu, przedszkolu oraz szkole, które będzie właściwe wspierało jego rozwój. Staraniem dorosłych powinno być zatem zorganizowanie warunków, które będą swoistym zaproszeniem dziecka do aktywności. Meble należy dostosować do wzrostu dziecka, tak żeby były w zasięgu jego wzroku i ręki. Wszystkie przedmioty, a głównie pomoce rozwojowe, muszą być

²⁰ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Wydawnictwo PIW, Warszawa 2005, s. 65.

²¹ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 39.

²² Tamże, s. 21.

²³ Tamże, s. 67.

²⁴ Tamże, s. 62–65.

widoczne i dostępne dla dziecka²⁵. Wskazane jest, aby posiadały walory estetyczne i tym samym swoim wyglądem, barwą, strukturą przyciągały uwagę wychowanka, zachęcały go do zabawy, nauki, pracy. Pomoce rozwojowe powinny mieć też prostą budowę. Dzięki temu dziecko może samodzielnie posługiwać się nimi, badać i pracować z nimi wzrokiem, dotykiem czy słuchem, a także wykrywać i naprawiać pojawiające się podczas wykonywania różnych zadań błędy. Prowadzi to do samokontroli i samowychowania, ponieważ dziecko, które samodzielnie odkrywa i naprawia błąd czuje satysfakcję, radość z poprawnie wykonanego zadania, nabiera zaufania we własne możliwości, pragnie podejmować nowe, trudniejsze działania. Samokontrola z kolei buduje poczucie własnej wartości, dokładności, działania oraz uczy samodzielności w myśleniu. Pozwala również na uniezależnianie się od kontroli i oceny nauczyciela²⁶.

Szczególne znaczenie w realizacji każdego programu wychowawczego, rozwijającego samodzielność dzieci, może mieć wzbogacanie go o zajęcia i ćwiczenia z obszaru życia codziennego, których dotyczy też metoda Marii Montessori. Dzięki takim zajęciom i ćwiczeniom, jak np. nakrywanie stołu, sprzątanie po posiłkach, wiązanie kokard, segregowanie różnych przedmiotów, dzieci są niejako włączane do celowej aktywności, uczą się zarówno samodzielności, koncentracji uwagi, jak też wytrwałości. Poprzez to rozwija się ich wola i wiara we własne możliwości²⁷.

Rozwijanie samodzielności dziecka w Przedszkolu Uniwersytetu Łódzkiego

Do koncepcji pedagogicznej Marii Montessori w swojej działalności odwołują się nauczyciele Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego. Uwzględnianie poglądów Montessori w procesie wychowania pozwala z powodzeniem realizować cele związane z usamodzielnianiem dzieci w myśleniu i działaniu. W myśl przyjętej koncepcji nauczyciele dbają o to, aby otoczenie edukacyjne zachęcało wychowanków do podejmowania aktywności, a tym samym roz-

²⁵ Tamże, s. 39–40.

²⁶ Tamże, s. 55–56.

²⁷ S. Guz, *Znaczenie metody Marii Montessori dla rozwoju integracji*, [w:] *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci*, S. Guz (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2001, s. 140.

wijało ich. Dokonują obserwacji rozwoju dziecka i dostosowują działania pedagogiczne do jego możliwości, potrzeb i zainteresowań. Współdziałają z rodzicami w działaniach wychowawczych. Na bieżąco informują o rozwoju dziecka, zachowaniu, postępach, trudnościach. Współpraca ta polega również na współdziałaniu w rozpoznawaniu potrzeb, aspiracji edukacyjnych dzieci. Zabiegają o to, aby wszelkie działania wychowawcze nauczycieli i rodziców były ujednolicone. Zgodnie z przyjętymi programami (*Dobry start przedszkolaka* – Monika Rościszewska-Woźniak²⁸; *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...* – Renata Czekalska, Aleksandra Gaj, Barbara Lauba, Joanna Matczak, Anna Piecusiak, Joanna Sosnowska²⁹) stwarzają dzieciom możliwość samodzielnego odkrywania, nabywania sprawności i umiejętności, zachęcają do podejmowania prób i pokonywania trudności. Są niejako towarzyszami każdego dziecka, oferując mu wsparcie, uznanie, podziw, informacje. Nauczycielki kierują się dewizą Marii Montessori: „Pomóż mi samemu to zrobić!”³⁰. Nie wyręczają dzieci, lecz pokazują sposób wykonania czynności, stosują słowne wzmocnienia, np. *Spróbuj sam; Wiem, że sobie poradzisz...; Jesteś zdolny; Czy pamiętasz jak poradziłeś sobie z zapinaniem kurtki; To na pewno też potrafisz zrobić...*

Zajęcia dydaktyczne są bardzo ważne, ale najbardziej wartościowy dla prawidłowego rozwoju jest czas zabaw swobodnych, zajęć porządkowych, posiłków. Wtedy istnieje możliwość kształtowania różnych płaszczyzn samodzielności. Dzieci mają możliwość samodzielnego wyboru podejmowanej aktywności. Same zagospodarowują sobie czas, bawiąc się według własnych pomysłów z wybranymi osobami. Przedszkolaki same decydują też, z którym materiałem rozwojowym (przedmioty, pomoce zgromadzone w sali) i jak długo chcą pracować, np. z puszkami szmerowymi, brązowymi schodami czy cylindrami z kącika „Kształcenie zmysłów”. Samodzielnie przygotowują również stół do posiłku, robią kanapki, nalewają zupę z waz na talerze, kompot z dzbanków, posługują się sztućcami. Same decydują o tym, co i ile zjedzą z podanych dań, produktów, samodzielnie nakładają porcje mięsa, ziemniaków, surówek itp. Po posiłku składają naczynia na

²⁸ M. Rościszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

²⁹ R. Czekalska, A. Gaj, B. Lauba, J. Matczak, A. Piecusiak, J. Sosnowska, *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

³⁰ Cyt. za: M. Miksza, *Zrozumieć Montessori...*, s. 26.

przeznaczonym do tego stole oraz wycierają stół ściereczką i zamiatają podłogę.

W tym przedszkolu grupy są różnowiekowe. Współdziałanie ze sobą dzieci w różnym wieku umożliwia wzajemne uczenie się od siebie, rozwijanie samodzielności, empatii, zwiększanie poczucia wartości wszystkich wychowanków. Starsze dzieci często udzielają wskazówek młodszym, słabszym, uczą ich i pomagają w codziennych czynnościach, np. porządkowych, higienicznych. Uczą sposobu używania różnych materiałów, wyjaśniają i sprawdzają sposób wykorzystania pomocy, wykonania zadania przez młodsze dzieci.

Otoczenie jest zorganizowane w taki sposób, aby stymulowało kontakty interpersonalne i dawało dzieciom jak najwięcej swobody i wolności w wyborze aktywności. Ma ono zapewnić dziecku dokonywanie czynności poszukiwania i odnajdowania. Sala jest wyposażona w różnorodne materiały rozwojowe, np. różowa wieża, drewniane cylindry, puszki szmerowe, piasek, który za pomocą różnych rzeczy może być przesypywany do zróżnicowanych wielkością słoików, naczynia do przelewania wody, soda i kwasek cytrynowy, służące do nietypowego nadmuchania balonu. Typowych zabawek, jak np. lalek, misiów jest bardzo niewiele. Sala jest urządzona tak, aby każde dziecko mogło korzystać ze wszystkich materiałów, samodzielnie wybierając rzecz i miejsca do zabawy, które najbardziej mu odpowiadają, a jednocześnie nie przeszkadzają innym. W sali każdy przedmiot ma swoje stałe miejsce i jest w zasięgu ręki dziecka. Pomoce są skonstruowane tak, żeby można było je wielostronnie wykorzystywać. Występują jako pojedyncze egzemplarze, uwzględniają zasadę stopniowania trudności i pozwalają dziecku na samodzielne dokonanie oceny, czy dana praca jest dobrze, czy źle wykonana. Swoboda wyboru dotyczy też czasu i tempa pracy. Wszelkie czynności porządkowe związane z przygotowaniem miejsca pracy i zabawy dziecko wykonuje samodzielnie. Naukę samoobsługi wspomaga tematyczne uporządkowanie wszystkich narzędzi, materiałów, oznaczenie półek, szuflad, stworzenie kącików. Dostosowanie przedmiotów do ręki dziecka, jego sił i możliwości. Odpowiednio zorganizowane otoczenie rozbudza aktywność i wewnętrzną motywację do samodzielnego zdobywania wiedzy oraz doskonalenia umiejętności. W związku z tym dzieci uczą się podejmować własne decyzje, dokonywać wyborów. Materiał zgromadzony w sali jest bardzo urozmaicony, prosty i estetyczny. Przedszkolaki chętnie i często same podejmują

działania, w których wykorzystują ten materiał, np. przelewają i barwią wodę, przesypują piasek, wiążą kokardy, nawlekają koraliaki, zapinają guziki, segregują i układają różnorodny materiał, czyszczą metal, składają serwetki, przekładają materiał przy pomocy różnych narzędzi, np. pęsety, posługują się zakraplaczem.

Niezmierzalnie ważne w rozwijaniu samodzielności jest również wspólne ustalenie zasad grupowych, jak też zachęcanie dzieci do samodzielnego rozwiązywania trudności z organizacją swojego działania i konfliktów interpersonalnych. Wychowankowie są usamodzielniani w wyrażaniu uczuć i stosowaniu komunikatów typu „ja”. Na kształtowanie samodzielności, a zarazem odpowiedzialności ma wpływ także przydzielanie dzieciom funkcji dyżurnego, np. dbanie o porządek w poszczególnych kąciach w sali, w łazience, podczas posiłków, rozkładanie przyborów plastycznych, temperowanie kredek, podlewanie roślin doniczkowych. Nauce samodzielności i niezależności służą ćwiczenia praktycznego dnia. Pomagają one w nabywaniu praktycznych umiejętności, np. przelewania, przesypywania, wiązania, zapinania, czyszczenia itp.³¹

Podsumowanie

Prawidłowe wychowanie dziecka do samodzielnego funkcjonowania w szkole, rodzinie, grupie rówieśniczej powinno opierać się na wspieraniu, organizowaniu sprzyjających warunków rozwoju, a nie tłumieniu wszelkich dążeń do uzyskania samodzielności. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele powinni stawiać przed podopiecznym wymagania dostosowane do jego możliwości, stymulować motywację i egzekwować wykonanie zadań. W kształtowaniu samodzielnej jednostki duże znaczenie mają wszechstronne, konsekwentne działania, stymulujące i wspierające realizowane przez nauczycieli przedszkolnych już od pierwszych dni pobytu dziecka w placówce. Od świadomości i kompetencji pedagogicznych wychowawców uzależnione jest to, czy i w jakim stopniu wychowanek osiągnie oczekiwany poziom umiejętności w zakresie samodzielnego funkcjonowania w środowisku.

W procesie kształtowania niezależnej, autonomicznej jednostki nauczyciele oraz rodzice powinni pamiętać o kilku wskazówkach podanych przez K. Kuszak, a mianowicie:

³¹ Informacje pochodzą z obserwacji, refleksji poczynionych w trakcie pracy w Przedszkolu UŁ w latach 2014–2015.

- uwzględnianiu jej indywidualnych dążeń do samodzielności i stwarzaniu warunków sprzyjających jej realizacji;
- motywowaniu do kolejnych samodzielnych działań oraz przejmowania kontroli nad własnym postępowaniem;
- przekształcaniu dążeń niepożądanych, jak np. unikanie samodzielnej aktywności, w akceptowane, jak np. dążenie do niezależności, sprawowanie samokontroli;
- wspieraniu w chwilach niepowodzeń, zachwiania wiary we własne możliwości w trudnych sytuacjach³².

Samodzielność jest podstawowym warunkiem sukcesu edukacyjnego dziecka. Świadomi tego wychowawcy, którzy podejmują wszelkie starania, aby stworzyć dziecku warunki sprzyjające rozwojowi samodzielności, kształtują jednostkę, która bez większych trudności podejmuje obowiązki ucznia, samodzielnie radzi sobie z zadaniami szkolnymi, a z czasem z tymi, które wyznacza dorosłe życie³³.

BIBLIOGRAFIA

- Czekalska R., Gaj A., Lauba B., Matczak J., Piecusiak A., Sosnowska J., *Odkryjmy Montessori raz jeszcze...*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Feiner M., Went W., *Nowe zadania nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 9.
- Guz S., *Znaczenie metody Marii Montessori dla rozwoju integracji*, [w:] *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci*, S. Guz (red.), Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2001.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Wydawnictwo PIW, Warszawa 2005.
- Kuszał K., *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.
- Kuszał K., *Samodzielność jako osiągnięcie dziecka sześćo-siedmioletniego*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, H. Sowińska, R. Michalak (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Kwiatkowska M., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Rościszewska-Woźniak M., *Dobry start przedszkolaka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

³² K. Kuszał, *Samodzielność jako osiągnięcie...*, s. 153–154.

³³ Tamże.

THE COOPERATION OF TEACHERS AND PARENTS IN THE FARMATION OF A CONDITIONS FAVORABLE TO THE ACHIEVEMENT OF THE CHILD SELF-RELIANCE IN THE KINDERGARTEN

(Summary)

Self-reliance is a very important feature of the child, which determines his future success in a life. It is characterized by dynamic development of the child. Pre-school period is an extremely important element in achieving self-reliance by a child. The term self-reliance is understood differently. It stands out certain aspects of this phenomenon. The content of this article is focused on the presentation, how a kindergarten favors to achieve a self-reliance by a child understandings not only as a self-service, but also as a self-reliance in task situations, finding out on social contacts and ability to manage their own emotions. Beyond the role of pre-school environment also draws attention to the big impact of the family environment on child development. Parents and teachers are the most important for the child's independent behavior patterns. This issue will thoughts, insights, experiences kindergarten teacher, in which the work is based on the method of Maria Montessori.

Keywords: self-reliance, family, parents, kindergarten, teacher.

Anna Kowalczyk

Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

Joanna Sosnowska

Uniwersytet Łódzki

Rola nauczyciela w kreowaniu postaw społecznych rodzeństw w grupie zróżnicowanej wiekowo na przykładzie Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.10>

Wiek przedszkolny to czas, w którym dziecko przygotowuje się do pójścia do szkoły¹. Jest to okres przejściowy, kiedy poznaje ono życie poza domem rodzinnym, ale nie jest jeszcze zupełnie samodzielne. W tym wieku – między 3 a 6–7 rokiem życia² – zaczyna doskonalić się we wszystkich sferach: zaczynając od fizycznej, przez poznawczą, aż do emocjonalnej i społecznej³. Jednak wskazane granice wieku są względne, ponieważ każdy człowiek rozwija się w określony, właściwy sobie sposób. Oznacza to, na przykład, że nie wszystkie dzieci w wieku 3 lat osiągają gotowość, aby uczęszczać do placówki przedszkolnej, a w wieku lat sześciu – nie wszyscy wychowankowie są gotowi do przekroczenia progu szkoły. Każde z dzieci jest odmienną osobowością, jednak u wszystkich zachodzą podobne zmiany w psychice, typowe i charakterystyczne dla okresu przedszkolnego⁴.

¹ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 165.

² Podobnie ujęły wiek przedszkolny, przypisując do niego dzieci pomiędzy 3 a 6–7 rokiem życia, Helen Bee oraz Anna Klim-Klimaszewska. Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2004; A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005.

³ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety...*, s. 165–167.

⁴ M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977, s. 416.

Etap edukacji przedszkolnej w życiu wychowanka jest względnie jednolity z uwagi na formę działalności, jaką jest zabawa, oraz ze względu na sposób poznawania rzeczywistości, który odbywa się na drodze doświadczeń. W psychologii rozwojowej okres przedszkolny dzieli się na trzy fazy: wczesną (3–4 lata)⁵, średnią (4–5½ roku)⁶ i późną (5½ – 6–7 lat)⁷.

Konteksty teoretyczne

Okres pobytu w przedszkolu to najlepszy czas wspierania przez nauczyciela dzieci w rozwoju społecznym i emocjonalnym. Rudolph Schaffer rozwój społeczny postrzega jako „tworzenie się relacji międzysobowych i zmiany rozwojowe w nich zachodzące”⁸. Autor twierdzi, że relacji, które są ciągłe i trwają w czasie, nie można zobaczyć. To co da się zaobserwować, to interakcje, czyli zachowania występujące podczas jakiejś sytuacji społecznej, w określonym czasie i miejscu⁹. Z kolei rozwój emocjonalny to zmiany w obrębie regulowania swojego zachowania¹⁰. Sfera społeczna jest więc obszarem, w którym dziecko w wieku przedszkol-

⁵ Dzieci w tym okresie życia są mało samodzielne, potrzebują wsparcia osób dorosłych. Niewielki zasób ich doświadczeń, a u części dzieci również ograniczone słownictwo, powodować mogą problemy z porozumiewaniem się i nawiązaniem kontaktu, szczególnie w grupie przedszkolnej. Duża wrażliwość oraz chwiejność uczuciowa powodują trudności w relacjach społecznych. Z tego powodu trzylatki mogą mieć problemy zarówno z nawiązaniem kontaktów w grupie, jak również często z dostosowaniem się do reguł w niej panujących.

⁶ Dzieci w tym wieku są bardziej zaradne i samodzielne. Lepiej przystosowują się do życia w grupie przedszkolnej i nawiązują przyjazne, życzliwe kontakty z rówieśnikami. Nadal pojawiają się konflikty, ponieważ dzieci w tym okresie bywają impulsywne, egocentryczne i agresywne. Lubią towarzystwo rówieśników i chętnie podejmują wspólne zabawy. Mają jednak problemy z ich zaplanowaniem i organizacją.

⁷ Ostatnia faza kończy się w momencie podjęcia przez dziecko nauki w szkole. W tym wieku dziecko jest zainteresowane światem przyrody, chłonie z ciekawością wszystko to, co jest związane z otaczającym światem. Jest również bardziej przystosowane do życia w grupie rówieśniczej. Ulubioną formą spędzania czasu nadal jest zabawa. Życie uczuciowe dziecka w tym okresie jest bardzo bogate, stara się być ono bardziej opanowane, ma możliwość rozwijać wyższe uczucia społeczne i etyczne

⁸ R. Schaffer, *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 107.

⁹ Tamże, s. 107–108.

¹⁰ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 157.

nym rozwija się szczególnie intensywnie. A. Brzezińska podkreśla, że dzieci „na początku wieku przedszkolnego rzadko liczą się z innymi ludźmi, nieświadomie wyrządzają krzywdę innym dzieciom, sprawiają też przykrość swoim rodzicom”¹¹. Jednak między 3 a 6 rokiem życia można obserwować u dziecka wzrost zainteresowania rówieśnikami. W okresie przedszkolnym czuje ono silną potrzebę posiadania przyjaciela, ale przyjaźnie te są tymczasowe i charakteryzują się częstą rotacją i nieprzewidywalnością. Ewolują one wraz z rozwojem dziecka – najpierw warunkowane są zainteresowaniem tą samą zabawką lub atrakcyjną zabawką rówieśnika. Z czasem uczucia stają się głębsze, a interakcje pojawiają się nie tylko w sytuacji zabawy, chociaż pełni ona tu wagę istotną¹².

Ważną funkcję pełnią zabawy związane z wypełnianiem określonej roli, ponieważ pozwalają dziecku poznawać reguły związane z podejmowaniem pewnych zadań. Reguły te ograniczają pozorną swobodę w zabawie. Pojawia się kolejny aspekt socjalizacji, ponieważ dziecko nie działa zgodnie z narzuconymi regułami, ale samo je ustanawia i im się podporządkowuje.

Jako że przedszkole jest instytucją, w której dziecko od około 3 do 6–7 roku życia spędza najwięcej czasu, ma ono duże znaczenie w jego uspołecznieniu. Każda sytuacja, nawet błaha, pełni istotną funkcję i może wpłynąć na postrzeganie przez dziecko świata i ludzi w określony sposób. Zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia warunkują jego rozwój o podłożu społeczno-emocjonalnym.

Zachowania dziecka w zasadniczy sposób modyfikuje, prowadząc do zmian ilościowych i jakościowych, grupa przedszkolna, w której dziecko się znalazło. Stanowi ona grupę wtórną (w przeciwieństwie do rodziny, która jest grupą pierwotną)¹³, złożoną najczęściej z dzieci o zbliżonym wieku i rozwoju. W jej strukturze znajdują się zazwyczaj dzieci w jednakowym wieku, zebrane w jeden zespół. W środowisku przedszkolnym funkcjonują więc grupy jednorodne wiekowo.

W placówkach pracujących w oparciu o innowacyjne koncepcje wychowania, jak np. przedszkola o profilu montessoriańskim, nauczyciele prowadzą grupy dziecięce o zróżnicowanym poziomie wiekowym. W grupach takich najczęściej przebywają ze

¹¹ A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety...*, s. 176.

¹² Tamże, s. 176–183.

¹³ Tamże, s. 69.

sobą dzieci z czterech poziomów wiekowych: 3-, 4-, 5- oraz 6-latków. Grupa zróżnicowana wiekowo ma korzenie w naturalnym systemie rodzinnym. Dzieci dostarczają w niej sobie wzajemnie wielu doświadczeń emocjonalnych, społecznych i intelektualnych. Taka przestrzeń stwarza bardziej naturalne i korzystne warunki do rozwoju¹⁴. Placówki opierające się na systemie pedagogicznym M. Montessori umożliwiają młodszym dzieciom korzystanie z pomocy starszych kolegów (także siostry lub brata) oraz odnalezienie partnera, który pracuje na podobnym poziomie. Grupa dziecięca zróżnicowana wiekowo w koncepcji Montessori tworzy – obok nauczycieli, rodziców i personelu pomocniczego – tzw. osobowy aspekt otoczenia¹⁵.

Konteksty empiryczne

Badania nad problematyką funkcjonowania rodzeństw w grupie przedszkolnej zróżnicowanej wiekowo podjęto w roku szkolnym 2014/2015.

W pracy przyjęto, iż „rodzeństwo” to dwoje ludzi mających tych samych rodziców bądź tę samą matkę lub ojca. W aktach prawnych termin ten określa osoby będące krewnymi drugiego stopnia linii bocznej, a więc bez rozróżnienia rodzeństwa rodzonnego i przyrodniego. Rodzeństwo rodzone to osoby z dwóch tych samych rodziców, zaś przyrodnie to osoby z tej samej matki lub tego samego ojca¹⁶.

Miejszem badania uczyniono Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego, które pracuje w oparciu o koncepcję pedagogiczną M. Montessori¹⁷. W czasie, kiedy prowadzono badania, instytucja posiadała dwie grupy zróżnicowane wiekowo, w których przebywało po kilka rodzeństw. Zamierzeniem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: w jakich realiach i w jaki sposób funkcjonują rodzeństwa w jednej grupie. Problematyka szczegółowa dotyczy-

¹⁴ R. Czekalska, *Funkcjonowanie grup zróżnicowanych wiekowo w środowisku przedszkola*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, D. Radzikowska, A. Buła, J. Bonar (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 50–51.

¹⁵ M. Miksza, *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 80.

¹⁶ www.sjp.pwn.pl

¹⁷ Więcej zob.: www.przedszkole@uni.lodz.pl

ła kilku kwestii, wśród których istotny był aspekt społeczny relacji między dziećmi¹⁸. Na potrzeby badań opracowano narzędzie badawcze „Arkusze obserwacji rodzeństw w grupie przedszkolnej zróżnicowanej wiekowo”, które pozwoliło na zebranie informacji koniecznych do udzielenia odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania.

W roku szkolnym 2014/2015, w Przedszkolu UŁ w dwóch grupach zróżnicowanych wiekowo (grupa I i grupa II) było 7 rodzeństw. W grupie I były cztery rodzeństwa w wieku od 3 do 6 lat, w grupie II – jedno w wieku od 3 do 4 lat. Szóste rodzeństwo z powodów organizacyjnych zostało rozdzielone, bowiem dziewczynkę w wieku 3 lat przyjęto do grupy II nieco później niż jej starszego brata, który przebywał już w grupie I (w grupie I, w momencie zapisu drugiego dziecka z tej rodziny brakowało miejsc). Podobna sytuacja miała miejsce w marcu 2015 r., kiedy do grupy II przyjęto w wieku 2,5 lat siostrę 6-letniej dziewczynki przebywającej od listopada 2014 r. w grupie I. Wśród 7 rodzeństw było 9 dziewczynek i 5 chłopców. Dziewczynki stanowiły grupę od 3 do 6 lat, zaś chłopcy byli w wieku od 3 do 5 lat.

Okoliczności obserwacji ustalono na podstawie ramowego rozkładu dnia w przedszkolu. Wśród nich znalazły się: posiłki, czynności higieniczno-porządkowe, zajęcia wychowawczo-dydaktyczne i dodatkowe, wyjścia do ogrodu przedszkolnego, zabawy: z całą grupą i swobodne¹⁹.

Pierwszym obszarem obserwacji było spożywanie posiłków. Obserwowano, czy dzieci siedzą przy tym samym stoliku,

¹⁸ Czy dokumentacja przedszkolna (Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, program wychowania przedszkolnego, Statut Przedszkola UŁ) odnosiła się do aspektu pobytu rodzeństwa w środowisku przedszkola; Ile rodzeństw w badanym okresie przebywało w placówce i w grupach; Jak przebiegało spożywanie posiłków przez rodzeństwo (czy dzieci siedzą przy tym samym stoliku; czy pomagają sobie w czynnościach przy posiłku, np. nalewanie, podawanie talerzy, kubków, sztućców); Czy i w jaki sposób pomagały sobie w czynnościach higieniczno-porządkowych; Czy wspólnie uczestniczyły w zajęciach dydaktycznych i dodatkowych; W jaki sposób dobierały się w pary podczas wyjść do ogrodu przedszkolnego i zabaw z całą grupą; W jaki sposób współpracowały podczas zabaw swobodnych; Czy i jak pomagały sobie w sytuacjach trudnych (np. kiedy jedno z płakało, było smutne albo źle się czuło); Czy potrafiły się cieszyć z sukcesów swojego rodzeństwa; Czy, a jeśli tak, to na jakim tle występowały konflikty między tymi dziećmi; Jeżeli występowały konflikty, jak rodzeństwa radziły sobie z ich przezwyciężaniem?

¹⁹ Rozkład dnia w Przedszkolu UŁ, Łódź 2012.

czy przy różnych, a także czy pomagają sobie przy posiłku w czynnościach, takich jak: nalewanie napojów, podawanie talerzy, kubków czy sztućców. Obserwacja dotyczyła również czynności higieniczno-porządkowych w ciągu dnia. Zwrócono uwagę na wspólne uczestnictwo dzieci w zajęciach dodatkowych, edukacyjnych, zabaw z całą grupą, swobodnych oraz tych zorganizowanych przez nauczyciela. Obserwowane były również zachowania dzieci w czasie zabaw w ogrodzie przedszkolnym, a także wycieczek poza teren przedszkola. Badania dotyczyły również wzajemnej pomocy w sytuacjach trudnych, sukcesów swojej siostry czy brata oraz konfliktów między nimi.



Zdjęcie 1. Dziewczynka pomaga młodszemu bratu nalać mleko

Źródło: zbiory Przedszkola Uł

Jeśli chodzi o pierwszy obszar badawczy, to dzieci-rodzeństwa chętnie spożywały posiłki razem. Siedziały zazwyczaj przy tym samym stoliku, choć zdarzało się, że wybierały miejsca obok koleżanek lub kolegów. Pomagały sobie, np. podając talerze, kubki czy sztućce, choć należy dodać, że w tym samym zakresie współpracowały również z innymi dziećmi.

Kolejną okoliczność obserwacji stanowiły czynności higieniczno-porządkowe. Dzieci chętnie pomagały sobie poprzez podwijanie rękawów bluzki młodszemu rodzeństwu, nakładanie pasty na szczoteczkę czy sprzątanie po posiłku lub zabawie.

W ciągu dnia dzieci korzystały z pomocy rozwojowych Montessori, a wykonane prace umieszczały na wystawie w korytarzu. Rodzeństwa pomagały sobie podczas działania, wnoszenia i sprzątania materiału rozwojowego i pomocy dydaktycznych. Wspólnie odkładały na miejsce wizytówki z imieniem oraz pomoce montes-

soriańskie i zabawki, ucząc się w ten sposób również szacunku do rzeczy oraz utrzymania porządku w swoim otoczeniu.



Zdjęcie 2. Dziewczynka pomaga młodszemu bratu zmienić obuwie

Źródło: zbiory Przedszkola Uł



Zdjęcie 3. Dziewczynki (bliźniaczki) wspólnie wynoszą pracę z masy solnej

Źródło: zbiory Przedszkola Uł

Obserwacja podczas badań dotyczyła także zajęć edukacyjnych i zajęć dodatkowych. Dzieci-rodzeństwa często współpracowały podczas zajęć dodatkowych, takich jak: gimnastyka korekcyjna, język angielski, rytmika czy religia. Zajmowały miejsce obok siebie w kręgu, dobierały się w pary. Dzieci starsze pomagały młodszemu rodzeństwu, np. podczas przebierania się w strój na gimnastykę korekcyjną. Na zajęciach języka angielskiego, jak i podczas zabaw ruchowych na rytmice również chętnie bawiły się razem. Zdarzało

się, że występowały konflikty między rodzeństwami a innymi dziećmi z grupy, np. o miejsce w kręgu czy dobór pary.

Dwa kolejne pytania badawcze były ze sobą powiązane, ponieważ dotyczyły dobierania się w pary na prośbę nauczyciela. W ciągu dnia było wiele momentów, w których dzieci ustawiały się w parach: zabawy z całą grupą, wyjścia do ogrodu przedszkolnego lub wycieczki. I właśnie wycieczki dawały możliwość połączenia się w pary dwóch rodzeństw, które uczęszczały do różnych grup, i, jak wynika z obserwacji, dzieci zazwyczaj z tego korzystały. Oprócz dobierania się w pary dzieci chętnie bawiły się wspólnie w ogrodzie przedszkolnym, choć zabawę inicjowały zazwyczaj dzieci starsze. Wspólna zabawa odbywała się podczas zabaw prowadzonych przez nauczycielki przedszkola, dla przykładu, zabaw z chustą animacyjną, zabaw integracyjnych, ruchowych czy przy muzyce, a także zawodów sportowych.

Kolejnym problemem związanym z tematyką pracy było to, w jaki sposób rodzeństwa współpracują podczas zabaw swobodnych. Badania pokazały, że rodzeństwa chętnie współpracowały ze sobą podczas zabaw swobodnych, ale bawiły się także z innymi dziećmi. Razem działały z pomocami montessoriańskimi, budowały z klocków, bawiły się lalkami czy samochodami. Zdarzało się, że między dziećmi w trakcie zabawy pojawiały się konflikty, np. o zabawki. W zabawach organizowanych przez nauczyciela współpracowały wszystkie dzieci. Zdarzało się, że młodsze rodzeństwo prosiło o pomoc lub wsparcie starszą siostrę lub brata, prawdopodobnie czuło się wtedy pewniej. Dzieci wybierały do zabawy także swoje rodzeństwo, ale potrafiły wybrać również inne dzieci z grupy.

Na podkreślenie zasługuje fakt, iż u wszystkich rodzeństw, w sytuacjach trudnych, występowało wzajemne wsparcie i zrozumienie. Dzieci przytulały się, głaskały, a także podawały sobie chusteczkę, wodę do picia. Nie były obojętne na płacz, smutek czy złe samopoczucie swojej siostry lub brata. Zdarzało się, że starsze dzieci swojemu płaczącemu bratu lub siostrze wykonywały rysunek albo proponowały wspólną zabawę.

Pomocny w odpowiedzi na pytanie: czy dziecko z danego rodzeństwa potrafi cieszyć się z sukcesów swojego brata lub siostry? był kwestionariusz ankiety, który, oprócz wspomnianego narzędzia badawczego, skierowano do nauczycieli Przedszkola UŁ. Wychowawcy grup zauważyli, że dzieci potrafiły cieszyć się z sukcesów swojej siostry lub brata. Okazywały to, bijąc brawo,

przytulając się, uśmiechając się, chwając się wzajemnie, często również przed rodzicami czy nauczycielkami.

W trakcie badań obserwowano również konflikty. Miały one miejsce najczęściej w trakcie zabawy; było to np. zabieranie zabawek, dokonywanie wyboru miejsca zabawy. Takich sytuacji w ciągu dnia było niewiele, a wyniki tej obserwacji potwierdziły również badane nauczycielki. Częściej zdarzały się konflikty między dziećmi, które nie posiadały rodzeństwa. Aby je przezwyciężyć dzieci przychodziły do nauczyciela i prosiły o pomoc w ich rozwiązaniu. Zdarzało się, że skarżyły na siebie, płakały, starsze ustępowały młodszym. Podejmowały również próby samodzielnego radzenia sobie z sytuacją konfliktową.

Podsumowanie badań

Reasumując, choć obserwowane rodzeństwa zachowywały się w sposób różnorodny, a ich postępowanie w danej sytuacji wynikało często z indywidualnych cech każdego dziecka, to uważamy, że umieszczenie rodzeństw w jednej grupie przedszkolnej to dobre rozwiązanie. Podczas badań zauważono, że dzieci-rodzeństwa wzajemnie się wspierają i współpracują, dzięki temu silniejsza jest między nimi więź emocjonalna. Z badań wynika również, że rodzeństwa łatwiej przechodzą okres adaptacji, ponieważ mają wsparcie osoby bliskiej, a to z kolei daje im poczucie bezpieczeństwa. Taka sytuacja ułatwia, szczególnie dzieciom młodszym, wkraczanie w nowy, nieznany obszar rzeczy i reguł. Dzieci-rodzeństwa są również bardziej samodzielne w czynnościach samoobsługowych i bardziej opiekuńcze, rzadziej popadają w konflikty z innymi dziećmi niż dzieci, które nie mają rodzeństwa w przedszkolu. Chętnie bawią się wspólnie, ale nie stronią również od współpracy z innymi osobami z grupy przedszkolnej. W osiągnięciu przez dzieci-rodzeństwa optymalnego rozwoju, w przeżywaniu każdego dnia w przedszkolu w sposób radosny, nieskrępowany i twórczy bezsprzeczna rola przypada nauczycielowi – osobie wspierającej dziecko w jego „edukacyjnej podróży”.

BIBLIOGRAFIA

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.
Brzezińska A., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk 2005.

- Bonar J., Buła A., Radzikowska D. (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Czekalska R., *Funkcjonowanie grup zróżnicowanych wiekowo w środowisku przedszkola*, [w:] *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Praktyka pedagogiczna w kontekście doświadczeń nauczycieli i studentów wczesnej edukacji*, D. Radzikowska, A. Buła, J. Bonar (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia*, S. Guz (red.), WSP TWP, Warszawa 2001.
- Fiutowska T., Rumińska A., *Dziecko w domu i w przedszkolu*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2010.
- Goodman N., *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2009.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lipczyński A., *Psychologia społeczna*, Wyższa Szkoła Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej, Chełm 2007.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Schaffer R., *Rozwój społeczny: dzieciństwo i młodość*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Sikorska I., *Rozwój dziecka w przedszkolu*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1977.

STRONY INTERNETOWE

www.sjp.pwn.pl

www.przedszkole.uni.lodz.pl

**TEACHERS ROLE IN CREATING SIBLINGS SOCIAL BEHAVIOR
IN AGE DIFFERENTED GROUPS FOLLOWING EXAMPLE
OF LODZ'S UNIVERSITY PRESCHOOL**

(Summary)

The preschool age is the time when a child is preparing to go to school. It is a transition period when he or she gets to know the life outside of a family house, but it is not yet fully independent. A preschool is an institution where children spend the most of their time, which is why that place is so significant in the process of children's socialization. Peer relationships comprise a source of the unique experiences for children who feel more responsible for cooperation with each other than with adults. The institutions which function on the basis of innovative ideas of upbringing, for example Montessori preschools, provide education for groups of children at relatively varied age, that is for 3-, 4-, 5- and 6-year olds. In such a group, which creates more natural and favourable conditions for development, children provide one another a range of emotional, social and intellectual experiences. In this article, there have been included the outcomes of the research on the way of siblings' functioning in the preschool age-varied groups.

Keywords: University of Łódź kindergarten, age differentiation groups, functioning of siblings.

Sztuka edukacji – przestrzeń muzeum i przedszkola jako środowisko kształcenia i wychowania do kultury¹

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.11>

Na temat jakości pracy przedszkoli i szkół debatuje się na szczereblu akademickim, ministerialnym oraz lokalnym od dawna. Uczelnie wyższe, również te kształcące przyszłych nauczycieli, przyjmują priorytety działań, opracowują założenia i strategie, wyznaczają obszary eksploracji, prowadzą badania, starając się tym samym uczestniczyć w realizowaniu standardów jakości wyznaczonych jednostkom akademickim². Placówki oświatowe z kolei, szukając sposobów skutecznych działań, podnoszących ich jakość, odpowiadają na priorytety wyznaczane rokrocznie przez władze oświatowe szczerebla centralnego³ i samorządowego⁴.

¹ Artykuł powstał jako pokłosie konferencji: „Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej dziecka” zorganizowanej przez Katedrę Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej UŁ w Łodzi dnia 20.04.2015 r. O wadze podjętego w niniejszym opracowaniu zagadnienia może świadczyć jedno z wystąpień plenarnych: *Krytyczna filozofia techniczna jako paradygmat współczesnej metodyki nauczania*. Autorka wystąpienia – dr hab. Jolanta Kruk – nawiązywała do roli, jaką pełnią instytucje kultury, w tym muzea, w poznawaniu przez dziecko otaczającej rzeczywistości.

² Zob. Krajowy Program Badań. Założenia polityki naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa. Załącznik do uchwały nr 164/2011 Rady Ministrów z dnia 16 sierpnia 2011 r. w sprawie ustanowienia Krajowego Programu Badań, http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/b3bfba802e6ecdd0c3044b2ed-34d0ed0.pdf [dostęp 15.06.2015].

³ Jednym z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa polskiego w roku szkolnym 2014/2015 było wspieranie rozwoju dziecka młodszego na pierwszym i kolejnych etapach edukacyjnych, w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego, *Pismo Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lipca 2014 r.*, http://men.gov.pl/wpcontent/uploads/2014/07/podstawowe_kierunki_realizacji_polityki_oswiatowej_panstwa_w_roku_szkolnym_2014-2015.pdf [dostęp 15.06.2015].

⁴ *Plan nadzoru pedagogicznego Łódzkiego Kuratora Oświaty na rok szkolny 2014/2015*, http://kuratorium.lodz.pl/data/topicsFiles/plan_nadzoru_pedagogicznego_2015-1.pdf [dostęp 15.06.2015].

Jest wiele sposobów na wskazanie możliwości właściwego i skutecznego kierowania procesem edukacyjnym, a tym samym niosącego pożytek wszystkim podmiotom edukacji: dziecku, nauczycielowi, rodzicom, środowisku przedszkolnemu czy szkolnemu. Istnieje też wiele sposobów na wskazanie studentom – przyszłym nauczycielom przykładów dobrej praktyki, czyli propozycji takich działań dla dzieci i z dziećmi, które wyłamują się stereotypowemu obrazowi pozyskiwania i utrwalania wiedzy o otaczającym świecie. I mogą być to sugestie istotne z punktu widzenia tak nauki, jak i praktyki⁵.

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie jednego ze sposobów alternatywnego zapoznawania dzieci z dziedzictwem kulturowym „małej ojczyzny” – Łodzi. Projekt wychowawczo-edukacyjny ujęty w cykl „Zwiedzamy łódzkie muzea” wpisał się w strategię wychowania i kształcenia do kultury dziecka/ucznia, ale i nauczyciela, bowiem „wejście” w przestrzeń muzealną, czyli przestrzeń prezentacji dzieł sztuki wymaga przygotowania dzieci/uczniów na takie spotkanie. Znacząca rola przypada więc nauczycielowi, lecz wymagania wobec niego stawiane są nie tylko w tym zakresie⁶. Od nauczyciela oczekuje się również kompetencji organizacyjnych, związanych z tzw. wycieczką do muzeum, do czego wkraczający do zawodu nauczyciele są przygotowani w niewielkim zakresie.

Artykuł ukazuje przykłady organizowania zajęć w środowisku muzealnym, a także możliwości kontynuacji „spotkań ze sztu-

⁵ D. Klus-Stańska, *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2, s. 99–100; M. Wiśniewska-Kin, *Zdolności poznawcze dzieci w wieku 7–10 lat*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1, s. 127–132; R. M. Łukaszewicz, *W poszukiwaniu innej drogi edukacji: między wyobraźnią a narracją*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, D. Waloszek (red.), Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2009, s. 63–71; B. Wojciechowska-Charlak, *Podmiotowa aktywność dzieci w sytuacjach problemowych*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i w szkole*, S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005, s. 197–204.

⁶ H. Muszyński, *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań i konieczności*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, D. Waloszek (red.), Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2010, s. 23–39; E. Jędrzejowska, *Rola nauczyciela w inspirowaniu twórczości plastycznej dzieci przedszkolnych w świetle opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja przedszkolna na przełomie tysiącleci. Wybrane zagadnienia*, S. Guz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001, s. 222–223.

ką” w środowisku przedszkola – w danej przestrzeni edukacyjnej. „Przestrzeń edukacyjna” w instytucji to, obok dialogu i współpracy, jedna z płaszczyzn koncepcji przyjaznego przedszkola – miejsca rozwoju dzieci i dorosłych⁷. Przestrzeń taka to wolność dana dzieciom po to, aby mogły organizować własną aktywność w ciągu dnia – zgodnie z indywidualnymi potrzebami, możliwościami i zainteresowaniami, to również wolność dana nauczycielom, by realizowali własne zamierzenia i pomysły oraz wykorzystywali, oprócz zdolności umysłowych, także uczucia, wyobraźnię, intuicję.

Warto nadmienić, że w dyskusji nad kondycją edukacyjną współczesnych placówek oświatowych, w tym szkół i przedszkoli, dochodzi do głosu postulat „zdobywania wiedzy” poza obrębem środowiska szkolnego, sugestia, by do praktyki przedszkolnej i wczesnoszkolnej włączyć środowisko jako znaczące otoczenie człowieka. W tym kontekście muzeum i jego zaplecze postrzegane jest jako „nisza edukacyjna” dla najmłodszych, ale i „miejsce zmiany”⁸. Potencjał edukacyjno-wychowawczy przestrzeni muzealnej trudno zakwestionować, miejsce to od dawna popularyzuje wiedzę i wprowadza dzieci oraz młodzież w świat kultury. Obecnie zmienia się jego status, z instytucji prezentującej tzw. kulturę wysoką, nastawionej na publiczność elitarną, staje się instytucją egalitarną, nastawioną na potrzeby i zainteresowania publiczności zróżnicowanej, także tej o niskich kompetencjach estetycznych⁹. Istotę pozytywnych zmian procesu edukacji Jolanta Kruk upatruje w „wejściu” instytucji kultury do przestrzeni codziennego życia i prowokowaniu „publiczności” do udziału w określonych przedsięwzięciach. „Mechanizm leżący u podstaw emancypacyjnej

⁷ J. Sosnowska, *Jak tworzyć przyjazne przedszkole? Sugestie praktyka*, [w:] *Wokół udanych inicjatyw edukacyjnych*, A. Nalaskowski, B. Przyborowska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 113–314.

⁸ J. Kruk, *Dezintegracja szkolnego środowiska oraz możliwości jego harmonizowania z infrastrukturą pozaszkolną*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 307–312.

⁹ Przykładem otwarcia przestrzeni muzealnej dla wszystkich i traktowania wydarzeń kulturalnych jako „imprezy” jest, odbywająca się co roku w maju, akcja „Noc Muzeów”. Niektórzy zarzucają temu przedsięwzięciu współorganizowanie wydarzeń niezwiązanych z kulturą, wśród których muzea stanowią mniejszość (np. zwiedzanie Multimedialnego Parku Fontann, podziemi Pałacu Kultury i Nauki, bazaru Różyckiego czy Komendy Głównej Policji w Warszawie). Zob. P. Sarzyński, *Jak Noc Muzeów przez 12 lat zamieniała się w festyn*, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1618395,1,jak-noc-muzeow-przez-12-lat-zamieniala-sie-w-festyn.read> [dostęp 18.06.2015].

zmiany – pisze autorka – staje się również awangardą zmian w edukacji. Jego istotne cechy to: wolność w podejmowaniu działań edukacyjnych; wejście podmiotów zaangażowanych w proces edukacji do sfery publicznej i organizowanie w niej przestrzeni dla uczenia się; zatarcie granicy pomiędzy uczącymi się a ekspertami (wymienność ról)¹⁰.

Przestrzeń wystawienniczą kilku łódzkich obiektów muzealnych wykorzystano w działaniach edukacyjnych Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego¹¹. Placówka ta powstała w 2012 r. dla dzieci pracowników i studentów UŁ, w odpowiedzi na zapotrzebowanie na zorganizowanie takiej formy pomocy dziecku i jego rodzinie ze strony środowiska społecznego tej uczelni akademickiej¹². Na przestrzeni trzech lat realizowano tu kilka przedsięwzięć wychowawczo-edukacyjnych ujętych w cykle:

- „Adaptacja w przedszkolu” i „Samodzielność w przedszkolu” (rok szkolny 2012/2013);
- „Dorośli czytają dzieciom” i „Urodziny dzieci w przedszkolu” (rok szkolny 2013/2014);
- „Zwiedzamy łódzkie muzea” i „Rodziny barw”¹³ (rok szkolny 2014/2015).

Projekt/cykl „Zwiedzamy łódzkie muzea”, realizowany przez nauczycieli Przedszkola UŁ, adresowany był do dzieci najstarszych, 5- i 6-letnich. Cel zajęć to przede wszystkim zapoznanie dzieci z łódzkimi muzeami i ich zbiorami, różnorodnością języka sztuki, indywidualnym i wspólnotowym procesem twórczym, ale także – rozwijanie dziecięcej kreatywności, ćwiczenie wyobraźni przestrzennej i sprawności manualnej podczas zajęć plastycznych, których tematyka nawiązywała do wycieczek muzealnych (zajęcia odbywały się w przestrzeni przedszkola).

¹⁰ J. Kruk, *Dezintegracja szkolnego środowiska...*, s. 304.

¹¹ Więcej na temat funkcjonowania Przedszkola UŁ: J. Sosnowska, *Wychowanie i kształcenie dziecka w dobie przeobrażeń edukacyjnych – działalność Przedszkola Uniwersytetu Łódzkiego* – artykuł w druku.

¹² Więcej zob. www.przedszkole.uni.lodz.pl [dostęp 25.06.2015].

¹³ Cykl edukacyjny „Rodziny barw” prowadzony był w oparciu o autorski program prof. zw. dr hab. Urszuli Szusćnik. Por. U. Szusćnik, *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III)*, Muza Szkolna, Warszawa 2000. Cykl obejmował cztery „spotkania plastyczne” pt.: „Rodzina barw czerwonych”, „Rodzina barw niebieskich”, „Rodzina barw zielonych” i „Rodzina barw żółtych”. Były to działania dzieci w oparciu o podstawowe środki wyrazu artystycznego, jak: linia, barwa, plama, faktura, tekstura oraz z pomocą różnorodnych materiałów, np.: kolorowy papier, tkaniny, farby, pastele.

Mając na uwadze koncepcję pedagogiczną Marii Montessori¹⁴ (Przedszkole UŁ pracuje w oparciu o elementy tej koncepcji), w założeniach projektu „Zwiedzamy łódzkie muzea” wyodrębniono trzy aspekty: osobowy, materialny i strategiczny. Aspekt osobowy stanowiły dzieci, ale także nauczyciele oraz pracownicy instytucji muzealnych; aspekt materialny to przede wszystkim budynki muzeum i jego kolekcje/zbiory/propozycje oraz przestrzeń przedszkola (głównie jego zaplecze materiałowe); aspekt strategiczny natomiast, to przygotowanie wycieczki od strony formalnej i organizacyjnej, zasady przebywania w muzeum, zwiedzanie, poznawanie i interpretacja dzieł sztuki, ale również odwołanie się do spostrzeżeń i przeżyć dziecka podczas zajęć i zabaw plastycznych organizowanych w przedszkolu.

Zwiedzanie łódzkich muzeów rozpoczęto we wrześniu 2014 r. wycieczką do Muzeum Archeologicznego i Etnograficznego przy Placu Wolności 14¹⁵. Dzieci zwiedziły dwie wystawy. Pierwszą, archeologiczną z eksponatami z epoki kamienia, brązu, okresu rzymskiego i wędrowek ludów oraz wczesnego i późnego średniowiecza¹⁶. Zainteresowały je zrekonstruowane groby mężczyzny-wojownika i kobiety, znajdujące się tuż pod podłogą (groby nakryto wysoko hartowanym szkłem, po którym można było przechodzić, oglądając wszystkie szczegóły pochówku i jego bogatego wyposażenia), makieta średniowiecznej fosi obronnej, ubiór rycerza i pieniądze używane w dawnych czasach.

Druga wystawa to część etnograficzna dotycząca kultury wsi okresu dwudziestolecia międzywojennego na terenie Polski środkowej (na wystawie zaprezentowano regiony: opoczyński, rawski, łowicki i sieradzki)¹⁷. Dzieci zobaczyły eksponaty nawiązujące do okresu dzieciństwa (wnętrze izby z kołyską i dawnymi zabawkami), okresu młodzieńczego (postaci dziewcząt i chłopców podczas obrzędów związanych ze Świętami Wielkanocnymi), czasu pracy w gospodarstwie (narzędzia rolnicze), i na koniec – okresu starości, którego „wizerunkiem” na wystawie jest para staruszków w strojach sieradzkich, siedząca przed domem. Starsi członkowie

¹⁴ Por. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 43–44.

¹⁵ <http://www.maie.lodz.pl> [dostęp 25.06.2015].

¹⁶ <http://www.maie.lodz.pl/exhibitions/stala-wystawa-archeologiczna> [dostęp 25.06.2015].

¹⁷ <http://www.maie.lodz.pl/exhibitions/stala-wystawa-etnograficzna> [dostęp 25.06.2015].

rodziny wykonywali najczęściej rozmaite prace pomocnicze w gospodarstwie, ale najważniejszą ich rolą była opieka nad wnukami oraz przekazywanie im swojej wiedzy i doświadczenia. W przestrzeni swojego przedszkola dzieci zrealizowały zadanie plastyczne pt. „Gliniane naczynia”, z wykorzystaniem gliny.



Zdjęcie 1. Dzieci z Przedszkola Uł w Muzeum Archeologicznym i Etnograficznym, 2014

Źródło: zbiory własne autorki

Kolejnym miejscem na trasie poznawania rodzimej kultury było Muzeum Sztuki ms2 przy ul. Ogrodowej 19, do którego zorganizowano wycieczkę w październiku 2014 r. Wystawa nosiła nazwę „ATLAS NOWOCZESNOŚCI” i umiejscowiono ją na trzech piętrach wspaniałego, pofabrycznego budynku w obrębie Łódzkiej Manufaktury¹⁸.



Zdjęcie 2. Muzeum Sztuki ms2 w Łodzi

Źródło: zbiory własne autorki

¹⁸ <http://msl.org.pl/pl/wydarzenia/atlas-nowoczesnosci> [dostęp 25.06.2015].

Warto nadmienić, że unikatowe zbiory Muzeum prezentowane są w niekonwencjonalny sposób: zamiast chronologicznego wykładu na temat rozwoju sztuki, z dzieł reprezentujących różne okresy i kierunki „utworzono” opowieść dotyczącą tematów i wątków istotnych dla współczesnego odbiorcy. Dzieci oglądały kolekcję prac artystów przełomu XX i XXI w. – obrazy i rzeźby. Próbowaly im nadać własne tytuły, a pomysłem nie było końca. W przedszkolu, natomiast, wróciły wspomnieniami do spotkania ze sztuką, wykonując rysunek pastelami na temat „Martwa natura z dyniami”.

W listopadzie 2014 r. odbyła się kolejna wycieczka, tym razem do łódzkiej Archikatedry i pobliskiego Grobu Nieznanego Żołnierza – symbolicznego pomnika, odsłoniętego w 1925 r., który poświęcony został poległym na polach bitew bezimiennym żołnierzom (był wówczas pierwszym tego rodzaju pomnikiem w Polsce). Po obejrzeniu bryły budynku Katedry, dzieci skierowały się do jej wnętrza. Oglądały wysokie i masywne filary, rzeźby i płaskorzeźby oraz kolorowe, okienne witraże.

Łódzka bazylika katedralna ma ponad stuletnią historię, gmach wykonano z nieotynkowanej, jasnożółtej cegły, jej wzorem była niemiecka katedra w Ulm. Jest również najwyższym budynkiem Łodzi (ma 104,5 m wysokości), i jednym z największych kościołów w Polsce. W celu utrwalenia pojęć z zakresu edukacji estetycznej, zadaniem plastycznym dzieci w przedszkolu było wykonanie prac pt. „Witraż”.

W Muzeum Włókiennictwa przy ul. Piotrkowskiej 282 dzieci były dwukrotnie, w styczniu i lutym 2015 r. W tym niezwykłym miejscu, które ponad 170 lat temu było fabryką przemysłowca Ludwika Geyera¹⁹, zwiedziły kilka wystaw stałych i czasowych: „Z modą przez XX wiek” (na wystawie znajdowało się przeszło 230 damskich i męskich strojów), „Persy z Łodzi. Historia Dywilanu” (ekspozycja łódzkich dywanów) i „Rekonstrukcja tkalni z przełomu XIX/XX w.” Zwiedziły też Muzeum Interaktywne KOTŁOWNIA, gdzie znajdowała się maszyna parowa, i właśnie ona wywarła na dzieciach największe wrażenie.

Warto nadmienić, że łódzkie Muzeum Włókiennictwa to okazały kompleks klasycystycznych budynków, jeden z najpiękniejszych w Polsce zabytków architektury przemysłowej. Biała Fabryka zbudowana w latach 1835–1839 przez Ludwika Geyera

¹⁹ <http://www.muzeumwlokiennictwa.pl/muzeum> [dostęp 25.06.2015].

(wielokrotnie potem rozbudowywana i przebudowywana) była pierwszą w Łodzi „fabryką wielowydziałową”. Mieściła pierwszą w Polsce mechaniczną przędzalnię, tkalnię i drukarnię bawełny, poruszaną pierwszą w Łodzi maszyną parową (jako konsekwencja wprowadzenia maszyny parowej przy zabudowaniach fabrycznych stanął pierwszy w Łodzi komin).

Po raz drugi w przestrzeni tego muzeum dzieci były po to, aby wziąć udział w warsztatach z druku. Każdy otrzymał bawełnianą torebkę, którą należało przyozdobić stemplami pomalowanymi różnokolorową farbą. Po nadrukowaniu, aby farba dobrze trzymała się materiału, torebka została „zaprasowana” żelazkiem. Tak zaprojektowane torby dzieci mogły zabrać do domu. Ciekawym doświadczeniem było również przebywanie w prawdziwej pracowni artystycznej. W przedszkolu dzieci rysowały pastelami, a zadanie plastyczne polegało na zaprojektowaniu dywanu.



Zdjęcie 3. Dzieci z Przedszkola Uł w Muzeum Włókiennictwa, 2015

Źródło: zbiory własne autorki

W marcu 2015 r. dzieci wybrały się do Planetarium i Obserwatorium Astronomicznego im. Arego Sternfelda, przy ul. Pomorskiej 41. Tam poznały teleskop, mogły obserwować Słońce, które wcale nie jest największą gwiazdą w kosmosie. Wiele przyjemnych wrażeń dostarczył pokaz nieba pod tzw. „kopułą”, wtedy poznały nazwy niektórych gwiazd, jak np. Syriusz, oraz gwiazdozbiorów: Orion, Wielki Pies, Lew, Byk, Wielka Niedźwiedzica. Oglądały drogę mleczną, dowiedziały się, w jaki sposób powsta-

ły gwiazdozbiory, zobaczyły, że niektóre gwiazdy są jaśniejsze od innych (wygląd nocnego nieba zmienia się w zależności od pory roku). „Spadające gwiazdy” to nie gwiazdy, lecz meteory, czyli jasne ślady, które pozostawiają lecące w atmosferze ziemskiej okruchy skalne – meteoroidy. Doświadczenia z tej wycieczki zapoczątkowały cykl zajęć przedszkolnych pt. „Kosmos” i „Planety”.



Zdjęcie 4. Praca plastyczna „Planeta Ziemia”, 2015

Źródło: zbiory własne autorki

Muzeum Pałac Herbsta to cel następnej muzealnej wycieczki, która odbyła się w kwietniu 2015 r. Jak czytamy na stronie internetowej tego muzeum: „Pałac Herbsta to miejsce niezwykle. Jego historia nierozzerwalnie związana jest nie tylko z losami rodziny Herbstów i Scheiblerów, lecz także z dziejami Księżego Młyna, czyli dawnej osady przemysłowej. Położone nad rzeką Jasień tereny były obszarem, na którym w latach 70. XIX wieku powstało potężne przedsiębiorstwo włókiennicze Scheiblerów. Miało ono fundamentalne znaczenie dla rozwoju przemysłu włókienniczego w Łodzi”²⁰. W ramach zwiedzania pałacowych wnętrz dzieci obejrzały kilka pomieszczeń: gabinet, salon, jadalnię, pokój rekreacji dla mężczyzn ze stołem bilardowym, i dla kobiet z instrumentem muzycznym, a także pokój orientalny i salę balową. Zadanie plastyczne polegało na odnalezieniu w pałacowych wnętrzach określonego przedmiotu z kolekcji, wcześniej każde dziecko otrzymało

²⁰ <http://www.palac-herbsta.org.pl/> [dostęp 25.06.2015].

jego wizerunek. Na zakończenie pobytu w Pałacu Herbsta dzieci zasiadły wspólnie w sali balowej, a przewodniczki w strojach z epoki podsumowały wizytę i rozdały drobne pamiątki.

Podsumowując cykl zajęć, postawiliśmy dzieciom pytanie: Co cennego dały nam wycieczki do muzeum? Otrzymaliśmy następujące odpowiedzi: *Mogliśmy odwiedzić inne miejsca; Zobaczyliśmy wielkie budowle; Mogliśmy się czegoś ciekawego dowiedzieć i coś zapamiętać; Mogliśmy podziwiać „matkę naturę”; Dowiedzieliśmy się, jak jest duży świat; Dowiedzieliśmy się dużo ciekawych rzeczy.*

Pomysł zajęć muzealnych i spotkań ze sztuką spotkał się z pozytywnym odzewem ze strony dzieci i nauczycieli, a także rodziców. Forma spotkań ujęta w cykl zajęć organizowanych systematycznie poza terenem przedszkola przyniosła dzieciom nie tylko określoną wiedzę i umiejętności, ale była też okazją do wspólnych przemyśleń i dyskusji, zachęcała do samodzielności i wprowadzała w cenny świat kultury – dorobku materialnego i duchowego przekazywanego z pokolenia na pokolenie. Nauczyciele doświadczyli, a rodzice zyskali przekonanie, że miejsce zdobywania i utrwalania przez dziecko wiedzy istnieje także poza obrębem przedszkola czy szkoły, a przestrzeń muzealna jest pod tym względem wyjątkowa.

Należy pamiętać, że doświadczenia zdobywane przez dziecko w trakcie wielu różnorodnych interakcji z otoczeniem, bliższym i dalszym, mogą wspierać jego rozwój, ale mogą go również spowalniać lub wygaszać. Także działalność przedszkoli i szkół (w wielu aspektach: organizacyjnym, personalnym, materialnym czy strategicznym) może wspierać potencjał dziecka, ale i uniemożliwiać go bądź hamować. Istotna jest więc świadomość dorosłych – nauczycieli i rodziców, którzy inicjują proces wychowawczo-edukacyjny, tak w środowisku domowym, jak i instytucjonalnym²¹. Autorka wyraża nadzieję, że prezentacja tzw. dobrych praktyk w zakresie możliwości, jakie daje organizowanie dzieciom warunków do nietradycyjnych sposobów poznawania świata i własnej tożsamości, przyczyni się do refleksji w środowisku nauczycielskim, wzbogaci warsztat pracy nauczyciela i będzie cegiełką w inicjowaniu sensownej zmiany edukacyjnej.

²¹ K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna dziecka – zapomniany obszar edukacji?*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, Tom 1, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szusćnik, A. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 86–87.

BIBLIOGRAFIA

- Jędrzejowska E., *Rola nauczyciela w inspirowaniu twórczości plastycznej dzieci przedszkolnych w świetle opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja przedszkolna na przełomie tysięcy lat. Wybrane zagadnienia*, S. Guz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2001.
- Klus-Stańska D., *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2007, nr 1/2.
- Krajowy Program Badań. *Założenia polityki naukowo-technicznej i innowacyjnej państwa*. Załącznik do uchwały nr 164/2011 Rady Ministrów z dnia 16 sierpnia 2011 r. w sprawie ustanowienia Krajowego Programu Badań.
- Kruk J., *Dezintegracja szkolnego środowiska oraz możliwości jego harmonizowania z infrastrukturą pozaszkolną*, [w:] *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Łukaszewicz R. M., *W poszukiwaniu innej drogi edukacji: między wyobraźnią a narracją*, [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji człowieka w dzieciństwie*, D. Waloszek (red.), Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2009.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Muszyński H., *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań i konieczności*, [w:] *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, D. Waloszek (red.), Centrum Edukacyjne „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2010.
- Olbrycht K., *Edukacja kulturalna dziecka – zapomniany obszar edukacji?*, [w:] *Edukacja małego dziecka. Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*, Tom 1, E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Sosnowska J., *Jak tworzyć przyjazne przedszkole? Sugestie praktyka*, [w:] *Wokół udanych inicjatyw edukacyjnych*, A. Nalaskowski, B. Przyborowska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2012.
- Szuścik U., *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego w młodszym wieku szkolnym (klasy I–III)*, Muza Szkolna, Warszawa 2000.
- Plan nadzoru pedagogicznego Łódzkiego Kuratora Oświaty na rok szkolny 2014/2015*.
- Wiśniewska-Kin M., *Zdolności poznawcze dzieci w wieku 7–10 lat*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2008, nr 1.
- Wojciechowska-Charlak B., *Podmiotowa aktywność dzieci w sytuacjach problemowych*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i w szkole*, S. Guz, J. Andrzejewska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2005.

NETOGRAFIA

<http://www.bip.nauka.gov.pl>

<http://kuratorium.lodz.pl>

<http://www.maie.lodz.pl>

<http://men.gov.pl>

<http://msl.org.pl/pl>

<http://www.muzeumwlokiennictwa.pl>

<http://www.palac-herbsta.org.pl>

<http://www.przedszkole.uni.lodz.pl>

Sarzyński P., *Jak Noc Muzeów przez 12 lat zamieniała się w festyn*, <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1618395,1,jak-noc-muzeow-przez-12-lat-zamieniala-sie-w-festyn.read>

THE ART OF EDUCATION – THE SPACE OF A MUSEUM AND A KINDERGARTEN AS THE ENVIRONMENT OF EDUCATION AND TRAINING TO CULTURE

(Summary)

The aim of the work titled *The art of education – the space of a museum and a kindergarten as the environment of education and training to culture* is to present one of the ways of acquainting children with the cultural heritage of their “small homeland” – Łódź. The educational project titled “We visit museums of Łódź” becomes a part of education and training to culture of children/students as well as teachers because “entering” the space of a museum, in other words the space of art, requires the preparation of children/students to such a meeting. A significant role in that area is played by teachers; however, that is not the only thing demanded from them in that area. What is also required from the teacher is organizational competences related to a visit to a museum, a thing which teachers starting their career are prepared to do only to a small extent.

The work presents examples of organizing classes in the museum environment as well as possibilities of continuing “meetings with the art” in the kindergarten environment. The project organized by teachers was conducted in the University of Łódź kindergarten. Here, in the school year of 2014/2015, a series of visits were organized to Łódź museums, in which the oldest children (aged 5 and 6) of that community took part.

Keywords: University of Łódź kindergarten, educational classes in Łódź museums, “We visit museums of Łódź”, art work of children at kindergarten.

Nauczyciel inicjatorem czytelnictwa uczniów klas początkowych

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.12>

Wprowadzenie

Jednym z głównych celów artykułu jest wyrażenie sprzeciwu wobec, często przeze mnie obserwowanego, takiego sposobu pracy z tekstem literackim na poziomie wczesnej edukacji, na skutek którego spotkanie dziecka z książką nie należy do szczególnych, wyjątkowych i rozwijających wydarzeń w jego życiu szkolnym.

A przecież istnieje powszechna zgoda co do tego, że dziecko obcuje z literaturą odnosi ogromne korzyści. Wskazując na pozytywne skutki z czytania, wymienia się zazwyczaj poszerzanie wiedzy czytelnika o otaczającym świecie, pomoc w rozumieniu zawilej rzeczywistości świata społecznego, budowanie pomostów pomiędzy pokoleniami, rozwijanie wyobraźni, uczuć i wrażliwości na piękno, na losy ludzi i zwierząt, a także zanurzanie w kulturę językową, rozwijanie języka i wzbogacanie zasobu słownictwa¹. Wanda Matras-Mastalerz zaznacza, że „kształtowanie potrzeby i nawyku czytania jest warunkiem rozwoju krytycznego myślenia u dziecka”². Podkreśla się także, że prezentowana w książkach różnorodność zachowań bohaterów w określonych sytuacjach skłania czytelnika do rozstrzygania własnych dylematów, poszukiwania

¹ 17 zalet książki dla dzieci przedstawiła Szwedzka Akademia Literatury Dziecięcej.

² M. Matras-Mastalerz, *Nowe tendencje, zadania i funkcje współczesnej literatury dziecięco-młodzieżowej*, [w:] *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 119.

odpowiedzi na nurtujące pytania. Literatura stanowi więc uzupełnienie, a zarazem interpretację rzeczywistości, z którą dziecko obcuje na co dzień³. Joanna Olech, autorka i ilustratorka książek dla dzieci, konkludując zalety czytelnictwa, stwierdza: „Życie przeczytane» nie jest zmarnowane!”⁴ I choć czytelnictwo jest uznawane za wartość, to wydaje się, że poczynania polskiej szkoły nie sprzyjają jej urzeczywistnianiu. O tym donoszą w swoich publikacjach tacy autorzy, jak: Łucja Dawid, Ewa Filipiak, Marzenna Nowicka, Dorota Klus-Stańska, Elżbieta Szeffler czy Anna Wasilewska⁵.

Sprzeciwiając się temu stanowi, należy zawalczyć o zmianę na wielu płaszczyznach związanych z czytelnictwem. Ta pożądana zmiana może wynikać między innymi z jakości przygotowania nauczyciela wczesnej edukacji do rozpoczęcia procesu inicjacji czytelniczej małego dziecka. Ponieważ to na nauczyciela niejednokrotnie spada rola pierwszego pośrednika, inicjatora kontaktów dziecka z literaturą, musi on być świadomy swojej roli w budowaniu, a następnie rozwijaniu potrzeb, zainteresowań i motywacji do czytelnictwa. Nauczyciel w klasach początkowych powinien zdawać sobie sprawę, że pod wpływem jego mądrej działalności kształtują się i zmieniają motywacje, potrzeby i zainteresowania czytelnicze. Poprzez właściwy dobór i atrakcyjną pracę z tekstem literackim stwarza on dzieciom warunki do osiągnięcia w późniejszym czasie dojrzałości czytelniczej, w skład której wchodzi m.in.: zaistnienie potrzeb czytelniczych, techniczna umiejętność czytania ze zrozumieniem, posiadanie umiejętności emocjonalnego podejścia do lektury, umiejętność doboru lektury do własnych potrzeb psychicznych oraz gotowość do przyjęcia możliwych no-

³ M. Taraszkiewicz, *Książki warte czytania... dzieciom*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1995, s. 9.

⁴ J. Olech, *Zatrzymać pochod głupoty*, „Magazyn z Książkami” (dodatek do „Gazety Wyborczej”), 13 czerwca 2001 r., s. 20.

⁵ Ł. Dawid, *Od intuicji do intelektu (o wnikliwej lekturze tekstów literackich w klasach młodszych)*, [w:] *W pobliżu literatury dziecięcej*, A. Ungeheuer-Gołąb (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008; E. Filipiak, *Dziecko a książka – o intymnej naturze spotkań*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 2; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009; E. Szeffler, *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszej wieku szkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003; A. Wasilewska, *Lektury dla klas I–III w horyzoncie oczekiwań ich odbiorców*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 2.

wych funkcji literatury, ich wypróbowania⁶. I choć doprowadzenie do łącznego posiadania przez człowieka wymienionych cech jest procesem długotrwałym i złożonym, to podwaliny dla dojrzałości czytelniczej daje odpowiednio realizowana edukacja literacka na pierwszym szczeblu kształcenia.

Warunki doboru lektur dla dzieci

Na poziomie edukacji wczesnoszkolnej priorytetowym zadaniem nauczyciela jest kierowanie doborem lektury w taki sposób, aby początkowo wyzwalać, a następnie zaspokajać różnorodne potrzeby czytelnicze najmłodszych.

Pożądane jest, aby pedagog wprowadzający dzieci w świat literatury zdawał sobie sprawę, że kontakt dziecka z książką nie stanowi dla niego naturalnej, samorzutnej potrzeby. Czynność czytania nie jest wrodzoną potrzebą człowieka i jako taka dla małego dziecka nie istnieje. Dopiero od tego, w jakiej kulturze, społeczności żyje dziecko zależy kiedy i czy w ogóle książka zaistnieje w jego życiu. Tym istotniejsza wydaje się konieczność dostarczenia uczniom klas początkowych wzorców sprzyjających wyzwalananiu potrzeby czytania.

Oczywiście, w kontekście wyzwalań i rozwijania zainteresowań czytelniczych ważny jest zarówno odpowiedni dobór lektury, jak i sposób jej opracowania bazujący na ciekawych i ciągle zmieniających się formach pracy z tekstem, a tym samym zróżnicowanych aktywnościach dzieci. Jednak ze względu na ograniczenie objętości artykułu, w opracowaniu tym zajmuję się jedynie zagadnieniem doboru przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej tekstów literackich dla uczniów klas początkowych.

Dostrzegam dwa podstawowe warunki właściwego doboru lektury dla dzieci. Pierwszym z nich jest wnikliwe poznanie odbiorcy literatury – dziecka, jego cech rozwojowych, stopnia wrażliwości czy doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, a także poziomu samej techniki czytania. Drugi warunek stanowi dobra znajomość przez nauczyciela literatury dla dzieci (również tej współczesnej), jej cech, kryteriów oceny, różnorodności gatunkowej, nowości pojawiających się na rynku wydawniczym itp. Tak

⁶ J. Papużyńska, *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1988, s. 12–13.

więc dokonanie właściwego doboru lektury wymaga od nauczyciela działań na dwóch płaszczyznach.

Po pierwsze, tak jak wyżej wspomniałam, szczególnego znaczenia w stymulowaniu przez nauczyciela nawyków czytelniczych dzieci nabiera poznanie swoich wychowanków w celu odkrycia ich preferencji, zaciekawień, ale także możliwości. Motywacja do czytania pojawi się bowiem dopiero wtedy, gdy utwór literacki dostosowany będzie do rozwoju intelektualnego i emocjonalnego konkretnego odbiorcy. Władysław Szyszkowski podkreśla, że „książka działa tylko wtedy, gdy staje się przeżyciem, gdy trafia do zainteresowań i odpowiada potrzebom psychicznym dziecka”⁷. Ta subiektywność odbiorców uwidacznia się szczególnie wyraźnie w odmiennych sposobach „odczytywania” tej samej książki przez różne dzieci. „Inaczej bowiem odczyta i przeżyje, dla przykładu *«Włosy mamy»*⁸ dziecko doświadczające chorej na depresję matki, inaczej dziecko matki szczęśliwej; odmienne przeżycia będą towarzyszyć przy lekturze *«Tato»*⁹ dziecku bez ojca i temu, które ma go na co dzień”¹⁰.

Również sama wiedza o właściwościach rozwojowych dziecka w młodszy wiek szkolny staje się dla organizatorów kontaktów dziecka z książką bardzo istotną informacją. Stanowi ona swoistą podstawę interpretacyjną dostrzeganych przez nich zjawisk i prawidłowości w indywidualnym rozwoju czytelniczym. Umożliwia ona także dobór właściwych sposobów, które stymulują aktywność dziecka w kontaktach z książką¹¹.

Po drugie, by wdrażanie do czytelnictwa odbywało się z poszanowaniem i zaakceptowaniem różnorodnych zainteresowań i potrzeb dzieci, nauczyciel powinien posiadać doskonałą znajomość literatury dziecięcej, szczególnie tej współczesnej, wiedzieć, jakie tkwią w niej wartości. Bazowanie jedynie na funkcjonującym

⁷ Za: M. Szczepańska, *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 23–24.

⁸ *Włosy mamy* autorstwa Gro Dahle (wyd. Ene Due Rabe, 2010) to książka poruszająca problem depresji rodzica.

⁹ Autorem książki *Tato* jest Svein Nyhus (wyd. Ene Due Rabe, 2008). To opowieść o chłopcu, który tęskni za ukochanym tatą i poprzez różne sytuacje odmalowuje go jako idealnego ojca, prawdziwego bohatera z bajki.

¹⁰ M. Cackowska, *Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*, „19 OPUSCULA SOCIOLOGICA”, 2013, nr 3.

¹¹ E. Szeffler, *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszy wiek szkolny*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 95.

od lat starym kanonie lektur szkolnych, a ma to miejsce obecnie, może nie przynieść oczekiwanych rezultatów w postaci wyrobienia u uczniów klas początkowych nawyku czytania. Często język, jakim napisane są teksty pochodzące z dawnego kanonu, jest przestarzały, a opisywane w nich sytuacje są trudne do wyobrażenia nawet nam – dorosłym, a co dopiero dzieciom. Nie powinno więc dziwić, że dzieci od takich archaicznych tekstów uciekają. Jeśli nie fizycznie, to pewnie myślami. Dostrzegając nieadekwatność problematyki, trafiając na język, którego nie rozumieją, zwyczajnie nie zaciekawiają się czytaniem.

Współczesne dzieci żyją w okresie radykalnych zmian w sposobach komunikowania się i kulturze, w świecie szybkiego rozwoju środków informacji. Są zatem zupełnie innymi dziećmi, innymi uczniami i innymi odbiorcami literatury niż ich rówieśnicy sprzed kilkudziesięciu czy nawet kilkunastu lat i zapewne wymagają zupełnie innych dróg wyzwalania potrzeby czytelniczej. Jeśli nauczyciel zawęży ofertę lekturową do dawnego (zresztą już nieobowiązkowego) kanonu, nie dbając o zapoznanie wychowanków z aktualną, wartościową ofertą wydawniczą, skierowaną do najmłodszych czytelników, jeśli nie proponuje dzieciom książek, które mogą stać się dla nich towarzyszem w wędrówce po skomplikowanym, współczesnym świecie, jeśli opracowywane w klasie lektury nie wyzwalają dziecięcej aktywności i nie pobudzają emocjonalnie, młodzi odbiorcy często nie czują się usatysfakcjonowani spotkaniami z literaturą. Nabywają oni wówczas przekonania, że książki są nudne i nieinteresujące.

Znalezienie książek, które realnie „trafią” do najmłodszych czytelników nie powinno nastręczać dorosłym pośrednikom większych trudności dzięki wzrostowi społecznego zainteresowania literaturą dla dzieci, a co za tym idzie – stosunkowo łatwemu obecnie dostępowi do informacji o książce literackiej dla dzieci w prasie, Internecie, telewizji oraz do samych książek¹². Różnorodna tematyka podejmowana przez współczesnych autorów piszących dla dzieci również sprzyja odnalezieniu takich

¹² Promowaniem książki dziecięcej zajmują się aktywnie działające organizacje społeczne, takie jak Fundacja ABC XXI wieku czy Polska Sekcja IBBY, targi, wystawy, festiwale odbywające się cyklicznie w różnych miastach Polski (np. Targi Książki dla Dzieci w Krakowie, Salon Ciekawej Książki w Łodzi lub Festiwal Książki dla Dzieci i Młodzieży „Czytajmy” w Warszawie), a także same wydawnictwa proponujące młodym czytelnikom za pośrednictwem różnych mediów atrakcyjne nowości wydawnicze.

pozycji książkowych, które w pierwszym etapie wywołają, a później zaspokoją u czytelników potrzebę kontaktu z tekstem literackim.

Należy jednak zaznaczyć, że na nauczyciela poszukującego nowości literackich dla dzieci na niezwykle bogatym obecnie rynku wydawniczym czekają również pozycje mało wartościowe, mieszczące się w nurcie komercyjnym. Ich istnienie usankcjonowane jest przez nabywców bezkrytycznie przyjmujących najczęściej „sielską estetykę” książek dziecięcych. Jak zauważyła Małgorzata Cackowska, „na początku lat dziewięćdziesiątych wydawano naprawdę przeróżne rzeczy i sprawdzano, co się sprzedaje. [...] Ci, którzy wytwarzali popyt, patrzyli, co najlepiej pójdzie. Okazało się, że te książeczki, które mają dużo kolorowych obrazków, na kredowym, błyszczącym papierze. *De facto* to wszystko są takie harlekiny dla dzieci”¹³. Ale o ile w literaturze dla dorosłych „harlekiny” nie cieszą się dobrą sławą i dorośli ze wstydem przyznają się do ich czytania, o tyle w literaturze dla dzieci spotykamy się ze społecznym przyzwoleniem na ich funkcjonowanie.

Wśród książek dla dzieci, które stanowią odpowiedź na komercyjne zapotrzebowanie konsumentów, pojawiają się np. kolekcje (np. seria książek o Martynce), książki „pofilmowe” (na przykład *Kraina Łodu*, *Auta*, *Minionki*, *Little Pony*, *Samoloty*), a także książki pisane przez znane osoby ze świata filmowego, telewizyjnego czy muzycznego, które nie posiadają warsztatu literackiego (jak np. książki o Zezi, Gilerze i Oczaku autorstwa Agnieszki Chylińskiej¹⁴ czy autobiograficzna powieść Marcina Prokopa o dorastaniu w PRL-u¹⁵).

Cytowana wcześniej Małgorzata Cackowska, słusznie moim zdaniem, żąda od profesjonalnych pośredników, czyli od nauczycieli, świadomego wyboru lektury. Wymaga to od nich wiedzy o książce: o tym, które książki są artystyczne, a które nie, jak w książkach dla dzieci reprezentowana jest płeć, starość, przyjaźń, rodzina itd.¹⁶

¹³ *Po co nam wiedza o książce dla dzieci* – rozmowa z dr Małgorzatą Cackowską, http://www.qlturka.pl/czytelnia,literatura,po_co_nam_wiedza_o_ksiazce_dla_dzieci_%E2%80%93_rozmowa_z_dr_malgorzata_cackowska,6005.html [data dostępu 12.09.2015].

¹⁴ A. Chylińska, *Zezi i Giler*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2012; wydruk 2013.

¹⁵ M. Prokop, *Jego Wysokość Longin*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014.

¹⁶ *Po co nam wiedza o książce...*

Propozycje lektur dla dzieci w młodszym wieku szkolnym – wyniki badań

Znajomość rynku wydawniczego, różnorodności literatury dla dzieci, obok oczywiście dobrej znajomości wychowanków, z pewnością pozwoli nauczycielom na dobór odpowiednich lektur dla wymagających i zróżnicowanych odbiorców – uczniów klas I–III.

Od wielu lat przygotowuję studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – do bycia świadomymi w tym zakresie. Pod moją opieką prowadzą oni badania, których celem jest znalezienie odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób, korzystając z wiedzy na temat zainteresowań czytelniczych dzieci, wybrać (i opracować) nową lekturę dostosowaną do potrzeb i możliwości uczniów klas niższych, by dzięki niej kształtować nawyk samodzielnego czytania?

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają badania diagnozujące wybory czytelnicze dzieci, prowadzące w konsekwencji do wskazywania ciekawych, wartościowych artystycznie książek, które nie zostały jeszcze opracowane w przewodnikach, poradnikach oraz książkach metodycznych dla nauczycieli, a następnie projektowania takich ćwiczeń w zakresie pracy z tekstem literackim, które wywołują u dzieci przeżycia i zainteresowania samą lekturą, a także szerzej – budzą ich ciekawość poznawczą.

Pierwszy krok pracy badawczej stanowiła diagnoza zainteresowań czytelniczych drugo- i trzecioklasistów. Uczyniono z niej niejako punkt wyjścia do dalszych badań. Na początku przeprowadzone zostały badania sondażowe z wykorzystaniem technik ankiety i wywiadu, które miały na celu m.in. ukazanie stosunku uczniów klas II i III do lektur szkolnych, a także wskazanie kryteriów, jakimi kierują się dzieci przy wyborze książki do czytania. Przebadanych zostało 72 uczniów klasy II oraz 46 uczniów z klasy III z pięciu szkół podstawowych w województwie łódzkim.

Uzyskane od respondentów odpowiedzi pokazały, że dzieci najchętniej czytałyby książki przygodowe, w których postaci przeżywałyby dużo różnych historii. Bohaterami mogłyby być, zdaniem badanych uczniów, zwierzęta lub osoby (grupy osób) walczące ze złymi mocami. Niemal równie chętnie drugo- i trzecioklasiści czytaliby literaturę fantastyczną. Wśród chłopców szczególne uznanie zyskują wątki detektywistyczne z wieloma zagadkami i tajemnicami.

Ciekawe dane dotyczące preferencji czytelniczych najmłodszych uzyskano dzięki zastosowaniu dla dzieci zadania polegającego na projektowaniu przez nie okładek książek, które chciałyby przeczytać. Uczniowie poproszeni zostali również o nadanie tytułu, dokonanie krótkiej prezentacji książki i uzasadnienie swojego wyboru.

Wśród bohaterów wymyślonych książek najczęściej pojawiali się rówieśnicy (o imionach dzieci), następnie zwierzęta (Ciapek, Koń Mieczysław), postaci z filmów czy komiksów (Tom i Jerry, Doktor House), a także postaci magiczne, fantastyczne (Pająk Demon, Człowieczek Melonek). Nieco niższe pozycje zajęli czarodzieje, postaci historyczne (Kleopatra, Zygmunt I), detektywi. Pojedyncze osoby wskazywały na piłkarzy, przedmioty, dinozaury czy podróżników.

Warto wspomnieć również o tytułach wymarzonych lektur. Zaskakujące jak często w wielu pracach pojawiało się jedno słowo: przygoda. I tak były: *Przygody Demona Pająka*, *Przygody Józka*, *Przygody Czarodzieja Kogla-Mogła*, *Przygody małej Julki*, *Przygody Chomika Zaka*, *Wielkie przygody pieska i królika* czy *Rodzina i przygody*.

Kiedy dokonano podsumowania wszystkich wypowiedzi respondentów, okazało się, że wśród pożądanej tematyki książek znalazły się kolejno: przygody, zwierzęta i magia.

Na podstawie zdobytych informacji studentki-badaczki proponowały następujące pozycje książkowe, które w ich opinii zaciekawiały uczniów i wywołają u nich głębsze refleksje:

- J.M.G. Le Clézio (2009), *Podróż do krainy drzew* – propozycja lekturowa dla klasy II,
- Lauren St. John (2009), *Biała Żyrafa* – propozycja lekturowa dla klasy II,
- Joanna Olech (2010), *Pompon w rodzinie Fisiów* – propozycja lekturowa dla klasy II,
- Anna Strzelecka (2007), *Na imię mi rower!* – propozycja lekturowa dla klasy III,
- Andrzej Maleszko (2009), *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło* – propozycja lekturowa dla klasy III.

Pierwszą lekturą, którą uznano za wartą wprowadzenia do procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach początkowych jako stymulującą zainteresowania czytelnicze uczniów, jest napisana przez laureata Literackiej Nagrody Nobla, J.M.G. Le Clézio, *Podróż do krainy drzew*. Jej bohaterem autor uczynił chłopca, któ-

rego dopadła nuda. Dlatego postanawia on poszukać przyjaciół za pomocą wyobraźni i udaje się na wyprawę do wymyślanego lasu. Mimo iż ten zwykle nie kojarzy się jako miejsce przyjazne samotnemu dziecku, chłopiec czuje się w nim bezpiecznie. Bohater oswaja drzewa, pogwizdując do nich, rozmawia z nimi, a ze starym dębem nawet się zaprzyjaźnia.

Historia opowiedziana jest prostym, dziecięcym językiem i utrzymana w klimacie spokoju i łagodności.

Następną polecaną pozycję książkową stanowi **Biała Żyrafa** Lauren St. John. Książka ta opowiada o jedenastoletniej Martine, która po śmierci rodziców przeprowadza się do Afryki do babci, o której dotąd nie słyszała. Zmiana miejsca zamieszkania okazuje się początkiem rozlicznych przygód, skrywanych tajemnic i nierozwikłanych zagadek. Zafascynowana Afryką, a jednocześnie zagubiona w nowym otoczeniu, dziewczynka pragnie znaleźć nowego przyjaciela. Zostaje nim biała żyrafa, która ratuje główną bohaterkę przed poważnym niebezpieczeństwem. Jednocześnie okazuje się, że Martine posiada magiczne moce.

Biała żyrafa to książka przygodowa, z elementami fantastycznymi i wątkiem detektywistycznym. Dostarcza również wielu informacji o Afryce – jej krajobrazie, zwierzętach i mieszkańcach.

Jeszcze inną wytypowaną przez badaczki książką jest **Pompon w rodzinie Fisiów** autorstwa Joanny Olech, laureatki wielu prestiżowych nagród w konkursach na najlepsze książki dla dzieci oraz znanej popularyzatorki dziecięcego czytelnictwa. Historia tytułowego Pompona, bohatera niezwykle wyrazistego, przedstawiona jest z punktu widzenia dziewięcioletniej Malwiny Fiś oraz jej brata Gniewosza, u których pewnego dnia z odpływu umywalki wyszedł dziwny zwierz. Ten podobny do jaszczurki i do żaby stwór okazał się smokiem, w dodatku potrafiącym mówić. Rodzeństwo nazwało go Pomponem i postanowiło skrywać przed rodzicami, gdyż nie potrafiło sobie wyobrazić ich reakcji na to wydarzenie. Obawy okazały się niepotrzebne, ponieważ rodzice zaakceptowali nowego członka rodziny, wykazując wobec niego ogromną cierpliwość.

Książka napisana jest z dużym poczuciem humoru. Szczególną uwagę zwracają doskonałe, proste, właściwie dwukolorowe ilustracje, wykonane zresztą przez samą autorkę.

Bohaterem następnej, niewielkiej objętościowo, powieści **Na imię mi Rower!** Anny Strzeleckiej jest siedmioletni Stefanek, który uwielbia jazdę na rowerze. Poznajemy go w sytuacji,

w której chłopiec musi poradzić sobie z powrotem do zdrowia po groźnym wypadku rowerowym, ale przede wszystkim zrozumieć i zaakceptować chorobę starszego brata cierpiącego na zespół Aspergera. Autorka trafnie opisuje gwałtowne emocje towarzyszące Stefankowi, gdy usiłuje zrozumieć odmienność brata. Z problemami łatwiej sobie chłopcu poradzić dzięki pomocy dziadka i babci, koleżanki – Julki – oraz psa Nanuka. Trudności, z jakimi borykają się bohaterowie, pozwalają nauczycielom na wprowadzenie dzieci w trudne i delikatne tematy, w tym przypadku – choroby brata.

Książka nominowana była do Książki Roku 2008 przez Polską Sekcję IBBY. Za bardzo ciekawe uznać można ilustracje, które przypominają dziecięce rysunki.

Za kolejną książkę wartą uwagi nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej badaczki uznały powieść *Magiczne Drzewo. Czerwone krzesło* Andrzeja Maleszki, nagrodzoną tytułem Książki Roku przez Polską Sekcję IBBY w 2009 r. Historia zaczyna się w momencie, gdy najmłodszy w rodzinie, Kuki, wyławia z rzeki czerwone krzesło obdarzone potężną mocą. Spełnia ono ludzkie życzenia, te dobre i te złe. Ponieważ Kuki i jego rodzeństwo muszą odnaleźć rodziców, których zmienili niebezpiecznym zaklęciem, podczas lektury czytelnikowi towarzyszą tajemnica, niepewność i wiele nieoczekiwanych zwrotów akcji.

Czerwone drzewo jest pierwszym tomem cyklu *Magiczne drzewo* składającego się z opowieści o przedmiotach wykonanych z powalonego burzą starego dębu, który miał tajemną moc. Dzięki temu każdy przedmiot z niego zrobiony zachował w sobie część magicznej siły.

Podsumowanie

Zaprezentowane powyżej współczesne książki dla dzieci z pewnością mogą pomóc nauczycielowi w inicjowaniu czytelnictwa uczniów klas początkowych. Tematyka tych powieści bliska jest doświadczeniom odbiorców. Ich bohaterami są dzieci, rówieśnicy czytelników, dzięki czemu łatwo się z nimi utożsamić. Wszystkie one pobudzają do refleksji, stawiania pytań, nie zawierają morałów wyłożonych wprost. A takie właśnie m.in. postulaty stawia się przed dziełem literackim dla małego czytelnika¹⁷.

¹⁷ Patrz: materiały Fundacji ABC XXI wieku, www.calapolskaczytadzieciom.pl

Okres edukacji wczesnoszkolnej to czas, w którym dziecko „nabywa pierwszych przyzwyczajeń lekturowych i dopiero uczy się «myśleć» o literaturze”¹⁸. Jest to etap specyficzny, jeśli chodzi o szkolne kształcenie literackie, ponieważ to właśnie na tym poziomie – propedeutycznym – często rozstrzyga się, czy uczeń polubi czytanie i będzie chciał zostać aktywnym i refleksyjnym czytelnikiem. Tylko świadomy tej prawidłowości nauczyciel ma szansę na kształtowanie dojrzałości czytelniczej najmłodszego pokolenia.

BIBLIOGRAFIA

- Cackowska M., *Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci*, „19 OPUSCULA SOCIOLOGICA” 2013, nr 3.
- Chylińska A., *Zeza i Giler*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2012.
- Chylińska A., *Zeza, Giler i Oczak*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2013.
- Dahle G., *Włosy mamy*, Wydawnictwo Ene Due Rabe, Gdańsk 2010.
- Filipiak E., *Dziecko a książka – o intymnej naturze spotkań*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 2.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009.
- Nyhus S., *Tato*, Wydawnictwo Ene Due Rabe, Gdańsk 2008.
- Olech J., *Zatrzymać pochód głupoty*, „Magazyn z Książkami” (dodatek do „Gazety Wyborczej”), 13 czerwca 2001.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie, problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1988.
- Prokop M., *Jego Wysokość Longin*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2014.
- Szczepańska M., *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Szeffler E., *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Taraszkiewicz M., *Książki warte czytania... dzieciom*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1995.
- Ungeheuer-Gołąb A. (red.), *W pobliżu literatury dziecięcej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Walczak-Niewiadomska A. (red.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2013.
- Wasilewska A., *Lektury dla klas I–III w horyzoncie oczekiwań ich odbiorców*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2006, nr 2.

¹⁸ Ł. Dawid, *Od intuicji do intelektu...*, s. 187.

STRONY INTERNETOWE

<http://www.qlturka.pl>

<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl>

THE EARLY EDUCATION TEACHER AS AN INITIATOR OF STUDENTS' READING

(Summary)

The article covers the issue of stimulating students reading interests by early education teachers. The author puts a thesis that one of the key conditions of making a child interested in reading is the appropriate choice of reading material. Such an action requires from the teacher working on two grounds: recognizing the addressee – the child, his development features, sensitivity, experiences from family home or the reading ability level and good knowledge of children's literature (including the contemporary one), its features, assessment criteria, novelties appearing on the publishing market. According to the thesis the author gives several exemplary, moderns publications which might evoke reading interests in early education students.

Keywords: children's reading, reading interests, early education.

Zofia Olek-Redlarska, Emilia Jakubowska
Uniwersytet w Białymstoku

Obraz dziecka i dzieciństwa w twórczości Joanny Papuzińskiej jako źródło inspiracji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Dzieciństwo utracone i odzyskane

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.13>

Ona mi pierwsza pokazała księżyc
i pierwszy śnieg na świerkach,
i pierwszy deszcz.

Byłem wtedy mały jak muszelka,
a czarna suknia matki szumiała jak Morze Czarne.

Noc.

Konstanty Ildefons Gałczyński
*Spotkanie z matką*¹

Portret autorki literatury dla najmłodszych, inicjatorki akcji wspierającej czytelnictwo, nauczyciela...

Joanna Papuzińska-Beksiak to postać niezwykła. Z atencją, miłością zajmuje się książkami, nie tracąc z oczu ważnych dla niej ludzi. Jej życie zawodowe od wielu lat związane jest z Uniwersytetem Warszawskim, gdzie wykłada w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych. Wcześniej pracowała na Wydziale Pedagogicznym wspomnianej uczelni. Jest pisarką, poetką, autorką wielu rozpraw na temat literatury dziecięcej m.in.: Czy-

¹ K.I. Gałczyński, *Liryka 1926–1953*, PIW, Warszawa 1973, s. 173.

*tania domowe, Inicjacje literackie, Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży, Dziecko w świecie emocji literackich, Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej, Drukowaną ścieżką, Wychowawcza rola prasy dziecięcej, Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką; redaktorem naukowym i współautorem licznych prac zbiorowych z tejże dziedziny: Mit dzieciństwa w sztuce młodopolskiej, Dzieństwo i sacrum, Wandalia Chotomistyczne, czyli rzecz o twórczości w życiu Wandy Chotomskiej, Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia. Jest znanym krytykiem literackim. Zainicjowała i przez jedenaście lat redagowała czasopismo o książce dziecięcej „Guliver”. Najbardziej znaną jej książką jest *Nasza mama czarodziejka*. Jest również człowiekiem refleksji pochyłym nad książką i czytelnikiem.*

W niedalekiej przeszłości bywała częstym gościem audycji radiowych, współpracowniczką czasopism poświęconych literaturze dziecięcej. Publikuje dzieła naukowe, poradniki dla nauczycieli, bibliotekarzy i rodziców, skrypty naukowe dla studentów filologii polskiej, bibliotekoznawstwa i pedagogiki. Jest członkiem zarządu Polskiej Sekcji IBBY (International Board on Books for Young People), inicjuje konferencje i spotkania wokół literatury dla najmłodszych. Była gościem wielu bibliotek w Polsce jako osoba prowadząca ze swadą i swobodą bardzo ciekawe spotkania autorskie.

Joanna Papuzińska jest również animatorką popularyzacji czytelnictwa, pomysłodawczynią i realizatorką słynnej akcji „Kufer z książkami” – corocznego przekazywania pokażnej liczby tytułów bibliotekom szkolnym. Joanna Papuzińska jest współtwórczynią fundacji „Książka dla dziecka”. Znana jest ze swoich zainteresowań folklorem i podkulturą dziecięcą, lecz także, jako jeden z nielicznych krytyków, zajmuje się fantastyką, również tą, która wyszła z dziecięcego pokoju, czyli fantastyką naukową. Jako jedna z nielicznych doceniła funkcję inicjacyjną tej literatury. Z upodobaniem i odwagą nie bierze pod uwagę zastanych sporów poświęconych XX-wiecznej fantastyce dla dzieci i młodzieży. Zarówno prace krytyczno-literackie, jak i literacka twórczość Pani Profesor Joanny Papuzińskiej zdecydowanie opowiadają się po stronie fantazji, a także wzajemnego przenikania się rzeczywistości i fikcji. W twórczości Joanny Papuzińskiej ważny jest też motyw domu – przestrzeni. Wątek ten pojawia się w wielu jej książkach.

Poetka jest laureatką wielu nagród, w tym prestiżowej Nagrody Literackiej im. Janusza Korczaka. Kilka utworów autorki zostało przetłumaczonych na język francuski, angielski, niemiecki i czeski. Joanna Papuzińska jest również recenzentem wielu książek dla dzieci. Jednak o jej twórczości nie ukazała się jak dotąd monografia. Większość publikacji to artykuły w „Guliwerze” i „Nowych Książkach”. Tę lukę w przestrzeni krytyki literackiej chciałybyśmy wypełnić. Poza tym, przypominając postać i dorobek autorki, chcemy zachęcić nauczycieli do wykorzystywania jej twórczości na zajęciach. Literatura dla dzieci ma przede wszystkim uwrażliwiać na urodę świata. Jaki świat znajdujemy w twórczości Joanny Papuzińskiej? Po jakie jego elementy możemy sięgnąć na zajęciach z dziećmi?

Poetyckie potyczki Joanny Papuzińskiej. Zabawa w zgadywanie, przewidywanie i fantazjowanie – do wykorzystania w pracy z dziećmi

Poezja jest tak bliska sercu dziecka, a może i najbliższa. Rytm i rym ułatwiają dzieciom przyswajanie treści wierszy. Poezja ma być radosna i ciepła, pozbawiona zmartwień. Ten gatunek literacki najbardziej upodobała sobie Joanna Papuzińska. Debiutowała ona tomikiem poezji zatytułowanym *Pims, którego nie ma*, który ukazał się w 1967 r.² Liryka przeznaczona jest dla najmłodszych dzieci. Wiersze opowiadają o niezwykłych zdarzeniach, są delikatne, pomysłowe, pełne humoru i niespodzianek, poetyckich dyskursów i wzruszeń. Pojawia się w nich aspekt poznawczy, subtelność zadziwień. Nietrudno dostrzec nutkę ironii. Akcesoria i przedmioty, którymi dziecko się otacza, na co dzień stają się wyjątkowe i niepowtarzalne.

Pims, którego nie ma to wiersz o niezwykłym zwierzątku stworzonym w wyobraźni dziecka. Jest tu także «Biały Okręt», który „stoi na czarnym morzu, wiatr mu żagle wydyma, nigdzie nie może popłynąć, bo marynarzy nie ma”³. Przygodę niezwykłą obiecuje także „czerwony stragan”, na którym można kupić „Bajki w proszku, bajki w rożku i na patyku”⁴. Wiersz *Smutna Baba Jaga* ukazuje

² J. Papuzińska, *Pims, którego nie ma*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.

³ Tamże, s. 10.

⁴ Tamże, s. 26–27.

czarownicę jako starą, zagubioną, pomarszczoną i smutną kobietę, która potrzebuje miłości. Pomagają jej oczywiście dzieci, które chcą zerwać z jej ponurym wizerunkiem i odmienić Babę Jagę. Wszystkie wiersze są utrzymane w tonie życzliwości, serdeczności wobec dziecka, które odkrywa ważny zakamarek świata. W zakamarku świata mieści się dom z oknami, obrazami, kwiatami na balkonie, kotem, poduszką z frędzlami, paprotką i lustrem, które czasem straszy. A w kieszeniach palta na wieszaku mieszka Pani Fantazja. Trudno ją odnaleźć, co prawda, ale mieszka. A czarna noc boi się białego dnia chroni dziecko przed lękiem, samotnością, obojętnością dorosłych. Wraca wtedy czytelnik do utraconego dzieciństwa.

Kolejny tomik wierszy Joanny Papuzińskiej pod tytułem *Stare i nowe wierszyki domowe* jest kontynuacją zbioru pt. *Wierszyki domowe*. Wiersze są adresowane do dzieci 8–10-letnich. Dzieci poznają świat od kuchni i pokoju dzieciennego, zaczynając: „w kuchni najciaśniej, w kuchni najjaśniej, w kuchni najmilej. Pozmywamy garnki, siądźmy na pogwarki, na chwilę”⁵. To w kuchni spotykają się wszyscy domownicy: jedzą, odpoczywają, czasem kłócą się, a czasem rozmawiają. Kuchnia pachnie plackami z jabłkiem, powidłami, konfiturami i zupą ogórkową. W kuchni babcia dzieli między dzieci chrust lub pączki z różnym płatkem w środku. W tej kuchni odzyskuje czytelnik utracone dzieciństwo. Ciepło kaflowego pieca usypia, nuci kołysanki i ogrzewa.

W wierszu *Czekam na mamę*, która jest najbliższa sercu, która koi lęk przed samotnością, ciemnością, czeka, tuli, pociesza i wraca. Spotykamy postać Matki. W wierszu *Opowieść* mama jest królową zamkniętą w wieży, która uważnie obserwuje rycerzy walczących o jej rękę ze smokiem. Jest silna i dzielna, czasem smutna. Czeką na wybranego rycerza, którym jest „nasz tata”. Tata nie zabija smoka tylko oswaja... próbuje go zrozumieć, a nawet przekonuje się z nim. Uchwycona przez poetkę dziecięca zdolność fantazjowania sprawia, że wykreowany przez nią dom jest magiczny. Czapla z dziecięcej rymowanki przynosi dziewczynce tłumoczek pełen bajek: „chodzi czapla po desce, znosi bajki Agnieszce. W szybę skrzydłem poskrobie, tłumoczek ściska w dziobie. Masz bajkę schowaj sobie”⁶. W czajniku i kranach podśpiewuje brodaty, stary wodnik. A Łakomczuchy zamieniają się w elfy, nocą buszują po

⁵ J. Papuzińska, *Stare i nowe wierszyki domowe*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 1999, s. 16.

⁶ Tamże, s. 5.

kuchni i jak dawniej to bywało z krasnoludkami wyjadają smakołyki. Autorka pokazuje dzieciom dobry, ciepły dom, mamę, tatę, brata Kluchę i Kocura. Jest to świat, który ogarniamy jednym spojrzeniem. A w spojrzeniu na okno i firankę, na płytę i stółek ukrywa się uśmiech dobrotliwego chochlika. Sprzęty gadają, śpią, mruczą... Sprzęty żyją własną wyobraźnią, robią miny i kichają. Wszechobecna liryka w tych wierszach bawi i ucisza, a nawet usypia.

Tom wierszy *Pod Bajdułem i inne wiersze* składa się z 69 wierszy o różnej tematyce. W wierszu *Przeszłość* autorka stworzyła liryczny obraz opuszczonej chatki i pustej studni jako symbolu przemijania, odchodzenia w niepamięć. Wiersz *Pod Bajdułem* to wiersz o trwaniu w symbiozie z naturą. Wierzby, brzozy, topole i lipy szumią kołysane wiatrem opowieści. Tajemnicze drzewo jest mocno osadzone w polskiej ziemi. Strzeże ono tajemniczej księgi, którą się czyta z zachwytem, chociaż jest mchem i próchnem posypana. Tak bardzo polska jest w tych wierszach polskość Joanny Papużyńskiej, oczarowanie ojczyzną i głęboki patriotyzm. Trwanie jest też utożsamiane z rodziną, jej siłą trwania w miłości, mimo oddalenia ludzi sobie bliskich. Rodzinne zdjęcia, rodzinne opowieści o pradziadkach sprzed wojny chronią w dziecięcych umysłach pamięć wartości najwyższych. Jest to pamięć utraconego raj.

Magia w utworach Papużyńskiej ukrywa się wszędzie: „A jeśli na przygodę mam chęć muszę stuknąć w ścianę razy pięć. Stuk-puk, Stuk-puk, stuk. I wtedy uchyla się mata widać drzwi do innego świata”⁷. Jednym z motywów poezji Joanny Papużyńskiej jest motyw wędrowca. Wędrujemy po parku, spacerujemy po lesie, płyniemy okrętem i wędrowanie pełni rolę zabawy, przygody i zadziwienia. „Na fregacie czyha tata, co udaje dziś pirata”⁸. Jednym z wierszy, który zwraca na siebie uwagę jest *Szumikraj*. Zielona korona drzewa kryje zielony świat, świat przygód w zielone z zielonymi pokrzywami, łopianami i zielenią soczystej zieleni. Taki obraz maluje się w oczach dziecka, które czyta ten wiersz. *Klituś bajduś* to wiersz, w którym czytelnik spotyka absurd i ironię. Są w nim słowa bez sensu, są znaczenia bez słów, takie wyliczanki i zderzenie emocji. Gombrowiczowski humor w krainie zakrętów. I takie wiersze rozumieją dzieci. I takie wiersze bawią dzieci. Wszak absurd jest wszechobecny w rzeczywistości XXI w. Liryczne wiersze „wieczne” usypiają.

⁷ J. Papużyńska, *Pod Bajdułem i inne wiersze*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2002, s. 33.

⁸ Tamże, s. 51.

Są krótkie i rytmiczne, są uchwyconą chwilą, cieniem odlotu motyli, refleksją egzystencjalną, ulotnością spojrzenia nie w tę stronę (*Już się Słońce, Tak blisko, Usypianka znad rzeki*).

Skierowane do dzieci rymowanki, zgadywanki, wyliczanki są metodą pracy Papużyńskiej. Zastosowane środki leksykalne, gramatyczne i stylistyczne charakterystyczne dla języka dziecka sprawiają, że jej twórczość posiada walory oryginalności i atrakcyjności. Co ważne, autorka łączy różne odmiany liryki: bezpośrednią, opisową, sytuacyjną. Obrazy, elementy narracji, rozmowy formułowane za pomocą palety środków fonicznych (refren, onomatopeja), stylistycznych (antropomorfizacja, hiperbola), neologizmów – tworzą prawdziwie artystyczny świat powrotów.

Opowiadam dzieciom – bajki i bajanie. Czarodziejka z uśmiechniętej planety – wartość rodziny w życiu dziecka

Najważniejszą wartością w życiu dziecka jest rodzina. Papużyńska poświęca jej dużo miejsca w swojej twórczości, a jednej z najważniejszych osób w domu poświęcona jest książeczka *Nasza mama czarodziejka*, która stanowi zbiór bardzo ciekawych ośmiu opowiadań tematycznie związanych ze sobą. Miłość do ukochanej osoby i przekonanie dziecka o tym, że mateczka potrafi wszystkiemu zaradzić znajdziemy właśnie w tej książce. Tytuł opowiadania *Nasza mama czarodziejka*, to poetycka metafora słowa „mama”. Synowie pełniący rolę narratorów mówią o swojej matce najczulej i z szacunkiem. Jest w ich oczach i dobra i szlachetna, zawsze wie po czyjej stronie jest prawda, jak należy zachować się w danej sytuacji. Portret mamy jest baśniowy. Wszechmoc mamy ma wymiar czarodziejski. Konstanty Gałczyński ujął to najpiękniej w swej liryce. Dotyczy ta wszechmoc spraw na pozór zwykłych. Ona potrafi niemalże wszystko. Wszechmoc mamy dotyczy spraw, które zrodziła wybujała wyobraźnia dzieci, którą spotęgowała w swym wymiarze kreatywność dziecięca. Jak można „zreperować” księżyc ciastem? Otóż: „okleiła mama księżycowi brodę ciastem, równiutko i ulepiła rożek, jak ten, co się obtłukł. Potem wzięła jeszcze parę skórek pomarańczowych i skórkami jak plastrem, przylepiła ciasto do księżycy”⁹. Mama potrafi uratować

⁹ J. Papużyńska, *Nasza mama czarodziejka*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1982, s. 26.

statek przed burzą oraz przywrócić sośnie skradziony cień. Mama, mama, mama... W tym słowie znajduję tęsknotę, zamyślenie i oczarowanie osobą Matki.

Nasza mama czarodziejka to opowiadanie, w którym „rzeczywistość i cudowność żyją obok siebie, przenikają się wzajemnie i trudno odróżnić prawdę i zmyślenie, znaleźć granicę między zabawą a życiem «naprawdę» – często przecież zabawa nakłada się na życie, często jest od niego i poważniejsza i bardziej szczerą...”¹⁰. Największą zaletą mamy czarodziejki jest jej urokliwa prostota, a i odcień ironii w jej głosie, pogodnej ironii, która zachwyca dorosłego czytelnika inteligentnym spojrzeniem. Postać matki staje się metaforą. Pojawia się w każdej przestrzeni czasu i historii. W tym opowiadaniu jest jeszcze jeden ważny element. Znajdujemy go w ostatnim rozdziale *Czar dla mamy*. Mama nadal jest czarodziejką, dzięki której rodzina może latać nad miastem na puchowych poduszkach. Dzieci chcą odwdziżyć się za to, co dla nich robi mama: „od rana do wieczora gospodarowaliśmy w kuchni. Były to jej imieniny, a u nas w domu taki zwyczaj, że tego dnia mama nie może dotknąć się żadnej roboty”¹¹. Pomimo sceptycyzmu taty cudowna podróż udała się wspaniale. Bez magii mamy i jej konsekwencji marzenia z pewnością pozostałyby tylko marzeniami. Być może ostatni rozdział tej książki to jej najważniejsze przesłanie, które zostawia nam autorka.

Agnieszka z bajkowego świata, to dziewczynka z opowiadania *Agnieszka opowiada bajkę*. Książka została wydana w znakomitej i poczytnej serii *Poczytaj mi mamo*. Aby opowiedzieć dzieciom coś ważnego, dorośli opowiadają im bajkę. W tym utworze role zostały odwrócone. Dziecko stara się nawiązać kontakt z dorosłym, zbudować intymny nastrój, sprzyjający bliskości. Dziewczynka opowiada wymyśloną przez siebie bajkę, by przekonać mamę o konieczności przygarnięcia znalezionej na schodach małego, zabłąkanego kotka¹².

Jesienna przygoda to krótkie, wierszowane opowiadania przeznaczone dla dzieci nieco młodszych. Opowiada ona o dziewczynce, która nazywa się Kasia. Jest zwyczajną dziewczynką, która jesiennego dnia wybiera się wraz z tatą na karuzelę. Ale oczywiście

¹⁰ Z. Beszczyńska, *Wszystko jest prawdą*, „Nowe Książki” 1981, nr 14, s. 15.

¹¹ J. Papuzińska, *Nasza...*, s. 32.

¹² J. Papuzińska, *Agnieszka opowiada bajkę*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 1999, s. 9.

zwykły dzień zamienia się w niezwykłą przygodę. Kaśka siedzi z tatą na karuzeli, aż tu zrywa się wiatr, porywa bryczkę i gna na wzgórze, gdzie stoi wielki stary zamek: „Więc sobie siedli na karuzeli. A kiedy mieli wysiadać już wiatr bryczkę porywa. A liście klonów, kasztanów, brzoź, pędzą za nimi jak barwny dywan, który się nagle w powietrze wzniosł”¹³. W zamku są piękne komnaty i kamienny rycerz, i Kaśka... A tata? Tata zdrzemnął się na kanapie: „Tata nie tańczy, lecz na kanapie zdrzemnął się cicho w liściowej czapie”¹⁴. W szare, jesienne dni nie musi być wcale nudno. W te dni zaprosić można na spacer tatę i już jest lepiej, jaśniej i pogodniej. Odpowiedzialny, opiekun dziecka ocenia fakty na trzeźwo.

Kolejny utwór Joanny Papuzińskiej *Skrzydlatek i inne opowiadania* przeznaczony jest dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jest to opowieść o skrzydlatym chłopcu i jego rodzinie: „gdzieś daleko, żyją ludzie cudaczni, co nie mają wcale skrzydeł i muszą cały czas chodzić na nogach. Bez skrzydeł się rodzą i bez skrzydeł umierają. Ci ludzie wymyślają cuda niewidy i dziwy, żeby tylko móc się unieść w powietrze”¹⁵. Elżbieta Szeffler ujmuje ten motyw fruwania, latańia, przemieszczania się tak: „Ta baśniowa refleksyjna opowieść Papuzińskiej odwołuje się do konwencji znanych i uznawanych w literaturze: legend o Ikarze, baśni o czarodziejach i czarownikach, wszechmocnym i wszechwładnym, rozpoznającym ludzkie marzenia i spełniającym pragnienia. Nawiązuje także do opowiadań o odmieńcach i braku ich akceptacji przez otoczenie (zdziwienie, wytykanie, niestosowne żarty wobec nich, wyszydzenie, dręczenie)”¹⁶. Powieściopisarka wskazuje na wartość akceptacji człowieka przez człowieka. Jest to mądre, refleksyjne opowiadanie o chłopcu, który przypadkiem trafił do dziwnego świata.

Powieści Joanny Papuzińskiej – pełne ważnych treści

Wędrowcy to utwór niezwykle oryginalny, przeznaczony dla dzieci starszych. Wszystko zaczyna się od *tajemniczego przejścia*. Przygoda *Wędrowców* zaczyna się przed pierwszą gwiazdką. Dzieci nie

¹³ J. Papuzińska, *Jesienna przygoda*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1982, s. 3.

¹⁴ Tamże, s. 6.

¹⁵ J. Papuzińska, *Skrzydlatek i inne opowiadania*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 1999, s. 6.

¹⁶ E. Szeffler, *Skrzydlatek, czyli zaduma nad dziecięcą wolnością i poczuciem szczęścia*, „Biblioteka w Szkole” 1999, nr 11, s. 27.

mogą doczekać się Wigilii i oczywiście Aniołów, gwiazd, świętego i prezentów. Podczas wigilijnych przygotowań rozbijają doniczkę z paprotką: „z cichym chrzęstem rozsypały się po pokoju gliniarne szczątki donicy. Posypała się ziemia. Ale sama paprotka wyładowała pośrodku tego pobojuwiska godnie i niewzruszenie”¹⁷. Klucz otworzył drzwi do świata cudów w noc Bożego Narodzenia. Agnieszka i Antoś mieli to szczęście doświadczyć przygód z kolorową papugą i tajemniczym lustrem. Migdały stały się sprawcą dziwnych zdarzeń. I wszystko zaczyna się za sprawą migdałów. Każdy dobry i zły człowiek otwiera się na drugiego człowieka. Joanna Papuzińska buduje w czytelnikach wartości duchowe, poczucie humanitaryzmu i solidarności wobec ludzi potrzebujących. I znów wraca świat utracony.

Jedną z najbardziej znanych książek Joanny Papuzińskiej jest trylogia o wierzbowym lichu Rokisiu, która składa się z następujących części: *Rokiś. A gdzie ja się biedniuteńki podzieję, Rokiś wraca* oraz *Rokiś i kraina dachów*. Jest to pełna humoru opowieść o przyjaźni Kasi z diabełkiem Rokisiem. Rokiś to chochlik, małe lichy psotne, ale obdarzone dobrym sercem. Polska literatura dziecięca tradycyjnie posługiwała się humorem. Umiejętność ukazania wad dziecka w formie komicznej prowadzi do stworzenia satyrycznego obrazu sytuacji bądź portretu psychologicznego dziecka. Sytuacja narracyjna powieści rozgrywa się między podmiotem a obiektem ośmieszania i czytelnikiem, odbiorcą utworu. Śmiech wiąże się z przyjemnością. Komizm utworu polega na niekonwencjonalności pomysłów autorki, a czasoprzestrzeń literacka zdecydowanie wykracza poza pokój dziecięcy. Stymulacja rozwoju dziecka przez sztukę, humor i śmiech, które pozytywnie wpływają na stan ciała i umysłu. W praktyce edukacji przedszkolnej coraz bardziej preferuje się te formy aktywności rozwojowo-terapeutycznej. Niedocenionym rodzajem przyjemnych przeżyć, które są najlepszym sposobem aktywizacji procesu szkolnego uczenia się dzieci, jest radość, uśmiech, komizm, humor, dowcip i żart. Humor ułatwia nawiązywanie kontaktu, kształtuje umiejętność współzycia w grupie rówieśniczej. Bohater wprowadza zamęt w spokojnym dotąd domu Kasi: „zachrobotało w zbutwiałym pniu wierzy, na której siedział i z otworu, którego tato nawet nie zauważył, wygramoliło się czarne, chude, kosmate, rogate i ogoniaste stworzenie,

¹⁷ J. Papuzińska, *Wędrowcy*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 8.

całe obsypane brązowym próchnem”¹⁸. Rokiś podaje herbatę, ściera kurze, psoci, psoci i boi się najwyraźniej mamy. Rokiś zaprzyjaźnia się z tatą, bo tata jest bardzo ważną osobą w życiu Kasi. I znów fikcja przeplata się z rzeczywistością, a rzeczywistość z groteskową historią zmagania dziecka z egoizmem dorosłych. Książka niesie w sobie багаż ekspresji i różnorodności uczuć. Postać Rokiś budzi sympatię czytelników.

Książka *Darowane kreski* jest przeznaczona dla dzieci starszych. Jest wspomnieniem z dzieciństwa autorki spędzane go w Warszawie, w okresie wojny i pierwszych lat po niej. Tytuł symbolicznie przypomina o ocalonym życiu. Szczęśliwe dzieciństwo pomimo traumy wojny. Dom dawał schronienie braciom, siostram, ciotkom i oczywiście dzieciom. Dzieci w domu Papuzińskiej były najważniejsze: „nasze życie codzienne w domu porozdrabniane było na liczne dyżury, dyżury miały swoich wykonawców, dostosowane były do wieku i urzędu. Czyli do siły i umiejętności każdego domownika”¹⁹.

Joanna Papuzińska opisuje swoją pierwszą wizytę w bibliotece, która była dla niej wielkim przeżyciem: „ta bibliotekarka stała się skarbcem nad skarbami”²⁰. Zamieszczone w książce fotografie dokumentują prawdę historyczną. Przedstawiają autorkę jako małą dziewczynkę z uroczymi kokardami. Obok małej Joasi – jej siostrzyczka, a na kolanach dziewczynek otwarta książka! To *Darowane kreski* w 1994 r. otrzymały Nagrodę Literacką im. Janusza Korczaka. Z czułością mówi Joanna Papuzińska o domu, o sercu najbliższych schronionych pod płaszczykiem miłości w czas wojennej zawieruchy. Z nocy i dni Warszawy wojennej i powojennej, zapachów chleba, poranków i wieczorów, darowanych kresek, zbudowany jest dom autorki.

Twórczość Joanny Papuzińskiej dla dzieci od wielu już lat budzi podziw krytyków literatury pięknej. Jej książki stanowią nową jakość artystyczną oraz bawią narracją i oryginalnością spostrzeżeń. Dokonana w artykule analiza utworów autorki dowiodła ich bogactwa tematycznego, które nauczyciel może wykorzystać na zajęciach z dziećmi edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Au-

¹⁸ J. Papuzińska, *Rokiś. A gdzie ja się biedniuteńki podzieję*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1972, s. 7.

¹⁹ J. Papuzińska, *Darowane kreski*, Wydawnictwo ATENA, Warszawa 1994, s. 54.

²⁰ Tamże, s. 93.

torka opiewa w swych wierszach i opowiadaniach przygodę duszy ludzkiej, symbiozę człowieka z naturą, przyjaźń wierną i zaczarowane ogrody dzieciństwa. Szczególnie ważny i wielokrotnie podejmowany w twórczości autorki motyw królestwa domu pozostaje wartością niezniszczalną, a matka jego ozdobą.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczykowa Z., *Literatura dla dzieci funkcje, kategorie, gatunki*, WSP TWP, Warszawa 2001.
- Papuzińska J., Walczewska-Klimczak G. (red.), *Animacja czytelnictwa dziecięcego: koncepcje, doświadczenia, postulaty*, Książnica Płocka, Płock 2004.
- Beszczynska Z., *Wszystko jest prawdą*, „Nowe Książki” 1981, nr 14.
- Cieślowski J., *Antologia poezji dziecięcej*, Ossolineum, Wrocław 1991.
- Gruda E., *Wiersze spod Bajduła*, „Poezja i Dziecko” 2003, nr 1.
- Gałczyński K.I., *Liryka 1926–1953*, PIW, Warszawa 1973.
- Kulickowska K., *W świecie prozy dla dzieci*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1988.
- Leszczyński G., *Miniatura obyczajowa*, „Guliwer” 2001, nr 1.
- Ługowska J., *W świecie ludowych opowiadań : teksty, gatunki, intencje narracyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.
- Papuzińska J., *Pod Bajdułem i inne wiersze*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2002.
- Papuzińska J., *Agnieszka opowiada bajkę*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 1999.
- Papuzińska J., *Czarna Łapa : opowieść kolonijna*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Papuzińska J., *Darowane kreski*, Wydawnictwo ATENA, Warszawa 1994.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, WSiP, Warszawa 1981.
- Papuzińska J., *Jesienna przygoda*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1982.
- Papuzińska J., *Mój bajarz: studia i szkice o literaturze młodzieżowej*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2010.
- Papuzińska J., *Mój bajarz odnowiony: studia i szkice o literaturze młodzieżowej*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2014.
- Papuzińska J., *Nasza mama czarodziejka*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1982.
- Papuzińska J., *Pims, którego nie ma*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Papuzińska J., *Rokiś i kraina dachów*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

- Papuzińska J., *Rokiś wraca*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1981.
- Papuzińska J., *Rokiś. A gdzie ja się biedniuteńki podzieję*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1972.
- Papuzińska J., *Skrzydlatek i inne opowiadania*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 1999.
- Papuzińska J., *Stare i nowe wierszyki domowe*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 1999.
- Papuzińska J., *Uśmiechnięta planeta*, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1980.
- Papuzińska J., *Wędrowcy*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1983.
- Papuzińska J., *Zatopione królestwo : o polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 2008.
- Szeffler E., *Skrzydlatek, czyli zaduma nad dziecięcą wolnością i poczuciem szczęścia*, „Biblioteka w Szkole” 1999, nr 11.
- Szeffler E., *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Heska-Kwaśniewicz K., Socha I. (red.), *Książka dla dziecka wczoraj, dziś, jutro*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1998.
- Tylicka B., *Bohaterowie naszych księzek : przewodnik po literaturze dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Literatura, Łódź 1999.
- Tylicka B., *Przytulny świat puchowej kołdry*, „Nowe Książki” 1993, nr 4.
- Wajda A., *Metodyka i organizacja czytelnictwa*, PWN, Warszawa 1983.
- Waksmund R., *Literatura pokoju dzieciennego*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.
- Wojciechowski J., *Podstawy pracy z czytelnikiem*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 1991.
- Zajac M., *Promocja książki dziecięcej*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2000

**THE CHILD AND THE CHILDHOOD IMAGE INTO WORKS
OF JOANNA PAPUZIŃSKA AS A SOURCE OF THE INSPIRATION
OF AN EARLY EDUCATION TEACHER.
LOST AND RECOVERED CHILDHOOD**

(Summary)

Joanna Papuzińska is a professor at the Institute of Science Information and Library Studies of the University of Warsaw and also a writer, a poet, a literary critic, an author of anthologies. She is a frequent guest of radio programmes and an editorial worker of journals dedicated to literature for children. She is a member of numerous committees awarding prizes and a board member of the Polish Section of IBBY (The International Board on Books for Young People). She initiates conferences and meetings devoted to literature for the youngest. She is a co-ordinator of *Książka dla dzieci* foundation and the editor-in-chief of *Guliwer* bimonthly published since 1991 and dedicated to criticism and promotion of children's literature. Professor Papuzińska is known for her interests in folklore and children's subculture. She is one of the few literary critics of fantasy, also the fantasy which comes out of the child's room.

Home – space – anchor and safety has always been the most important in her works and is present in almost all her books. Joanna Papuzińska is a winner of many prizes, including the Janusz Korczak International Literary Prize. Some of her works have been translated into foreign languages: Czech, German, French, English.

The works of Joanna Papuzińska are of fairy-tale character, full of warmth and kindness towards the child of early-school age. They create child's emotional space, delight readers with sensitivity.

Keywords: literature for children, prose works, educational space, esthetic and ethical values in Joanna Papuzińska's works.

Koncepcja Celestyna Freineta w pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej

<https://doi.org/10.18778/8088-314-7.14>

*Wychowawca to ktoś,
przy kim wychowanek staje się
najpiękniejszą wersją samego siebie¹*

M. Drzewiecki

Działaniom edukacyjnym powinna towarzyszyć świadomość traktowania człowieka jako jedności psychofizycznej i odbierania go nie tylko jako intelektu, ale także bogatej sfery emocjonalno-motywacyjnej i duchowej. Projektowanie zajęć powinno być więc prowadzone z myślą o integralnym rozwoju w zakresie umysłowym, fizycznym, afektywnym, moralnym i duchowym². Ważnym jest, by tworzyć szkołę, która będzie miejscem, gdzie każde dziecko na miarę swoich możliwości, zdolności i zainteresowań ma szansę przeżycia sukcesu i gdzie żaden jego wysiłek nie jest lekceważony lub przekreślony. Fundamentem jest, by dziecko czuło się bezpiecznie i aby funkcjonowało w przekonaniu, że ma prawo oczekiwać pomocy. Równocześnie należy w nim kształtować postawę bycia dla innych.

Niestety, coraz częściej obserwuje się, że praca nauczyciela ograniczona jest do oceny ucznia przez pryzmat osiągnięć intelektualnych, mimo paradoksalnie powszechnej wiedzy o teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera³. Inną ukrytą, i dlatego niebez-

¹ M. Drzewiecki, *Kochać i wymagać*, Wydawnictwo eSPe, Kraków 2006, s. 253.

² I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 34.

³ <http://www.edulider.pl/edukacja/koncepcja-inteligencji-wielorakich-wedlug-howarda-gardnera> [dostęp 1.10.2015].

pieczną, cechą w pracy nauczyciela jest skłonność do stosowania tych samych procedur postępowania. Nauczyciel działa często tak samo w różnych warunkach i czasie, a jego czynności mają charakter stereotypowy. Potrzebuje on zewnętrznej motywacji, a jego działania nastawione są na osiągnięcie określonych wcześniej wyników. Taki system nauczania, gdzie *duch ograniczony jest ciałem* (nastawienie wyłącznie na realizację programu, stały schemat postępowania, skupienie na wyposażaniu w wiedzę) jest pozornie bezpieczny. W rzeczywistości hamuje jednak rozwój nauczyciela, a co gorsza blokuje rozwijanie indywidualnych talentów uczniów. Jednocześnie takie podejście skutecznie wyzwala nudę oraz lęk, co najbardziej zagraża rozwojowi młodego ucznia.

Jako próbę wyjścia z impasu, w jakim znalazła się edukacja, J. Koziński proponuje nauczycielom przyjęcie koncepcji człowieka innowacyjnego. To myślenie tworzy pięć głównych tez:

- podstawowym celem kształcenia jest ukształtowanie postawy badawczej człowieka, który napotykając na problem, rozwiązuje go, działa z pasją poznawczą, stawia sobie pytania;
- w edukacji ważne miejsce zajmuje proces nabywania wiedzy o świecie i sobie samym (większe znaczenie mają wiadomości typu *wiem, jak, niż wiem, że*);
- zmiana ulega strukturalizacja wiedzy ucznia. Dziecko bierze aktywny udział w jej zasymilowaniu, gdyż przyswaja ją w sposób naturalny. Wiedza pochodzi z jego osobistego doświadczenia i odpowiada jego aktualnym możliwościom poznawczym;
- człowiek staje się podmiotem i sprawcą (a nie tylko odbiorcą informacji) działającym intuicyjnie, przejawiającym przedsiębiorczość, dokonującym wyborów, będącym odpowiedzialnym za swoje czyny;
- zyskuje na znaczeniu życiowa orientacja prospektywna, istotne staje się nie tyle przystosowanie do przyszłego świata, ale wprowadzenie do niego *mądrych innowacji*⁴;

Poza tym ciągle zmieniająca się rzeczywistość stawia nauczyciela w sytuacji konieczności bycia refleksyjnym, innowacyjnym, twórczym. Twórczość pedagogiczna nauczyciela jest oznaką pełnego emocjonalnego i intelektualnego zdrowia, potrzebą samo-

⁴ M. Magda-Adamowicz, *Systemowe koncepcje twórczości*, [w:] *Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych: obszary i panorama problematyki*, M. Magda-Adamowicz (red.), Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska, Gniezno 2011, s. 69–70.

realizacji zawodowej. Twórczość rozumiem jako proces obejmujący zarówno czynności psychofizyczne człowieka, jak również jego wytwory nowe i wartościowe społecznie⁵. Twórczy nauczyciel wywiera wpływ na kształtowanie się twórczej postawy u ucznia oraz powoduje, że wykonywane przez niego zadania odznaczają się oryginalnością i wysokim stopniem zindywidualizowania. Zatem można przyjąć, iż twórczy nauczyciel kształtuje twórczych uczniów⁶.

Ważnym jest, aby określić wskaźniki, które pozwolą wskazać prawdziwie twórcze działanie dziecka. A. Brzezińska daje odpowiedź na pytanie, na co szczególnie zwrócić uwagę przy projektowaniu sytuacji edukacyjnych. Autorka formułuje cztery wyznaczniki pełnej aktywności dziecka:

- dziecko jest w pełni aktywne, gdy widocznym na zewnątrz działaniom (poruszanie się, mówienie, granie itp.) towarzyszy intensywna praca myślowa (porównywanie, analiza, synteza, uogólnianie itp.), a także gdy pojawiają się różnorodne odczucia i emocje (radość, zdziwienie, zadowolenie itp.);
- dziecko jest w pełni aktywne, gdy robi coś naprawdę, a jego wynik jest zauważony, doceniony i szanowany przez otoczenie, szczególnie przez osoby uważane przez niego za ważne, np. nauczyciela, rodziców, koleżanki i kolegów;
- dziecko jest w pełni aktywne, gdy jest aktywne w sposób różnorodny, tzn. gdy jego działania mają charakter manipulacyjno-eksploracyjny i gdy w swoich działaniach w sposób standardowy posługuje się różnymi przedmiotami (narzędziami działań), również gdy samo tworzy i produkuje coś dla siebie nowego (jest twórcze w sensie subiektywnym);
- dziecko jest w pełni aktywne, gdy korzysta ze wszystkich swoich wewnętrznych zasobów oraz zasobów tkwiących w otaczającym je środowisku fizycznym i społecznym oraz gdy aktywne szuka pomocy⁷.

Pełna aktywność dziecka jest możliwa w określonych warunkach, to znaczy, gdy:

⁵ M. Magda, *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 284.

⁶ I. Rudek, M. Piłula, *Twórczy nauczyciele i twórczy uczniowie*, [w:] *Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych...*, s. 277.

⁷ A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela*, [w:] *Uczyć inaczej*, G. Lutomski (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1994, s. 22.

- dziecko może działać z poczuciem bezpieczeństwa;
- dziecko jest świadome sensu tego, co robi;
- dziecko doświadcza powiązania między własnym wysiłkiem wkładanym w działanie a uzyskiwanym efektem⁸.

Zatem twórczość zależna jest od czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Czynniki wewnętrzne znajdują się w samym twórcy, a czynniki zewnętrzne dotyczą środowiska twórcy. Otoczenie, w którym żyje dziecko, może wpłynąć pozytywnie na jego postawę twórczą. Fundamentalny jest **tu** klimat sprzyjający twórczości, czyli odpowiednia atmosfera społeczna. Natomiast warunki materialne pełnią **tutaj** rolę drugorzędną. Odpowiedni klimat zapewnia dziecku ukształtowanie się cech osobowości koniecznych dla zaistnienia działania twórczego. Kluczowe jest **tutaj** poczucie psychicznej wolności i bezpieczeństwa. Wolność oznacza swobodę pełnej ekspresji, natomiast bezpieczeństwo zapewnia bezwarunkowa akceptacja.

Nauczyciel nie powinien jednak przypisywać głównej roli czynnika sprawczego okolicznościom zewnętrznym ani swojej kondycji psychicznej, ani też swojej woli, motywacji czy zewnętrznemu zaangażowaniu w kategoriach romantycznego *chcieć to móc*. Bardzo ważne jest ujęcie siebie i uczniów w kategoriach zmiany, ruchu, ale też rozumienie, że rozwój to wynik wielu predyktorów: doświadczenia, powodzeń w różnych wymiarach, realizacji siebie, niepowodzeń, przeżywania kryzysu, przyjmowania pomocy od innych, niesienia jej innym, przyczyniania się do ich rozwoju⁹.

Twórczy nauczyciel utrzymuje z dziećmi kontakt, dzięki któremu odbierają go jako człowieka godnego zaufania, traktującego wszystkich jednakowo, bez jakichkolwiek uprzedzeń, przywilejów. Pedagogicznie akceptuje siebie, każde dziecko, ujmuje osobę całościowo. Wychowuje uczniów w duchu inicjatywy. Pobudza ich innowacyjność, twórczość i sam wprowadza je w życie. Pomaga dzieciom osiągnąć sukces na miarę ich możliwości i potrzeb. Wyzwala u uczniów swobodne, twórcze myślenie. Udziela pomocy merytorycznej w rozwiązywaniu problemów. Ułatwia uczniom uczenie się i rozwój, a nie naucza. On proponuje coś dzieciom, tworzy klimat twórczej aktywności, obserwuje wychowan-

⁸ Tamże.

⁹ M. Magda-Adamowicz, *Specyfika twórczości pedagogicznej nauczycieli klas niższych*, [w:] *Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych...*, s. 121.

ków i ich rozwój, pomaga im w samorealizacji, dba o zaufanie, ciepło, życzliwość, poczucie wolności, uznania, współpracę oraz likwiduje lęk¹⁰.

Przykładem źródła, z którego współczesny nauczyciel może czerpać wiedzę na temat, jak stawać się twórczym kreatorem sytuacji edukacyjnych, jest koncepcja Celestyna Freineta.

Podstawowe założenia tej koncepcji polegają na stworzeniu warunków najbardziej odpowiadających wszechstronnemu rozwojowi osobowości dzieci. Odbywa się to poprzez podejmowanie samodzielnej aktywności opartej głównie na różnych formach swobodnej ekspresji, będącej wyrazem gromadzonych doświadczeń i przeżyć inspirowanych bliższym i dalszym otoczeniem. Ekspresja dziecka staje się tutaj możliwością dzielenia się swoimi przeżyciami i doświadczeniami z innymi ludźmi. Ta ekspresja stanowi dla szkoły freinetowskiej punkt wyjścia. W takim sensie ekspresja przyjmuje różne wartości (poznawcze, twórcze, terapeutyczne); według Freineta „jest zawsze elementem wiążącym, nie izolującym od świata zewnętrznego”¹¹.

Ci, którzy pragną pracować technikami Freineta, powinni mieć jednak świadomość, że nie wystarczy merytoryczna znajomość jego twórczości, trzeba ją przejąć osobowościowo, przetwarzając po swojemu, ucząc się nowego sposobu myślenia. Tylko nauczyciel świadomy źródeł swojego buntu wobec szkoły tradycyjnej potrafi przeobrażać z poczuciem sensu rzeczywistość edukacyjną.

Nie bądź ani zatwardziałym tradycjonalistą, ani też pochopnym nowatorem polującym na przygody. Szukaj razem z nami technik praktycznych, rozsądnych i elastycznych. Dostosuj je razem z nami w trakcie doświadczania, uczyni je własnymi, aż wyciśniesz na nich ślad własnej stopy i własnego temperamentu¹².

Pedagogika początku XX w. wysunęła dziecko na pierwszy plan (XX w. określany jest *stuleciem dziecka*). Psychologowie i biolodzy tego okresu doszli do wniosku, że dziecko ma swoisty sposób poznawania, myślenia i działania wynikający z psychofizycznych praw

¹⁰ Tamże, s. 123.

¹¹ W. Frankiewicz, *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 29.

¹² C. Freinet, *O szkołę ludową: pisma wybrane*, Wydawnictwo Polska Akademia Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976, s. 92.

rozwojowych, swój odrębny świat przeżyć. A bezpośrednią konsekwencją postępu wiedzy biologicznej i psychologicznej było powstanie we wszystkich niemal krajach eksperymentów pedagogicznych wyrosłych na gruncie krytyki szkoły tradycyjnej, której zarzucano:

- ograniczenie się nauczycieli do prawie wyłącznego przekazywania wiadomości w sposób mechaniczny, najczęściej pamięciowy;
- rozbieżność między przekazywaną uczniom wiedzą a potrzebami współczesnego życia;
- bierność ucznia i ograniczenie jego roli do przyjmowania gotowych formułek wiedzy podawanej przez nauczyciela lub podręcznik;
- atmosfera przymusu, dyscyplina oparta na sankcjach;
- pomijanie potrzeb psychofizycznych, emocjonalnych i społecznych dziecka;
- hamowanie wszelkich przejawów twórczej aktywności¹³.

Na Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Eksperymentalnej w Genewie w 1959 r. R. Gal z Narodowego Instytutu Pedagogicznego w Paryżu przedstawił następującą definicję metod zalecanych do pracy z dziećmi: „Metodami aktywnymi są wszystkie metody, które zgodnie z wiekiem lub osiągniętym rozwojem dziecka wprowadzają aktywności naprawdę twórcze i skłaniają ucznia do aktywnego udziału w wypracowaniu przez siebie wiadomości, jakie mu się chce przekazać, rezultatów, jakie pragnie się, aby osiągnął, zamiast aby je otrzymał całkowicie opracowane przez nauczyciela lub podręcznik”¹⁴.

Oryginalność Freineta polega na wprowadzeniu wielkich haseł nowego wychowania do praktyki szkolnej oraz na nieustannym wychodzeniu naprzeciw współczesności, w dostosowywaniu zarówno treści nauczania, jak i technik szkolnych – z całym bogactwem nowoczesnych pomocy naukowych.

Poznanie i opanowywanie rzeczywistości otaczającej jednostkę, zdaniem Freineta, dokonuje się nie tylko poprzez intelekt, ale również przez emocje i instynkty. Dokonuje się niejako całą osobowością – w dużej mierze intuicyjnie, drogą stałych poszukiwań i stałego eksperymentowania. To właśnie doświadczenie zdobywane po omacku jest podstawą wszelkiej działalności, jak napisał:

¹³ H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Otwock–Warszawa 1995, s. 13–14.

¹⁴ Tamże.

Pozwólcie dziecku doświadczać po omacku, wydłużać swe korzenie, eksperymentować i drążyć, dowiadywać się i porównywać, szukać w książkach i materiałach źródłowych, zanurzać swą ciekawość w kapryśnych dziedzinach wiedzy, pozwólcie mu wyruszać w podróże odkrywcze – czasem trudne – ale pozwalające znaleźć taki pokarm, jaki będzie dla niego pożywny¹⁵.

Twórcza koncepcja pedagogiczna C. Freineta wymaga twórczego nauczyciela:

Nie możecie wychowywać swych uczniów do budowania świata jutra, drzeмиącego w ich marzeniach, jeśli sami przestaliście w te marzenia wierzyć, nie możecie przygotowywać dzieci do życia, do którego straciliście zaufanie, nie potraficie wskazać im właściwej drogi, jeśli sami siedzicie zmęczeni, zniechęceni i zagubieni na rozstaju dróg¹⁶.

Freinet urodził się 15 października 1896 r. w Gars we Francji, w biednej rodzinie chłopskiej. Ze środowiska swego wyniósł zdolność głębokiego współżycia z przyrodą, zdrowy chłopski rozsądek i nawyk wytrwałej, upartej pracowitości. Jako 24-latek został nauczycielem pomocniczym w dwuklasowej szkole wiejskiej. Miał za sobą służbę oficera wojny 1914–1918. Rozpoczynając pracę, był zmęczonym inwalidą wojennym. Lekarze w szpitalu mówili mu: „Dla pana, młody człowieku – leżak w sosnowym lesie i całkowity odpoczynek”¹⁷. Mimo to Freinet postanowił jednak wyrwać się z tego letargu, rozpacz, samotności i pracować w wybranym przez siebie zawodzie nauczyciela. Nie znając teorii pedagogicznej, w pracy swej kierował się po prostu głębokim szacunkiem dla dziecka.

Warto tu wspomnieć o warunkach, w jakich rodziła się jego koncepcja.

Pierwsze dni pracy Freineta odbywały się w przepełnionej, dusznej klasie, co sprawiało, że jego ledwie wygojone płuca traciły zapas sił w śródki monotonnej, tradycyjnej lekcji i zmuszały młodego nauczyciela do wyjścia na dwór dla zaczerpnięcia oddechu¹⁸.

¹⁵ C. Freinet, *O szkołę ludową...*, s. 99.

¹⁶ Tamże, s. 95.

¹⁷ H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła...*, s. 23–24.

¹⁸ Tamże.

W swoim dzienniku Freinet notował z dnia na dzień obserwacje dotyczące zachowania się dzieci i ich różnorodnych reakcji, ich wypowiedzi nabrzmiałe poezją lub chłodną, rzeczową ciekawością. Zapisywał wszystkie spostrzeżenia wyjaśniające niepowodzenia dzieci, przyczyny konfliktów i zachwiania równowagi psychicznej, nadmiernej pobudliwości, agresywności czy też apatii i niechęci do pracy. Śledził także pilnie zainteresowania swej gromadki. Sporządzał tak zwane profile rozwojowe dzieci. Szczególnie wiele czasu poświęcał dzieciom sprawiającym trudności wychowawcze. Trochę improwizując, w sposób prosty i naturalny próbował przystosować nauczanie wyzwolone z formalizmu do możliwości fizycznych i psychicznych swych uczniów, uzależniając własne postępowanie od reakcji dzieci. Z łatwością zauważył, że lekcje tradycyjne, których nie był w stanie prowadzić ze względu na ograniczone możliwości oddechowe, męczyły w równym stopniu jego i dzieci. Doszedł do wniosku, że jego przygotowanie teoretyczne jest niedostateczne i z całym zapalem zaczął pracować nad sobą. Czytał Spencera, Jamesa, Wundta, ale najbliższy był mu Pestalozzi. Kiedy awansował na stopień inspektora szkół, bez skrupułów zerwał na zawsze z formalizmem dnia szkolnego – „wyprowadził swoją gromadkę z ciasnych ścian tradycyjnej klasy w prawdziwe życie”¹⁹.

Freinet zaproponował nauczycielowi konkretne techniki pedagogiczne oparte na aktywności twórczej dziecka. Warto zauważyć, że funkcjonujące w koncepcji pedagogicznej Freineta pojęcie *technika pedagogiczna* jest pojęciem szerszym niż metoda, ponieważ na technikę składają się: metoda, organizacja pracy, materiały i narzędzia, człowiek umiejący się nimi posługiwać (osobowość nauczyciela, tutora, mediatora)²⁰.

Zgodnie z jego przekonaniem techniki te wymagają takiego sposobu organizowania edukacji, który polega na budowaniu sytuacji edukacyjnych, zaczynając od rozpoznania poziomu aktualnych doświadczeń i wiedzy dziecka. Szkoła powinna stwarzać warunki poszerzania doświadczeń i wiedzy, powinna pomagać w przezwyciężaniu trudności, przekraczaniu granic dzieci, zaspo-

¹⁹ H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła...*, s. 25.

²⁰ E. Filipiak, H. Smolińska-Rębas, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej – w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, Wydawnictwo Uczelnie WSP, Bydgoszcz 2000, s. 135–136.

kając jego potrzebę poczucia sprawstwa. Zdaniem Freineta rozwój autentycznej osobowości dziecka może nastąpić tylko wtedy, gdy każde dziecko znajdzie w szkole warunki do swobodnej ekspresji w różnych dziedzinach swego życia i twórczości. Dzieci

[...] odczuwają potrzebę mówienia do kogoś, kto ich słucha, pisania do kogoś, kto odpowie, czują potrzebę tworzenia rzeczy pożytecznych i pięknych, stanowiących ekspresję tego wszystkiego, co noszą w nadmiarze hojności i szlachetności²¹.

Zadaniem szkoły jest więc rozwijanie wszystkich podstawowych środków ekspresji: werbalnej (ustnej i pisemnej), graficznej, muzycznej, manualnej, ruchowej. Swobodna ekspresja jest w koncepcji pedagogicznej Freineta punktem wyjścia w nauczaniu treści i umiejętności różnych przedmiotów.

Wielkim wydarzeniem dla pedagogiki stało się *odkrycie* przez Freineta tekstów swobodnych dotyczących nie *czego bądź* (co często jest zarzucane tej technice), ale uwarunkowanych przeżyciami dziecka, związanymi z jego życiem w środowisku. Dziecko opisuje nie tylko to, co jest interesujące dla niego samego, ale głównie to, co według niego może zainteresować jego kolegów, rodziców czy korespondentów. Po zakończeniu pracy twórczej dzieci wybierają jeden utwór do dalszego opracowania. Wybrany tekst zostaje zapisany na tablicy w *wersji oryginalnej*, czyli ze wszystkimi błędami. Uczniowie wspólnie poprawiają błędy oraz dyskutują nad możliwością udoskonalenia utworu. Jest to dla nich okazja do poznania lub utrwalenia reguł językowych na bliskim ich duszy tekście rówieśnika. Ćwiczą też umiejętność formułowania argumentów, słuchania rozmówcy, wyciągania wniosków. Po ostatecznym poprawieniu tekst zostaje przepisany i powielony w szkolnej drukarni. *Podczas całej pracy nie ma mowy o żadnych ocenach, mimo to dzieci starają się bardziej niż podczas najgroźniejszej klasówki* (wypowieź nauczyciela stosującego tę metodę)²².

W szkole freinetowskiej nie ma podręczników. Metoda naturalna nauki czytania nie opiera się na elementarzu, ale realizuje się w oparciu o swobodne teksty dzieci składane i drukowane w klasowej drukarni. Nie znaczy to jednak, że w swojej koncepcji Freinet zrezygnował z książek jako źródła wiedzy dziecka.

²¹ Tamże, s. 134–135.

²² M. Brzana, *Dlaczego Freinet*, „Życie Szkoły” 1997, nr 5, s. 266.

Książki te były usystematyzowane w segregatorach tematycznych, stanowiących bogatą kartotekę materiałów źródłowych. Były to książki niebeletrystyczne (encyklopedie, atlasy, podręczniki, książki na dany temat), zeszyty ćwiczeń, magazyny, gazety, broszury, przewodniki, materiały audiowizualne, materiały konstrukcyjne, filmy²³.

Freinet wprowadził również korespondencję międzyszkolną. Uczniowie jednej szkoły pisali listy do swych kolegów z innej, oddalanej szkoły, a potem uzyskiwali informacje zwrotne. Tematem początkowej korespondencji mogły być wiadomości dotyczące tematów ogólnych jak: pogoda, jedzenie, produkcja(?), otoczenie, tzn. rosnące w pobliżu drzewa, kwiaty, hodowane przez dzieci zwierzęta, praca rodziców, zabawa rówieśników, obchodzone święta. Obok tych informacji uczniowie dzielili się też osobistymi radościami i zmartwieniami. Dzielenie się tymi najgłębszymi przeżyciami stanowiło często początek przyjaźni między daleko od siebie mieszkającymi, a jednak bliskimi sobie przez podobieństwo przeżyć i zainteresowań. Dzieci do przesyłanych listów bardzo często dołączały różnorodne materiały: muszelki, zasuszone rośliny, fotografie, a nawet produkty spożywcze: sery, jabłka, słodycze²⁴.

Kolejna technika, którą zaproponował Freinet, a która szczególnie może sprzyjać rozwojowi ucznia, to „doświadczenia poszukujące – technika samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów”²⁵, wywodzi się z tzw. *psychologii wrażliwości na świat*, opiera się na doświadczeniu zdobywanym *po omacku*²⁶. Według H. Semenowicz oznacza ono

przypadkowe natrafienie przez dziecko, w trakcie samodzielnych doświadczeń i samodzielnego działania na różne przedmioty i zjawiska, a także na odkrycie cech ludzi, zwierząt, roślin i przedmiotów za pomocą zmysłów wspieranych intuicją i przeżyciami emocjonalnymi (szczególnie zainteresowanie i motywacja). Wyższą formą jest doświadczenie poszukujące, w któ-

²³ E. Filipiak, H. Smolińska-Rębas, *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej...*, s. 137–138.

²⁴ C. Freinet, *O szkołę ludową...*, s. 34.

²⁵ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce: próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 97.

²⁶ A. Lewin, *Celestyn Freinet czyli Nowoczesna Szkoła Francuska*, [w:] *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*, A. Lewin (red.), Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1986, s. 112.

rym po wielokrotnym powtórzeniu prób uwieńczonych sukcesem pojawia się, jako element wtórny, świadomość doznanych wrażeń zmysłowych i posługiwanie się nimi w sposób celowy i zamierzony, zamiast działania spontanicznego²⁷.

Przebieg zajęć *techniką doświadczeń poszukujących* odbiega od lekcji prowadzonych metodami konwencjonalnymi. Mogą one przebiegać w następujący sposób:

1. Pobudzanie i ukierunkowanie aktywności własnej dzieci:
 - zainteresowanie przedmiotem, osobą, tematem, zdarzeniem;
 - *nurkowanie* we własnym obszarze wiedzy (Co wiem? Czego chciałbym się dowiedzieć? W jaki sposób i gdzie mogę poszukać informacji? Kto może mi w tym pomóc?);
 - zwerbalizowanie potrzeby poznawczej i form aktywności w postaci karty pracy (fiszki poszukującej) oraz środowiska informacyjnego.
2. Organizowanie środowiska informacyjnego (miejsce indywidualnych lub zespołowych poszukiwań) przez nauczyciela i dzieci:
 - klasa (laboratorium), kąciaki edukacyjne wyposażone w różnorodne materiały dydaktyczne;
 - kartoteka dokumentacji źródłowej;
 - najbliższe otoczenie dziecka: społeczne, przyrodnicze, kulturowe itp.
3. Działalność poznawcza (odkrywcza) uczniów ukierunkowana kartą pracy (indywidualna lub zespołowa analiza materiałów źródłowych, prowadzenie wywiadów, obserwacji, doświadczeń, eksperymentów).
4. Działanie i aktywność praktyczna (indywidualne i zespołowe porządkowanie, segregowanie, wyrażanie zebranych informacji, np. w formie notatek, sprawozdań, opisów, gazetek, ilustracji, fotografii, naturalnych zbiorów).
5. Przeżywanie i aktywność emocjonalna:
 - przedstawianie/prezentowanie przed całą klasą samodzielnie zebranych i uporządkowanych informacji/materiałów;
 - uzupełnienie opracowań – interpretacja wzbogacająca (zespół dzieci w klasie wspólnie z nauczycielem).

²⁷ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce...*, s. 97.

6. Aktywność poznawcza, emocjonalna i praktyczna (wspólna – dokonana przez dzieci wraz z nauczycielem – synteza opracowanych materiałów):

- analiza materiałów zebranych przez poszczególne zespoły i w wyniku indywidualnych poszukiwań;
- porządkowanie według przyjętego kryterium;
- zastanawianie się i wybór form wyrażania materiałów;
- wyrażenie (gazetka, album, *książeczka tematyczna*, folder, poster, scenka rodzajowa, makieta, inscenizacja)²⁸.

Koncepcja pedagogiczna Freineta wymaga specyficznej przestrzeni edukacyjnej. Dlatego twórca zaprojektował szkołę o charakterze pracowni. W oryginalnej koncepcji było to osiem pracowni specjalistycznych przylegających do sali głównej, pracownie specjalistyczne zewnętrzne, które obejmowały środowisko przyrodnicze: ogród, warzywnik, sad, pole uprawne oraz pomieszczenia na hodowlę. W praktyce klas freinetowskich współcześnie na ogół funkcjonują *kąciki – pracownie* w klasie. Dzięki tak zorganizowanej przestrzeni Freinet mówi o nowej roli nauczyciela, który może kierować zajęciami kilku grup pracujących w przylegających pracowniach. Ta różnorodność kącików i szansa na podejmowanie wybranych przez uczniów doświadczeń wynika z respektowania prawa dzieci do rozwoju zgodnie z własnym rytmem i potrzebami:

Są wśród dzieci szybkie i głośnie pojazdy mechaniczne, są zuchwali cykliści, rączę konie, spokojne osły i dobroduszni włóczędzy. Czemu nie pozwolili im iść naprzód zgodnie z ich naturalnym rytmem, który przyspieszą samorzutnie z własnej woli, gdy nadejdzie odpowiednia chwila²⁹.

Edukacja przez aktywne uczestnictwo zakłada odmienny od tradycyjnego styl kontaktowania się z poszczególnymi uczniami, z całą klasą jako całością. Współcześnie A. Brzezińska uzupełnia, że chodzi tu o taki styl wzajemnego kontaktowania, który respektuje potrzeby dziecka i nauczyciela, a więc zakłada wspólne działania (tzw. *pola wspólnej aktywności dziecka i dorosłego* – według koncepcji L. Wygotskiego albo *epizody wspólnego zaangażowania* – według R. Schaffera). Nauczyciel występuje tu w różnych rolach:

²⁸ E. Stucka-Bogdan, *Technika doświadczeń poszukujących C. Freineta i jej zastosowanie w praktyce szkolnej*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 9, s. I–VIII.

²⁹ C. Freinet, *O szkołę ludową...*, s. 72.

pomaga, słucha wyjaśnień, sprawdza, uczy się podporządkowywania, korzysta z pomocy, daje poczucie sprawstwa. Zmieniając swoje role stwarza dziecku okazję do sprawdzania się. Dziecko w zadaniu może być równym mu partnerem, a nawet jego tutorem. Ta rola powoduje, że dziecko ma lepszy wgląd w to, co potrafi, otrzymuje wiele zwrotnych informacji o sobie, może korygować obraz własnej osoby i swoje poczucie kompetencji. Uczy się odpowiedzialności za siebie i innych, po prostu dorośleje³⁰.

Zejdź z katedry i zawiń rękawy. Usuńcie katedrę, symbol skazanego na zagładę autorytetu absolutnego. Gdy dorobicie do niej cztery nogi, może ona stanowić solidny stół do różnych form pracy uczniów. Zejdźcie na poziom dzieci, aby razem z nimi pracować, bawić się, patrzeć na świat w zasięgu ich wzroku, reagować zgodnie z ich rytmem³¹.

W klasie freinetowskiej obowiązywał klasowy kontrakt, opracowany przez cały zespół. Pozwalał wyznaczyć reguły pracy, aktywności, funkcje i wiążące się z nimi zadania uczniów. W kontrakcie, który mógł sprawiać wrażenie listy szczegółowych zasad, wyrażone były w gruncie rzeczy najbardziej podstawowe wartości, na których opierało się życie klasy. Niezwykle cieszy fakt, że kontrakt jest techniką, którą stosuje wielu nauczycieli.

Dzień w szkole Freineta rozpoczynał się od lekcji moralności (obecnie są to godziny wychowawcze, godziny do dyspozycji wychowawcy). Freinet z czasem zauważył, że nawet najspokojniejsze dzieci nie potrafiły słuchać długo i uważnie o moralnych powinnościach. Pedagog zastosował w celu zaciekawienia i zbudowania większej koncentracji krótką pogadankę, ale na temat najświeższych przeżyć uczniów – radosnych i trudnych. Na nich opierał rozmowy wychowawcze. Zastosował również – zamiast rozbudowanego do tej pory przekazu słownego – hasła wypływające bezpośrednio ze stosunków społecznych klasy i środowiska. Podczas całego tygodnia na tablicy widniała prosta sentencja, do której nauczyciel odwoływał się w określonym kontekście, np.

- *Nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe.*
- *Jestem uprzejmy dla swoich kolegów.*

Reasumując, dla Freineta najważniejszym było dążenie, aby przywrócić dziecku pozycję opartą na godności, szacunku, akcep-

³⁰ A. Brzezińska, *Czym może być aktywne uczestnictwo...*, s. 22.

³¹ C. Freinet, *O szkołę ludową...*, s. 87.

tacji siebie takim, jakie jest; budowanie wiary, że może wiele osiągnąć. Zaproponowane przez niego techniki miały zmienić myślenie o szkole, która od tej pory powinna stać się miejscem, gdzie każde dziecko, na miarę swoich możliwości, zdolności i zainteresowań, ma szansę przeżycia sukcesu, gdzie czuje się bezpiecznie, ma prawo do wolności. Wszystko to prowadzi do konkluzji, aby intuicja pedagogiczna Freineta nie pozostała wyłącznie postulatem i bezowocnym wołaniem do nauczycieli, ale stała się rzeczywistością, niezbędnym wydaje się, by nauczyciel – dorosły odkrył w sobie dziecko, pozwolił w swoim sercu i umyśle na dziecięce zaufanie, wiarę, otwartość, szczerość, pełne zaangażowanie w jakąś aktywność, wytrwałość:

Jeśli nie staniecie się na nowo podobni do dzieci, nigdy nie wejdziecie do królestwa pedagogiki. Zamiast wysilać się na zapomnienie swego dzieciństwa, starajcie się raczej przeżyć je na nowo, razem z waszymi uczniami. Zrozumiecie, że te dzieci są w większości takie same, jak wy byliście o jedno pokolenie wcześniej, że nie byliście od nich lepsi, a one nie są gorsze od was!³²

BIBLIOGRAFIA

- Brzana M., *Dlaczego Freinet*, „Życie Szkoły” 1997, nr 5.
- Brzezińska A., *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela*, [w:] *Uczyć inaczej*, G. Lutomski (red.), Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1994.
- Drzewiecki M., *Kochać i wymagać*, Wydawnictwo eSPe, Kraków 2006, s. 253.
- Filipiak E., Smolińska-Rębas H., *Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej – w poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
- Frankiewicz W., *Technika swobodnych tekstów jako metoda kształcenia myślenia twórczego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Freinet C., *O szkołę ludową: pisma wybrane*, Wydawnictwo Polska Akademia Nauk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1976.
- Kopaczyńska I., Nowak-Łojewska A., *Wymiary edukacji zintegrowanej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Lewin A., *Celestyn Freinet czyli Nowoczesna Szkoła Francuska*, [w:] *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*, A. Lewin (red.), Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

³² Freinet C., *O szkołę ludową...*, s. 25.

- Magda M., *Kształtowanie wrażliwości moralnej uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Semenowicz H., *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Otwock–Warszawa 1995.
- Semenowicz H., *Freinet w Polsce: próby realizacji koncepcji pedagogicznej C. Freineta w szkole polskiej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Stucka-Bogdan E., *Technika doświadczeń poszukujących C. Freineta i jej zastosowanie w praktyce szkolnej*, „Wychowanie na co Dzień” 1997, nr 9.
- Twórczy pedagogicznie nauczyciele klas młodszych: obszary i panorama problematyki*, M. Magda-Adamowicz (red.), Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska, Gniezno 2011.
- <http://www.edulider.pl/edukacja/koncepcja-inteligencji-wielorakich-wedlug-howarda-gardnera> [dostęp 1.10.2015].

THE CONCEPT OF CELESTIN FREINET TEACHING JOB EARLY CHILDHOOD EDUCATION

(Summary)

Subject of my considerations is connected with integral teaching. Many of the goals of education that put Celestin Freinet pedagogy is close to the main purpose of education, which is to promote the comprehensive development of children. The development of these skills is dependent conditions. Freinet shows how these conditions should look like.

Freinet said, my lab is a child. Accurate knowledge of child development by the teacher is the foundation for new thinking about education and teaching. Freinet perfectly noticed the shortcomings and disadvantages of traditional school. So, he created the concept of a school where children take into account the psychophysical predisposition, put the goal of preparing for life outside of school, live in cooperation and communication with people and live with possibility of creative, individual development.

I would like to show in this article the Freinet techniques may support the development of a child by a teacher of early childhood education.

Keywords: traditional school, a new school of education, techniques Celestin Freinet, creation, free text, experience seekers, correspondence between schools.

Noty o autorach

Anna Buła, doktor, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Emilia Jakubowska, magister, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Jan Amos Jelinek, doktor, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Katedra Pedagogiki Małego Dziecka.

Agnieszka Jędrzejowska, doktor, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej.

Edyta Kalita, magister, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego.

Anna Kowalczyk, magister, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego.

Maria Marczevska, magister, Wydział Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Sylwia Polcyn-Matuszewska, magister, doktorantka w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Zofia Redlarska, doktor, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Dorota Radzikowska, doktor, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Joanna Sosnowska, doktor, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

Karolina Skarbek, magister, Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji.

Maja Walęciak, magister, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego.

Paulina Wetoszka, magister, Przedszkole Uniwersytetu Łódzkiego.

Urszula Zielińska, magister, Wydział Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Pracownia Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego.