

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

**Wybrane zagadnienia edukacji
przedszkolnej i wczesnoszkolnej
– teoria i praktyka**

pod redakcją
Marzeny Kielbasy
Mirosławy Sochy

Nowy Sącz 2024

Redaktor Naukowy

dr Marzena Kiełbasa, dr Mirosława Socha

Recenzja

dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. UwS

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2024

ISBN 978-83-67661-37-9

Wydawca

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: sog@ans-ns.edu.pl
www.ans-ns.edu.pl

Adres redakcji

Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@ans-ns.edu.pl, tbolanowska@ans-ns.edu.pl
wydawnictwo.ans-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk
ul. Lwowska 14, 33-300 Nowy Sącz
tel.: +48 18 441 02 88, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
--------------------	---

Rozdział I.

PRAWO OŚWIATOWE W PRAKTYCE PRZEDSZKOŁA I SZKOŁY

Podstawy prawne edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (<i>Monika Wrońska</i>) ...	10
--	----

Rozdział II.

ZAGADNIENIA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ – TEORIA I PRAKTYKA

Przedszkole Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu jako miejsce dojrzewania powołania życiowego dziecka i nauczyciela (<i>Agnieszka Koprowska,</i> <i>Joanna Gołdyn</i>)	18
---	----

Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi jako element warsztatu pracy nauczyciela przedszkola (<i>Mirosława Socha, Marzena Kielbasa,</i> <i>Anna Liptak</i>)	32
---	----

Gry i zabawy ruchowe jako atrakcyjne formy aktywności dzieci w wieku przedszkolnym (<i>Karolina Syktus</i>)	58
--	----

Wykorzystanie wybranych metod w profilaktyce zaburzeń integracji sensorycznej u dzieci w Miejskim Przedszkolu nr 14 im. Marii Montessori w Nowym Sączu (<i>Ewelina Olchawa-Nosal</i>)	78
---	----

Zajęcia języka angielskiego z perspektywy nauczyciela i dzieci 5-6-letnich oraz uczniów klasy I (<i>Gabriela Chochorowska</i>)	88
---	----

Rozdział III.

ZAGADNIENIA EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – TEORIA I PRAKTYKA

Rozwijanie myślenia twórczego uczniów z wykorzystaniem podręczników dla klas I-III (<i>Magdalena Palacz</i>)	98
---	----

Włączanie uczniów klas I-III i dzieci z oddziałów przedszkolnych w projekty Samorządu Uczniowskiego Szkoły Podstawowej im. bł. Julii Rodzińskiej w Nawojowej (<i>Małgorzata Podwika</i>).....	106
---	-----

Edukacja muzyczna z elementami muzykoterapii w klasie III szkoły podstawowej (<i>Ewa Smoła</i>)	123
Pobudzanie twórczości technicznej uczniów klas I-III szkoły podstawowej (<i>Marzena Kielbasa</i>).....	137
Elementy kulturoznawstwa na zajęciach z języka angielskiego z dziećmi w młodszym wieku szkolnym (<i>Paulina Nowakowska</i>)	167

Wstęp

Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna jest przedmiotem naukowych dociekań, badań i dyskusji w obszarze teorii oraz praktyki funkcjonowania systemów oświatowych, nauczycieli i dzieci. Celem licznych wystąpień zarówno teoretyków, jak też praktyków jest wymiana myśli oraz doświadczeń, niezbędna do doskonalenia teorii i praktyki edukacyjnej w aspekcie realizacji procesu wspierania całościowego rozwoju dziecka w przedszkolu oraz ucznia w klasach I-III szkoły podstawowej w dzisiejszych realiach prawnych, społecznych i kulturowych. Analiza literatury przedmiotu oraz wnikliwa obserwacja aktualnej rzeczywistości oświatowej pokazują wiele korzystnych, ale też niekorzystnych zjawisk, które dotyczą dzieci, nauczycieli, instytucji przedszkolnych oraz szkoły. Dzięki podejmowanym na styku nauki i pragmatyki dyskusjom stopniowo następują zmiany na lepsze w edukacji najmłodszych – przedszkolaków i uczniów. Nie ulega wątpliwości, że warto dyskutować, mając na uwadze projektowanie oraz wdrażanie rozwiązań optymalizujących edukację dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, której celem jest odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenia doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Jest oczywiste, że edukacja w przedszkolu i klasach I-III powinna być dla dzieci etapem owocującym optymalnym rozwojem ich wiedzy, umiejętności oraz postaw na miarę ich możliwości, a ponadto radosną i inspirującą przygodą. Rolą nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest zatem czynić ją mądrą, pożyteczną i atrakcyjną poprzez wdrażanie twórczych rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych, by zmieniać na lepsze losy dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III.

Włączając się do dyskusji na temat aktualnych zagadnień edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej optymalizujących jej efektywność, autorzy rozdziałów monografii podjęli się zaprezentowania teoretyczno-praktycznych rozważań wokół interesujących ich zagadnień. Opracowanie składa się z trzech części tematycznych, z których pierwsza dotyczy kwestii prawnych, druga teoretycznych i praktycznych zagadnień edukacji przedszkolnej, a trzecia teoretycznych oraz praktycznych aspektów wczesnoszkolnej edukacji.

W I części monografii Monika Wrońska podjęła się omówienia prawnych aspektów edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Przybliżyła przepisy prawa dotyczące funkcjonowania przedszkola publicznego i niepublicznego oraz szkoły, jak również podstawowe obowiązki nauczyciela. Zachęca nauczycieli do budowania świadomości prawnej, która jest kluczowa w prawidłowym wykonywaniu zawodu i podejmowaniu wyzwań zawodowych.

W rozdziale pierwszym części II s. Agnieszka Koprowska i Joanna Gołdyn opisują sylwetkę bł. Marceliny Darowskiej, patronki Przedszkola Zgromadzenia Sióstr Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny w Nowym Sączu i jej aktualną do dzisiaj koncepcję pedagogiczną. Prezentują również wybrane działania społeczności

tego przedszkola w celu wspierania dzieci i nauczycieli w odkrywaniu swojego powołania życiowego na trzecie tysiąclecie w związku ze współczesnymi zjawiskami społeczno-kulturowymi, moralnymi, duchowymi i egzystencjalnymi.

Drugi rozdział, autorstwa Mirosławy Sochy, Marzeny Kielbasy i Anny Liptak, poświęcony został omówieniu kwestii planowania pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi w przedszkolu w kontekście budowania warsztatu pracy nauczyciela przedszkola. Autorki, prezentując analizę uwarunkowań pedagogicznych i prawnych dotyczących tematyki planowania, przedstawiają wybrane propozycje rozwiązań praktycznych z tego zakresu, pragnąc zachęcić nauczycieli do rozwijania umiejętności twórczej interpretacji i projektowania autorskich rozwiązań edukacyjnych.

W rozdziale trzecim Karolina Syktus analizuje zagadnienie gier i zabaw ruchowych jako atrakcyjnych i ważnych dla dzieci form aktywności. Ze względu na technicyzację współczesnego świata, autorka – żeby zainspirować nauczycieli do ich stosowania w procesie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej – prezentuje własną propozycję gier i zabaw ruchowych do realizacji z wykorzystaniem przedmiotów niekonwencjonalnych.

Czwarty rozdział, opracowany przez Ewelinę Olchawę-Nosal, poświęcony jest zagadnieniu zapobiegania trudnościom edukacyjnym dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami integracji sensorycznej w funkcjonowaniu. Autorka, na bazie analizy literatury przedmiotu i własnych doświadczeń jako terapeutki SI, prezentuje metody pracy służące usprawnianiu i stymulowaniu sensorycznemu dzieci z tymi zaburzeniami w wieku przedszkolnym.

W ostatnim, piątym, rozdziale Gabriela Chochorowska podjęła się omówienia zagadnienia nauczania języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III. Jako nauczyciel edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz języka angielskiego przedstawia wyniki swoich badań dotyczących opinii dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów edukacji wczesnoszkolnej na temat zajęć języka angielskiego. Ważnym elementem tego tekstu jest propozycja praktycznych rozwiązań metodycznych, mogących służyć rozwijaniu zainteresowania językiem angielskim u dzieci w wieku przedszkolnych i wieku młodszym szkolnym.

W pierwszym rozdziale III części monografii Magdalena Palacz omówiła zagadnienie rozwijania myślenia twórczego uczniów z wykorzystaniem podręczników dla klas I-III pod kątem teorii i badań. Na podstawie analizy 1 119 poleceń zawartych w podręczniku dla klasy I „Nowy Elementarz Odkrywców” (623 z edukacji zintegrowanej i 496 z matematycznej) oraz 988 poleceń i zadań dla uczniów tej klasy w podręcznikach „Ale to ciekawe” (623 z zakresu edukacji zintegrowanej i 365 z matematycznej) starała się odpowiedzieć na główne pytanie badawcze: Które spośród aktualnych podręczników dla klas I-III są najbardziej zorientowane na rozwijanie myślenie dywergencyjnego uczniów edukacji wczesnoszkolnej?

Drugi rozdział, którego autorką jest Małgorzata Podwika, ukazuje teoretyczno-praktyczne rozważania na temat możliwości włączania starszych przedszkolaków i najmłodszych uczniów w realizację projektów Samorządu Uczniowskiego Szkoły Podstawowej im. bł. Julii Rodzińskiej w Nawojowej. Prezentując konkretne działania własne, pokazuje, jak ważne jest angażowanie najmłodszych uczniów w działalność tego organu szkoły i jakie korzyści płyną z ich aktywnego uczestnictwa.

W trzecim rozdziale Ewa Smoła porusza zagadnienie edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii w klasach I-III. Na podstawie analizy teorii i własnych doświadczeń z pracy na stanowisku nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i rytmiki opracowała autorski program zajęć dla uczniów klasie III pt. „Co mi w duszy gra?”, który prezentuje z nadzieją, że będzie on inspiracją dla innych nauczycieli chcących wspierać uczniów w rozwoju emocjonalno-społecznym.

Czwarty rozdział, autorstwa Marzeny Kielbasy, przedstawia zagadnienie dotyczące możliwości rozwijania twórczości technicznej uczniów wczesnoszkolnej edukacji w ujęciu teoretycznym. Ponadto autorka przedkłada zainteresowanemu czytelnikowi praktyczną propozycję projektu edukacyjnego, który może posłużyć do rozwijania twórczości technicznej u uczniów klasy III szkoły podstawowej.

Paulina Nowakowska, autorka piątego rozdziału, korzystając z wyników analizy literatury naukowej i uwarunkowań programowych, dowodzi, że jest wskazane oraz możliwe wprowadzanie elementów kulturoznawstwa na zajęciach z języka angielskiego z uczniami klas I-III. W tym celu prezentuje przykładowe rozwiązania metodyczne, które mogą zainspirować m.in. zainteresowanych nauczycieli języka angielskiego i edukacji wczesnoszkolnej do doskonalenia swej praktyki zawodowej.

Monografia przeznaczona jest dla studentów kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, czynnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej, a także innych osób zainteresowanych zagadnieniami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Jej odbiorcami zapewne będą czytelnicy, którzy poszukują przykładów konkretnych rozwiązań metodycznych, przydatnych do wykorzystania w przedszkolu i klasach I-III. W tym aspekcie niniejsze opracowania są jedynie próbą doskonalenia własnej praktyki edukacyjnej.

Dziękując wszystkim autorom za podjęty trud i chęć przygotowania tekstów, wyrażamy nadzieję, że staną się one inspiracją do refleksji nad zaprezentowanymi wybranymi zagadnieniami dotyczącymi edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Marzena Kielbasa
Mirosława Socha

Rozdział I.
PRAWO OŚWIATOWE
W PRAKTYCE PRZEDSZKOLA I SZKOŁY

PODSTAWY PRAWNE EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ *(Monika Wrońska¹)*

Streszczenie

Rozdział został poświęcony problematyce stosowania przepisów prawa oświatowego w edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej. Przybliżyłam przepisy prawa dotyczące funkcjonowania przedszkola publicznego i niepublicznego oraz szkoły, a także podstawowe obowiązki nauczyciela.

Słowa kluczowe: prawo oświatowe, karta nauczyciela, ustawa o systemie oświaty, rozporządzenia, edukacja przedszkolna, wczesnoszkolna, przedszkole publiczne, niepubliczne.

Summary

The chapter is devoted to the issues of educational law in the context of pre-school and early school education, I will present the legal provisions for the operation of public and private kindergartens, as well as the basic duties of a teacher.

Keywords: education law, teacher's card, act on the education system, regulations, preschool and early school education, public and private kindergartens.

Wprowadzenie

Prawo oświatowe jest nie lada wyzwaniem dla prawników zarządzających przedszkolami i szkołami oraz nauczycieli przedszkoli i szkół. Często nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej nie analizują w sposób pogłębiony przepisów prawa oświatowego, nie sprawdzają, na jakich podstawach prawnych funkcjonuje przedszkole czy szkoła, w której rozpoczynają pracę zawodową, by uczyć młode pokolenie. Bardziej swoją uwagę skupiają natomiast na rzetelnym i merytorycznym przygotowaniu się do prowadzonych zajęć z dziećmi/uczniami niż na regulacjach prawnych z tego zakresu. A przecież to tak samo ważna sprawa, ponieważ przepisy prawa regulują wszystkie kwestie funkcjonowania instytucji oświatowych. Dotyczą realizacji wszystkich działań zarówno dyrektora, jak i nauczycieli oraz innych pracowników. Zawiera ich obowiązki, jakie wynikają z zajmowanych stanowisk oraz pełnionych funkcji. Prawo odnosi się także do organizacji tych instytucji oraz nadzoru nad całym systemem oświaty.

W tym rozdziale prezentuję najważniejsze podstawy prawne regulujące funkcjonowanie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Przybliżyłam najistotniejsze przepisy prawa regulujące funkcjonowanie przedszkola publicznego i niepublicznego oraz szkoły, a także regulacje dotyczące podstawowych obowiązków nauczyciela.

¹ Kuratorium Oświaty w Krakowie Delegatura w Nowym Sączu.

1. Funkcjonowanie przedszkola i szkoły – analiza podstaw prawnych

Przedszkole publiczne czy niepubliczne, a także szkoła podstawowa funkcjonują w oparciu o te same akty prawne, którymi są:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe [p.o.];
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela [KN];
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty [USO];
- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

Na ich podstawie wydawane są ministerialne rozporządzenia, rozumiane jako akty wykonawcze do tych ustaw.

Zgodnie z art. 4 ustawy Prawo oświatowe, jeśli w przepisach jest mowa bez bliższego określenia o szkole, należy przez to rozumieć także przedszkole. Ustawy i rozporządzenia są aktami prawa powszechnie obowiązującego. Zajmują pozycję nadrzędną w stosunku np. do statutu szkoły, który jest aktem prawa wewnętrznego, obowiązującym wyłącznie w danej szkole. Statut szkoły musi zawierać elementy zgodne z art. 98 ustawy p.o., a o tym, co powinien zawierać statut przedszkola, mówi art. 102 tej ustawy. Statut przedszkola niepublicznego powinien zawierać elementy zgodne z art. 172 ustawy p.o. Zgodnie z art. 172 ust. 3 ustawy p.o. przepisy art. 102 stosuje się także do przedszkoli niepublicznych. Publiczne przedszkola i szkoły podstawowe działają na podstawie statutu nadanego przez organ prowadzący, a niepubliczne przedszkola i szkoły podstawowe niepubliczne działają na podstawie statutu nadanego przez osobę prowadzącą. Statut zarówno szkoły, jak i przedszkola powinien być dostępny dla każdego, np. poprzez umieszczenie go na stronie internetowej.

Wśród aktów prawa wewnętrznego szkoły/przedszkola powinny znaleźć się dokumenty związane z jej organizacją i przebiegiem pracy dydaktyczno-wychowawczej. Obowiązek wydawania regulaminów i procedur uwarunkowany jest przepisami prawa oraz potrzebami danej szkoły/przedszkola. Dokumentacja związana z organizacją i funkcjonowaniem szkoły czy przedszkola powinna zawierać:

- regulamin przedszkola;
- arkusz organizacyjny;
- plan nadzoru pedagogicznego;
- regulamin rady pedagogicznej;
- protokoły i uchwały rady pedagogicznej;
- regulaminy – rekrutacji;
- regulamin wycieczek;
- regulamin korzystania z placu zabaw;
- rejestr wypadków, skarg.

Prowadzenie dokumentów przebiegu pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz rodzaje tej dokumentacji zostało uregulowane przepisami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji. Oczywiście wśród ważnych przepisów prawa, który musi znać każdy nauczyciel, jest podstawa programowa dla określonego przedmiotu i etapu edukacyjnego.

2. Obowiązki nauczyciela w świetle prawa

Zawód nauczyciela różni się tym od większości zawodów, że obowiązki są jasno sformułowane i opisane nie tylko w Kodeksie pracy, ale też w Karcie Nauczyciela czy w ustawie prawo oświatowe. Dzięki temu nauczyciel ma pewność, że bez względu na to, w jakiej szkole będzie zatrudniony, jego zadania będą do siebie podobne.

W art. 6 i 42 ust. 2 ustawy KN określone są kluczowe obowiązki nauczyciela w odniesieniu do kształcenia i wychowania. Sformułowane są zadaniowo i określają, jak te zadania mają być wykonywane. Jako nauczyciele mamy obowiązek rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym stanowiskiem i podstawowymi funkcjami przedszkola/szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Z powyższego wynika, że nauczyciel ma dbać o bezpieczeństwo uczniów podczas ich przebywania na terenie szkoły, przekazywać im wartości moralne i obywatelskie, a także uczyć tolerancji i akceptacji innych kultur, ras i narodowości. Wśród obowiązków ważne jest także przygotowywanie się do zajęć oraz własne kształcenie i doskonalenie zawodowe, zgodne z potrzebami przedszkola/szkoły.

Ponadto art. 5 ustawy p.o. mówi, że nauczyciel w działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierować się dobrem dzieci/uczniów, troską o ich zdrowie, postawą moralną i obywatelską, z poszanowaniem jego godności osobistej.

Prawa, obowiązki i zadania opisane w dwóch ustawach (p.o. i KN), zebrane w całość, są zawarte w statucie przedszkola/szkoły. To właśnie w statucie znajduje się pełen zakres zadań nauczycieli, w tym nauczyciela wychowania przedszkolnego, nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, wychowawcy, bibliotekarza, nauczycieli specjalistów i innych pracowników szkoły lub przedszkola. Nadzór nad wykonywaniem obowiązków przez nauczycieli pełni dyrektor jako bezpośredni przełożony.

Obowiązki obowiązkami, ale jaka dokumentacja obowiązuje nauczyciela? Odpowiedź na to pytanie znajdziemy w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły oraz placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji. Rozporządzenie określa rodzaje i sposób prowadzenia dokumentacji przez przedszkola i szkoły. Zapoznając się z nim, dowiemy się także, jaką dokumentację z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinni prowadzić nauczyciele i specjaliści pracujący w szkole lub przedszkolu.

Oczywiście to nie jedyny akt prawny dotyczący pracy nauczyciela. Kiedy czytamy ustawy (p.o., KN), spotkamy się z informacją, że „Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia” (m.in. art. 47 ustawy Prawo oświatowe). Nie sposób przywołać tu wszystkie rozporządzenia wydane na podstawie ustawy Prawo oświatowe, Karta Nauczyciela czy też ustawy o systemie oświaty.

Chciałabym zwrócić tutaj uwagę na jedno z ważnych rozporządzeń, jakim jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach oraz placówkach. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest bardzo ważnym elementem pracy nauczyciela. To on często jako pierwszy zauważa u dziecka zdolności lub niepowodzenia edukacyjne i specyficzne trudności. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana dzieciom w przedszkolu/szkole polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, jak też na wspieraniu rodziców oraz

nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych oraz dydaktycznych. W przytoczonym rozporządzeniu znajdziemy informacje o organizacji zajęć w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także zadania nauczycieli specjalistów. Warto tutaj wspomnieć także o rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, pedagogicznych terapeutów i doradców zawodowych, które wskazuje, jakie zajęcia powinni prowadzić nauczyciele specjaliści zatrudnieni w przedszkolu i szkole.

Z roku na rok w przedszkolach i szkołach rośnie liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do dzieci, które posiadają opinię lub orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, należy dostosować przestrzeń, programy, formy i metody pracy oraz wymagania edukacyjne. Jednak te dzieci to nie wszyscy uczniowie, którzy potrzebują wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Ważne jest, by skutecznie wspierać wszystkie dzieci w procesie uczenia się. Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor przedszkola/szkoły, ale jej udzielaniem zajmują się nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz nauczyciele specjaliści.

3. Przedszkola niepubliczne – uwarunkowania prawne

Jak wspomniałam na początku tego rozdziału, przedszkole publiczne czy też niepubliczne funkcjonuje w oparciu o te same akty prawne. Jeśli tak, to gdzie jest różnica i na czym ona polega? Głównie sprowadza się to do kwestii finansowych i organizacji pracy przedszkola, warto jednak zrozumieć, skąd to wynika. Przytoczę tu kilka ważnych różnic.

Przedszkole publiczne, inaczej samorządowe, jest prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego danej gminy. W takim przedszkolu nie pobiera się czesnego, dzieci mają zapewniony darmowy pobyt przez 5 godzin dziennie, a kolejne godziny są odpłatne. Rodzice deklarują, do której godziny ich dziecko będzie przebywać w przedszkolu i to generuje wysokość opłaty miesięcznej. Przedszkole jest placówką nieferyjną, co oznacza, że gdy szkoła ma dni wolne od nauczania w związku np. z przerwą świąteczną, feriami zimowymi, to przedszkole pracuje bez przerwy. Zdarza się, że w związku z niską frekwencją dzieci lub koniecznością wykorzystania przez pracowników urlopu, przedszkole jest zamykane np. w czasie wakacji na 3-4 tygodnie. Ze względu na obowiązek zapewnienia opieki przez gminę, w tym czasie można dziecko wysłać do innego, dyżurującego, przedszkola w danej miejscowości.

Przedszkole niepubliczne może być prowadzone przez osoby fizyczne, fundacje, spółki, organizacje czy stowarzyszenia. Nie mają one pełnego dofinansowania ze strony samorządu, tak więc pojawia się tutaj konieczność płacenia czesnego przez rodziców. Zazwyczaj przedszkola niepubliczne oferują szeroki wachlarz usług dodatkowych – zajęć, wycieczek, nauki języków i nie tylko, lecz bywają one dodatkowo płatne przez rodziców. Przedszkole niepubliczne też jest placówką nieferyjną, lecz tutaj osoba prowadząca ustala przerwy zamknięcia przedszkola. Zazwyczaj rodzice zobowiązani są do pokrywania pełnej kwoty czesnego także w tych okresach.

To, co łączy przedszkole publiczne i niepubliczne, to konieczność sprostania wymaganiom narzuconym przez prawo. Opiekę nad dziećmi może sprawować tylko odpowiednio dobrana kadra, lokal musi spełniać wymogi sanepidu i przechodzić kontrole

bezpieczeństwa ze strony straży pożarnej. Dzieci mają mieć zapewniony posiłek. Przedszkole niepubliczne musi zatrudniać odpowiednią liczbą nauczycieli, którzy realizują podstawę programową wychowania przedszkolnego.

Przedszkole niepubliczne działa w oparciu o statut nadany przez osobę prowadzącą. Powinien on zawierać elementy zgodne z art. 172 i art. 102 ustawy Prawo oświatowe. Tutaj jedna uwaga „z praktyki nadzoru pedagogicznego” – jeśli jakiś element zgodnie z prawem ma się znaleźć w statucie, tzn. że ma być uregulowany właśnie w nim, a nie w osobnym dokumencie, do którego odsyła statut.

Każdy nauczyciel, rozpoczynając pracę w przedszkolu niepublicznym, powinien w pierwszej kolejności zapoznać się z jego statutem i wewnętrznymi regulaminami. Zdarza się także, że nauczyciele pracujący w przedszkolu niepublicznym, a nawet sam dyrektor, mówią, że „u nas Karta Nauczyciela nie obowiązuje”. Już art. 1. ust. 2 pkt 2b ustawy Karta Nauczyciela informuje, że „ustawie podlegają nauczyciele (...) zatrudnieni w przedszkolach niepublicznych”. Również m.in. w art. 91 b ust. 2 jest informacja o tym, które przepisy stosuje się do przedszkoli niepublicznych. Art. 10a ustawy KN informuje, w jaki sposób zatrudniani są nauczyciele w przedszkolach niepublicznych. Przytoczyłam tutaj tylko kilka przykładów świadczących o tym, że wspomniana ustawa obowiązuje także w przedszkolach niepublicznych. Tak więc mówienie, że przepisy ustawy Karty Nauczyciela nie obowiązują w przedszkolach niepublicznych jest wielkim błędem, świadczącym o nieznajomości przepisów prawa oświatowego.

Podobna sytuacja jest z rozporządzeniami, które w tytule mają odniesienie: „w publicznych przedszkolach”. Przytoczę tutaj rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, które zostało opracowane na podstawie art. 47. ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Jeśli popatrzymy na nazwę rozporządzenia, to widzimy, że dotyczy przedszkoli publicznych. Musimy przeczytać, czego dotyczy art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy p.o. i dowiadujemy się, że: minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi w drodze rozporządzenia (...) zasady organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach (...). Z tej informacji nadal nie wynika, że ten przepis ma dotyczyć przedszkoli niepublicznych. Tak więc szukamy dalej. Rozdział 8 ustawy p.o. jednak dotyczy szkół i placówek niepublicznych. Art. 177 przytoczonej ustawy stanowi „do przedszkoli niepublicznych (...) stosuje się odpowiednio (...) przepisy wydane na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5”. W związku z tym przytoczone rozporządzenie o pomocy psychologiczno-pedagogicznej obowiązuje też w przedszkolach niepublicznych.

Przedszkola niepubliczne i publiczne podlegają przepisom prawa oświatowego, jednak zdarza się, że nie w pełnym zakresie danego aktu prawnego.

Podsumowanie

Obowiązkiem każdego nauczyciela jest zapoznać się z ustawami regulującymi pracę przedszkola i szkoły. Dotyczy to również rozporządzeń, statutu i wewnętrznych regulaminów przedszkola/szkoły, w której nauczyciel rozpoczyna pracę lub już pracuje. Są nauczyciele, którzy zwracają na to uwagę, chociaż zdarza się, że dopiero kiedy nauczyciel przygotowuje się do postępowania egzaminacyjnego na stopień nauczyciela mianowanego, zapoznaje się z wyżej wymienionymi aktami prawnymi. Chociaż to

dyrektor przedszkola i szkoły ponosi odpowiedzialność za właściwe prowadzenie oraz przechowywanie dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej, to jednak nauczyciel musi wiedzieć, jaką dokumentację ma prowadzić i w oparciu o jakie przepisy prawa.

Pomimo wielu różnic organizacyjnych pomiędzy przedszkolem publicznym a niepublicznym, jak również szkołą, wszystkie te instytucje oświatowe podlegają przepisom prawa oświatowego.

Bibliografia

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. w sprawie wykazu zajęć prowadzonych bezpośrednio z uczniami lub wychowankami albo na ich rzecz przez nauczycieli poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz nauczycieli: pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela.

Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

Rozdział II.
ZAGADNIENIA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ
– TEORIA I PRAKTYKA

PRZEDSZKOLE SIÓSTR NIEPOKALANEK W NOWYM SĄCZU JAKO MIEJSCE DOJRZEWANIA POWOŁANIA ŻYCIOWEGO DZIECKA I NAUCZYCIELA

(Agnieszka Koprowska, Joanna Gołdyn)¹

Chcemy przez wychowanie podnieść rodzinę. Zadanie wielkie, praca kolosalna – z jednej strony łatwa, z drugiej bardzo trudna. Łatwa, bo serce dzieci to воск, na którym wszystko łatwo się wyciska. Trudna, bo воск wystawić na gorąco ognia lub słońca, a ślad jego cały się zgładzi. Dzieci przyjmują dobre i złe wrażenia, jedne zacierają drugie.

bł. Marcelina Darowska

Streszczenie

Rozdział zawiera krótki opis sylwetki i myśli pedagogicznej błogosławionej Matki Marceliny Darowskiej, historię powstania i działalności Zgromadzenia Sióstr Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny, jak też idee i zasady, jakimi w swojej pracy formacyjno-wychowawczo-dydaktycznej kierują się pracownicy Przedszkola Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu. Nawiązuje również do odkrywania powołania życiowego i zawodowego przez nauczycieli – wychowawców i dzieci na trzecie tysiąclecie.

Słowa kluczowe: bł. Marcelina Darowska, koncepcja pedagogiczna, Siostry Niepokalanki, nauczyciele, dzieci.

Summary

The chapter contains a short description of the figure and pedagogical thought of Blessed Mother Marcelina Darowska, the history of the establishment and activities of the Congregation of the Sisters of the Immaculate Conception of the Blessed Virgin Mary, as well as the ideas and principles that guide the employees of the Kindergarten of the Sisters of the Immaculate Conception in Nowy Sącz in their formation, educational and didactic work. It also refers to the discovery of life and professional calling by teachers – educators and children for the third millennium.

Keywords: blessed Marcelina Darowska, pedagogical concept, Immaculate Sisters, teachers, children.

Wprowadzenie

Umieszczone pod tytułem rozdziału słowa bł. Marceliny Darowskiej wypowiedziane w 1872 roku znakomicie oddają ideę przyświecającą dzisiejszej działalności Przedszkola Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu, które jest przedszkolem niepublicznym, założonym i prowadzonym od 2011 roku. Jak powszechnie wiadomo, w polskim systemie oświaty przedszkola niepubliczne, podobnie jak publiczne, zobligowane są do „realizacji programu wychowania przedszkolnego uwzględniającego podstawę programową oraz zatrudniania nauczycieli posiadających kwalifikacje określone dla nauczycieli przedszkoli publicznych”

¹ Przedszkole Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu.

(Leżańska, Płóciennik, 2021, s. 135). Tak też jest w przypadku naszego przedszkola, realizującego edukację w modelu personalistycznym. Mamy świadomość, że „dziecko to osoba, która posiada swoją indywidualną tożsamość i swoje prawa (...). W tym ujęciu dzieciństwo stanowi bardzo ważny okres w biografii człowieka – to proces dojrzewania do samostanowienia, do pełni bycia sobą” (Ibidem, s. 128). Takie rozumienie pozostaje w zbieżności z systemem wychowania dzieci opracowanym przez bł. Marcelinę. Jej system pedagogiczny zachował aktualność do dziś i jest wdrażany do edukacji dzieci w przedszkolach Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu, Jarosławiu, Warszawie oraz Dursztynie.

1. Sylwetka bł. Marceliny Darowskiej

Przeszło 150 lat temu na ziemiach polskich w zaborze austriackim rozpoczęło działalność Zgromadzenie Sióstr Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny, otwierając swoją pierwszą szkołę w Jazłowcu na Podolu. Wkrótce zaczęły powstawać nowe domy niepokalańskie i szkoły dla polskich dziewcząt. Wychowywano je i uczono zgodnie z zasadami systemu pedagogicznego sformułowanego przez bł. Marcelinę Darowską – współzałożycielkę Zgromadzenia i wieloletnią jego przełożoną. Marcelina jako dziecko odczuwała boleśnie zniewolenie Polski znajdującej się wówczas pod zaborami i chciała zrobić dla swojej Ojczyzny coś pożytecznego. W swoim sercu nosiła duże pragnienie życia zakonnego, chociaż niewiele o nim wiedziała, gdyż wówczas była kasata klasztorów – klasztory były kasowane. Mając 22 lata, na usilną prośbę ojca, wyszła za mąż. Szczęśliwe małżeństwo z Karolem Darowskim trwało niespełna 3 lata. Po nagłej chorobie i śmierci męża została z dwojgiem maleńkich dzieci. Rok później umarł syn. Mimo tak trudnego doświadczenia, nadal w jej sercu było pragnienie życia zakonnego i czuła, a z czasem nabrała przekonania, że jest to myśl Boża. W 1854 roku pojechała do Rzymu i tam spotkała Ojca Hieronima Kajsiewicza – ze Zgromadzenia Księży Zmartwychwstania Pana. I to dzięki niemu doszło do spotkania z Józefą Karską. Połączyło je wspólne dzieło – Zgromadzenie Sióstr Niepokalanek. W 1860 roku po śmierci Józefy, Matka Marcelina została jego przełożoną. Trzy lata później przeniosła Zgromadzenie do Polski, gdzie w Jazłowcu na terenie Galicji otworzyła zakład naukowo-wychowawczy dla dziewcząt. Wkrótce stał się on ośrodkiem kultury, polskości oraz religijności na ówczesnych terenach. W niedługim czasie to dzieło – Zgromadzenie – zaczęło się rozrastać oraz powstawały kolejne fundacje – klasztory w: Jarosławiu, Niżniowie, Nowym Sączu, Słonimie, Szymanowie. Od samego początku Matka Marcelina zalecała, żeby formacja moralna oraz intelektualna dziewcząt była ukierunkowana także na służbę Ojczyźnie. Matka była przekonana, że Polska powróci na mapy świata jako państwo. Będzie to możliwe, ale tylko wtedy, kiedy społeczeństwo się odrodzi, a na to trzeba, aby rodzina „stanęła na Bogu”. Dziewczętom, a późniejszym dojrzałym kobietom, matkom ukazywała ich rolę jako strażniczek rodzinnego gniazda. Błogosławiona Marcelina siły do takiego działania czerpała z głębokiego zjednoczenia z Bogiem zwłaszcza na modlitwie. W tym wszystkim była przekonana, że oprócz ludzkich wysiłków i starań, to sam Bóg je będzie prowadził. Takie wielkie przekonanie towarzyszyło Marcelinie każdego dnia i nieustannie powierzała je Bożej Opatrzności. To Boże działanie było namacalnie doświadczane przez rozwijające się Zgromadzenie i Dzieło Matki.

Błogosławiona Marcelina Darowska urodzona w 1827 roku, zmarła 5 stycznia 1911 roku. Jej grób znajduje się w pierwszej fundacji w Jazłowiecu, obecnie miasto jest na terenie Ukrainy. Dzieło bł. Marceliny, któremu poświęciła się bez reszty, trwa do dzisiaj, a jednym z nich jest nowosądeckie przedszkole działające pod nazwą Przedszkole Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu, zlokalizowane przy ul. Poniatowskiego 7 (fotografia 1).



Fotografia 1. Budynek Przedszkola Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu.
Źródło: fotografia własna.



Fotografia 2. Wejście do Przedszkola Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu.
Źródło: fotografia własna.

2. Myśl pedagogiczna Marceliny Darowskiej a współczesne wyzwania społeczne i edukacyjne

Błogosławiona Marcelina Darowska opracowała własny klarowny i przejrzysty system pedagogiczny, którego najważniejsze rysy zachowują zadziwiającą aktualność dziś, w dobie reformowania polskiej szkoły i przedszkola. Zadaniem nauczyciela według M. Darowskiej jest rozpoznać indywidualną osobistą drogę rozwojową dziecka, właściwy dla niego kierunek, a następnie pomagać mu w odkrywaniu tej właściwej dla niego drogi. Każde dziecko jest więc odrębnym ważnym podmiotem edukacji, każde wymaga właściwego postępowania, indywidualnych celów, środków i metod wychowawczych. Jest to jeden z najważniejszych postulatów współczesnej pedagogiki, zgodnie z którą takie oddziaływania nazywają się podmiotowym stosunkiem do dziecka. Podstawą systemu pedagogicznego bł. Marceliny Darowskiej były cztery zasady pedagogiczne, sformułowane przez nią w 1872 roku:

- 1) *Bóg wszystkim, przez wszystko do Boga* (Darowska, 1872) – nauczyć dzieci żyć Bogiem, podstawą i wyznacznikiem wychowania jest świat chrześcijański. Błogosławiona Marcelina uważała, że najpierw rodzice, a potem wychowawcy muszą nieustannie mieć świadomość, że Bóg jest nadrzędnym celem w życiu człowieka. I dlatego powinni pomagać dziecku w jego osobistej drodze do Stwórcy. To zadanie wymaga indywidualizacji metod i środków wychowawczych.
- 2) *Bóg nas stworzył Polakami* (Ibidem) – nauczyć, żeby dzieci były dobrymi Polakami. Zasada ta odnosi się do narodowości i ojczyzny przeznaczonej każdemu dziecku przez Boga. Świadomość własnej narodowości powinna towarzyszyć dzieciom od najmłodszych lat, zwłaszcza w atmosferze życia rodzinnego. Obowiązkami wynikającymi z tej świadomości powinno kierować się przedszkole.
- 3) *Wierność obowiązkom stanu* (Ibidem) – nauczyć dzieci kochać swe obowiązki. Każdy człowiek został postawiony przez Boga w przeznaczonym sobie miejscu, które nakłada na niego obowiązki i zadania. Może to być wielka misja, ale też drobna krzątania codziennego trudu. Zasada ta wymaga od wychowawców konsekwentnego uczenia dzieci rzetelności i uczciwości w wykonywaniu obowiązków. Jest to niesłychanie trudna zasada z powodu złych nawyków w naszym życiu społecznym.
- 4) *Nauczyć dzieci myśleć* (Ibidem) – nauczyć dzieci myśleć, wydaje się być oczywistym w każdym programie wychowawczym i naukowym. Wymaga jednak od wychowawcy i nauczyciela ogromnego wysiłku. Wyrabianie w dziecku umiejętności odpowiedzialnych wyborów i wypowiadania przemyślanych sądów służy jednocześnie kształtowaniu sumienia, poszerza horyzonty myślowe, uczy odpowiedzialności za życie własne, rodziny oraz środowiska.

Zasady te są dzisiaj nadrzędne w programie wychowania i nauczania w sądeckim przedszkolu, co pozwala określić go mianem autorskiego przedszkola bł. Marceliny Darowskiej. Mimo różnych trudności w dążeniu do indywidualizacji wychowania oraz kształcenia, charakterystyczne jest założenie, że we wszystkich poczynaniach pedagogicznych uczymy dzieci dążyć do pełnego wychowania – „szkoła jest narzędziem wychowania” (Jordan, 1997, s. 11), więc przedszkole też. Błogosławiona Marcelina

Darowska wytyczyła główne kierunki i metody działania wychowawczego instytucji edukacyjnych prowadzonych przez Zgromadzenie. Jego fundament opierał się na czterech dominantach:

- 1) Prawdy i zaufania, które prowadzą do stworzenia w przedszkolu klimatu rodzinnego. Błogosławiona Marcelina wskazywała wychowawcom, że młode pokolenie należy wychowywać tak, aby człowiek mógł sam siebie ocenić, odróżnić fałsz od prawdy. Nauczyciel ma nie tylko żyć w prawdzie, lecz budzić zaufanie u swych wychowanków. Zaufanie buduje się w człowieku przez ukształtowaną osobowość, którą należy zdobywać przez cierpliwą pracę, wzajemną prawdę w atmosferze rodzinnej, która ma być poczuciem bezpieczeństwa, ciepła, radości i pogody ducha.
- 2) Indywidualizacji oraz długomyślności, przez które należy rozumieć perspektywicznie i długowzrocznie, w wybranych celach wychowawczych, a także cierpliwości i tolerancji w stosunku do dzieci, których wychowanie ma być procesem długofalowym. Z tego też względu Matka Marcelina była zwolenniczką małych grup wychowawczych, aby móc lepiej dostosować odpowiednie metody, środki i cele wychowania do temperamentu dziecka – „otaczania taką opieką, jakby była jedna (Darowska, 1872). Wychowawca ma za zadanie prowadzenie dziecka na właściwą drogę, stawianie mu dużych wymagań i czekania z cierpliwością na osiągnięte wyniki. Powodzeniem wychowawcy jest optymizm i nadzieja przez dostrzeganie wszelkiego dobra w dziecku.
- 3) Bezinteresowności i czystości intencji wychowawcy – to wynik miłości i partnerska miłość na co dzień (Skowron, 1987, s. 72). Czystość intencji nauczyciela w jego pracy wychowawczej sprawia, że nie szuka siebie, własnej satysfakcji, ale dobra dziecka. Tylko takie wychowanie będzie mogło zbudować zaufanie w relacjach obustronnych, a także zapewni dobry start wychowankowi w przyszłe dorosłe życie.
- 4) Jedności wychowania i nauczania, uczenia samodzielności i obowiązkowości w pracy, aby cały system pedagogiczny stawał się procesem wspierającym.

Zestawienie obecnych tendencji w oświacie ukazuje, jak aktualna i ponadczasowa jest wizja nowoczesnego przedszkola, tworzonego w zgodzie z myślą pedagogiczną bł. Marceliny Darowskiej. Chodzi przecież o:

- 1) Odchodzenie od stylu przedszkola jako kuźni wiedzy do kuźni człowieka. Błogosławiona Marcelina określa tę zasadę jako prymat wychowania, a placówkę nazywa miejscem nauczania wychowującego.
- 2) Odchodzenie od przedmiotowości ucznia do podmiotowości wychowanka. Błogosławiona Marcelina nie tylko pragnie działania zgodnie z wrodzonym potencjałem rozwojowym ucznia, lecz uważa, że właściwie wychowywać i kształcić to odkryć i rozwijać te jego możliwości, jakie zaszczerpił w nim Bóg.
- 3) Odchodzenie od encyklopedyzmu do kształcenia innowacyjnego oraz pragmatycznego przygotowania dziecka do życia samodzielnego i społecznie użytecznego. Matka odrzuca przeładowanie pamięciowe placówki, nakazuje uczyć samodzielnie myśleć, wnioskować, dokonywać syntezy.

- 4) Odchodzenie od uczenia się podręcznikowego metodą „paznokciową” (stąd – dotąd) na rzecz korzystania ze źródeł wiedzy. Błogosławiona Marcelina stawia jako wymaganie takie kształcenie, by wyrobić nie tylko samodzielność myślenia, lecz także umiejętność szukania klucza do wiedzy i zamiłowania do ciągłego jej pogłębiania.
- 5) Odchodzenie od przeintelektualizowanej formacji indywidualistycznej do formacji obywatelskiej. Błogosławiona Marcelina postulowała, by placówka przygotowywała do życia i odpowiedzialności za rodzinę, kraj, Kościół, wymagając zaangażowania w apostołstwo i kształtowanie sprawiedliwości społecznej.
- 6) Odchodzenie od strategii wymuszania wiedzy do wypracowywania intelektualnej i wychowawczej strategii zachęty: wychowanek powinien być podmiotem, sprawcą swojego rozwoju, a nauczyciel ma ów rozwój stymulować i ukierunkowywać. Zadaniem placówki jest tworzenie takich warunków, aby w grupie dziecko czuło się dobrze i bezpiecznie. Dlatego bł. Marcelina Darowska podkreśla wartość dążenia do ograniczonej liczby dzieci w grupach.



Fotografia 3. Błogosławiona Marcelina Darowska.

Źródło: fotografia własna.

3. Działalność wychowawczo-dydaktyczna Przedszkola Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu

Działalność wychowawczo-dydaktyczna każdego przedszkola w Polsce jest realizowana zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Celem wychowania dzieci na tym etapie ich wychowania i kształcenia jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka (Ibidem). Polega ono na byciu obok dziecka i dla niego. Tak pojmowane wspieranie dziecka w przedszkolu „realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna (Ibidem).

Wychowanie i kształcenie to umiejętne pomaganie dziecku, początkowo jeszcze bezradnemu i nieświadomemu w dowolnym stawianiu się kimś, kto potrafi myśleć, kochać i pracować. Wychowankowie potrzebują nie tylko nauczycieli, ale i mistrzów oraz przyjaciół, którzy będą towarzyszyć im w tej drodze z miłością, a jednocześnie z pedagogiczną, taktowną stanowczością. Wychowanie polega bowiem na tym, aby kochać i wymagać. Dlatego wychowywać to fascynować dzieci miłością i prawdą, czyli proponować im wyłącznie optymalną drogę życia. Wiele osób wyraża obawę, czy w obecnych, trudnych dla rozwoju człowieka, uwarunkowaniach kulturowych i społecznych – jest jeszcze możliwe formowanie szlachetnych i odpowiedzialnych ludzi. Postaramy się odpowiedzieć na ten trudny problem, sięgając do historii wychowania.

A. Lincoln, prezydent Stanów Zjednoczonych w połowie ubiegłego wieku napisał: „Dziecko będzie kontynuowało to, co rozpoczęliście. Ono będzie siedziało na miejscu, które wy zajmujecie. Będzie zajmowało się sprawami, które dzisiaj są dla was ważne. Zajmie miejsce w waszych Kościołach, szkołach, uniwersytetach, korporacjach i będzie nimi zarządzało. Los ludzkości jest w jego rękach” (Pellergino, 1999, s. 93).

Przedszkole Sióstr Niepokalanek przy ul. Poniatowskiego 7 w Nowym Sączu, działając zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.) i wybranymi programami nauczania, stosuje idee pedagogiczne bł. Marceliny Darowskiej, a także wypróbowane przez lata aktywizujące metody oraz formy pracy z dziećmi, dostosowane do współczesnych realiów życia. Do form pracy wychowawczo-dydaktycznej należą: akademie, obchody świąt, rocznic narodowych, przedstawienia teatralne, wycieczki grupowe, działania o charakterze charytatywnym, które są odpowiedzią na potrzebę niesienia pomocy innym, pokrzywdzonym przez los. W taki sposób budowana jest w przedszkolu rodzinna więź wspólnotowa, która razem przeżywa ważne dla wszystkich i dla każdego dziecka momenty radości, smutki, a w to wszystko jest wpleciona wspólna modlitwa. Celem nauczania i wychowania jest najszerzej rozumiany rozwój dziecka – fizyczny, intelektualny, moralny, emocjonalny i duchowy. Proces edukacji traktowany jest holistycznie – bł. Marcelina nazywała taki sposób pracy „nauczaniem wychowującym i wychowaniem nauczającym” (Jordan, 1997, s. 14), a samo wychowanie traktowane jest jako dzieło miłości. Warunkuje ono indywidualny, podmiotowy stosunek do każdego dziecka. Celem tak pojmowanego i wychowania i kształcenia jest jak najpełniejsze przygotowanie dziecka do życia, w tym do: pełnienia ról społecznych, narodowych, roli odpowiedzialnego Polaka oraz obywatela, pracownika, ojca, matki, a ponadto do dalszego kształcenia i świadomego planowania swego rozwoju.

Tradycją przedszkola jest troska o wysoki poziom wychowania i nauczania, dbałość o wszechstronny rozwój dziecka. Przedszkole stawia swym wychowankom wysokie, ale dostosowane do ich możliwości wymagania, stymulując do twórczej aktywności oraz samodoskonalenia. Oprócz zajęć wychowawczo-dydaktycznych (kierowanych) służą temu różnorodne przedsięwzięcia o charakterze kulturalnym (spektakle teatralne, koncerty, spotkania z ciekawymi ludźmi), sportowym (gry, zabawy, zawody), turystyczno-rekreacyjnym i krajoznawczym (wycieczki, pikniki, plenery), a także akcje charytatywne. Praca z dziećmi w Przedszkolu Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu nie kończy się w przedszkolu. Swoim oddziaływaniem w formie wieloaspektowej współpracy obejmujemy środowisko rodzinne, propagując zdrowy

sposób spędzania wolnego czasu. Służy temu włączanie rodziców w życie przedszkola we wspólne obchodzenie świąt wynikających z kalendarza liturgicznego, przyrodniczego, rekolekcji. Organizowane przez nas uroczystości patriotyczne i religijne, widowiska teatralne, zabawy plenerowe sprawiają, że życie przedszkola przypomina model funkcjonowania dużej rodziny. Działalność przedszkola najlepiej ilustrują zamieszczone poniżej fotografie.



Fotografia 4. Kaplica Sióstr Niepokalanek, w której dzieci codziennie modlą się i uczestniczą wraz z członkami swoich rodzin w comiesięcznej niedzielnej Eucharystii.
Źródło: fotografia własna.



Fotografia 5. Sala zabaw w Przedszkolu Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu.
Źródło: fotografia własna.



Fotografia 6. Spektakl teatralny Teatru Eden w Przedszkolu Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu.

Źródło: fotografia własna.



Fotografia 7. Dziecięce zabawy w ogrodzie Przedszkola Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu.

Źródło: fotografia własna.



Fotografia 8. Zajęcia dydaktyczne w Przedszkolu Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu.

Źródło: fotografia własna.

4. Wspieranie dojrzewania dzieci/wychowanków i nauczycieli do powołania życiowego w Przedszkolu Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu

„Zgromadziłem nauczycieli mego królestwa i powiedziałem im: musimy się dobrze zrozumieć. Powierzyłem wam ludzkie dzieci nie po to, żeby kiedyś ocenić, ile wiedzy zdołaliście im przekazać, ale po to, żeby radować się widząc jak wstępują wzwyż” (Saint-Exupéry, 2022, s. 103). W polskim systemie oświatowym wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Te lata to fundament dla dziecka na dalsze lata życia i edukacji. W toczących się od lat dyskusjach dotyczących koncepcji wychowania i nauczania przedszkolnego coraz częściej dochodzi się do przekonania, że o rzeczywistym poziomie edukacji przedszkolnej decydują nie tyle założenia organizacyjne i programowe, ile raczej, a może głównie, twórczy, identyfikujący się z zadaniami zawodowymi nauczyciel. Dziecko jest istotą dynamicznie rozwijającą się, nieustannie aktywną, wybiegającą poza rzeczywistość, która je otacza, ciągle oczekującą czegoś nowego, nie mogącą ustać w miejscu. Musi więc iść konsekwentnie naprzód, ale czy wystarczy mu podawanie różnorodnej wiedzy, aby rozwijało się harmonijnie? Przedszkolne, zajęcia edukacyjne, zabawa to przecież nie teatr, gdzie aktor – nauczyciel gra swoją rolę, zaś widz – dziecko jest obserwatorem aktorskiego popisu i biernym uczestnikiem odgrywanej sztuki. Prawdziwe kształtowanie człowieka, zamiast jego fabrykowania, używając określeń C. Freineta, odbywa się w dialogu i przez dialog, w którym odpowiedzialny i zaangażowany nauczyciel uznaje podmiotowość wychowanka. Chodzi nie tylko o uwzględnienie i dostrzeżenie człowieka (dziecka) jako podmiotu działającego, czyli „sprawcy swoich czynów, ale chodzi o ukazania osoby jako podmiotu przeżywającego swoje czyny, swoje doznania, a w tym wszystkim swoją podmiotowość” (Wojtyła, 1998, s. 24). Jest to możliwe w dialogu i poprzez dialog z dzieckiem. Należy zauważyć, że:

same właśnie dzieci domagają się współsobowościowego bycia z nauczycielem, nie chcą tylko statystycznie być, a pragną myśleć, współmyśleć i zdobywać samodzielność myślenia, chcą nie tylko przyswajać sobie ustalone programowo wiadomości, ale je współtworzyć, przeżywać i znajdować ich sens w postępowaniu, i odnajdywaniu się życiowym. Pragną widzieć w nauczycielu przewodnika po dziedzinach współczesnej nauki i wiedzy, przewodnika, który informuje i objaśnia, a równocześnie prowadzi dialog z tymi, których uczy, który wychodzi z siebie i zezwala wyjść z siebie dzieciom, by spotkać się we wspólnej rozmowie, we wspólnym wysiłku myślenia, wzajemnej wymianie poglądów, wątpliwości, wahań i współdokonywanych ustaleniach. Chodzi o to, by najogólniej mówiąc zajęcia w przedszkolu były osobowościowo – ludzkim spotkaniem, a nie tylko gromadzeniem mózgo-wiadomości (Legowicz, 1975, s. 12).

Te cytowane słowa dobitnie pokazują, że współczesny nauczyciel, a szczególnie nauczyciel w przedszkolu katolickim, z racji współdziałania z osobowościami o szczególnej wrażliwości i plastyczności bierze na siebie ogromną odpowiedzialność. To właśnie on – ze względu na specyfikę swej pracy – uczestniczy w koncepcji tworzenia (się) Osoby. Czy może być zatem nieodpowiedzialny, czy może się nie angażować w to, co robi? Nie ma chyba większej odpowiedzialności nad odpowiedzialność za Osobę. Z tą odpowiedzialnością wiąże się dodatnia motywacja do współpracy z drugim

człowiekiem, rodzaj dawidowskiej „miłości dusz ludzkich” (Dawid, 1959, s. 32). Tylko miłość pozwala odejść człowiekowi od utylitaryzmu, rodzi się dzięki niej postawa gotowości do dawania czegoś z siebie drugiemu człowiekowi. Nauczyciel kochający dzieci daje wychowankom samego siebie, gdyż wie, że to, co daje, jest dobrem, dlatego musi mieć co dawać. Naturalną konsekwencją tego myślenia jest dążenie nauczyciela do coraz większej własnej doskonałości. Specyfika wychowania młodego człowieka w Przedszkolu Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu zawsze odbywa się w odniesieniu do wartości propagowanych przez Założycielkę Zgromadzenia bł. Marcelinę Darowską. Cztery zasady, na których opiera cały system wychowania, stanowią podstawę pracy z dzieckiem w przedszkolu, jak również pozwalają rodzicom włączyć się w aktywną współpracę. Taka edukacja będąca w dorobku Zgromadzenia Sióstr Niepokalanek pozwala określić uprzywilejowane miejsce w procesie wychowawczo-dydaktycznym nauczycieli świeckich. Ukazuje, że wychowawca – nauczyciel ma być z dziećmi w ich sprawach, problemach i co więcej, uczestniczyć w ich życiu. Dlatego tak chętnie rodzice oddają do tego przedszkola swoje dzieci. Miłość do dzieci stanowi w placówce zasadnicze wyzwanie dla pracy wychowawczej. To miłość określa sposób patrzenia na dziecko – wychowanka jako podmiot współpracy w kształtowaniu osobowości, rozwijaniu jego człowieczeństwa, przekazywaniu mądrości życia, wartości. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej odnosi się nie tylko do dzieci i młodzieży. Jej myśl pedagogiczna opiera się przede wszystkim na rzetelnej i głębokiej formacji wychowawcy, obejmującej jego stronę intelektualną, moralną, emocjonalną i duchową. Marcelina Darowska rozumiała, że skuteczność wychowania zależy przede wszystkim od postawy oraz osobowości wychowawcy. Szczególny charyzmat wychowania oraz samowychowania w naszym Zgromadzeniu wypływa z woli miłości. Ten szczególny, swoisty „program” przeciwstawia się poczuciu osobistej i społecznej bezradności. Dziś dzieci i młodzież potrzebują pomocy oraz wsparcia środowiska wychowawczego prowadzącego do „usamodzielnienia woli”, czyli do życia, w którym świadomie wybieramy wierność wartościom, a nie poddawanie się impulsom. Błogosławiona Marcelina pisała do dawnych wychowanek, że: „w dzisiejszym świecie nie dosyć nie być złym, złego nie czynić – trzeba być dobrym, by złe wyrzucić” (Darowska, 1901, s. 12). Oto dokładna zapowiedź „programu miłości” Jana Pawła II, ukazanego młodym i ich wychowawcom podczas drugiej i trzeciej pielgrzymki do Ojczyzny. Jest to program czynu, ale także w bardzo istotnym sensie program pracy nad sobą, pokrywający się z programem wychowawczym bł. Marceliny Darowskiej. Dlatego właśnie praca wychowawcza jest dziś szerokim polem służby Zgromadzenia. A proces wychowawczy jest częścią ogółu doświadczeń przedszkolnych dziecka. W naszym programie duży nacisk kładziemy na wysoki poziom wychowania oraz kształtowania umiejętności w nauczaniu dydaktycznym. Uważamy, że znaczny wpływ na wychowanie dzieci mają przedszkolni nauczyciele – wychowawcy, którymi są siostry zakonne i osoby świeckie. Wszystkim osobom świeckim i duchownym stawiamy duże wymagania, jeżeli chodzi o cele wychowawcze, do których zaliczamy:

- utrzymywanie osobistego kontaktu z każdym dzieckiem;
- budowanie w grupie dzieci atmosfery wzajemnej troski;
- obserwację rozwoju i osiągnięć dziecka;
- rozmowy indywidualne z dziećmi i rodzicami;
- wspieranie i doradzanie dzieciom, jak i ich rodzicom, jeśli o to proszą.

Termin „wychowawca” w odniesieniu do nauczyciela przedszkola nasuwa skojarzenie, że ma on wychowywać. Ale nauczyciel – wychowawca to także dydaktyk, żywiciel, krawiec, powiernik. Dlatego według naszych statutów w przedszkolach siostr Niepokalanek obowiązkiem nauczyciela jest kierować się w swojej pracy dobrem dzieci, aby dawać im dobry przykład w przedszkolu i poza nim. W naszej rzeczywistości przedszkolnej każdy nauczyciel pełni rolę wychowawcy i osoby zastępującej rodzica podczas jego nieobecności. Nauczyciel nie tylko uczy, lecz również wychowuje. Powinien więc duchowo „dokarmiać”, opatrywać, pocieszać, doradzać, „zaszywać”. Ma także kształcić i wychowywać dzieci w umiłowaniu Ojczyzny, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka oraz dbać o kształtowanie właściwych postaw moralnych i obywatelskich. Dobry nauczyciel – wychowawca to człowiek o wysokiej kulturze osobistej, którego cechuje takt pedagogiczny. Potrafi uszanować godność osobistą dziecka.

W naszych grupach dziecięcych każde dziecko czuje się dowartościowane, jest zdolne do osobistego rozwoju według indywidualnych możliwości oraz potrzeb, a jednocześnie przyczynia się do rozwoju grupy. Tylko w takiej grupie przedszkolnej można realizować najbardziej ambitne plany oraz prowadzić wychowanków drogą sukcesów grupowych i indywidualnych. Postawa wychowawcy – nauczyciela w naszym przedszkolu sprzyja dobrej współpracy z rodzicami.

Błogosławiona Marcelina Darowska, nauczycielka zgromadzenia, postawiła sobie cel odrodzenia rodziny przez wychowanie dobrej żony, matki i Polki. Była człowiekiem zawierzenia. Obdarzona charyzmatycznymi łaskami, posiadała umiejętność dalekiego patrzenia w przyszłość. Jako wychowawczyni wielu pokoleń polskich kobiet, dostrzegała zagrożenia wynikające z uprzedmiotawiania człowieka przez materializm i błąd występowania przeciw wszelkim autorytetom oraz władzy. Prowadziło to według niej do:

- nieumiejętności korzystania z wolności, często przekształcającej się w samowolę, która i obecnie doprowadza do odrzucenia norm moralnych, wypaczania wrażliwości sumień ludzkich, zacierania granicy pomiędzy dobrem a złem;
- podporządkowania i ujarzmiania człowieka przez drugiego człowieka, tak jak wyznawcy to robią wyznawcy totalitaryzmu, nacjonalizmu, rasizmu.

Błogosławiona Marcelina Darowska zawezwana została, by w czasach trudnych, pozbawionych nadziei, służyć rodzinie, tak przez świadectwo własnego życia, jak też przez swe dzieło wychowawcze. Na półtora roku przed śmiercią, w roku 1909, mówiła do siostr Niepokalanek: „Kolebką społeczeństwa – rodzina. Podnieśmy wychowaniem dzieci, przygotowaniem Ojczyźnie naszej chrześcijańskich żon i matek” (Darowska, 1909). Zasadniczym zadaniem założonego przez nią Zgromadzenia w służbie rodzinie było i nadal pozostaje wychowanie. Błogosławiona Marcelina wielokrotnie zaznaczała, że zadanie to stanowi serce Zgromadzenia. Istotną sprawą w wychowaniu jest nie tylko mówienie o problemie życia rodzinnego, ale umożliwienie młodemu człowiekowi przeżycia klimatu domu rodzinnego. Aby móc utworzyć zdrową rodzinę, trzeba ją przeżyć. W pojęciu bł. Marceliny Darowskiej nasz klasztor dla młodych, którzy w nim się wychowują, winien stać się domem w najlepszym tego słowa znaczeniu. Atmosfery rodzinnej nie sposób udawać, dlatego należy stwarzać ją od wewnątrz, z głębokiego wewnętrznego przekonania i życia, a nie wskutek jakiś form zewnętrznych. Klimat

rodzinny w przedszkolu tworzy jeszcze jedna ważna sprawa. Niepokalanki wiedzą, że bł. Marcelina nakazywała wychowanie każdej siostrze. Dlatego nie ma żadnej Niepokalanki, dla której wychowywane przez Zgromadzenie dzieci w przedszkolach nie stanowią podmiotu troski i sensu życia. Oczywiście bardzo ważny pozostaje wpływ poszczególnych świeckich wychowawczyń – nauczycielek. Dopiero taka wspólna postawa miłości daje to, co nazywamy duchem rodzinnym. Rytm życia siostr i świeckich nauczycielek wiąże się z rytmem życia dzieci w przedszkolu, ich zajęć, a nawet ich rozrywek i zabaw. Z kolei życie przedszkolaków zostaje splecione z uroczystościami oraz przeżyciami Zgromadzenia. Tak właśnie tworzy się i cementuje dom. Jeżeli każde dziecko w naszym przedszkolu przeżyje klimat rodzinny, będzie do tego domu wracać. Stąd może biorą się tak liczne i długotrwałe kontakty z wychowankami po opuszczeniu „murów” przedszkola.

Podsumowanie

Podsumowując, można by w świetle zasad bł. Marceliny Darowskiej zapytać o cechy nauczyciela – wychowawcy pożądane na trzecie tysiąclecie. Te cechy nie zmieniają się od przeszło 150 lat, nadal wskazują jako ważne realistyczne i całościowe podejście do dziecka – wychowanka. Oznacza to, że każdy nauczyciel rozumie, że wychowanek jest osobą, a więc kimś zdolnym do życia w miłości i odpowiedzialności, czyli do stawania się zintegrowaną i dojrzałą osobą, zdolną do przyjmowania miłości od innych osób, a także do obdarowywania ich dojrzałą miłością i troszczenia się o nich. A. de Saint-Exupéry zaobserwował coś, co warto wspomnieć: „Jeśli w jakiejś glebie, a nie w żadnej innej, pomarańcze zapuszczają korzenie i wydają obfite owoce, to tamten teren jest prawdziwy dla pomarańczy. Jeśli określona religia, kultura, hierarchia wartości, czy forma aktywności, a nie coś innego sprawiają, że w człowieku rodzi się coś wielkiego, przekraczającego jego własne granice, to znaczy, że ta religia, kultura, hierarchia wartości, czy forma aktywności stanowi prawdę o człowieku” (1993, s. 106). Poprzez te słowa ukazał prawdę o metodach odpowiedzialnego wychowywania człowieka. Kompetentny wychowawca zdaje sobie sprawę z tego, że wychowanie obejmuje wiele dziedzin życia i że może osiągnąć wyznaczone przez siebie cele za pomocą bardzo różnych metod. Ostatecznym celem wychowania jest kształtowanie osoby dojrzałej, zdolnej do budowania więzi opartych na miłości i odpowiedzialności oraz do uczynienia z siebie bezinteresownego daru. Oto jak w żadnej innej profesji nauczyciel staje wobec drugiego człowieka z zadaniem kształtowania jego charakteru i intelektu. Zadanie to wyjątkowe, gdyż w dziele kształtowania człowieka przypada wychowawcom w kolejności zaraz po rodzicach rola szczególnie i niezwykle odpowiedzialna. Jako nauczyciel nie może odrzucić funkcji wychowawczej i opiekuńczej nawet wówczas, gdyby dydaktyzm zdominował jego pracę, redukując statutowo przypisane obowiązki. Nauczyciel w katolickim przedszkolu każdego dnia staje pośród dzieci, by dawać im to, co najlepsze, najwartościowsze i można przypuszczać – najbardziej praktyczne. W tym przekazie wiedzy, nabywania i rozwijania umiejętności, tworzenia zachowań i postaw, nauczyciele zostają wyróżnieni społeczną odpowiedzialnością za kształt i wizerunek następnego pokolenia. Upływający czas jest najlepszym sprawdzianem wartości człowieka i jego osiągnięć. Z próby czasu wychodzą zwycięsko tylko pewne wartości. Błogosławiona Marcelina Darowska, tworząc system pedagogiczny ponad 150 lat temu, umiała przewidywać potrzeby czasu. Jej dzieło przetrwało nawet najcięższe dla narodu chwile.

Siostry Niepokalanki nigdy nie zaprzestały działalności wychowawczej. Towarzyszyła ich pracy miłość, nadzieja i wiara w sens wychowania dzieci oraz młodzieży. Kryzys wychowania, o którym dużo się dziś mówi, związany jest z błędnymi metodami wychowania, stosowanymi na przestrzeni wielu dziesięcioleci. Błogosławiona Marcelina Darowska w swoim systemie pedagogicznym wskazywała i nadal wskazuje nam na sposób wyjścia z każdego kryzysu edukacyjnego. W czasach rozchwiania wartości i kryzysu wychowania należy edukować społeczeństwo do odpowiedzialności, w tym rodziców, nauczycieli przedszkola i szkoły. Najważniejszą kwestią powinno być dobre wychowanie młodego pokolenia najpierw w domu, a potem w przedszkolu i szkole. System pedagogiczny bł. Marceliny Darowskiej aktualnie może być szansą i propozycją rozwiązywania trudnych problemów wychowania oraz kształcenia młodego pokolenia.

Bibliografia

- Darowska, M. (1874). *Sprawozdanie na pierwszą kapitułę w 1874 r.*: archiwum Zgromadzenia.
- Darowska, M. (1901). *Notatki*. Jazłowiec: archiwum Zgromadzenia.
- Darowska, M. (1909). *Rekolekcje przed kapitułą 1909 r.* Szymanów: Wydawnictwo AZNP sygn. P 20a 1.IV.4).
- Darowska, M. (1982). *Kartki część I*. Jazłowiec: archiwum Zgromadzenia.
- Dawid, J.W. (1959). O duszy nauczycielstwa. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela* (s. 33-51). Warszawa: PZWS.
- Garczyńska, W. (1940). *Listy – 14.XII.1940 r.* Szymanów: Siostry Niepokalanki.
- Jordan, G. (1997). *Wychowanie to dzieło miłości*. Szymanów: Siostry Niepokalanki.
- Legowicz, P. (1975). *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*. Warszawa: PWN.
- Leżańska, W., Płociennik, E. (2021). *Pedagogika przedszkolna z metodyką*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pellergino, P. (1999). *Jak wychowywać dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły i stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).
- Saint-Exupéry, de A. (2022). *Ziemia, planeta ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Skowron, W. (1987). *System wychowawczy Matki Marceliny*. Szymanów: Siostry Niepokalanki.
- Wojtyła, K. (1998). *Przedmiotowość i to, co nieredukowalne w człowieku*. Kraków: Wydawnictwo Ethos.

www.przedszkolebialyklasztor.pl Statut Przedszkola Sióstr Niepokalanek w Nowym Sączu.

PLANOWANIE PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ Z DZIEĆMI JAKO ELEMENT WARSZTATU PRACY NAUCZYCIELA PRZEDSZKOLA

(Mirostawa Socha, Marżena Kielbasa, Anna Liptak)¹

Streszczenie

Rozdział jest próbą ukazania zagadnienia planowania i prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w przedszkolu w ujęciu teoretycznym i praktycznym. Planowanie jest obowiązkowym zadaniem nauczyciela, ważnym elementem jego warsztatu pracy oraz warunkiem jakości pracy pedagogicznej z dziećmi w wieku przedszkolnym. Nauczyciel jako osoba odpowiedzialna za efektywność swoich oddziaływań pedagogicznych na dzieci powinien stale rozwijać umiejętności twórczej interpretacji i projektowania nowych rozwiązań edukacyjnych.

Słowa kluczowe: plan, praca wychowawczo-dydaktyczna, przedszkole, dzieci w wieku przedszkolnym, student, nauczyciel.

Summary

The chapter is an attempt to present the issue of planning and conducting teaching and educational work with children in kindergarten from a theoretical and practical perspective. Planning is an obligatory task of the teacher and an important element of his work and a condition for the quality of pedagogical work with preschool children. The teacher, as a person responsible for the effectiveness of his/her pedagogical influence on children, should constantly develop the skills of creative interpretation and design of new educational solutions.

Keywords: plan, educational and didactic work, kindergarten, preschool children, student, teacher.

Wprowadzenie

Obowiązkowym zadaniem nauczyciela wychowania przedszkolnego w kontekście wspierania rozwoju dzieci jest profesjonalne planowanie oraz prowadzenie pracy wychowawczo-dydaktycznej. Obowiązek ten wynika z przepisów ustawy Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737) – art. 102, gdzie zapisano, że w statucie każdego przedszkola powinien być określony zakres zadań nauczyciela, związanych z planowaniem i prowadzeniem pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz odpowiedzialnością za jej jakość. Zatem nauczyciele pracujący w przedszkolu powinni mieć świadomość, że statut zawiera szczegółowe wewnętrzne uregulowania prawne dotyczące jego obowiązkowych zadań oraz odpowiedzialności za ich realizację w obszarze planowania i prowadzenia pracy tego rodzaju z dziećmi. Dobrze tę kwestię zobrazuje poniższy cytat, wybrany z jednego ze statutów udostępnionych zainteresowanym czytelnikom na stronie internetowej jednego z przedszkoli.

Zakres zadań nauczycieli związanych z planowaniem i prowadzeniem pracy wychowawczo-dydaktycznej oraz odpowiedzialnością za jej jakość obejmuje:

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. opracowywanie planów pracy dla oddziału z uwzględnieniem planu pracy Przedszkola oraz programu wychowania przedszkolnego realizowanego w oddziale;
2. wybór programu wychowania przedszkolnego;
3. prowadzenie dokumentacji pedagogicznej oddziału i innej dokumentacji zleconej przez Dyrektora Przedszkola zgodnie z przepisami prawa;
4. przeprowadzenie analizy gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole w roku poprzedzającym naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej oraz sporządzenie informacji dla rodziców;
5. wspieranie rozwoju psychofizycznego dziecka, jego zdolności, zainteresowań oraz niwelowanie deficytów rozwojowych dziecka;
6. kierowanie działalnością dziecka poprzez organizowanie środowiska wychowującego i tworzenie sytuacji edukacyjnych;
7. stosowanie twórczych i nowoczesnych metod nauczania i wychowania;
8. zapewnienie bezpieczeństwa dzieciom w czasie zajęć organizowanych przez Przedszkole, nie pozostawiania dzieci bez opieki osoby dorosłej – w razie konieczności prośba o pomoc pracownika obsługi;
9. systematyczne doskonalenie swoich kompetencji zawodowych oraz podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych do zajmowania stanowiska nauczyciela w Przedszkolu, które określają odrębne przepisy;
10. dbałość o estetykę pomieszczeń;
11. czynny udział w pracach Rady Pedagogicznej, realizacja postanowień i uchwał;
12. inicjowanie i organizowanie imprez o charakterze dydaktycznym, wychowawczym, kulturalnym lub rekreacyjno-sportowym;
13. nauczyciel ma możliwość realizowania zajęć w ramach projektów i programów finansowanych z udziałem środków europejskich w ramach nawiązanego stosunku pracy (<https://msk.bip.gov.pl/statut-przedszkola/statut.html>, dostęp: 26.09.2024).

Jak wynika z treści zaprezentowanych w punktach cytowanego statutu, planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej obejmuje kluczowe kwestie, warunkujące prawidłowe funkcjonowanie przedszkola i można je uznać za warunek jakości pracy nauczyciela. Można też powiedzieć, że planowanie stanowi zasadniczy i najważniejszy komponent profesjonalnego warsztatu pracy nauczyciela, rozumianego jako element „aktywnej, refleksyjnej postawy wychowawczej oraz jego nastawienie na samokształcenie i związane z tym gromadzenie określonych materiałów, służących wzbogacaniu jego indywidualnego dorobku” (Klim-Klimaszewska, 2010, s. 167). Warto również podkreślić znaczenie niematerialnego warsztatu pracy nauczyciela, który „zawiera w sobie metody i techniki wychowania oraz wzory postępowania pedagogicznego, które są włączane do procesu wychowania i umożliwiają realizację celów wychowawczo-dydaktycznych” (Ibidem, s. 167). Istotny jest także warsztat materialny. By go zbudować, nauczyciel powinien zgromadzić wiele przedmiotów materialnych, do których można zaliczyć: naturalne eksponaty, środki dydaktyczne, gotowe i samodzielnie wykonane, ilustracje, zdjęcia, albumy, kary pracy itd. Cytowana autorka zwraca uwagę na fakt, że nowoczesny warsztat pracy nauczyciela, służący prowadzeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, „wymaga odejścia od tradycyjnego sposobu wychowania w przedszkolu,

a oparcia się w kształceniu i wpajaniu dziecku wiadomości, umiejętności i nawyków na jego aktywności własnej i opanowaniu przez nie umiejętności korzystania z informacji informatycznej” (Ibidem, s. 168). Autorka, powołując się na źródła literaturowe, konkluduje, że warsztat pracy „powinien usprawniać proces wychowawczo-dydaktyczny, podnosić sprawność organizacyjną edukacji (...), efektywnie i efektownie stymulować rozwój dziecka oraz samodoskonalenie zawodowe nauczyciela” (Ibidem, s. 168).

Budowanie własnego warsztatu pracy w aspekcie planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w przedszkolu jest długotrwałym, złożonym, trudnym, czasochłonnym i twórczym procesem, wymagającym zaangażowania w zdobywanie aktualnej wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych oraz stałego poszerzania kompetencji i ich doskonalenia. Osoba przygotowująca się do zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej rozpoczyna proces budowania swojego warsztatu pracy już od pierwszego dnia zajęć na studiach magisterskich na kierunku Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na uczelni, a kontynuuje go przez całe życie zawodowe. Zgodnie rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, kształcenie w uczelni obejmuje przygotowanie merytoryczne i przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne wymaga przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz dydaktycznego (Dz.U. z 2024 r., poz. 453). Uwzględniając aspekt dydaktyczny kształcenia, przyszły nauczyciel wychowania przedszkolnego uczy się niezbędnych umiejętności, w tym praktycznego planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w przedszkolu, a w tym:

- zdobywa umiejętności wykorzystywania wiedzy filozoficznej, psychologicznej, społecznej i pedagogicznej do projektowania działań edukacyjnych w przedszkolu oraz paradygmatów obiektywistycznych i interpretatywno-konstruktywistycznych do planowania uczenia się dzieci;
- nabywa umiejętność stosowania stylów i technik pracy z dzieckiem, łączących różne obszary wiedzy, stymulowania partycypacyjnego, proaktywnego, refleksyjnego, wspólnego, kooperatywnego uczenia się dzieci oraz rozwijania kompetencji kluczowych dzieci;
- kształtuje umiejętność krytycznego oceniania tworzonej praktyki edukacyjnej z wykorzystaniem posiadanej wiedzy, a także dokonywania twórczej interpretacji i projektowania nowych rozwiązań edukacyjnych (Ibidem).

Z chwilą podjęcia pracy zawodowej przez absolwenta uczelni rozpoczyna on proces systematycznego doskonalenia zawodowego, m.in. w aspekcie planowania i prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi poprzez udział w różnych formach doskonalenia, do których można zaliczyć: kursy, warsztaty metodyczne, konferencje, seminaria, fora dyskusyjne i platformy wymiany doświadczeń, webinary, konsultacje metodyczne, wizyty studyjne w przedszkolach, udział w zajęciach otwartych. Jako początkujący nauczyciel staje się w pełni świadomy, że zdobywanie doświadczeń w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w przedszkolu i realizacja własnego planu jest wyzwaniem. Z czasem upewnia się, że jest to jeden z najtrudniejszych obszarów budowania warsztatu zawodowego. Dzieje się tak pod warunkiem, że początkujący nauczyciel nie korzysta z dostępnych przewodników metodycznych, często stanowiących element proponowanego przez wydawnictwo pakietu edukacyjnego, w skład którego wchodzi program, pomoce nauczyciela, nośniki elektroniczne. Rynek

wydawniczy oraz źródła internetowe proponują nauczycielom wiele gotowych do wykorzystania planów. Często już po krótkiej ich analizie refleksyjny nauczyciel orientuje się, że oferta ta nie przystaje do jego oczekiwań, a także realiów jego grupy dziecięcej i środowiska edukacyjnego przedszkola. Ambitny i twórczy nauczyciel, doceniający wartość dobrej i adekwatnej do potrzeb oraz możliwości edukacji w dzieciństwie, raczej nie skorzysta z takiego „gotowca”. Nie oznacza to, że nauczyciele nie znajdują w nich interesujących i inspirujących propozycji rozwiązań metodycznych z zakresu planowania, np. zabaw, gier, ćwiczeń, zadań, tańców i piosenek, tekstów literackich, kart pracy itp.

1. Planowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w przedszkolu – założenia

Odnosząc się do budowania warsztatu pracy w aspekcie planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w przedszkolu, warto dokonać analizy podstawowej terminologii i pojęć: „plan”, „plan pracy dydaktyczno-wychowawczej”, „planowanie”.

Termin „plan” ma wiele znaczeń. Jest nim m.in.: „1. zamiar, zamiar; 2. szkic, projekt; 3. program wykonania zadań, rozkład zajęć (<https://sjp.pl/plan>, dostęp: 22.09.2024). Nieco inaczej rzecz ujmując «to, co się zamierza zrobić» 2. «szkic, układ czegoś» (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/plan.html>, dostęp: 22.09.2024). Według *Słownika synonimów*, termin „planowanie” kojarzy się z takimi znaczeniami, jak: „zamiar, zamiar, intencja, myśl, pomysł, projekt, dążenie, marzenie, koncepcja, koncept, idea, taktyka, strategia” (<https://www.synonimy.pl/synonim/plan/>, dostęp: 22.09.2024).

Plan w odniesieniu do pracy dydaktyczno-wychowawczej w przedszkolu jest definiowany jako „dokument regulujący działania pracowników przedszkola w zakresie organizowania pracy pedagogicznej” (Karbownik, 2011, s. 293). W ujęciu praktycznym jest to dokument zawierający zapis działań edukacyjnych najczęściej w perspektywie jednego tygodnia lub miesiąca. Prawo nie reguluje czasu, na jaki plan powinien być przygotowany, podobnie jak formy i zawartości samego dokumentu.

Pojęcie „planowanie” w aspekcie pracy dydaktyczno-wychowawczej w ujęciu definicyjnym oznacza „1. «snuć plany, zamierzać coś», 2. «opracowywać plany»” (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/planowanie.html>, dostęp: 26.09.2024). Analiza przytoczonej definicji planu i planowania pokazuje, że plan powstaje w umyśle człowieka, jest wynikiem jego twórczego niepokoju intelektualnego, oscylującego wokół pewnego zamysłu, idei, koncepcji, którą człowiek pragnie urzeczywistnić. To urzeczywistnienie, na skutek podjętej czynności planowania, zwykle przyjmuje formę konkretnego dokumentu. Plan ma określonego adresata (np. grupę dzieci 5-6-letnich), cele, ramy (np. strukturę) i treść (działania edukacyjne, opis efektów). Ponadto plan jako zamiar, szkic, koncepcja urealnia się poprzez jego zakomunikowanie i wdrożenie w życie społeczności z grupy dziecięcej.

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że plan pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien być sformułowany według koncepcji nauczyciela i odnosić się do czynności dzieci, form ich aktywności i metod, poprzez które (jeśli zostaną adekwatnie dobrane) będą one wyrażały swoje przeżycia, wiedzę o świecie oraz doskonaliły tę wiedzę i umiejętności, a także kształtowały postawy i budowały swój system wartości. Plan tego rodzaju powinien uwzględniać indywidualne możliwości i potrzeby dzieci, co będzie widoczne w tym dokumencie, jeśli znajdzie się w nim zapis o zindywidualizowanych

(spersonalizowanych) sposobach działań, czemu posłużą metody, techniki, formy, środki wspierania oraz wielostronnego aktywizowania dzieci. W planie tym warto opisać przewidywane osiągnięcia edukacyjne dzieci stosownie do grupy wiekowej i możliwości rozwojowych. Chodzi o ukazanie spodziewanych zmian w ich wiadomościach, umiejętnościach i postawach (zachowaniach), które powinny zaistnieć pod wpływem pomyślanej realizacji planowanych działań edukacyjnych. Przy ich opracowywaniu i opisywaniu w planie pracy wychowawczo-dydaktycznej niezbędna jest podstawa programowa wychowania przedszkolnego, a konkretnie zawarte w niej „efekty realizacji zadań w postaci celów osiąganych przez dzieci na zakończenie wychowania przedszkolnego” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Warto zaznaczyć, że w przypadku formułowania efektów działań edukacyjnych w planie dla poszczególnych grup wiekowych należy uwzględnić możliwości ich uzyskiwania przez dzieci, pamiętając o prawidłowościach rozwojowych oraz różnicach indywidualnych w ich rozwoju. Plan z założenia jest dedykowany dzieciom o przeciętnych możliwościach, choć w jego treści muszą znaleźć się również propozycje dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wymaga tego prawo oświatowe w związku z wdrażaniem do edukacji paradygmatu inkluzyjnego. W planie pracy wychowawczo-dydaktycznej dla danej grupy wiekowej należy wskazać efekty realizacji zadań z podstawy programowej (Ibidem). Wystarczy w tym celu zapisać numer obszaru rozwoju dziecka (np. fizyczny, emocjonalny, społeczny lub poznawczy) i numer efektu, kodując te informacje np. w ten sposób: „I 1)” – rzymska cyfra „I” oznacza „Fizyczny obszar rozwoju dziecka”, a arabska cyfra „1)” to numer efektu mu przypisanego. Taki zapis oznacza, że nauczyciel, prowadząc działania pobudzające dzieci do aktywności fizycznej, realizuje podstawę programową z obszaru zatytułowanego „Fizyczny obszar rozwoju”. Te działania systematycznie stosowane powinny spowodować, że dziecko na koniec wychowania przedszkolnego uzyskuje np. tak opisany efekt 1. z podstawy programowej: „zgłasza potrzeby fizjologiczne, samodzielnie wykonuje podstawowe czynności” (Ibidem).

Odnosząc się do pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi, należy podkreślić, że podstawą planowania są cele edukacyjne. W tym kontekście należy zauważyć, że celem wychowania przedszkolnego jest „wsparcie całościowego rozwoju dziecka” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Wsparcie to „realizowane jest przez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna” (Ibidem). Respektując ten cel, można stwierdzić, że istota planowania dydaktycznego wyraża się w koncentracji na działaniach dzieci, które mają wystąpić na zajęciach. Cele zajęć osiągają bezpośrednio dzieci (Ochendusko, 1998).

W pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym plan pełni wiele ważnych funkcji, wśród których A. Klim-Klimaszewska wymienia: dobór oraz integrowanie zadań i treści zawartych w poszczególnych działach programu, konkretyzację zadań i treści; samokontrolę realizacji zamierzeń wychowawczych; ciągłość i systematyczność pracy wychowawczej; koordynację zespołu pracowników przedszkola (2012, s. 119).

Uwzględniając pierwszą z wymienionych funkcji, nauczyciel, planując pracę dydaktyczno-wychowawczą z dziećmi, powinien wziąć pod uwagę, że edukacja na etapie wychowania przedszkolnego obligatoryjnie powinna mieć charakter zintegrowany. Integracja dotyczy nie tylko zadań i treści zawartych w poszczególnych działach programu, ale też:

- integralnej realizacji zadań i treści programowych ze wszystkich obszarów rozwoju dziecka (fizyczny, emocjonalny, społeczny, intelektualny) opisanych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.);
- oddziaływania na wszystkie sfery osobowości dziecka (fizyczną, emocjonalną, społeczną i intelektualną);
- tworzenia w umysłach dzieci scalonego obrazu świata oraz podejmowania aktywności w tym świecie;
- stosowania różnych metod oraz form pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym;
- równoczesnej realizacji zadań edukacyjnych (wychowawczych i kształcących);
- płynnego przechodzenia od jednego rodzaju aktywności do innej;
- integrowania zespołu dziecięcego;
- upodmiotowienia dziecka w procesie edukacji (Karbowniczek, 2011; Klim-Klimaszewska, 2010).

W ramach samokontroli realizacji zamierzeń wychowawczych zawartych w planie pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciele badają efektywność swojej pracy, stosując różne techniki ewaluacyjne (np. „kosz i walizeczka”, „termometr uczuć”). Praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela podlega obserwacji i ocenie przez dyrektora przedszkola, jako osobę uprawnioną do nadzoru pedagogicznego nad podległymi mu nauczycielami.

Plan będący punktem wyjścia do prowadzenia działań wspierających dzieci winien uwzględniać w swojej koncepcji filozoficzną zasadę holizmu (całościowości), która zakłada, że dziecko jest niepowtarzalną całością i częścią całości świata. Ważne jest przecież przygotowanie ich do „całozyciowego uczenia się” w kontekście tworzenia warunków, „które pozwolą im wykorzystać posiadany potencjał poprzez uczenie się kreatywności, mobilności, analityczno-syntetycznego spojrzenia na ciągle zmieniającą się rzeczywistość (Bałachowicz, Sikorska, Krauze-Sikorska, 2020, s. 41-42).

Nauczyciel w planowaniu i prowadzeniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym powinien kierować się zasadami, które wynikają z aktualnej wiedzy naukowej o ich rozwoju i uczeniu się. W tradycyjnym ujęciu, według M. Kwiatowskiej, zasady odnoszą się do umiejętności wychowawczych nauczyciela. Ta nestorka polskiej pedagogiki przedszkolnej sformułowała i opisała do dzisiaj aktualne zasady pracy pedagogicznej z dziećmi: zasadę zaspakajania potrzeb dziecka, zasadę aktywności, zasadę indywidualizacji, zasadę organizowania życia społecznego dzieci i zasadę integracji (za: Karbowniczek, 2011, s. 286). D. Waloszek jako kryterium tworzenia zasad pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi przyjęła podporządkowanie dziecka osobom dorosłym (poprzez zasady adaptacyjne), do których zaliczyła: „zadbanie o równowagę między *ja* i *my*, zadbanie o równowagę między potrzebami osobistymi i społecznymi, ograniczenie ekspansji życiowych zadań, ochronienie przed tzw. syndromem *rozpuszczania*” (2006, s. 168).

Nauczyciel, planując pracę dydaktyczno-wychowawczą i realizując ją z dziećmi, powinien dążyć do uwzględnienia różnorodnych metod (np. aktywizujących, eksponujących, praktycznych, podających, gier dydaktycznych, pedagogiki zabawy) i form pracy (np. zabaw, czynności samoobsługowych, uroczystości, imprez, wycieczek). W procesie dydaktyczno-wychowawczym ważny jest adekwatny ich dobór stosownie

do: „celów zajęć, obszaru edukacji, stopnia rozwoju intelektualnego, wychowanków oraz samego systemu wychowawczo-dydaktycznego przedszkola” (Karbowniczek, 2011, s. 233). W planie należy również uwzględnić działania mające na celu integrowanie zespołu dziecięcego. Nie powinno w nim zabraknąć takich działań, jak: zabawy i gry integracyjne, wycieczki, plenery, praca w parach i grupach, pikniki rodzinne itp.

Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien wyraźnie akcentować kwestię upodmiotowienia dziecka w procesie edukacji, gdyż „Podmiotowość jest atrybutem człowieka, właściwością daną, przynależną człowiekowi, a jej rozwój jest wpisany w proces dojrzewania” (Bałachowicz, 2009).

2. Opracowanie planu pracy dydaktyczno-wychowawczej – podstawy merytoryczne, etapy

Do podstaw merytorycznych planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej należy zaliczyć: uwarunkowania prawne, psychologiczno-pedagogiczne, organizacyjne, metodyczne itd. Aby nauczyciel był w stanie opracować dobry plan pracy z dziećmi, niezbędne są mu:

- wiedza z zakresu psychologii rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- znajomość treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego;
- pogłębiona znajomość programu pracy wychowawczo-dydaktycznej wybranego do realizacji z dziećmi w danej grupie;
- wstępna diagnoza grupy dziecięcej – jej wyniki w odniesieniu do każdego dziecka i grupy dziecięcej;
- wiedza i umiejętności z zakresu zintegrowanego projektowania działań łączących treści z różnych dziedzin i wszystkie rodzaje aktywności dzieci jako podstawa efektywnego kształtowania gotowości szkolnej dziecka;
- wiedza z zakresu metodyki wychowania przedszkolnego i umiejętności metodyczne;
- znajomość ramowej oraz szczegółowej organizacji dnia pobytu dziecka w przedszkolu;
- znajomość możliwości wykorzystania elementów i ustrukturyzowania przestrzeni edukacyjnej przedszkola (baza, wyposażenie, organizacja) i jego otoczenia (ogród, plac zabaw, okolica);
- znajomość tygodniowego rozkładu zajęć o charakterze dydaktycznym (zajęć kierowanych);
- umiejętności z zakresu komunikacji interpersonalnej oraz współpracy w zespole, gdyż plan opracowują i realizują wszyscy nauczyciele pracujący z dziećmi w tej samej grupie dziecięcej (Klim-Klimaszewska, 2010; Kwaśniewska, 2011; Leżańska, Płóciennik, 2021).

Przygotowanie przez nauczyciela przedszkola planu pracy dydaktyczno-wychowawczej obejmuje wiele złożonych etapów i czynności, w tym:

- analizę podstawy programowej i programu pracy wychowawczo-dydaktycznej;
- ustalenie tematów kompleksowych (nazywanych inaczej ośrodkami tematycznymi, blokami tematycznymi), dobór zadań i treści programowych;

- dobór metod i form organizacyjnych, oddziałujących na różne sfery osobowości dziecka;
- dobór środków dydaktycznych;
- projektowanie różnych form aktywności, poprzez które dzieci będą wyrażały swoje przeżycia, wiedzę o świecie oraz doskonaliły swoje umiejętności z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i zindywidualizowanych sposobów ich aktywizowania (jak już zostało wspomniane powyżej);
- przewidywanie osiągnięć w kontekście podstawy programowej i możliwości edukacyjnych dzieci;
- ocenę realizacji zadań oraz osiągnięć dzieci, a w przypadku ich braku organizację pomocy indywidualnej bądź w małych zespołach.

W procesie tworzenia planu dydaktyczno-wychowawczego jako konkretnego dokumentu nauczyciele powinni uwzględnić:

- konieczność ścisłej współpracy nauczycieli pracujących w jednej grupie w systemie zmianowym oraz nauczycieli prowadzących zajęcia, np. z zakresu języka obcego nowożytnego (jeśli nie jest to nauczyciel danej grupy), zajęć umuzykalniających itd.;
- perspektywę planowania działań w ujęciu dziennym, tygodniowym, ale i miesięcznym oraz rocznym;
- kalendarz wydarzeń, w tym świąt, uroczystości i imprez okolicznościowych;
- wnioski wynikające z realizacji planu w minionym roku;
- materialną bazę i wyposażenie przedszkola, a także jego otoczenie społeczne oraz przyrodnicze;
- opracowanie tematów kompleksowych, wokół których poprzez organizację wielostronnych aktywności dzieci będą integrowane treści programowe (edukacyjne) z zakresu poszczególnych obszarów rozwoju dziecka – fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego;
- dobór optymalnych metod i form pracy wychowawczo-dydaktycznej do wykorzystania z dziećmi w realizacji planu;
- profil przedszkola, np. teatralny, muzyczny, taneczny, regionalny;
- swobodę doboru układu planu, który powinien optymalnie służyć integracji treści edukacyjnych (Kwaśniewska, 2011, s. 310-311).

Literatura przedmiotu jest bogata w opracowania praktyczne z zakresu planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej. Istnieje natomiast niedobór opracowań teoretyczno-praktycznych. Warto zatem poznać główne elementy struktury planu dydaktyczno-wychowawczego, jaki zaproponowała M. Kwaśniewska (2011, s. 313-314), zastrzegając, że istnieje w tym względzie autorska dowolność. Na podstawie analizy tej propozycji można stwierdzić, że dokument planu powinien zawierać:

I. Stronę tytułową opisującą:

- tytuł, np. *Plan pracy dydaktyczno-wychowawczej na miesiąc luty w roku... dla grupy dzieci pięcioletnich*;
- tematykę kompleksową na poszczególne tygodnie danego miesiąca wraz konkretnymi datami trwania tych tygodni, np. *1. tydzień (od 1 do 5 lutego) – Poznajemy zwierzęta świata*;

- adekwatne do realizowanej tematyki treści z podstawy programowej;
 - adekwatne do realizowanej tematyki treści z wykorzystywanego w pracy programu wychowania przedszkolnego – *autor/autorzy programu, tytuł, miejsce i rok wydania, wydawnictwo, strona cytatu*. Autorka proponuje, by zatytułować tę część planu jako *Zamierzenia wychowawczo-dydaktyczne*;
 - imię i nazwisko autora/autorów planu;
 - pieczęć przedszkola i akceptację dyrektora.
- II. Główną część planu. W jej strukturze powinien się znaleźć *Rozkład materiału*.
- III. Aneks do planu, w którym należy zamieścić: ponumerowane załączniki, w tym przykład przedsięwzięcia z zakresu „Współpraca z rodzicami” oraz „Uwagi”.

Warto podkreślić, że niezależnie od przyjętego schematu planu, niezbędnym i ważnym zabiegiem metodycznym w procesie planowania tygodniowego bądź miesięcznego pracy dydaktyczno-wychowawczej jest ustalenie tematów kompleksowych, zamiennie nazywanych blokami tematycznymi, ośrodkami tematycznymi, tematami systemowymi, które mogą wynikać z różnych źródeł, np.: treści programowych, planowanych wydarzeń w życiu przedszkola, uwarunkowań środowiska lokalnego, profilu przedszkola (regionalny, muzyczny, teatralny), zadań wynikających z rocznego planu pracy przedszkola, zmian zachodzących w przyrodzie związanych z porami roku, kalendarza wydarzeń w ciągu roku, dziecięcych zainteresowań.

Konkludując, należy wskazać, że planowanie tygodniowe lub miesięczne powinno rozpocząć się od: dokonania analizy podstawy programowej wychowania przedszkolnego, dogłębnego poznania programu pracy wychowawczo-dydaktycznej, przyjętego do realizacji w przedszkolu; przeanalizowania wyników diagnozy wstępnej zespołu dziecięcego (Klim-Klimaszewska, 2010).

3. Rozwiązania praktyczne z zakresu planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi w wieku przedszkolnym

Planowanie i prowadzenie pracy dydaktyczno-wychowawczej jest uwarunkowane z punktu widzenia teorii oraz praktyki wieloma czynnikami, wśród których najważniejsze są regulacje prawne i uwarunkowania psychologiczno-pedagogiczne. Prawo wewnętrzne, jakim jest statut, przedszkole ujmuje tę kwestię syntetycznie – nauczyciel opracowuje plan pracy dydaktyczno-wychowawczej, a na jego podstawie prowadzi ją i odpowiada za jej jakość.

W literaturze przedmiotu można znaleźć klasyczny opis cech dobrego planu opracowany przez T. Kotarbińskiego, który nigdy nie stracił na aktualności. Według tego autora, każdy plan jest dobry, jeśli jest: celowy, wykonalny, zgodny wewnętrznie, operatywny, giętki, szczegółowy, długodystansowy, całościowy, terminowy, racjonalny, prosty w budowie (za: Ochendusko, 1997, s. 16).

Poniżej została zamieszczona propozycja tygodniowego planu pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela i karta projektu edukacyjnego. Ufamy, że te rozwiązania metodyczne zostaną poddane krytycznej analizie i dyskusji przez studentów oraz młodych nauczycieli, a także inne osoby zainteresowane tą tematyką.

TYGODNIOWY PLAN PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ Z DZIEĆMI 5-6-LETNIMI DO REALIZACJI W PAŹDZIERNIKU

Autor: Anna Liptak

Temat kompleksowy: Zwierzęta przygotowują się do zimy.

Zamierzenia wychowawczo-dydaktyczne:

- poszerzanie wiedzy o zwierzętach żyjących w lesie i ich terenach bytowania,
- zaznajamianie ze zwierzętami, które hibernują podczas zimy,
- stymulowanie wrażliwości na piękno przyrody,
- doskonalenie koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- wspieranie integracji sensorycznej.

Temat dnia	Działania dzieci	Przewidywane osiągnięcia dziecka	Realizacja podstawy programowej
1. Gawry, jamy, nory	„Jesienna zagadka” – poznanie melodii piosenki K. Gowik, rozmowa na temat piosenki oraz wspólne jej śpiewanie.	– śpiewa piosenkę wraz z innymi dziećmi, – słucha pytań zadawanych przez nauczyciela i na nie odpowiada,	I 5 IV 5,7
	„Tańcz-stój” – zabawa orientacyjno-porządkowa do melodii piosenki „Jesienna zagadka”; rozwijanie zdolności do reagowania ruchem zgodnie z rytmem, ćwiczenia pobudzająco-hamujące.	– stosuje się do umów i reguł w zabawie, – odpowiednio reaguje ruchem do zmiany melodii,	I 5 III 5 IV 1,7
	Zagadki – rymowanki – wprowadzenie do tematu tygodnia poprzez rozwiązywanie i układanie zagadek słownych o lisie, sowie, jeżu, wiewiórce.	– wymienia przynajmniej trzy zwierzęta leśne, – rozwiązuje proste zagadki słowne dotyczące zwierząt leśnych,	IV 2, 5, 18
	„Mieszkańcy lasów” – oglądanie albumów przyrodniczych z fotografiami zwierząt leśnych, wyszukiwanie i nazywanie zwierząt znanych dzieciom – wiewiórka, dzik, lis, sowa, jeź, niedźwiedź.	– ogląda albumy przyrodnicze, rozpoznaje i wskazuje mieszkańców lasu oraz ich miejsca bytowania, – informuje, kto mieszka w gawrze, jamie i norze,	II 10 III 9, IV 2, 5, 18, 19

	„Puzzle ze zwierzętami” – układanie obrazków zwierząt z wyciętych części (niedźwiedź, lis, zając, wiewiórka) i dopasowywanie ich do odpowiednich „domów” (gawra, nora, kotlinka, dziupla). „Zwierzęta w lesie” – zabawa ruchowa; naśladowanie zachowań leśnych zwierząt – niedźwiedzia, zająca i wiewiórki. „W lesie” – masażyk do tekstu wiersza J. Myślińskiej i I. Mojsak; rozluźnienie organizmu, ostrożne i delikatne masowanie partnera zgodnie z tekstem wiersza.	– rozpoznaje zwierzę przedstawione na obrazku, – dopasowuje zwierzę do miejsca jego życia, – bierze aktywny udział w zabawie ruchowo-naśladowczej, – naśladuje zachowania zwierząt leśnych podczas zabawy, – słucha tekstu czytanego przez nauczyciela i wykonuje masażyk na plecach swojego kolegi.	IV 2, 5 I 4,5 II 11 III 5 IV 7 I 5 III 5, 8
2. Spotkanie z jeżem	„Walking in the forest” – zabawa ruchowa do melodii piosenki, poznanie nazw zwierząt leśnych w języku angielskim. „Kogo boi się jeż?” – zabawa dydaktyczna; rozpoznawanie na obrazkach jeża, lisa i borsuka. „Mały jeż” – zabawa ruchowa; naśladowanie ruchem zachowań jeża. Jesienny spacer – wyjście do parku, zebranie dostępnego jesiennego materiału roślinnego – liści, żołędzi; rozmowa na temat zmieniającej się przyrody.	– prawidłowo reaguje ruchem na usłyszane słowa piosenki, – rozpoznaje zachowania poszczególnych zwierząt leśnych, – nazywa zwierzęta przedstawione na obrazkach, – bierze aktywny udział w zabawie ruchowej, – naśladuje zachowania jeża podczas zabawy: ziewanie, skradanie się, zwijanie się w kulkę, szukanie jedzenia. – dba o bezpieczeństwo swoje i innych podczas wyjścia do parku, – wykazuje zainteresowanie otaczającą go jesienną przyrodą,	I 4,5 II 4 III 5 IV 7, 21 II 10 III 8, 9 IV 2,5 I 4,5 III 5 IV 2,7 I 4 II 11 III 5,7, 9 IV 2,5,6

	„Idziemy szlakiem jeża” – zabawa sensoryczna; ułożenie ścieżki sensorycznej z materiałów zebranych podczas spaceru – żołędzi, liści, kamyczków. „Mój jeż” – praca plastyczna; wykonanie pracy plastycznej z użyciem kolorowych liści, dorysowywanie fragmentów ciała jeża według własnego pomysłu (kolce, pyszczek, nogi); stworzenie wystawy i wspólne oglądanie i omawianie prac. „Co robi jeż?” – zabawa ruchowo-naśladowcza, reagowanie ruchem odpowiednio do usłyszanych słów nauczyciela: „jeż”-chodzenie na czworakach, „jeżyk” – zwijanie się w kłębek. „Hibernacja” – ćwiczenie uspokajające; rozluźnienie organizmu, spokojne i delikatne reagowanie gestem na czytane opowiadanie „Hibernacja” K. Wójcik-Bożętki.	– układa ścieżkę sensoryczną z dostępnych materiałów, – przechodzi stopami po ścieżce sensorycznej, – poprawnie wykonuje prostą pracę plastyczną z wykorzystaniem materiałów przyrodniczych, – sprząta swoje stanowisko po zakończonej pracy, – uważnie słucha poleceń nauczyciela i odpowiednio naśladuje zachowania jeża, – słucha opowieści nauczyciela, wykonuje odpowiednie gesty podczas ćwiczenia.	I 6 II 4 III 5 IV 1,19 I 6,7, 9 IV 1, 8, 11 I 4, 5 III 5, 9 IV 7 I 4,5 II 6, 10 III 5 IV 7
3. Spizarnia wiewiórki	„Wiewióreczka mała” – zabawa paluszkowa wg K. Sąsiadka; naśladowanie gestem dłoni czynności usłyszanych w wierszu, doskonalenie sprawności dłoni. „Co robi wiewiórka?” – zagadki ruchowe; odgadywanie przez dzieci zachowań wiewiórki i naśladowanie ich ruchem – zbieranie orzechów, skakanie po drzewach, układanie orzechów w dziupli.	– naśladuje czynności usłyszane w wierszu, – rozpoznaje i nazywa zachowanie wiewiórki zaobserwowane podczas projekcji filmu, – naśladuje ruchem zachowania wiewiórki podczas zabawy,	I 5,9 I 5 III 8,9 IV 1,5

„Wiewiórka sprząta mieszkanie” – zabawa artykularyjna wg B. Wrońskiej; ćwiczenia doskonalące sprawność aparatu głosowego i artykularyjnego.	– wykonuje ćwiczenia aparatu artykularyjnego, naśladować nauczyciela,	I 5, 9
„Ile orzeszków ma wiewiórka?” – zabawa matematyczna; przeliczanie zapasów zebranych przez wiewiórkę: orzechów, kasztanów, żołądź; utrwalanie pojęcia liczb oraz znaku dodawania i równości.	– wykonuje działania na zbiorach, porównuje ich liczebność w zakresie dostępnym sobie, – klasyfikuje przedmioty w zbiory według ich rodzaju, – posługuje się pojęciem „razem”,	I 7 IV 2,5,15,18
„Zapasy na zimowe czasy” – zabawa matematyczna z kostką; przynoszenie odpowiedniej liczby orzechów do dziupli wiewiórki.	– przelicza oczka wrzucone na kostce i wkłada odpowiednią liczbę orzechów do dziupli wiewiórki,	IV 2, 13,15
„Ile orzechów trzymasz w dłoni?” – zgadywanki dotykowe; szacowanie liczby otrzymanych orzechów za pomocą dotyku bez użycia wzroku.	– szacuje liczbę orzechów za pomocą dotyku,	IV 13, 18
„Gdzie jest wiewiórka?” – zabawa matematyczna; określanie położenia maskotki wiewiórki w przestrzeni.	– określa położenie maskotki (wiewiórki) w przestrzeni, – używa przyimków określających położenie przedmiotów: na, nad, pod, obok, za, przed,	III 9 IV 14
Ćwiczenia gimnastyczne – ćwiczenia i zabawy z elementami równowagi.	– słucha poleceń nauczyciela i starannie wykonuje ćwiczenia gimnastyczne, – posługuje się przyborami gimnastycznym zgodnie z ich przeznaczeniem,	I 4,5
„Z dziupli do dziupli” – zabawa skoczna; rozwijanie skoczności przy użyciu obręczy gimnastycznej, doskonalenie zdolności reagowania ruchem na sygnał nauczyciela.	– stosuje się do ustalonych umów i reguł w zabawach ruchowych, – wskazuje do obręczy gimnastycznej,	I 4, 5 III 5, 9

4. Stary niedźwiedź mocno śpi	„Stary niedźwiedź mocno śpi” – zabawa ruchowa do melodii tradycyjnej piosenki; rozwijanie zdolności poruszania się zgodnie z rytmem piosenki.	– porusza się zgodnie z usłyszonym rytmem, – śpiewa piosenkę wraz z innymi dziećmi,	I 5 IV 1, 7
	„Kto tam się ukrył?” – zabawa dydaktyczna; wyszukiwanie obrazków przedstawiających zwierzęta leśne wśród innych zwierząt; omówienie, które zwierzęta hibernują.	– rozpoznaje zwierzęta przedstawione na ilustracjach i podaje ich nazwy, – wskazuje zwierzęta leśne wśród innych zwierząt, – wymienia, które zwierzęta zapadają w sen zimowy,	IV 2, 5, 9
	„Znajdź różnice” – ćwiczenie spostrzegawczości; wyszukiwanie różnic między dwoma zdjęciami niedźwiedzia.	– wskazuje szczegóły, którymi różnią się dwa zdjęcia, – wymienia cechy charakterystyczne dla niedźwiedzia,	IV 2, 9
	„Miś w krainie relaksu” – praca plastyczna wg pomysłu Alicji Bac; wycinanie z papieru postaci misia, tworzenie kołderki dla misia poprzez odciskanie farb gąbką na powierzchni papieru; tworzenie wystawy i wspólne oglądanie prac oraz ich opowiadanie.	– wycina nożyczkami, – ozdabia kołderkę dla misia według własnego pomysłu, – zachowuje porządek na swoim stanowisku pracy, – odkłada materiały na swoje miejsce po zakończonej pracy,	I 7 IV 1, 8
	„A grizzly bear is sleeping in a cave” – zabawa ruchowa przy piosence; utrwalenie piosenki o niedźwiedziu w języku angielskim.	– bierze aktywny udział w zabawie ruchowej, – naśladuje gestami zachowanie niedźwiedzia, – śpiewa piosenkę po angielsku z pomocą nauczyciela, – porusza się zgodnie z rytmem piosenki,	I 5 IV 1, 7, 21
	„The bear is sleepy” – zabawa uspokajająca; naśladowanie ruchem zachowań niedźwiedzia: ziewanie, mruczenie, pochrapywanie; kołysanie misia do snu w rytm spokojnej melodii.	– naśladuje czynności pokazywane przez nauczyciela,	I 5 III 9 IV 21

5. Kto zasypia, a kto nie śpi?	„Przygotowanie zwierząt do zimy” – słuchanie opowiadania Stanisława Karaszewskiego, rozmowa na jego temat, odpowiadanie na pytania.	– słucha opowiadania czytanego przez nauczyciela, – odpowiada na proste pytania dotyczące tekstu,	II 1 III 8 IV 2,5
	„Które zwierzę zmieniło miejsce?” – zabawa matematyczna; rozwijanie spostrzegawczości.	– określa, która maskotka zmieniła miejsce, – stosuje określniki „pierwszy”, „ostatni”, „z kolei”,	IV 14
	„Ile zwierząt mieszka w lesie?” – zabawa matematyczna; porównywanie liczebności zbiorów zwierząt; układanie i rozwiązywanie zadań tekstowych o zwierzętach leśnych.	– wykonuje proste działania matematyczne na dodawanie i odejmowanie, korzystając z konkretnych przedmiotów, – porównuje liczebność zbiorów przedmiotów, – układa proste zadania tekstowe dotyczące zwierząt leśnych, korzystając z figurek,	IV 13, 15, 18
	„Co robią zwierzęta jesienią?” – zestaw ćwiczeń gimnastycznych; naśladowanie zachowań wybranych zwierząt.	– naśladuje zachowanie i głos wilka, niedźwiedzia, zająca, wiewiórki, sowy.	I 4, 5 III 5, 9 IV 7
	„Jak po sznurku” – ćwiczenie równoważne; rozwijanie sprawności stóp, do mierzenia stopami długości i szerokości sali.	– starannie wykonuje ćwiczenie gimnastyczne, – wykorzystuje przybory gimnastyczne zgodnie z ich przeznaczeniem, – mierzy stopami długość i szerokość sali i podaje wynik pomiaru,	I 4,5 IV 13
	„Zajaczki” – zabawa skoczna; naśladowanie ruchem ciała skaczących zajaczków.	– uważnie słucha i wykonuje skoki zajęcze zgodnie z poleceniami nauczyciela,	I 4,5 IV 10
	„Czy to prawda, że...?” – zabawa dydaktyczna; ocenianie poprawności informacji wypowiedzianych przez nauczyciela na temat niedźwiedzia, wiewiórki, zająca, borsuka; podsumowanie wiedzy o zwierzętach z całego tygodnia.	– ocenia poprawność informacji na temat zwierząt leśnych, – formułuje krótką wypowiedź ustną na temat zwierząt leśnych, – odpowiada na pytania nauczyciela,	IV 2, 5, 6, 18
	„Zdmuchujemy jesienne listki” – zabawa oddechowa; rozwijanie sprawności aparatu głosowego.	– poprawnie wykonuje ćwiczenie oddechowe,	I 5

Opracowano na podstawie:

- Cebula, K., Marzec, M., Malecha, M., Piotrowska, J. (2023). *Kolorowe karty: przewodnik metodyczny*. Kielce: MAC Edukacja.
- Michałowska, A. (2015). Każdy dom jest inny – jesienne spotkanie z jeżem. *Bliżej Przedszkola*, 10(166), 34-37.
- Włażnik, K. (1999). *Wychowanie fizyczne w przedszkolu. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo JUKA.
- Wójcik-Bożętka, K. (2020). Kto zasypia, a kto nie śpi? *Bliżej Przedszkola*, 9(228), 56-61.
- Zabielska, A. (2023). *Między nami Emotkami. Poznajemy świat emocji. Pięciolatek*. Kraków: Podręcznikarnia Wydawnictwo Edukacyjne.

<https://pptanowo.stronyzklassa.pl/opowiadanie-s-karaszewskiego-jakie-zwierzeta-przygotowuja-sie-do-zimy,185,pl>.

<https://przedszkolerzeczyce.szkolnastrona.pl/index.php?c=article&id=3903>.

<https://ps1alekskuj.stronyzklassa.pl/files/4942/listopad.pdf>.

<https://ps40.kielce.eu/scenariusz-zajec/20150515/zwierzeta-lesne-dzieci-piecio-szescioletnie>.

<https://supersimple.com/song/walking-in-the-forest/>.

<https://www.bethsnotesplus.com/2012/10/grizzly-bear.html>.

<https://www.edukacja.edux.pl/p-52489-mieszkancy-lasu-scenariusz-zajec.php>.

Każdy plan pracy dydaktycznej powinien być punktem wyjścia do opracowania szczegółowych rozwiązań metodycznych np. scenariuszy zajęć, scenariuszy zabaw, gier, projektów, kart pracy itd.

KONCEPCJA REALIZACJI PROJEKTU EDUKACYJNEGO

Tytuł projektu: Czy mogę kiedyś zostać florystą? – znam rośliny kwiatowe świata.

Autor projektu: Anna Liptak

Termin realizacji projektu: 4 tygodnie.

Cele projektu:

- zapoznanie dzieci z pracą florysty podczas wizyty w kwiaciarni,
- zapoznanie z nazwami i wyglądem kwiatów typowych dla naszego klimatu,
- nabywanie wiedzy na temat ozdobnych krzewów i drzew,
- poznanie roślin nietypowych, egzotycznych,
- wdrażanie do odpowiedzialności za posadzone rośliny i nawyku ich codziennej pielęgnacji.

Adresaci projektu: dzieci 5-6-letnie.

Zespół realizujący:

- nauczyciel prowadzący grupę,
- rodzice,
- dzieci 5-6-letnie,
- zaproszeni eksperci,
- dyrektor przedszkola.

Zadania do wykonania:

1. Zadania dla nauczyciela:
 - poinformowanie rodziców o projekcie i jego celach,
 - wybranie i zaproszenie do współpracy ekspertów z dziedziny florystyki,
 - ustalenie terminów spotkań dzieci z ekspertami,
 - przygotowanie filmu edukacyjnego dotyczącego florystyki i sprzętu do jego wyświetlenia,
 - przygotowanie książek, albumów, zdjęć i magazynów florystycznych,
 - zorganizowanie wyjścia do przedszkolnego ogrodu,
 - wyznaczenie miejsca w sali na kącik projektowy,
 - zapewnienie materiałów roślinnych do kącika projektowego,
 - nadzorowanie działań dzieci podczas trwania projektu,
 - zapewnienie opieki dzieciom podczas wyjść z przedszkola,
 - dokonanie ewaluacji i sprawozdania z realizacji projektu,
 - sporządzenie dokumentacji projektowej: zdjęć, filmów,
2. Zadania do realizacji we współpracy z rodzicami:
 - zorganizowanie tablicy korkowej przez jednego rodzica do kącika projektowego,
 - zaopatrzenie dzieci w materiał badawczy - kwiaty rosnące w ogrodzie, na łące,
 - zapewnienie fartuszków dla każdego dziecka,
 - zapewnienie doniczki do zasadzenia rośliny dla każdego dziecka,
 - pokrycie kosztów biletów do ogrodu botanicznego oraz kosztów transportu,
 - zapewnienie dodatkowej opieki podczas wyjazdu do Ogrodu Botanicznego w Krakowie i Ogrodu Sensorycznego w Krynicy-Zdrój.

3. Zadania dla dzieci:

- uzupełnianie siatki tematycznej rysunkami, zdjęciami,
- samodzielne posadzenie roślinki,
- wykonywanie zabiegów pielęgnacyjnych w kąciu projektowym – podlewanie roślin, wymienianie wody w wazonie,
- aktywny udział w zajęciach warsztatowych,
- wykonanie niewielkiej kompozycji florystycznej z dostępnych kwiatów,
- zasianie rośliny i wykonanie tabliczek informacyjnych w postaci rysunku,
- uzupełnianie harmonogramu podlewania roślin,
- wybranie koloru roślin do zasadzenia w przedszkolu,
- wykonanie pracy plastycznej oraz kwiatów z bibuły,
- wykonanie wspólnego zielnika.

4. Zadania dla ekspertów:

a. florysta pracujący w pobliskiej kwiaciarni:

- ustalenie z nauczycielem terminu wizyty dzieci w kwiaciarni,
- przygotowanie narzędzi florystycznych do obejrzenia przez dzieci,
- zapewnienie dzieciom kwiatów do obserwacji,
- wykonanie pokazowego bukietu w kwiaciarni,
- poprowadzenie zajęć warsztatowych w przedszkolu,
- zapewnienie materiału roślinnego na warsztaty florystyczne;

b. ogrodnik przedszkolny:

- zorganizowanie spotkania z dziećmi,
- zorganizowanie plakatu z cyklem rozwoju rośliny do umieszczenia w kąciu przyrodniczym,
- zapewnienie nasion kwiatów i ziemi uniwersalnej do samodzielnego sadzenia roślin przez dzieci;

c. dendrolog:

- zapoznanie dzieci z różnymi gatunków drzew i krzewów ozdobnych,
- zapewnienie materiału roślinnego w postaci zasuszonych liści,
- przygotowanie sprzętu specjalistycznego do obejrzenia przez dzieci: lupa, miernik odległości, wycinarka do próbek drzewa;

d. sprzedawca na targach kwiatów:

- udostępnienie kwiatów i roślin do obserwacji dla dzieci,
- przekazanie dzieciom informacji na temat targów roślinnych,
- zapewnienie dzieciom sadzonek do samodzielnego zasadzenia,
- odpowiadanie na pytania dzieci;

e. przewodnik po ogrodach sensorycznych:

- oprowadzenie dzieci po ogrodach sensorycznych,
- podanie ciekawostek dotyczących roślin znajdujących się w ogrodzie,
- przygotowanie degustacji owoców w strefie smaku;

f. botanik pracujący w ogrodzie botanicznym:

- oprowadzenie dzieci po ogrodzie botanicznym.

5. Zadania dla dyrektora przedszkola:

- wynajęcie autobusu w celu odbycia wycieczki do ogrodów sensorycznych i ogrodu botanicznego,
- przygotowanie dyplomów uznania dla dzieci na zakończenie projektu.

Etap realizacji projektu

Etap I – Rozpoczęcie projektu

Wybór tematu – „Czy mogę kiedyś zostać florystą – znam rośliny kwiatowe świata”.

1. Zorganizowanie spotkania z rodzicami:
 - poinformowanie rodziców o projekcie i jego celach,
 - zmotywowanie rodziców do zaangażowania się w realizację projektu.
2. Rozbudzenie ciekawości dzieci na temat projektu:
 - a. wprowadzenie do tematu projektu poprzez rozmowę na temat roślin, które dzieci widziały w swoim domu, ogrodzie lub najbliższym otoczeniu,
 - b. wyjście do przedszkolnego ogrodu – obserwacja roślin kwiatowych i ozdobnych krzewów, porównywanie różnych roślin, próba opisywania ich cech, np. koloru, kształtu, zapachu,
 - c. wspólne szukanie w przedszkolnej bibliotece książek o roślinach kwiatowych:
 - oglądanie ilustracji i rysunków przedstawiających rośliny kwiatowe z całego świata,
 - podawanie przez nauczyciela informacji oraz ciekawostek na temat roślin kwiatowych z całego świata, podkreślenie ich wyjątkowości, różnych cech budowy oraz wymagań pielęgnacyjnych,
 - d. obejrzenie filmu dotyczącego pracy florysty.
3. Wędrówka tematyczna, tworzenie siatki wiedzy:
 - „Co już wiemy o roślinach kwiatowych?” – przedstawienie na siatce wiedzy zdobytych informacji – wykonanie pracy plastycznej na temat roślin kwiatowych zaobserwowanych w przedszkolnym ogrodzie i usłyszanych ciekawostek podanych przez nauczyciela podczas wyjścia,
 - „Czego chcemy się dowiedzieć?” – zadawanie przez dzieci pytań dotyczących roślin i kwiatów, zapisywanie ich przez nauczyciela na siatce, wspólne wyznaczanie celów badań.
4. Utworzenie kącika projektowego, który może zawierać:
 - świeże kwiaty w wazonie, gdzie trzeba codziennie wymieniać wodę,
 - posadzone rośliny i posiane nasiona,
 - zasuszone kwiaty z ogrodu i łąki metodą zielnikową i zielarską,
 - siatkę tematyczną ze zdjęciami i informacjami na temat kwiatów i pracy florysty,
 - dziecięce prace dotyczące tematyki projektu.

Etap II – Realizacja projektu

1. Wspólne tworzenie siatki tematycznej:
 - zapisywanie posiadanych już informacji na temat kwiatów i roślin z całego świata,
 - zamieszczanie na siatce kolejnych pytań,
 - dołączanie zdjęć i obrazków przyniesionych przez dzieci z domu,
 - systematyczne uzupełnianie siatki o kolejne informacje podczas realizacji projektu.
2. Nasi eksperci.
 - a. Wybranie ekspertów, którzy przeprowadzą spotkania z dziećmi:
 - ogrodnik przedszkolny,
 - florysta pracujący w pobliskiej kwiaciarni,
 - sprzedawca na targach kwiatów,
 - botanik pracujący w ogrodzie botanicznym,
 - przewodnik po ogrodach sensorycznych,
 - dendrolog (specjalista do drzew i krzewów).
 - b. Zaplanowanie terminów wizyt ekspertów w przedszkolu:
 - spotkanie z ogrodnikiem,
 - spotkanie z dendrologiem.
 - c. Zaplanowanie terminów wyjść i wyjazdów dzieci:
 - wyjście do pobliskiej kwiaciarni,
 - wyjście na targ kwiatowy,
 - wyjazd do ogrodu botanicznego w Krakowie,
 - wyjazd do ogrodów sensorycznych w Krynicy-Zdrój.
3. Zaopatrzenie w materiał badawczy niezbędny do realizacji projektu:
 - przygotowanie zasuszonych kwiatów metodą zielnikową i zielarską – nasiona roślin oraz niewielkie sadzonki,
 - zgromadzenie doniczek, ziemi, narzędzi ogrodniczych do nasadów ogrodowych,
 - przygotowanie kwiatów ciętych i doniczkowych,
 - wyposażenie dzieci w fartuszki ogrodowe,
 - przyniesione z domu przez każde dziecko roślin polnych do zasuszenia.
4. Wizyta w kwiaciarni:
 - zapoznanie z codziennymi obowiązkami florysty – podcinanie roślin, przesadzanie i podlewanie kwiatów doniczkowych, wymienianie wody w kwiatach ciętych, tworzenie bukietów i kompozycji,
 - pokaz narzędzi niezbędnych do pracy florysty,
 - obserwacja wykonywania bukietu przez florystę,
 - oglądanie i nazywanie kwiatów ciętych i doniczkowych znajdujących się w kwiaciarni, wspólne opisywanie ich kształtu, zapachu i barw,
 - zaopatrzenie się w kwiaty cięte, które zostaną umieszczone w kąciu projektowym,
 - wykonywanie zabiegów pielęgnacyjnych kwiatów, które mają zostać umieszczone w kąciu (podcinanie, podlewanie, wymienianie wody).

5. Warsztaty florystyczne w przedszkolu:
 - wybranie przestrzennego miejsca do realizacji warsztatów, przygotowanie ławek i narzędzi florystycznych, zapewnienie niezbędnego materiału roślinnego w różnych kolorach i kształtach oraz materiałów dekoracyjnych,
 - nauka podstawowych technik układania kwiatów, tworzenie własnych niewielkich kompozycji,
 - samodzielne tworzenie bukietów w kolorowych pojemnikach, ozdabianie według własnego pomysłu i kreatywności.
 - nabywanie wiedzy na temat nazw kwiatów wykorzystywanych podczas warsztatów,
 - prezentacja bukietu przez każde dziecko, stworzenie wystawy w kącie projektowym,
 - przygotowanie kwiatów do zasuszenia metodą zielarską i zielnikową,
 - umieszczenie zasuszonych kwiatów w kącie projektowym.
6. Spotkanie z ogrodnikiem:
 - rozmowa z dziećmi, podanie dzieciom informacji na temat podstawowych zasad uprawy roślin oraz niezbędnych warunkach do ich wzrostu,
 - pokazanie różnorodności gatunków oraz nauka ich rozpoznawania,
 - poznanie cyklu życia roślin od kiełkowania nasion, przez wzrost i kwitnienie, aż po zasianie nowych roślin
 - nabywanie informacji na temat roślin jednorocznych i wieloletnich,
 - zaznaczenie znaczenia roślin dla środowiska,
 - zachęcenie do dbania o rośliny.
7. Zasianie nasion otrzymanych od ogrodnika:
 - wysianie nasion roślin jednorocznych, rozmowa na temat roślin, które wyrosną z ziarenek,
 - przypomnienie cyklu rozwoju roślinki,
 - podpisanie doniczki każdego dziecka jego imieniem, umieszczenie doniczek w kącie,
 - codzienne podlewanie nasion i obserwacja ich wzrostu,
 - wykonanie przez dzieci tabliczek informacyjnych z papieru i wykałaczki, na których narysowane zostaną posiane kwiaty
 - uzupełnianie harmonogramu podlewania roślin – zaznaczanie każdego dnia, czy roślinki zostały podlane.
8. Spotkanie z dendrologiem:
 - pokaz różnych gatunków drzew oraz krzewów ozdobnych; wyjaśnienie, jak je rozpoznawać po liściach, kwiatach, owocach i korze,
 - rozpoznawanie i opisywanie zasuszonych liści przywiezionych przez dendrologa,
 - przybliżenie dzieciom narzędzi, których używa się do badania drzew: lupa, miernik odległości, wycinarka do próbek drewna,
 - próba skorzystania z narzędzi dendrologa pod okiem specjalisty,
9. Wyjście na targ kwiatowy – spotkanie ze sprzedawcą:
 - rozmowa ze sprzedawcą na temat właściwości jego pracy,
 - doświadczanie przez dzieci różnorodnych zapachów roślin, dotykanie różnych struktur kwiatów i ich opisywanie,

- poszerzanie wiedzy na temat różnych gatunków kwiatów typowych dla naszego klimatu,
- nabywanie informacji na temat pielęgnacji roślin i warunków ich wzrostu,
- zadawanie pytań sprzedawcy i obserwacja transakcji na targu,
- wyposażenie się w sadzonki roślin do kącika projektowego.

10. Sadzenie roślin doniczkowych:

- wybranie roślin przez dzieci na targu i zakup sadzonek,
- przygotowanie ziemi, doniczek i niezbędnych narzędzi ogrodowych,
- nazywanie i opisywanie wyglądu sadzonek,
- wspólne zasadzenie roślin w doniczkach, umieszczenie ich w kąciku projektowym,
- wykonanie zabiegów pielęgnacyjnych: podlanie, umieszczenie w dobrze nasłonecznionym miejscu.

11. Wyjazd do Ogrodu Sensorycznego w Krynicy-Zdrój:

- poznawanie roślin o różnych zapachach,
- obserwacja roślin, kwiatów i krzewów ozdobnych, opisywanie ich kolorów i kształtów,
- dotykanie roślin o różnych fakturach liści, kwiatów oraz korzeni,
- obserwacja i rozpoznawanie różnych gatunków kwiatów i roślin,
- odwiedzenie strefy dźwiękowej – słuchanie dźwięków generowanych przez wiatr w liściach, śpiew ptaków czy szum wody,
- odwiedzenie strefy smaku z drzewami owocowymi: jabłonie, grusze, wiśnie, degustacja owoców przygotowanych przez pracowników ogrodu,

12. Wyjazd do Ogrodu Botanicznego w Krakowie:

- odwiedzenie strefy tropikalnej, gdzie rosną egzotyczne rośliny, nietypowe dla naszego klimatu: palmy, storczyki i paprocie,
- zapoznanie z warunkami pielęgnacyjnymi roślin egzotycznych,
- spacer po ogrodach różanych – obserwacja kolorów, opisywanie zapachów, kształtów znajdujących się tam roślin i kwiatów,
- wejście do sekcji kaktusów i sukulentów – zapoznanie z warunkami ich wzrostu, porównanie ich z innymi roślinami, opisywanie kształtów, kolorów, innych cech wyglądu,
- poznanie różnych gatunków roślin leczniczych, np. lawenda, aloes,
- obserwacja nietypowych drzew i krzewów, niewystępujących naturalnie w naszym klimacie.

Etap III – Zakończenie projektu

1. Dyskusja – podsumowanie zrealizowanych aktywności. Wymienienie przez dzieci działań i spotkań, które podobały im się najbardziej podczas trwania całego projektu.
2. Zajęcia plastyczne:
 - rysowanie kwiatów dostrzeżonych i zapamiętanych podczas wyjść i wyjazdów,
 - rysowanie przez dzieci jak według nich wygląda praca w kwiaciarni,
 - rysowanie własnych pomysłów na bukiety,

- narysowanie aktywności, która najbardziej dzieciom się podobała,
 - tworzenie kwiatów z bibuły i papieru,
 - wyklejanie szablonów kwiatów, przyklejanie zasuszonych liści i kwiatów.
3. Wydarzenie kulminacyjne – zorganizowanie wydarzenia pt. Przedszkolny Dzień Florysty – zabawy i gry podsumowujące projekt:
- gra „Botaniczne bingo” – odnajdywanie odpowiednich roślin i kwiatów podczas spaceru,
 - tworzenie zielników – wykorzystanie zasuszonych wcześniej kwiatów, tworzenie dużego, wspólnego zielnika,
 - gra „Roślinne Memory”.
4. Ewaluacja w celu uzyskania informacji zwrotnej od dzieci:
- zastosowanie techniki „Drzewko naszych uczuć”. Przygotowanie planszy przedstawiającej drzewko, na którym dzieci przylepią karteczkę z narysowaną przez siebie buźką. Jeśli temat projektu im się podobał – rysują uśmiechniętą minę. Jeśli im się nie podobał – rysują buźkę ze smutną miną.

Zasoby niezbędne do realizacji:

- podstawowa wiedza nauczyciela na temat roślin kwiatowych,
- książki, albumy i magazyny florystyczne,
- narzędzia florystyczne do wykonywania kompozycji z kwiatów,
- ziemia, doniczki, sprzęt ogrodowy do posadzenia roślin,
- sadzonki i nasiona kwiatów,
- półka lub regał niezbędny do utworzenia kącika projektowego,
- fartuszek dla każdego ucznia,
- wynajęty autokar na wycieczkę do ogrodu botanicznego i do ogrodów zmysłów,
- sprzęt do wyświetlenia filmu.

Obszar ryzyka i sposoby przeciwdziałania:

- wyjazd do Ogrodów Sensorycznych w Krynicy-Zdrój uzależniony jest od terminu kwitnienia roślin i krzewów – należy na bieżąco monitorować i sprawdzać, czy kwitnienie w ogrodach już się rozpoczęło,
- niesprzyjające warunki atmosferyczne, które uniemożliwią zwiedzanie np. ogrodów sensorycznych – należy przewidzieć alternatywne terminy,
- kącik projektowy powinien być systematycznie poszerzany o nowe rośliny, prace dziecka i informacje dotyczące tematu projektu, a woda w świeżych kwiatach powinna codziennie być wymieniana,
- kącik projektowy musi znajdować się w miejscu dobrze nasłonecznionym, gdyż umieszczone będą w nim rośliny, które wymagają dużej ilości światła,
- należy z wyprzedzeniem zorganizować opiekunów spośród rodziców i nauczycieli oraz zapewnić transport na wyjazd do ogrodów sensorycznych w Krynicy-Zdrój oraz ogrodu botanicznego w Krakowie,
- należy poinformować rodziców o kosztach wyposażenia w fartuszek, który dziecko powinno posiadać podczas realizacji projektu, a także o kosztach zakupu biletu do ogrodu botanicznego w Krakowie – 15 zł za osobę,

- nie każde dziecko będzie zainteresowane tematyką florystyki, ale rolą nauczyciela jest zaangażować je do udziału w projekcie poprzez różne ciekawostki ze świata florystyki oraz umiejętne dobranie działań,
- daty wizyt ekspertów mogą nagle ulec zmianie.

Prezentacja projektu:

- wystawa prac dzieci wykonanych podczas projektu,
- prezentacja kącika projektowego dyrektorowi przedszkola oraz pozostałym dzieciom i nauczycielom z przedszkola,
- wręczenie każdemu dziecku dyplomu uznania przez dyrektora placówki,
- podziękowania dla dzieci i pochwała słowna,

Ocena projektu.

a. Formy:

- pochwały słowne – docenienie wysiłku i zaangażowania dziecka,
- naklejki i pieczątki z motywami roślinnymi otrzymywane za poprawne wykonywanie zadań,
- stworzenie tablicy osiągnięć – wystawa prac – prezentacja kompozycji wykonanych podczas warsztatów, stworzenie ścianki z rysunkami dzieci, każde dziecko będzie miało okazję pokazać swoje dzieło,
- dyplomy uznania – przygotowanie dyplomu dla każdego dziecka za udział w projekcie,
- wręczenie dzieciom odznak florysty po zakończonym projekcie,
- zastosowanie techniki ewaluacyjnej „Drzewko naszych uczuć” – dzieci przylepiają do szablonu drzewa karteczki z uśmiechniętą lub smutną miną.

b. Kryteria oceny:

- wywiązywanie się z powierzonych zadań,
- zaangażowanie w realizację zadań projektowych,
- gromadzenie potrzebnych materiałów do kącika przyrodniczego,
- systematyczność uzupełniania siatki tematycznej.

Dokumentacja projektu:

- dokumentacja fotograficzna aktywności na poszczególnych etapach projektu,
- filmy tworzone podczas wyjść do ogrodów i spotkań z ekspertami,
- prace plastyczne wykonane przez dzieci,
- uzupełniona siatka tematyczna,
- sprawozdanie wraz ze zdjęciami z realizacji projektu zamieszczone na stronie internetowej przedszkola do wglądu dla rodziców.

Podsumowanie

Nauczyciele, którzy troszczą się o jakość własnej pracy pedagogicznej i wysoką jakość pracy przedszkola, zazwyczaj chętnie podejmują się samodzielnego opracowywania planów pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej z grupą dziecięcą, z którą pracują. Mają świadomość, że własny plan jest zawsze lepszy od planu opracowanego przez innego nauczyciela, który raczej nie zna zróżnicowanych potrzeb, możliwości, preferencji, zainteresowań i upodobań ich dzieci. Nie zna też uwarunkowań przedszkola, w tym aranżacji materialnej – bazy, wyposażenia, organizacji, środowiska społeczno-kulturowego i przyrodniczego, a także niematerialnej – potencjałów nauczycieli (wiedzy, umiejętności, zainteresowań, uzdolnień), do których swoją propozycję kieruje, np. w formie przewodnika metodycznego. Samodzielne planowanie ma swoje zalety, o których tak pisze M. Skoczylas-Sokół: „możemy równomiernie rozkładać pracę w czasie, eliminować nakładanie się na siebie zdarzeń i terminów, racjonalnie wykorzystać czas, koncentrując uwagę na realizacji tego, do czego się dąży” (2016, s. 73).

Młodzi, odpowiedzialni i twórczy nauczyciele zwykle w kolejnym roku po rozpoczęciu pracy zawodowej, nawet jeśli korzystają z gotowych planów, modyfikują je, by adekwatnie zaspakajać potrzeby edukacyjne i opiekuńcze dzieci oraz wszechstronnie wspierać je w rozwoju w ich specyficznym środowisku życia. Tym nauczycielom może się przydać lista pytań, pomocna do oceny własnego planu dydaktyczno-wychowawczego. Analizując ten wytworzony dokument, warto zadać sobie następujące pytania: Czy zaplanowano zamierzenia dydaktyczno-wychowawcze na dany tydzień, miesiąc? Czy ustalono tematy kompleksowe? Czy dobrano metody i formy organizacyjne oraz środki dydaktyczne oddziałujące na różne sfery osobowości dziecka? Czy zaprojektowano różne formy aktywności, poprzez które dzieci będą mogły wyrażać swoją wiedzę o świecie, swoje przeżycia oraz udoskonalać umiejętności? Czy w planowaniu aktywności dzieci uwzględniono zalecane warunki i sposób realizacji podstawy programowej? Czy opisano przewidywane osiągnięcia edukacyjne dzieci (zmiany w wiadomościach, umiejętnościach i postawach)? Czy uwzględniono realizację pomocy indywidualnej dzieciom?

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2009). Wspieranie rozwoju podmiotowego dziecka jako nowe zadanie edukacji początkowej. W: K. Kusiak, I. Nowakowska-Buryła, R. Stawinoga (red.), *Edukacyjne konteksty rozwoju dziecka w wieku wczesnoszkolnym* (s. 38-50). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bałachowicz, J., Sikorska, J., Krauze-Sikorska, H. (2020). Jak uczy się dziecko? W: H. Krauze-Sikorska, Klichowski, M. (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 13-62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Cebula, K., Marzec, M., Malecha, M., Piotrowska, J. (2023). *Kolorowe karty: przewodnik metodyczny*. Kielce: MAC Edukacja.
- Karbowniczek, M. (2011). Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Pedagogika przedszkolna z metodyką* (s. 215-282). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Klim-Klimaszewska, A. (2010). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.

- Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Kwaśniewska, M. (2011). Planowanie pracy pedagogicznej w przedszkolu. W: J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma (red.), *Pedagogika przedszkolna z metodyką* (s. 293-323). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Leżańska, W., Płóciennik, E. (2021). *Pedagogika przedszkolna z metodyką*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michałowska, A. (2015). Każdy dom jest inny – jesienne spotkanie z jeżem. *Bliżej Przedszkola*, 10(166), 34-37.
- Obwieszczenie Ministra Nauki z dnia 9 lutego 2024 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. z 2022 r., poz. 453).
- Ochendusko, J. *Planowanie pracy dydaktycznej nauczyciela*. Bydgoszcz: WOM.
- Skoczylas-Sokół, M. (2016). Planowanie działań pedagogicznych w przedszkolu. W: Z. Ostrach (red.), *Praca przedszkola wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne* (s. 73-99). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ustawa Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 r., poz. 737) – tekst jednolity.
- Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Włażnik, K. (1999). *Wychowanie fizyczne w przedszkolu. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo JUKA.
- Wójcik-Bożętka, K. (2020). Kto zasypia, a kto nie śpi? *Bliżej Przedszkola*, 9(228), 56-61.
- Zabielska, A. (2023) *Między nami Emotkami. Poznajemy świat emocji. Pięciolatek*. Kraków: Podręcznikarnia Wydawnictwo Edukacyjne.
- <https://msk.bip.gov.pl/statut-przedszkola/statut.html>.
- <https://pptanowo.stronyklasa.pl/opowiadanie-s-karaszewskiego-jakie-zwierzeta-przygotowuja-sie-do-zimy,185,pl>.
- <https://przedszkolerzeczzyce.szkolnastrona.pl/index.php?c=article&id=3903>.
- <https://ps1alekskuj.stronyklasa.pl/files/4942/listopad.pdf>.
- <https://ps40.kielce.eu/scenariusz-zajec/20150515/zwierzeta-lesne-dzieci-piecio-szescioletnie>.
- <https://sjp.pl/plan>.
- <https://sjp.pwn.pl/slowniki/plan.html>.
- <https://supersimple.com/song/walking-in-the-forest/>.
- <https://www.bethsnotesplus.com/2012/10/grizzly-bear.html>.
- <https://www.edukacja.edux.pl/p-52489-mieszkancy-lasu-scenariusz-zajec.php>.
- <https://www.portaloswiatowy.pl/top-tematy/zadania-dyrektora-na-rok-szkolny-20242025.-poznaj-liste-32-obowiazkow-15842.html>.
- <https://www.synonimy.pl/synonim/plan/>.

GRY I ZABAWY RUCHOWE JAKO ATRAKCYJNE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM *(Karolina Syktus¹)*

Streszczenie

Gry i zabawy ruchowe są najbardziej atrakcyjnymi formami zabawowymi dzieci w wieku przedszkolnym. Mają przewagę nad innymi, gdyż zaspakajają ich naturalne potrzeby oraz stymulują wszystkie obszary funkcjonowania. Najmłodszy do aktywności nie potrzebuje kosztownego sprzętu i specjalnych strojów. Wystarczy odrobina wolnej przestrzeni i kreatywności. Rozdział przedstawia istotę i znaczenie gier oraz zabaw ruchowych w rozwoju dziecka, a także autorską propozycję gier i zabaw z wykorzystaniem niekonwencjonalnych przedmiotów.

Słowa kluczowe: gry i zabawy ruchowe, wiek przedszkolny, ruch, dzieci, niekonwencjonalne przedmioty.

Summary

Games and physical activities are the most attractive forms of play for preschool children. They have an advantage over others because they satisfy their natural needs and stimulate all areas of functioning. The youngest do not need expensive equipment or special costumes to be active. All you need is a bit of free space and creativity. The chapter presents the essence and importance of games and physical activities in the development of a child, as well as the author's proposal of games and activities using unconventional objects.

Keywords: games and activities, preschool age, movement, children, unconventional objects.

Wprowadzenie

Rozwój dziecka w pierwszych latach jest bardzo intensywnym okresem, w którym oddziaływania wychowawcze odbijają swoje piętno w przyszłości. Wszechstronny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym przejawia się szczególnie wyraźnie w czynnościach spontanicznych, które są podejmowane w bliskim (dom rodzinny) i dalszym otoczeniu (np. przedszkole). Zabawy ruchowe wpływają na rozwój fizyczny dziecka i kształtują dojrzałość do nauki szkolnej. Wszechstronnie wpływają na ustrój, powodując podnoszenie jego wydolności i wielokierunkowej sprawności fizycznej. Przyczyniają się do rozwoju cech motorycznych: zręczność, szybkość, siła, umiejętności ruchowe i wytrzymałość (Trześniowski, 1995). Poprzez gry i zabawy ruchowe dzieci doskonalą nie tylko motorykę, ale również zdobywają umiejętności oraz cenną wiedzę o otaczającym je świecie. Nauczyciele, wybierając formę aktywności ruchowej do realizacji przez dzieci w sytuacjach kierowanych (tj. zabaw i gier dydaktycznych), zwykle zwracają uwagę na ich preferencje w tym zakresie, co zazwyczaj motywuje je do aktywności. Ponadto czyni te formy atrakcyjnymi.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

W rozdziale dokonałam analizy literatury podmiotu, podejmując się opisanie kwestii stosowania gier oraz zabaw ruchowych w pracy pedagogicznej z dziećmi w przedszkolu. Wyjaśniłam podstawowe pojęcia: „gra” i „zabawa”. Zaprezentowałam ich klasyfikację, różnice i podobieństwa oraz ich znaczenie. Opisałam preferencje dzieci w zakresie tych dwóch form aktywności na podstawie przeprowadzonych badań własnych oraz doświadczenia wynikającego z pracy z dziećmi w tym wieku w przedszkolu. Zaprezentowałam też zestaw gier i zabaw ruchowych do realizacji z dziećmi w wieku przedszkolnym z wykorzystaniem niekonwencjonalnych przedmiotów.

1. Gry i zabawy ruchowe – ujęcie teoretyczne

Zabawa (ang. *fun, play*, niem. *Belustigung, Unterhaltung, Spiel, Festlichkeit*) są to wszelkie działania, które bawią oraz pozwalają atrakcyjnie spędzić czas. W ujęciu encyklopedycznym „zabawa [łac. *ludus*], zachowanie utożsamiane często z grą, wiąże się współcześnie także z pojęciem rozrywki” (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/zabawa;3999635.html>, dostęp: 02.09.2024).

Socjologiczne ujęcie określa zabawę jako jeden z rodzajów świadomej aktywności, która podejmowana jest w sposób bezinteresowny, bez oczekiwania jakiejkolwiek korzyści materialnej przez daną osobę bądź grupę. Odbywa się w czasie specjalnie przeznaczonym do jej realizacji, pozostając jakby poza elementami codziennego życia (Olechnicki, Załęcki, 1997). W wyniku nasilonych procesów społeczno-kulturowych zabawa jako zjawisko charakterystyczne dla osób w różnym wieku przekształcała się i zajmowała coraz ważniejsze miejsce wśród ich aktywności.

Z historycznego punktu widzenia zabawa została zdefiniowana jako specyficzna działalność ludzka, która na przestrzeni poszczególnych epok zmieniała się pod względem form, jednak jej cechy podstawowe i zasadnicze do dziś pozostały bez zmian.

Zagadnieniem zabawy zajmowali się już starożytni filozofowie. Platon uważał człowieka za zabawkę w rękach bawiącego się nim boga. Ta „zabawka” została zobowiązana do pięknego życia. Arystoteles nadał zabawie nieco odmienny sens, twierdząc, że zabawa podobnie jak praca jest działaniem wchodzącym w skład aktywności stanu niewolniczego. Uważał, że jest czynnością oczywistą, konieczną. Traktowana była przez niego jako źródło regeneracji sił do pracy fizycznej, która była konieczna do utrzymania ładu społecznego. Nowożytność określa zabawę jako istotę człowieczeństwa, zaraz obok religii, nauki oraz sztuki. Stanowi wartość samą w sobie. To działanie, które cechuje się bezinteresownością (Kusio, 2017). Ta forma aktywności jest naturalną potrzebą ludzkości, aktywnością, której człowiek pożądał i chętnie doświadczał przez wieki i nadal doświadcza bez względu na status społeczny, miejsce zamieszkania czy wiek (Nawrot-Borowska, 2017).

Z perspektywy teorii pedagogicznej zabawa określana jest jako dobrowolne działanie, odbywające się według ustalonych ram czasu i miejsca, gdzie jednostka ludzka podejmuje je z własnej, nieprzymuszonej woli. R. Trześniowski twierdzi, że zabawa jest podstawową oraz pożądaną formą aktywności dzieci. Pojęcie zabawy „określa doświadczenie dziecięce, które przebiega zawsze „po raz pierwszy”, nawet gdy dziecko powtarza temat czy treść. Takie jej rozumienie wyznacza spontaniczność (która jest niepowtarzalna), samorzutność. Jeśli zabawa to stan duszy, każdorazowo jest to nowy, inny, pojedynczy stan” (Pilch, 2008, s. 643).

Gra (ang. *game*) to kolejny termin, który poddałam teoretycznej analizie. Zdefiniowanie tej formy aktywności nie jest łatwe, gdyż określana jest na podstawie wiedzy potocznej. W teorii gra jest utożsamiana z zabawą i odwrotnie. Odwołując się do interpretacji źródeł naukowych, można zauważyć, „iż każda gra jest odmianą zabawy, natomiast nie każda zabawa jest grą” (Waloszek, 2009, s. 358). W. Okoń (2007) przedstawiał grę podobnie jak cytowana wyżej autorka, twierdząc, że gra jest odmianą zabawy, w której należy przestrzegać określonych reguł oraz osiągnąć dany wynik. M. Bondarowicz (1993) określa grę jako rodzaj zabawy, gdzie uczestnicy realizują jednakowe zadania, lecz często nie w tym samym czasie. W grach ruchowych i innych zespołowych pojawiają się minimum dwie drużyny oraz kapitan. Takie zastosowanie jej organizacji umożliwia uczestnikom osiągnięcie wygranej – sukcesu, przez realizację przyjętych założeń taktycznych.

Reasumując, gry i zabawy są formami aktywności człowieka, które stanowią cenną działalność we wszystkich okresach życia człowieka. Stanowią jeden z najbardziej uniwersalnych środków wychowawczych. Odznaczają się różnorodnością i swobodą w stosowaniu różnego rodzaju ruchów, możliwością przejawiania twórczości oraz inicjatywy w tej dziedzinie.

2. Klasyfikacja gier i zabaw ruchowych

Klasyfikacje gier i zabaw ruchowych są różnie formułowane przez poszczególnych autorów. Poniżej zostaną zaprezentowane tylko nieliczne z nich.

R. Trześniowski (1995, s. 14-20) prezentuje następujące gry i zabawy ruchowe:

- Zabawy orientacyjno-porządkowe – ruch podczas tego rodzaju zabaw podporządkowany jest cechom postawionych zadań (szybki, precyzyjny, ale także wolny, nieharmonijny, zaskakujący, wymagający skupienia uwagi na wykonywanych działaniach).
- Zabawy na czworakach – aktywność w niej podejmowana wpływa na prawidłowe kształtowanie fizjologicznych krzywizn kręgosłupa – odgrywa znaczącą rolę w formowaniu właściwej postawy ciała.
- Zabawy ze śpiewem – ruch podczas tych zabaw jest mało intensywny, umiarkowany. Główną wartością zabaw tego typu jest kompatybilność ruchu z rytmem oraz tempem utworu, a także dostosowanie go do treści danej zabawy. Podczas zabaw ze śpiewem ruch jest prezentacją słów.
- Zabawy i gry kopne – umożliwiają wykazanie się zręcznością, stymulują funkcjonowanie kończyn dolnych oraz pozwalają wytwarzać ruchy, które nie są stosowane na co dzień.
- Gry drużynowe – w szczególności polegają na wykonywaniu rzutu dostosowanymi do niej przyborami. Przybierają formę czynnego wypoczynku.
- Zabawy i gry skoczne – polegają na wykonywaniu ruchów, umożliwiających oderwanie ciała od podłoża.
- Zabawy i gry rzutne – charakteryzują się naturalnymi i praktycznymi ruchami. Cieszą się dużą popularnością wśród dzieci.
- Zabawy i gry bieżne – jeden z głównych elementów pobudzania ustrojów ludzkich oraz forma wypoczynku, często preferowana przez dzieci. Rozwijają cechy charakteru: umiejętność rywalizacji, walki, wytrwałość, współdziałanie, ambicje.

- Zabawy i gry z dźwiganiem oraz mocowaniem – pozwalają uczestnikom zaprezentować własną tężyznę fizyczną.
- Wyścigi konkursowe i turniejowe – kształtują zdolności motoryczne.

Najpopularniejszy podział zabaw ruchowych prezentuje K. Wlaźnik (1972), która w swojej klasyfikacji wyodrębnia zabawy i ćwiczenia:

- orientacyjno-porządkowe;
- na czworakach;
- bieżne;
- z elementami skoku i podskoku;
- z elementami rzutu, celowania i toczenia;
- z elementami równowagi;
- kształtujące postawę;
- zabawy i ćwiczenia w terenie;
- zabawy i ćwiczenia z elementami występowania na przyrządy, zstępowania, wspinania się.

H. Trawińska (2006) przedstawia następującą klasyfikację gier i zabaw ruchowych:

- zabawy orientacyjno-porządkowe;
- bieżne;
- z elementami chwytu, rzutu, celowania, toczenia;
- skoczne;
- z elementami równowagi;
- z elementami wspinania się.

Jak można zauważyć, tworzenie różnych klasyfikacji jest zależne od koncepcji autora, kierującego się w szczególności cechami tych form aktywności, a także możliwością odpowiedniego pogrupowania gier i zabaw.

3. Gra i zabawa – podobieństwa i różnice

Gry i zabawy ruchowe jako aktywności człowieka mają ze sobą wiele wspólnych cech, jednak i takie, które je różnią. Zabawa to rodzaj działań podejmowanych bez przymusu, dla przyjemności, w określonych granicach czasoprzestrzennych. Jest aktywnością, w której występują naturalne formy działalności, wynikające z wewnętrznej motywacji oraz potrzeby. Wszelkie reguły są przyjęte przez uczestniczące w niej osoby dobrowolnie. Każda jednostka ludzka podejmuje ją dla przyjemności, bez jakiegokolwiek przymusu. Jej przebieg wyznacza wyobraźnia uczestników, która tworzy nową rzeczywistość. Gra cechuje się koniecznością przestrzegania ustalonych reguł. To rodzaj rywalizacji, którą wyznaczają określone zasady. Głównym elementem jest tutaj współzawodnictwo – walka między poszczególnymi osobami (zespołami, drużynami, grupami), co w zabawie nie pojawia się. W grze bierzemy udział „na poważnie”, zaś w zabawie niekoniecznie. Zabawa nie ma ścisłych reguł, ograniczeń czasowych, partnerstwa oraz przestrzeni.

Wspólną cechą gier oraz zabaw ruchowych jest aktywność ruchowa, która w poszczególnych kategoriach występuje z różnym nasileniem. Gry i zabawy ruchowe mają znaczący wpływ na rozwój umysłowy dziecka, sprawność fizyczną, umiejętność podejmowania decyzji, wyrażania własnych opinii, podporządkowania się ustalonym regułom, zasadom. Istotnym warunkiem w wyborze gier i zabaw ruchowych jest odnoszenie

się do preferencji dzieci, które wpływają na atrakcyjność wykonywanych czynności. Nie bez znaczenia pozostają środki dydaktyczne i przybory, które w znacznym stopniu zwiększają zainteresowanie dzieci wykonywaniem poszczególnych aktywności, ale również znacznie ułatwiają pracę nauczycieli.

4. Gry i zabawy ruchowe a rozwój i edukacja dziecka w wieku przedszkolnym

Gry i zabawy ruchowe odgrywają ważną rolę w rozwoju cech fizycznych, kształtowaniu sprawności fizycznej i podnoszeniu stanu zdrowia dziecka. Pozytywnie wpływają na wydolność układu krążenia, oddychania czy przemianę materii, a także działanie innych układów. Pełnią znaczącą rolę w prawidłowym funkcjonowaniu układu nerwowego. Umożliwiają rozładowanie napięć nerwowych, odpuszczają, zwalczają stres, zapobiegają chorobom nerwowym (Bondarowicz, Staniszewski, 2006). Dziecko biorące udział w aktywnościach ruchowych kształtuje sprawność, koordynację wzrokowo-ruchową oraz precyzję rąk. Zwiększają się jego umiejętności manipulacyjne, co pozytywnie wpływa na posługiwanie się narzędziami pisarskimi. Wzrasta wytrzymałość fizyczna, co z kolei pozwala na uczestnictwo w innych grach i zabawach ruchowych (Janeczek, Ostrach, 2016). Wpływają właściwie na rozwój motoryki małej i dużej, kształtują sprawność ruchową, wytrzymałość. Dzięki ich realizacji podnosi się poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej, precyzja rąk. Ponadto gra i zabawa regulują napięcie mięśniowe, co odgrywa istotną rolę w rozwoju umiejętności pisania (Skałbana, 2016). Poprzez gry oraz zabawy ruchowe dzieci kształtują zdolność podejmowania decyzji i umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami. Pozwalają dzieciom dostrzegać z różnych stron poszczególne rzeczy, nawiązywać relacje rówieśnicze oraz wyrażać własne, odmienne zdanie. Poprzez gry dzieci uczą się przestrzegania ustalonych reguł i zasad, które są źródłem radości oraz budowania poczucia sprawiedliwości (Gray, 2013). Gry i zabawy poszerzają wiedzę o otaczającym świecie, a więc dziecko rozumie i wie coraz więcej. Przyczyniają się do kształtowania sprawności, warunkujących następowanie kolejnych stadiów rozwoju dziecka. Ponadto przyczyniają się do rozwoju myślenia oraz organizowania i przetwarzania informacji (Ostrach, 2016). Zabawa umożliwia spontaniczne działania twórcze, kreatywność. Za jej przyczyną rozwija się zdolność przewidywania zdarzeń i odkrywania nowych rozwiązań problemów pojawiających się w działaniu. Odgrywa też znaczącą rolę w rozwoju wyobraźni oraz inteligencji.

Podsumowując, gry i zabawy pozwalają dziecku na eksperymentowanie, podczas którego działania zmieniają się w coraz bardziej złożone czynności (Adamski, 2009). Gry oraz zabawy ruchowe są ważnymi elementami, wpływającymi na prawidłowe kształtowanie postaw wobec otaczającej rzeczywistości, pracy i nauki.

5. Preferencje dotyczące gier i zabaw ruchowych dzieci w wieku przedszkolnym – analiza badań własnych i osobiste refleksje z pracy zawodowej

W ramach mojej pracy dyplomowej w marcu 2023 prowadziłam sondażowe badania diagnostyczne, których celem było poznanie gier oraz zabaw ruchowych preferowanych przez dzieci w wieku przedszkolnym. Zgodnie z celem moich badań, poszukiwałam odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: Jakie gry i zabawy preferują dzieci w wieku przedszkolnym? W badaniach wzięły udział 292 osoby, w tym 69 dzieci, 112 nauczycieli i 111 rodziców. Nauczyciele i rodzice byli badani techniką ankiety (anonimowej, internetowej), zaś dzieci techniką wywiadu. Dane badawcze poddałam analizie, opisałam i zinterpretowałam. Starałam się konfrontować

je z własnymi obserwacjami, wynikającymi z codziennej pracy w charakterze nauczyciela przedszkola. Zatem w tym podrozdziale najpierw prezentuję i omawiam wyniki badań, jakie uzyskałam w badaniach własnych z udziałem nauczycieli, rodziców i dzieci, a następnie własne spostrzeżenia i refleksje.

Wyniki badań pokazały, że 112 badanych nauczycieli wychowania przedszkolnego uważa, iż dzieci bez względu na wiek preferują spośród proponowanych im przez nauczyciela gier i zabaw ruchowych następujące rodzaje: ze śpiewem, tańce, orientacyjno-porządkowe oraz bieżne. Podczas aktywności swobodnych preferują natomiast gry i zabawy bieżne, na czworakach, ze śpiewem i tańce. Badane dzieci informowały, że preferują w przedszkolnej sali: zabawę „Berek” i zabawy taneczne.

Z moich osobistych refleksji płynących z codziennej obserwacji wynika, że dzieci w wieku przedszkolnym preferują następujące gry i zabawy ruchowe z zakresu pedagogiki zabawy: „Fryzjer”, „Cukierek”, „Błyskawica – grzmot”, „Kolory”, „Utrzymanie piłki na chuście”, „Wachlowanie chustą”, a ponadto gry i zabawy:

- bieżne: „Zamrożony berek”, „Berek kucany”, „Raz, dwa, trzy Baba Jaga patrzy”;
- zabawy tradycyjne: „Chodzi lisek”, „Gąski, gąski do domu”;
- zabawy ruchowe ze śpiewem: „Rolnik sam w dolinie”, „Stary niedźwiedź”, „Balonik”;
- zabawy taneczne: „A ram sam sam”, „Dyrygent”, „Kaczuszki”, „Baby shark”;
- zabawy ruchowe kopne: „Kopanie piłki”;
- zabawy ruchowe rzutne: „Rzut do celu”.

W świetle analizy wyników badań własnych, wśród gier i zabaw ruchowych preferowanych przez dzieci na przedszkolnym placu zabaw badani nauczyciele wskazują na gry drużynowe, zabawy bieżne, skoczne, rzutne oraz kopne, a dzieci informowały, że zabawy na dostępnych urządzeniach ogrodowych i zabawa „Berek” z jej licznymi odmianami.

Z własnego doświadczenia mogę potwierdzić odpowiedzi badanych dzieci, że na przedszkolnym placu zabaw dzieci preferują:

- zabawy ruchowe na dostępnych urządzeniach – według słów dzieci „Huśtanie na huśtawce”, „Kręcenie na karuzeli”, „Zjeżdżanie na zjeżdżalni”, „Równoważnia”, „Zjazd na rurze”, „Wspinanie po sieci”;
- gry i zabawy bieżne: „Berek”, „Bieganie”;
- gry i zabawy rzutne: „Rzut do celu”.

Z opinii 111 badanych rodziców wynika, że dzieci w środowisku domowym z uwzględnieniem poszczególnych miejsc wybierają następujące gry i zabawy ruchowe: „W chowanego”, „Berek”, „Skoki po materacu”, „Turlanie”, „Rzucanie kamieni”, „Zabawy na trampolinie”, „Kopanie piłki”, „Jazda na rowerze”. Z kolei na placu zabaw wskazują: „Huśtanie na huśtawce”, „Wspinanie”, „Zjeżdżanie na zjeżdżalni”, „Kręcenie na karuzeli”.

Na podstawie własnych obserwacji gier i zabaw dzieci podejmowanych przez nie swobodnie w moim przedszkolu, mogę stwierdzić, że impulsem do ich inicjowania są środki dydaktyczne, w tym przybory. Środki dydaktyczne to rzeczy materialne, wywołujące określone bodźce zmysłowe, ale też są to urządzenia, które umożliwiają dostarczanie tych bodźców. F. Bereźnicki (2011) dzieli środki dydaktyczne na proste (wzrokowe, słuchowe) oraz złożone (audialne, audiowizualne, wizualne). Przybory określane są z kolei jako „przedmioty służące do wykonywania jakiejś czynności” (<https://sjp.pwn.pl/sjp/przybory;2511808.html>, dostęp: 04.09.2024). Dzielimy je na:

- faktyczne – wyprodukowane przez człowieka, jednak niekoniecznie na potrzeby gier i zabaw ruchowych;
- zastępcze – przedmioty, które mogą zastąpić przybory faktyczne.

Zauważam, że różnorodność wszelkich środków dydaktycznych i urządzeń wpływa na rozwój wszechstronnej sprawności dziecka, o czym piszą B. Bondarowicz i T. Staniszewski (2016). Podczas gier i zabaw ruchowych dzieci chętnie korzystają z dostępnych środków dydaktycznych oraz przyborów. Dużą popularnością cieszą się przedmioty, które wykorzystywane są w życiu codziennym, a których produkcja była wykonana niekoniecznie z myślą o grach i zabawach ruchowych dzieci. Mam na myśli przedmioty niekonwencjonalne, które są łatwo dostępne. Każdy przedmiot może zastąpić inny, np. miotłę – kij hokejowy, ziemniaki – piłki itp. Są to przedmioty, które podnoszą poziom poszczególnych umiejętności ruchowych dzieci. Obserwując je codziennie w przedszkolu, jestem tego pewna.

Poniżej prezentuję autorski zestaw gier i zabaw ruchowych do realizacji z dziećmi w przedszkolu z wykorzystaniem niekonwencjonalnych przedmiotów.

6. Autorski zestaw gier i zabaw ruchowych dla dzieci w wieku przedszkolnym z wykorzystaniem niekonwencjonalnych przedmiotów

I. Gry i zabawy orientacyjno-porządkowe

Zabawa „Magiczny eliksir”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności skupienia się, szybkiego reagowania oraz dostosowania się do określonych reguł.



Fotografie 1-2. Zabawa „Magiczny eliksir”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Dzieci poruszają się swobodnie po całej sali. Jeżeli poczną na sobie wodę z ręcznego zraszacza, którym posługuje się nauczycielka, przyjmują nieruchomą, dowolną pozycję ciała, np. w siadzie, leżeniu, staniu. Na hasło nauczyciela, np. tupnięcie, dzieci znów poruszają się swobodnie i zabawa toczy się dalej. Należy uważać, by nie zmoczyć zbyt mocno ubrań lub włosów dzieci. Zraszaczem może się też posługiwać wybrane dziecko.

Zabawa „Wspólne kolory”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności szybkiego reagowania oraz spostrzegawczości.



Fotografie 3-4. Zabawa „Wspólne kolory”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Nauczyciel przygotowuje różne kolory łapek na muchy. Gdy podnosi do góry jedną z nich. Dzieci, które mają dowolny element garderoby w tej barwie, np. podskakują, stoją na jednej nodze, robią pajacyki itd.

Zabawa „Segregujemy śmieci”.

Cel zabawy: Rozwijanie spostrzegawczości, motoryki małej i dużej.



Fotografie 5-6. Zabawa „Segregujemy śmieci”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Nauczyciel dzieli dzieci na grupy, przydzielając każdej kolory odpowiadające segregacji odpadów. Każda drużyna zbiera śmieci, które mogą trafić do właściwego pojemnika np. żółty – plastik, metal; niebieski – papier itd.

II. Gry i zabawy bieżne

Zabawa „Poduszkowy berek”.

Cel zabawy: Rozwijanie i podnoszenie aktywności ruchowej.



Fotografie 7-8. „Poduszkowy berek”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Dzieci ustawione w rozsypce. Każda z dwóch wybranych osób trzyma w rękach poduszkę, którą będzie delikatnie uderzać uciekające przed nimi dzieci. Uczestnicy, którzy zostaną dotknięci, muszą się zatrzymać i stać nieruchomo. Wygrywa uczestnik, który jako ostatni nie został dotknięty poduszką.

Zabawa „Bieg z wodą”.

Cel zabawy: Doskonalenie umiejętności skupienia uwagi.



Fotografie 9-10. „Bieg z wodą”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Dzieci ustawiają się w dwóch rzędach (drużynach). Zadaniem uczestników każdej z drużyn jest przeniesienie wody z miski do pojemnika znajdującego się na mecie za pomocą kubeczka. Wygrywa zespół, który ukończy zadanie najszybciej.

Zabawa „Na wiaderko”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności reagowania na ustalony sygnał oraz radzenia sobie z emocjami.

Przebieg zabawy:

Nauczyciel rozkłada w różnych miejscach sali odwrócone do góry dnem wiaderka. Dzieci biegają swobodnie, na hasło „odpoczynek” zajmują miejsce, siadając na najbliższym wiaderku. Na hasło „biegamy”, dzieci poruszają się pomiędzy wiaderkami. Zanim nauczyciel ponownie wypowie hasło „odpoczynek”, zabierze jedno wiaderko. Osoba, która nie znajdzie wiaderka, na którym mogłaby usiąść, zajmuje wskazane przez nauczyciela miejsce przy stole. I zabawa toczy się dalej. Wygrywa osoba, która zdoła usiąść na ostatnim wiaderku.

III. Gry i zabawy skoczne

Zabawa „Tor przeszkód”.

Cel zabawy: Wspieranie koordynacji i poczucia równowagi.



Fotografie 11-12. „Tor przeszkód”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Dzieci pokonują tor przeszkód, po kolei wchodząc obunóż do każdej z rozstawionych opon. Mogą urządzić sobie wyścig w drużynach.

Zabawa „Poduszkowa ścieżka”.

Cel zabawy: Kształtowanie sprawności fizycznej.



Fotografie 13-14. „Poduszkowa ścieżka”.

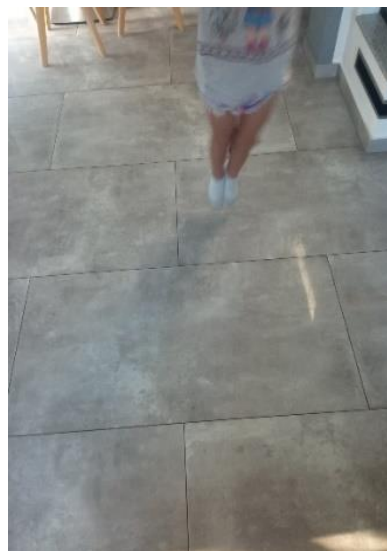
Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Dzieci przeskakują z poduszki na poduszkę. Jeśli uczestnik dotknie podłogi (trawnika), wraca na start. Zabawę można traktować jako wyścig w parach lub w drużynach.

Zabawa „Skoki na płytkach”.

Cel zabawy: Rozwijanie sprawności motorycznej – skoczności, zwinności.



Fotografie 15-16. „Skoki na płytkach”.

Źródło: opracowanie własne.

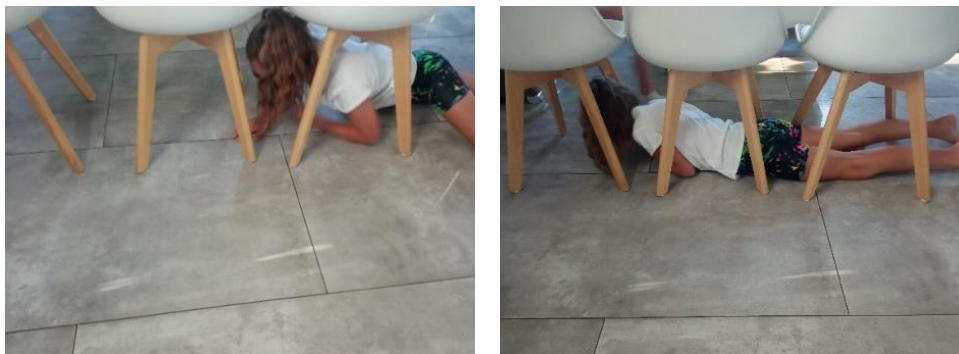
Przebieg zabawy:

Dzieci przeskakują po kolei z płytki na płytkę, starając się nie nadepnąć na linie.

IV. Gry i zabawy na czworakach

Zabawa „Przechodzimy przez tunel”.

Cel zabawy: Rozwijanie sprawności motorycznej – zwinności, zręczności.



Fotografie 17-18. „Przechodzimy przez tunel”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Tworzymy z dziećmi tunel, ustawiając krzesła jedno za drugim. Dzieci kolejno przechodzą pod krzesłami na czworakach. Można ustawić dwa tunele i urządzić wyścig w parach lub w drużynach.

Zabawa „Piórko”.

Cel zabawy: Rozwijanie szybkości oraz zwinności.



Fotografie 19-20. „Piórko”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Dzieci ustawiają się na linii toru wyścigowego w pozycji na czworakach. Każdy uczestnik dmucha piórko do wyznaczonego miejsca (metry). Tor nie powinien być zbyt długi.

Zabawa „Kotki z kłębkami włóczki”.

Cel zabawy: Kształtowanie sprawności fizycznej.

Przebieg zabawy:

Nauczyciel rozmieszcza kłębki włóczki na podłodze. Dzieci jak kotki, biegają na czworakach i bawią się nimi. Potrącają je łapkami, popychają i toczą. Jeśli przedmiot potoczy się daleko, podążają za nim.

V. Gry i zabawy ze śpiewem

Zabawa „Chodzi lisek koło drogi”.

Cel zabawy: Dostarczenie dzieciom okazji do spontanicznych działań i wyrażania radości.

Przebieg zabawy:

Zabawa odbywa się w kole. Dzieci siedzą w siadzie skrzyżnym, z rączkami położonymi za plecami, mówiąc:

*Chodzi lisek koło drogi.
Nie ma płaszcza jest ubogi.
Kogo łapką przyodzieje,
Ten się nawet nie spodzieje!*

Teraz dziecko „chodzący lisek” wkłada kitkę (np. kawałek futerka, chustkę) do rączek wybranego dziecka, które wstaje i próbuje złapać „liska”. „Lisek” biegnie do miejsca, na którym siedziało dziecko przyodziane kitką i siada na jego miejscu. Dziecko z kitką staje się nowym liskiem. Jeśli dziecku uda się złapać „liska” zanim dobiegnie na miejsce, dalej pozostaje ono „liskiem”. W ten sposób zabawa toczy się dalej.

Zabawa „Jadą, jadą misie”.

Cel zabawy: Wyrabianie umiejętności łączenia ruchu z muzyką.

Przebieg zabawy:

Dzieci trzymając pluszaki, poruszają się po obwodzie koła i śpiewają słowa piosenki:

*Jadą, jadą misie, tra la la la la
Śmieją im się pysie, cha-cha-cha-cha-cha
Przyjechały do lasu narobiły hałasu
Przyjechały do boru narobiły rumoru
Jadą, jadą misie, tra la la la la
Śmieją im się pysie, cha-cha-cha-cha-cha
A misiowa jak może prędko szuka w komorze
Plaster miodu wynosi pięknie gości swych prosi
Jadą, jadą misie, tra la la la la
Śmieją im się pysie, cha-cha-cha-cha-cha
Zjadły misie plastrów sześć
I wołają „jeszcze jeść”.*

Zabawa „Mam chusteczkę”.

Cel zabawy: Wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka.

Przebieg zabawy:

Dzieci ustawione w kręgu trzymają się za ręce. Do środka wchodzi dziecko z chusteczką.

Mam chusteczkę haftowaną, co ma cztery rogi – dzieci idą w kręgu i śpiewają.

Kogo kocham, kogo lubię, rzucę mu pod nogi – uczestnicy zatrzymują się.

Tej nie kocham, tej nie lubię, tej nie pocałuję – dziecko w środku kręgu śpiewa i wskazuje na wybrane dzieci.

A chusteczkę haftowaną tobie podaruję – dziecko w środku kręgu śpiewa i kładzie chusteczkę przed wybranym dzieckiem.

VI. Gry i zabawy rzutne

Zabawa „Lecący ziemniak”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności skupienia uwagi.

Przebieg zabawy:

Dzieci ustawiają się w rzędach i otrzymują ziemniaki, które będą wrzucać do wiaderka. Wygrywa dziecko, które będzie miało największą liczbę celnych rzutów. Zabawa może być prowadzona w formie drużynowej.

Zabawa „Rzucanie poduszek”.

Cel zabawy: Kształtowanie siły i zwinności.



Fotografie 21-22. „Rzucanie poduszek”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawa:

Dzieci podzielone na dwie równoliczne drużyny ustawiają się przed linią startu. Pierwsi zawodnicy z obu drużyn otrzymują poduszkę, którą będą się starali rzucić jak najdalej. Za wygraną drużyna otrzymuje kamyczek i wrzuca go do pojemnika. Wygrywa drużyna, która otrzyma więcej kamyczków. Każde dziecko może wykonać jeden rzut w pierwszej i kolejnych rundach.

Zabawa „Pluszakowe zadania”.

Cel zabawy: Rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowej.



Fotografie 23-24. „Pluszakowe zadania”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Każde dziecko trzyma w rękach pluszaka. Następnie wykonuje komendy nauczyciela: „Podrzucić pluszaka 3 razy”; „Maszeruj, podrzucając pluszaka”; „Przerzucanie pluszaków w parach”, „Przeskocz nad pluszakiem” itp.

VII. Gry i zabawy z dźwiganiem i mocowaniem

Zabawa „Gazetowe przeciąganie”.

Cel zabawy: Rozwijanie siły i mocy.

Przebieg zabawy:

Dzieci dobierają się w pary. Między nimi jest rozłożona gazeta. Zawodnicy starają się wciągnąć na nią przeciwnika. Kto jej nie dotknie stopą, zdobywa punkt.

Zabawa „Wiadereczko”.

Cel zabawy: Rozwijanie szybkości oraz koncentracji.

Przebieg zabawy:

Dzieci ustawiają się w dwóch drużynach na linii startu. Na sygnał zawodnicy z obu drużyn mają za zadanie nabrać piasku do wiaderka z ze swojego pojemnika „A” i przenieść do pojemnika „B”. Wygrywa drużyna, która jako pierwsza opróżni swój pojemnik „A”.

Zabawa „Nie przewróć butelki”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności przestrzegania ustalonych zasad.

Przebieg zabawy:

Na obwodzie koła ustawione są plastikowe butelki. Dzieci poruszają się dookoła nich, unikając ich przewrócenia. Któremu z nich to się nie uda, otrzymuje punkt karny (żetonik). Zabawa kończy się, gdy wszystkie butelki zostaną przewrócone. Wygrywa to dziecko, które nie otrzyma żadnego punktu karnego za przewrócenie butelki lub ma najmniejszą ich liczbę.

VIII. Gry i zabawy kopne

Zabawa „Kopnij kulkę do celu”.

Cel zabawy: Doskonalenie koordynacji ruchowej.

Przebieg zabawy:

Dzieci robią sobie kulkę z gazety. Nauczyciel z pomocą dzieci rozciąga równolegle dwie taśmy na podłodze w odstępach ok. 2 m. Wyjaśnia dzieciom, że jest to rów z wodą. Zadaniem dzieci jest kopnąć kulkę, by trafiła na przeciwległy brzeg.

Zabawa „Butelka”.

Cel zabawy: Rozwijanie koordynacji ruchowej oraz koncentracji.

Przebieg zabawy:

Każde dziecko otrzymuje plastikową butelkę wypełnioną wodą do połowy. Następnie swobodnie toczy ją za pomocą stóp. Można ustalić linię startu i urządzić wyścig w toczeniu butelki do celu. Zabawę można powtórzyć kilka razy.

Zabawa „Toczenie piłki slalomem”.

Cel zabawy: Doskonalenie umiejętności prowadzenia piłki.

Przebieg zabawy:

Dzieci ustawione w dwóch drużynach, kolejno toczą piłkę slalomem między rozstawionymi wiaderkami wypełnionymi woreczkami gimnastycznymi lub między pachołkami. Po czym wracają i ustawiają się na końcu rzędu. Wygrywa drużyna, która jako pierwsza odbędzie slalom.

IX. Gry drużynowe

Zabawa „Gazetowa bitwa”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności pracy zespołowej.

Przebieg zabawy:

Dzielimy grupę na dwa zespoły (jeśli liczba uczestników jest nieparzysta, należy zadbać, żeby ilość kul należących do każdego z zespołów była jednakowa. Każde dziecko ma ich po dwie. Drużyny mają kule w odmiennym kolorze. Na sygnał nauczyciela drużyny przerzucają kulki, znajdując się na własnym boisku na stronę przeciwnika. Wygrywa zespół, który po sygnale „koniec bitwy” ma więcej swych kul na boisku rywala.

Zabawa „Miotłowy hokej”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności interpersonalnych.

Przebieg zabawy:

Nauczyciel dzieli dzieci na dwa zespoły. Każdy zespół ma swoją miotłę, która jest kijem hokejowym. Na hasło „start”, pary uczestników z przeciwnych zespołów próbują trafić krążkiem do bramki przeciwnika. Drużyna, która zdobędzie najwięcej goli, wygrywa.

Zabawa „Rzuć do pudełka”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności współpracy z rówieśnikami.

Przebieg zabawy:

Dzieci siedzą w dwóch równolicznych rzędach (drużynach). Nauczyciel ustawia pojemnik (kosz) przed każdą z dwóch drużyn w odległości ok. 1,5 m. Każdy zawodnik otrzymuje jedną piłeczkę palantową. Zadaniem zawodników jest kolejno wrzucenie do pojemnika przeciwników swojej piłki. Przy każdym z pojemników znajduje się bramkarz, który stara się obronić własną bramkę. Zwycięża zespół, który wrzuci więcej piłek do kosza przeciwników.

X. Wyścigi konkursowe i turniejowe

Zabawa „Ręcznikowy wyścig”.

Cel zabawy: Rozwijanie siły oraz szybkości.



Fotografie 25-26. „Zabawa z ręcznikiem”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Uczestnicy dwóch równolicznych drużyn siadają na parkiecie każde na swoim ręczniku. Na sygnał para zawodników z przeciwnych drużyn, używając siły rąk, odpycha się w kierunku mety. Zawodnik, który jako pierwszy osiągnie metę, otrzymuje punkt (żeton, woreczek) dla swej drużyny. Wygrywa drużyna, która zdobędzie więcej punktów.

Zabawa „Wyścigi w parach”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności pracy zespołowej.

Przebieg zabawy:

Uczestnicy podzielni na dwie drużyny, dobierają się w pary spośród zawodników tej samej drużyny. Na hasło „start”, pary po kolei biegną do mety, trzymając się za ręce. Para, która przybiegnie jako pierwsza i nie puści swoich rąk, dostaje punkt (żeton, piłeczkę) i wkłada ją do swojego pojemnika. Drużyna, która zbierze więcej punktów, wygrywa.

Zabawa „Wyścig w workach”.

Cel zabawy: Rozwijanie szybkości oraz zwinności.



Fotografie 27-28. „Wyścig w workach”.

Źródło: opracowanie własne.

Przebieg zabawy:

Uczestnicy dzielą się na 2-3 drużyny. Nauczyciel wręcza każdej z nich worek gimnastyczny, żeby zawodnicy kolejno mogli ścigać się w nim do mety. Trzeba wejść do worka i przytrzymując jego brzeg na wysokości pasa, przechodzić/skakać do mety. Zadaniem dzieci będzie dotarcie w nim do wyznaczonej linii, a następnie przekazanie go kolejnej osobie z drużyny. Wygrywa drużyna, która ukończy wyścig jako pierwsza.

XI. Tańce

Zabawa „Taniec z miotłą”.

Cel zabawy: Kształtowanie wyobraźni muzycznej oraz ekspresji ruchowej.

Przebieg zabawy:

Dzieci ustawiają się w kręgu. Nauczyciel odtwarza dowolną muzykę. Dzieci podają sobie miotłę z rąk do rąk. Na pauzę w muzyce, dziecko aktualnie trzyma ją w ręce wchodzi do środka i wykonuje krótki, swobodny taniec z miotłą. Zabawę powtarzamy kilka razy.

Zabawa „Taniec na gazecie”.

Cel zabawy: Rozwijanie umiejętności współpracy w parach.

Przebieg zabawy:

Uczestnicy dobierają się w pary. Następnie nauczyciel rozdaje każdej z nich duży kawałek gazety. Podczas gdy gra muzyka, pary tańczą na kawałku papieru. Na przerwę w muzyce dzieci z pary składają gazetę na połowę. Czynność tę powtarzają jeszcze kilka razy. Para, która zatańczy taniec na gazecie jak najdłużej bez dotknięcia stopami podłogi, wygrywa.

Zabawa „Taniec z dzwoneczkiem”.

Cel zabawy: Rozwijanie spostrzegawczości, koncentracji oraz szybkości.

Przebieg zabawy:

Dzieci dobierają się w pary. Trzeba tak zrobić, żeby jedna osoba pozostała bez pary. Jeśli dzieci jest do pary, osobą bez pary powinien być nauczyciel. Dzieci z jednej z par otrzymują dzwoneczek, którym zadzwonią i jak najszybciej przekażą go kolejnej parze. Zadaniem osoby bez partnera jest przechwycenie dzwonka w trakcie podawania go innej parze. To dziecko, które nie zdoła przekazać dzwonka, przejmuje rolę dziecka bez pary i zabawa toczy się dalej. Należy poinformować dzieci, że dziecku bez pary nie wolno zabierać woreczka z rąk podczas podawania go innej parze.

Podsumowanie

Jak wynika z moich doświadczeń, różnorodne przedmioty znajdujące się w większości przedszkoli i domów rodzinnych można wykorzystać do realizacji gier i zabaw ruchowych. Warto, aby nauczyciele widzieli w nich potencjał. Ręcznik może się stać pojazdem, ziemniak piłką, wiaderko pachółkiem, opony torem przeszkód itd. Gry i zabawy, w które bawiły się dzieci w poprzednich wiekach, popularne są także w obecnych czasach. Aby gra czy zabawa była atrakcyjna, nie potrzeba specjalnego, kosztownego sprzętu, a jedynie odrobiny pomysłowości, kreatywności. Dzieci preferują gry i zabawy ruchowe, w których wykorzystuje się niekonwencjonalne przedmioty. Są one bardziej pożądane, atrakcyjne. Niestety, współcześnie wielu nauczycieli postępuje w sposób schematyczny, używając jedynie przedmiotów przeznaczonych do danych czynności. Nie pozwalają dzieciom być animatorami gier i zabaw – nadawać przedmiotom nowych znaczeń. Gra i zabawa będzie atrakcyjna, jeżeli nauczyciele i rodzice będą rozbudzać u dzieci naturalną ciekawość, by wiedziały, że nie muszą podporządkowywać się przyjętym schematom. Dzieci powinny mieć dostęp do prostych przedmiotów, by same mogły reżyserować poszczególne aktywności ruchowe i czerpać z nich radość.

Bibliografia

- Bereźnicki, F. (2011). *Podstawy kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (red.). (2017). *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartości, znaczenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bondarowicz, B., Staniszewski, T. (2016). *Podstawy teorii i metodyki zabaw i gier ruchowych*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego.
- Bondarowicz, M. (1993). *Zabawy i gry ruchowe*. Warszawa: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Dymara, B. (red.). (2009). *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludycznej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gray, P. (2013). *Free to learn. Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant and better students for life*. United States: Basic Books.
- Klus-Stańska, D., Szczepaska-Pustkowska, M. (red.). (2009). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskurs, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Olechnicki, K., Załęcki, P. (1997). *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Ostrach, Z. (red.). (2016). *Praca przedszkola: wybrane zagadnienia teoretyczne, praktyczne i organizacyjne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pilch, T. (2008). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Tom V-Z (s. 643-655). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Trawińska, H. (2006). *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Trześniowski, R. (1995). *Zabawy i gry ruchowe*. Warszawa: WSiP.

<https://encyklopedia.pwn.pl/>.

<https://sjp.pwn.pl/>.

WYKORZYSTANIE WYBRANYCH METOD W PROFILAKTYCE ZABURZEŃ INTEGRACJI SENSORYCZNEJ U DZIECI W MIEJSKIM PRZEDSZKOLU NR 14 IM. MARII MONTESSORI W NOWYM SĄCZU *(Ewelina Olchawa-Nosał¹)*

Streszczenie

Rozdział został poświęcony problematyce profilaktyki w kontekście zaburzeń integracji sensorycznej u dzieci w wieku przedszkolnym. Tekst zawiera omówienie zachowań charakterystycznych dla danego podtypu zaburzeń integracji sensorycznej, rzutujących na zachowanie i funkcjonowanie dziecka w grupie przedszkolnej. Ukazuje krótką charakterystykę bazowych systemów zmysłowych, rolę diagnozy oraz proponowane metody pracy służące usprawnianiu oraz stymulowaniu sensorycznemu.

Słowa kluczowe: integracja sensoryczna, diagnoza, profilaktyka, metoda, przedszkole.

Summary

The chapter is devoted to the issue of prevention in the context of sensory integration disorders in preschool children. The text contains a discussion of behaviors characteristic of a given subtype of sensory integration disorders that affect the behavior and functioning of the child in the preschool group. It shows a brief description of the basic sensory systems, the role of diagnosis and proposed work methods for sensory improvement and stimulation.

Keywords: sensory integration, diagnosis, prevention, method, kindergarten.

Wprowadzenie

Doświadczając świata, poznajemy jego tajniki dzięki bodźcom dostarczanym przez zmysły. Efektem tego złożonego procesu jest nieskończona ilość informacji, jaka dociera do naszego mózgu. Informacje te spływają jak rzeki płynące do morza, co oznacza, że niezliczona ilość bodźców bombarduje nasz mózg w każdej chwili naszego istnienia. Pochodzą one z każdego punktu naszego ciała. Mózg wciąż przetwarza te informacje, lokalizuje, segreguje oraz zarządza nimi (Przyrowski, 2019, s. 12). Zmysł słuchu, zmysł przedsionkowy i priopiocepcja, dotyk, zmysł węchu, zmysł wzroku i zmysł smaku to receptory, które pomagają budować mózgowi obraz otaczającej nas rzeczywistości. Informacje docierające do mózgu w sposób prawidłowy i zintegrowany pozwalają człowiekowi używać ich do uczenia się, a także wykorzystać je w zachowaniu. Zdezorganizowany proces przebiegu informacji napływający do mózgu zaburza funkcjonowanie systemu nerwowego, a tym samym utrudnia życie. Jak pisze B. Odowska-Szlachcic, „U wielu dzieci nieprawidłowe reakcje, zachowania oraz trudności szkolne

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

mogą być spowodowane właśnie zaburzeniami w integracji sensorycznej. Nierówne tempo rozwoju w zakresie powstawania poszczególnych umiejętności może wskazywać na obniżony proces integracji zmysłowej” (2022, s. 7) Wielu autorów zauważa, że zaburzenia integracji sensorycznej mają także pejoratywny wpływ na rozwój społeczny oraz emocjonalny dziecka.

Każdy człowiek różni się od innych sposobem, w jaki jego zmysły odbierają świat, co jest wynikiem indywidualnego procesu przetwarzania danych. J. Ayres nazwała ten fakt integracją sensoryczną. Jest to niejako fundament i baza naszego codziennego zachowania. „Integracja sensoryczna jest procesem rejestrowania, przesyłania, wzmacniania lub hamowania, rozpoznawania i łączenia danych w jeden stale zmieniający się obraz otaczającej nas rzeczywistości” (Przyrowski, 2019, s. 13).

Wiele osób nie zdaje sobie sprawy na co dzień, jak dużo zawdzięcza dobrze działającym oraz rozwiniętym zmysłom. Jako młoda nauczycielka przedszkola, nie byłam zainteresowana tym tematem, dopóki nie spotkałam na swojej zawodowej drodze dzieci potencjalnie zdrowych, ale przejawiających np. nadwrażliwość na dotyk drugiej osoby, brak chęci huśtania się na huśtawce podczas swobodnych zajęć na przedszkolnym placu zabaw czy zasłaniających uszy na zajęciach rytmicznych w reakcji na dźwięk pianina. W związku z tym, że wówczas nie umiałam pomóc dzieciom z tymi trudnościami, zdecydowałam, że muszę zgłębić wiedzę na temat zaburzeń integracji sensorycznej, jak również nauczyć się stosowania zalecanych metod terapeutycznych i profilaktycznych.

W osiągnięciu powyższych celów pomocne okazały się mi studia podyplomowe dotyczące integracji sensorycznej z terapią ręki, które ukończyłam, by profesjonalnie wspierać dzieci w rozwoju i codziennym funkcjonowaniu. Ponadto jestem absolwentką Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu na kierunku Wychowanie przedszkolne z terapią pedagogiczną. Kolejno wiedzę zdobywałam na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, broniąc tytułu zawodowego magistra na Wydziale Pedagogiki Specjalnej, ukończyłam też studia podyplomowe w Wyższej Szkole Biznesu na kierunku Psychologia i pedagogika sądowa. Ukończyłam także kurs nauczyciela Montessori w Krakowskim Ośrodku Szkoleniowym „Montessori od serca”, a także kurs trenera I stopnia programu SENSOPLASTYKA®. Udział w licznych szkoleniach i warsztatach stale poszerza moją wiedzę na temat rozwoju dziecka w przedziale wiekowym 3-6 lat. Praktyczne doświadczenie zdobywałam, pracując z dziećmi w kilku sądeckich instytucjach oświatowych. Dziś całym sercem jestem zaangażowana w pracę w Miejskim Przedszkolu nr 14 im. Marii Montessori w Nowym Sączu, prowadząc grupę integracyjną.

1. Podstawowe systemy sensoryczne człowieka

Mówiąc o trudnościach, jakie wiążą się z zaburzeniami w przetwarzaniu bodźców sensorycznych, warto przeanalizować podstawowe systemy sensoryczne człowieka. Należą do nich system przedsionkowy, dotykowy i priopriocceptywny.

System przedsionkowy kojarzony jest głównie ze zmysłem równowagi i błędnikiem ucha środkowego. Jest to jeden z najbardziej dokładnych systemów o bardzo dużym wpływie na funkcjonowanie całego układu nerwowego człowieka. System przedsionkowy jest złożoną strukturą, która dostarcza takich informacji, jak ruch, grawitacja, zmiana pozycji głowy (Ayres, 1974). System ten stabilizuje oczy podczas poruszania się, dając mózgowi wiadomość, czy obiekty wokół nas są w ruchu, czy nie. Napięcie mięśniowe

jest także wynikiem dobrze działającego systemu przedsionkowego. Jest to sygnał, że mięśnie są gotowe do pracy, a tym samym zachowania prawidłowej postawy ciała i poruszania się. Należy nadmienić, że układ przedsionkowy współpracuje ściśle z innymi systemami, m.in. systemem wzrokowym i systemem słuchowym. W systemie wzrokowym układ przedsionkowy wpływa na skupienie wzroku na przedmiocie, daje możliwość przenoszenia wzroku z jednego punktu na drugi, pozwala oszacować odległość, dzięki temu wiemy, czy coś znajduje się daleko lub blisko. W systemie słuchowym układ przedsionkowy wpływa na różnicowanie słuchowe, odpowiada też za kontrolę ruchu mięśni odpowiadających za mowę. System przedsionkowy odgrywa też ważną rolę w koordynacji ciała z przekraczaniem linii środka. Linia środkowa ciała to linia dzieląca nasze ciało na dwie symetryczne połowy. Przekraczanie linii środka przez człowieka to umiejętność płynnego przejścia z jednej strony na drugą używając dłoni, nogi, głowy i wzroku. Najprościej można to zjawisko zobrazować, obserwując dziecko, które trzyma w prawej ręce grzebień, a czesze włosy po lewej stronie głowy, co oznacza, że przekracza linię środka. Przekraczanie linii środka jest ważną umiejętnością, która wpływa na rozwój orientacji w przestrzeni, znajomość schematu własnego ciała oraz koordynację wzrokowo-ruchową.

Osobiście uważam, że każdy nauczyciel edukacji przedszkolnej powinien być świadomy, jak funkcjonuje dziecko z trudnościami wynikającymi z zaburzeń systemu przedsionkowego. Dysfunkcje tego systemu przejawiają się:

- wzmożoną potrzebą ruchu obrotowego;
- obniżonym napięciem mięśniowym w obrębie ciała i aparatu mowy;
- wzmożonym napięciem kończyn;
- zaburzeniami równowagi;
- trudnościami we właściwym odbiorze i w przetwarzaniu bodźców słuchowych i wzrokowych;
- niepewności grawitacyjnej;
- niechęcią huśtania się, unikania zjeżdżalni, trampoliny;
- strachem przed upadkiem (Odowska-Szlachcic, 2022, s.10).

Należy zwrócić uwagę, że prowadząc pracę profilaktyczną i terapeutyczną, można pomagać dzieciom przezwyciężać trudności i w ten sposób poprawiać jakość ich psychoruchowego funkcjonowania w edukacji i życiu.

System dotykowy to źródło bodźców mających wpływ na rozwój i funkcjonowanie mózgu. W teorii naukowej dotyczącej integracji sensorycznej mówi się, że jest głównym źródłem wrażeń modulujących pracę ośrodkowego układu nerwowego (Przyrowski, 2019, s. 43). Skóra ma w swojej strukturze wiele receptorów, dostarczających takich doznań sensorycznych, jak: uczucie docisku, dotyku, wibracji, temperatury, bólu. Pomaga w różnicowaniu tego, czego dotykamy i gdzie w obszarze swojego ciała jesteśmy dotykani. Pełni też funkcję ostrzegawczą, dostarczając informacji o niebezpieczeństwie płynącym ze środowiska zewnętrznego. Układ dotykowy ma wpływ na poczucie bezpieczeństwa, koncentrację uwagi, równowagę emocjonalną i funkcje ruchowe. Odbieranie bodźców dotykowych odbywa się za pomocą czucia powierzchniowego i różnicującego. Czuć powierzchniowe pozwala lokalizować miejsce dotyku, fakturę i kształt przedmiotu bez użycia wzroku. Czuć różnicujące to natomiast odbieranie wrażeń łączących się z bólem, temperaturą czy też ciśnieniem. Charakterystyczne objawy nadwrażliwości dotykowej to:

- niechęć do fizycznego kontaktu z rówieśnikami – postawa wycofująca się;
- nadruchliwość i zaburzenia koncentracji uwagi;
- preferowanie bycia ubranym od stop do głów, noszenie obszernych ubrań, niechęć do zdejmowania butów;
- nietolerancja określonych konsystencji potraw;
- unikanie lepienia, malowania palcami, brudzenia się, zabaw w piasku;
- trzymanie przyborów do pisania opuszkami palców (Odowska-Szlachcic, 2010, s. 11).

System *prioprioceptywny* pozwala określić ułożenie poszczególnych części ciała w przestrzeni i ich wzajemnego rozpoznawania w ruchu. Dzięki niemu jesteśmy w stanie stwierdzić, jak rozciągnięte i napięte są nasze mięśnie, odczuwamy uczucie ciężaru i oporu. Dzięki zmysłowi czucia *prioprioceptywnego* mamy świadomość pozycji własnego ciała i jemu też zawdzięczamy możliwość wykonywania precyzyjnych ruchów rąk i nóg (Ayres, 2019). Charakterystyczne objawy zaburzeń w zakresie *priopriocepcji* to:

- niekontrolowane, chaotyczne ruchy;
- dążenia do mocnego uścisku;
- u małych dzieci tendencja do szczypania i gryzienia siebie i innych;
- niszczenie zabawek i przedmiotów z powodu braku kontroli nad własnym dotykiem;
- słaba precyzja w ruchach rąk (Odowska-Szlachcic, 2010, s. 10).

2. Diagnozowanie integracji sensorycznej u dzieci w wieku przedszkolnym

Ważną kwestią w terapii i profilaktyce trudności dzieci jest diagnoza, która została wpisana w nauczycielskie i specjalistyczne zadania. Termin „diagnoza” pochodzi od greckiego słowa *diagnosis*, które oznacza rozpoznanie, różnicowanie, osądzenie. To także „zebranie szczegółowych danych, które wymagają analizy, interpretacji, oceny a następnie określenia stanu rzeczy poddanego badaniu” (Skarbek, Wrońska, 2013, s. 22). Można stwierdzić, że diagnoza „określa proces rozpoczynający się gruntownym poznaniem (rozpoznaniem) faktu, obiektu, problemu czy zjawiska, a kończący się rozstrzygnięciem i podjęciem decyzji” (za: Guziuk-Tkacz, 2011, s. 15). Jest to podstawa i punkt wyjścia do planowania procesu terapeutycznego.

Diagnoza integracji sensorycznej to skomplikowany proces obserwacji swobodnego zachowania dziecka, wywiadu z rodzicami, klinicznej obserwacji, zastosowania odpowiednich testów i wreszcie analizy wyników (Przyrowski, 2019, s. 66). Całkowitą diagnozę wykonuje odpowiednio przygotowany terapeuta w gabinecie diagnostycznym u dzieci powyżej 4. roku życia. Gabinet ten powinien mieć odpowiednią przestrzeń do badania. Powinien być wyposażony w materace, dużą piłkę, deskę rotacyjną, urządzenia do odtwarzania muzyki. Terapeuta powinien dysponować zestawami pomocy do badań wrażliwości wzrokowej, słuchowej oraz węchowej i smakowej.

Pierwszym etapem diagnozy jest wywiad z rodzicami dziecka, który może być przeprowadzony z użyciem standaryzowanego kwestionariusza. Pytania zwykle dotyczą rozwoju sensorycznego dziecka od początku jego życia oraz tego, jak widzi go rodzic w codziennym funkcjonowaniu. Pytania mogą też dotyczyć aktywności ruchowej dziecka. Można zapytać np. Czy Twoje dziecko lubi się huśtać? Kolejnym etapem jest rozmowa

z rodzicami na temat niepokojących zachowań oraz powodów zgłoszenia dziecka do diagnozy. W tej części badania diagnostycznego terapeuta dowiadyuje się ważnych informacji na temat przebiegu ciąży, porodu, przebiegu rozwoju ruchowego, rozwoju mowy i komunikacji dziecka. Poznaje informacje o stanie zdrowia dziecka, ewentualnych chorobach i mocnych stronach. Analizuje inne dokumenty z wcześniejszych diagnoz udostępnione przez rodziców. Następnie diagnosta przeprowadza testy integracji sensorycznej i próby kliniczne zaburzeń integracji sensorycznej. Badający obserwuje reakcje dziecka. Jeśli jego reakcje mieszczą się w przeciętnym przedziale reakcji, to mówimy o normie. O zaburzeniach mówimy wtedy, gdy w reakcjach dziecka pojawiają się symptomy charakterystyczne dla danego typu zaburzenia, nietypowe reakcje na określone bodźce sensoryczne (Przyrowski, 2019, s. 68).

Po przeprowadzeniu badań następuje analiza dokumentacji kwestionariuszy, testów, prób klinicznych. Diagnoza przekazywana jest rodzicom w formie pisemnego raportu, który ma ukazać rodzaj charakterystycznych zaburzeń, wyjaśnić związek zachowania dziecka ze stwierdzonym typem zaburzeń sensorycznych, przedstawić zalecenia do terapii, ramowego programu terapii oraz propozycje ćwiczeń domowych.

3. Wybrane metody stosowane w profilaktyce trudności dziecka wynikających z zaburzeń integracji sensorycznej

Bardzo często zaburzenia sensoryczne występują już we wczesnym etapie rozwoju dziecka, kiedy nieuwidocznione i niezdiagnozowane zostały inne nieprawidłowości rozwojowe. Odstępstwa od normy są niestety pomijane i bagatelizowane do czasu, gdy zaczynają skutkować coraz większymi zaburzeniami rozwojowymi. Dlatego tak ważne jest, aby zaburzenia sensoryczne były wychwytywane jak najwcześniej i poddawane terapii integracji sensorycznej. Bardzo ważną rolę w tym zakresie odgrywa profilaktyka w przedszkolu. To tutaj za sprawą wnikliwej obserwacji nauczyciela oraz odpowiednio dobranym metodom jesteśmy w stanie dostarczyć potrzebnych bodźców sensorycznych, rozwijających percepcję, pobudzających rozwój intelektualny, emocjonalny i motoryczny. Jako nauczyciele grup przedszkolnych musimy mieć świadomość, że dzięki tym działaniom zwiększamy szanse na redukcję lub pozbycie się deficytów oraz sprawne funkcjonowanie w przyszłości naszych przedszkolaków.

Metoda Montessori jako profilaktyczne wsparcie integracji sensorycznej dzieci w przedszkolu

W związku z tym, że na co dzień pracuję w Miejskim Przedszkolu nr 14 im. Marii Montessori, dostrzegam, jak bardzo metoda naszej patronki jest przydatna do wspomagania pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka. Metoda Montessori oparta została na precyzyjnej obserwacji nauczyciela, a także indywidualnym podejściu do każdego dziecka.

M. Montessori pisała: „najważniejszy okres w życiu to nie czas studiów uniwersyteckich, ale pierwszy okres, od urodzenia do szóstego roku życia” (Guz, 2006). Ślad oddziaływań wychowawczych z okresu wczesnego dzieciństwa w pierwszym etapie edukacji, jakim jest przedszkole, będzie widoczny w dalszym funkcjonowaniu dziecka. Ta wybitna autorka także wyraziła taką oto myśl: „poprzez zmysły, dziecko bada swoje otoczenie i zaczyna je rozumieć”. Jako utalentowana lekarka i pedagog, w celu realizacji swojej metody opracowała szereg pomocy i narzędzi do pracy

profilaktyczno-terapeutycznej nad zmysłami dziecka, nazywając je materiałem sensorycznym, a koncepcję pracy z jego wykorzystaniem SENSORYKĄ. Jej celem było wyjście naprzeciw potrzebom rozwojowym dziecka, które poznaje świat sensorycznie, czyli za pomocą zmysłów.

Materiał sensoryczny został zaprojektowany przez M. Montessori w taki sposób, by umożliwić dziecku poznawanie świata wszystkimi zmysłami, jakie ma do dyspozycji. Pierwszy dział SENSORYKI dotyczy doświadczania, rozwijania i stymulowania zmysłu wzroku. W toku pracy dziecko rozróżnia przedmiot, kolor i kształt. Na kolejnym etapie za sprawą dotyku doświadcza faktur, odróżnia między sobą obiekty, odczuwa ich temperaturę i ciężar. Zmysł słuchu zostaje uwrażliwiony dzięki ćwiczeniom w rozróżnianiu dźwięków. Ćwiczenia związane ze stymulowaniem zmysłu smaku i węchu pozwalają dziecku odkrywać zapachy i smaki w otoczeniu.



Fotografia 1. Materiały z działu sensoryka w Miejskim Przedszkolu nr 14 w Nowym Sączu.
Źródło: https://www.facebook.com/photo.php?fbid=316963206893128&set=pb.100057383532949.-2207520000&type=3&locale=pl_PL.

Reasumując, doświadczenia zdobyte przez dziecko w grupie przedszkolnej, w której jest realizowana metoda Montessori, pozwolą mu ustosunkować się do bodźców odbieranych sensorycznie. Działania dziecka na materiale sensorycznym, sposób, w jaki ono zareaguje na wykonanie danej czynności będzie wskazówką dla nauczyciela o ewentualnym profilu wrażliwości sensorycznej na dany bodziec. Oprócz bezpośredniego celu działań, jakim jest doskonalenie oraz wyostrenie zmysłów, dziecko pracujące z materiałem z działu SENSORYKA: porządkuje wrażenia zmysłowe, doskonali umiejętności poznawcze, wzmacnia swoje poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu, rozwija wyobraźnię przestrzenną. Maria Montessori twierdziła, że w intelekcie nie ma nic, co nie zaistniałoby wcześniej w zmysłach. Dlatego też jako nauczyciel realizujący metodę M. Montessori muszę wspomnieć, że w pracy z dzieckiem istotną zasadą metodyczną jest przejście od konkretności do abstrakcji. Pragnę zauważyć, że realizacja działu SENSORYKA z dzieckiem w celu profilaktyki zaburzeń integracji sensorycznej jest nie jako też dobrym wstępem do późniejszej nauki matematyki oraz nauki języka, w tym pisanie i czytanie. Z moich obserwacji dzieci dostrzegam korzystny wpływ wykorzystania SENSORYKI według koncepcji M. Montessori w profilaktyce wyżej wspomnianych zaburzeń integracji sensorycznej.

Wykorzystanie sensoplastyki w profilaktyce zaburzeń integracji sensorycznej

Kolejną metodą, którą z dobrym skutkiem stosuję w swojej pracy z dziećmi w profilaktyce zaburzeń SI, jest metoda znana pod nazwą Sensoplastyka®, opracowana przez I. Stefańską. Jestem w pełni uprawniona do jej wykorzystywania, ponieważ ukończyłam szkolenie pod nazwą „Inkubator inspiracji” i zostałam trenerem 1 stopnia tej metody.

Sensoplastyka w dużej mierze opiera się na działaniach plastycznych z dziećmi, szczególnie stymulujących ich zmysły oraz wspierających rozwój kompetencji intra- i interpersonalnych. Jak zauważyłam, korzystnie wpływa na optymalny rozwój całego organizmu, ponieważ poprzez stymulację receptorów następuje pobudzenie połączeń nerwowych w mózgu dziecka. Wyżej wymieniona autorka zakłada, że im więcej oferuje się dzieciom działań sensorycznych, podczas których mogą doświadczać, obserwować, dotykać, słuchać, smakować, tym łatwiej będą przebiegały u nich wszelkie procesy myślowe, np. analizy bądź syntez. Z moich doświadczeń jako trenera wynika, że proponowane zabawy sensoryczne dostarczają różnorodnych bodźców do rozwoju zmysłów dziecka, a także tworzą świat jego doznań.

Zajęcia prowadzone w oparciu o metodę Sensoplastyka oparte są na materiałach naturalnych, bezpiecznych i ekologicznych. Dzieci dobrowolnie, z poczuciem wolności i swobody, bez nacisku ze strony trenera stają się twórcami, samodzielnie wykorzystującymi swoje pomysły i oczekiwania sensoryczne. Używają do tego celu palce, ręce, stopy. Materiałem do działań są substancje spożywcze, masy pachnące, sypkie, mokre, szorstkie, twarde, suche, lepkie, kleiste.



Fotografia 2. Zajęcia z dziećmi metodą SENSOPLASTYKA®.

Źródło: https://www.facebook.com/100057383532949/videos/1271583163635146?locale=pl_PL.

Podczas zajęć dużą uwagę przywiązuję do odpowiednio zorganizowanej przestrzeni i umożliwienia dziecku bycie samodzielnym, mając na uwadze rozwój poznawczy i zmysłowy. Kolorowa stymulacja, z użyciem różnorodnych materiałów, wspomaga oraz buduje u dziecka świadomość ciała i przestrzeni, pobudza zdolność wyznaczania własnych granic, usprawnianie ruchowe i rozwój mowy (Gładyszewska-Cylulko, 2011). Na zajęciach wykorzystuję m.in. takie materiały spożywcze, jak: mąka ziemniaczana, mąka pszenna, woda, barwniki naturalne, kasze, ryże, groch, makarony, olej, galaretki, mleko, przyprawy, aromaty.

Realizując zajęcia w mojej grupie przedszkolnej na temat zwierząt metodą Sensoplastyki, zauważyłam, że zastosowanie przez dzieci różnych rodzajów „usypywanek” z farbowanego ryżu, kaszy czy też piasku pozwoliło im przyswoić wygląd zwierząt

egzotycznych, a także pogłębić wiedzę oraz zainteresowania na ten temat. Dzięki stosowaniu tej metody w dłuższej perspektywie czasowej, następował u dzieci rozwój samoświadomości w zakresie tego, jakie działania lubią, które z nich sprawiają im przyjemność, co ich interesuje i zajmuje, co w ich odczuciu zmysłowym jest akceptowalne. Ponadto dzieci nabyły bardzo ważną umiejętność wyznaczania własnych granic.



Fotografia 3. Zajęcia z wykorzystaniem metody SENSOPLASTYKA®.

Źródło: https://www.facebook.com/100057383532949/videos/712228240884101?locale=pl_PL.

Ruch na palcu zabaw jako profilaktyka trudności dziecka wynikających z zaburzeń integracji sensorycznej

Ruch w układzie przedsionkowym ma znaczący wpływ nie tylko na rozwój ruchowy dziecka, lecz także na pobudzenie całego ośrodkowego układu nerwowego (Przyrowski, 2010, s. 235). Wiek przedszkolny to czas wzmożonego ruchu, nauki przez rozwój motoryki dużej i małej. Idealnym miejscem do wspierania integracji sensorycznej jest plac zabaw. Przede wszystkim plac zabaw dostarcza wielu wartościowych bodźców sensorycznych. Korzystanie z placu zabaw rozwija zmysły pierwszorzędne, wspomniane już równowagę, dotyk i propriocepcję.

Nie do przecenienia wydają się być place zabaw na terenach przedszkolnych, zaopatrzone w takie sprzęty, jak np.: zjeżdżalnie, drabinki, huśtawki, podnośniki, piaskownice, a nie kiedy także ścieżki sensoryczne, które są doskonałym wsparciem dla terapii dzieci z zaburzeniami SI. Plac zabaw to również aktywności, takie jak wspinanie się czy zjeżdżanie, które sprawdzają się w codziennej terapii. Wchodząc na drabinki, wspinając się lub działając na przeplotniach, dzieci trenują mięśnie, uczą się grawitacji własnego ciała, uczą się kontrolować swoje odruchy, nabywają umiejętności planowania swojego ruchu, ochrony przed upadkiem.



Fotografia 4. Zabawa swobodna w ogrodzie przedszkolnym.

Źródło: https://www.facebook.com/1422205428029152/photos/pb.100057383532949.-2207520000/2108023109447377/?type=3&locale=pl_PL.

Warto zwrócić uwagę, że wszystkie działania mające na celu balansowanie własnym ciałem są aktywnościami, które poprawiają koordynację ruchową dziecka i wspierają zmysł równowagi. Nie do przecenienia na sali terapeutycznej są różnego rodzaju huśtawki, podwieszenia, hamaki. Na każdym placu zabaw zaś nieodłącznym elementem jest zazwyczaj huśtawka, która posiada dobroczynne działanie dla dzieci. Stymuluje układ przedsionkowy, ćwiczy równowagę i koordynację wzrokowo-ruchową, uczy prawidłowego przenoszenia ciężaru ciała, rozwija współpracę obręczy barkowej z biodrową.

Jako nauczyciel uważam, że należy każdego dnia wychodzić z przedszkolną grupą na plac zabaw, co zwykle czynię. Zaspokajanie potrzeby ruchu dzieci to jeden z celów wychowania przedszkolnego. Niejednokrotnie zauważyłam wśród moich przedszkolaków poranne pobudzenie, które dzięki dostarczeniu bodźców ruchowych na placu zabaw „nasyściło” ich układ nerwowy. Mogły dzięki temu przystąpić do dalszych aktywności, wymagających większej koncentracji uwagi. W przedszkolu, w którym pracuję, mam do dyspozycji duży, przestronny ogród, który pełni funkcję placu zabaw. Ogród wyposażony jest w dwie osobne piaskownice, drewnianą konstrukcję o nazwie „fabryka piasku”, a także drewniane konstrukcje z podwieszeniami, drabinkami, tunelem i zjeżdżalnią. Na terenie ogrodu znajduje się także ścieżka sensoryczna wykonana z naturalnych materiałów typu: kora, szyszki, trawa, kamienie. Do dyspozycji dzieci są także huśtawki i tzw. pajęczyna do wspinania się.

Podsumowanie

Każde dziecko jest inne, ma inne potrzeby, zdolności i wewnętrzne predyspozycje rozwojowe. Wśród przedszkolaków w mojej grupie są dzieci, które przejawiają symptomy nadwrażliwości dotykowej, podwrażliwości słuchowej oraz poszukiwaczy sensorycznych. Aby nie dopuścić do zaburzeń oraz pogłębiających się deficytów, warto stosować profilaktykę i jak najwcześniej zadbać o stymulację zmysłową dziecka, dostosowując metodę do jego potrzeb. Metody, które zaprezentowałam w tym rozdziale, mogą wzajemnie się przenikać, być ze sobą spójne, powiązane. Nie ma jednej wytyczonej metody, która gwarantuje sukces rozwojowy, dlatego warto szukać oraz eksperymentować w ich dostosowywaniu do potrzeb i oczekiwań dziecka. Należy dać dziecku poczucie prawa wyboru i swobody tego, co jest mu najbardziej potrzebne w danej chwili, pomagając pokonać własne lęki i trudności. Podstawą pracy z dzieckiem są wyniki diagnozy nie tylko nauczycielskiej, ale i specjalistycznej czy wielospecjalistycznej. Należy pamiętać, że w grupach dziecięcych są dzieci, które wcześniej nie zostały zdiagnozowane.

Metody profilaktyczne przytoczone w tym rozdziale nie są nowością, ale śmiało mogę stwierdzić, że przynoszą doskonałe rezultaty w rozwoju moich przedszkolaków. Doceniam, że będąc nauczycielem Montessori, trenerem Senoplastyki oraz terapeutą integracji sensorycznej, mam większą świadomość potrzeby realizowania profilaktyki. Dzięki przygotowaniu zawodowemu, które poszerzam o nowe kompetencje, mogę efektywnie wspierać dzieci w ich rozwoju. Moją dobrą praktyką jest wykorzystywanie zdobytej wiedzy każdego dnia pracy z dziećmi, dobierając odpowiednie metody do ich potrzeb. Adekwatnie dobrane metody pobudzają je do wielozmysłowych działań, uczą lepszego radzenia sobie w przedszkolnej codzienności, przełamywania własnych barier, większej otwartości i niezależności. W profilaktyce zaburzeń SI działania proponowane w ramach metody Montessori, Sensoplastyka czy swobodne zabawy ruchowe na placu zabaw mają swoją nieocenioną wartość. Ich stosowanie sprawia, że dzieci lepiej poznają otaczającą rzeczywistość, rozwijają się fizycznie i psychicznie, wzbogacają swoje życie emocjonalne, dostarczają organizmowi nowych bodźców – napędu do pracy mózgu. Jest oczywiste, że ruch jest jednym z najważniejszych czynników rozwoju. Warto zatem wspierać rozwój małych dzieci i zapewnić im jak najwięcej możliwości kształtowania sprawności ruchowej. Uważam, że troska o rozwój integracji sensorycznej u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa ma znaczenie w psychofizycznym funkcjonowaniu w dorosłym życiu.

Bibliografia

- Ayres, J.A. (2019). *Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ayres, J.A. (1974). *Sensory: Integration and Learning Disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bogdanowicz, M. (1990). *Integracja percepcyjno-motoryczna. Metody diagnozy i terapii*. Warszawa: Wydawnictwo COM.
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2011). *Arteterapia w pracy pedagoga*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Guz, S. (2006). *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Guziuk-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Odowska-Szlachcic, B. (2022). *Terapia integracji sensorycznej. Ćwiczenia usprawniające bazowe układy zmysłowe i korygujące zaburzenia planowania motorycznego*. Gdańsk: Wydawnictwo HARMONIA.
- Odowska-Szlachcic, B. (2023). *Terapia integracji sensorycznej. Strategie terapeutyczne i ćwiczenia stymulujące układy: słuchowy, wzrokowy, węchu i smaku oraz terapia światłem i kolorami*. Gdańsk: Wydawnictwo HARMONIA.
- Przyrowski, Z. (2019). *Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Empis&Sensum Mobile.
- Skarbek, K., Wrońska, I. (2013). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w wieku przedszkolnym*. Kraków: Centrum Edukacyjne BLIŻEJ PRZEDSZKOLA.

<https://lubiemontessori.pl/pomoce-montessori/>.

<https://woodlit.pl/integracja-sensoryczna-a-plac-zabaw/>.

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=316963206893128&set=pb.100057383532949.-2207520000&type=3&locale=pl_PL.

<https://www.inkubatorinspiracji.pl/sensoplastyka>.

ZAJĘCIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELA I DZIECI 5-6-LETNICH ORAZ UCZNIÓW KLASY I *(Gabriela Chochorowska¹)*

Streszczenie

Rozdział został poświęcony zagadnieniu nauczania języka angielskiego w przedszkolu oraz klasach I-III. Zawiera przedstawienie i omówienie opinii dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów edukacji wczesnoszkolnej na temat zajęć języka angielskiego, propozycje ćwiczeń, gier i zabaw, jak też praktyczne rozwiązania mające na celu rozwijanie zainteresowanie językiem angielskim wśród dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III.

Słowa kluczowe: przedszkole, edukacja wczesnoszkolna, język angielski, ćwiczenia, gry językowe, zabawy językowe.

Summary

The chapter is devoted to the issue of teaching English in kindergarten and grades I-III. It contains a presentation and discussion of the opinions of preschool children and early school students on English classes, suggestions for exercises, games and activities, as well as practical solutions aimed at developing interest in English among preschool children and students of grades I-III.

Keywords: kindergarten, early school education, English, exercises, language games, language games.

Wprowadzenie

Nauka języka angielskiego jawi się jako istotny element edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Powszechnie wiadomo, że naukę języka obcego należy inicjować już od najmłodszych lat. Zajęcia np. języka angielskiego są obecnie obowiązkowe zarówno w przedszkolu, jak i na etapie edukacji wczesnoszkolnej, co później jest kontynuowane w kolejnych latach nauki szkolnej. Posługiwanie się językiem obcym stwarza dzieciom wiele możliwości jego użycia, np. podczas wyjazdów wakacyjnych do innych krajów, komunikowania się z dziećmi przybywającymi do Polski z zagranicy, odbioru filmów w wersji oryginalnej itp. Przyczynia się zatem do wielostronnego rozwoju. Z tego powodu warto zastanowić się nad tym, jak na zajęcia języka angielskiego spoglądają dzieci przedszkolne (5- i 6-letnie) oraz uczniowie klasy I. Czy są one przez nich lubiane czy też stanowią dla nich trudność z jakiegoś powodu? Z punktu widzenia refleksyjnego nauczyciela języka angielskiego ważne jest zadawanie sobie następujących pytań: Dlaczego dzieci/uczniowie lubią (nie lubią) zajęcia języka angielskiego? W jaki sposób nauczyciele języka angielskiego mogą przyczynić się do zwiększenia zainteresowania uczniów nauczaniem przez siebie językiem? Jakie działania aktywizują dzieci/uczniów na zajęciach języka angielskiego? Jak powinni pracować nauczyciele z dziećmi/uczniami, by nauka języka angielskiego sprawiała im radość? Autorka rozdziału podjęła próbę znalezienia odpowiedzi na niektóre z tych pytań poprzez badania na niewielkiej grupie badawczej.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Niniejszy wywód ma na celu przedstawienie opinii dzieci przedszkolnych oraz uczniów klas I-III na temat zajęć języka angielskiego. Chodzi o ich subiektywne spostrzeżenia, których wyrażenie pozwoli Autorce (jako nauczycielowi języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III) na doskonalenie własnej praktyki edukacyjnej. Na podstawie wyników badań własnych ukazuję autorskie propozycje sposobów na uatrakcyjnienie zajęć języka angielskiego poprzez aktywizację dzieci przedszkolnych i uczniów klasy I.

Nadmieniam, że praktyczne rozwiązania metodyczne i organizacyjne, które każdy nauczyciel języka angielskiego powinien wdrażać w przedszkolu i w klasach I-III mają swoje źródło w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm., zał. 1.) i edukacji wczesnoszkolnej (Ibidem, zał. 2).

Wyrażam nadzieję, że zamieszczone w tym rozdziale opisy proponowanych przeze mnie gier i zabaw dydaktycznych do zastosowania na zajęciach języka angielskiego przyczynią się do zwiększenia zainteresowania jego nauką u dzieci 5-6-letnich w przedszkolu i najmłodszych uczniów szkoły podstawowej, jeśli tylko czytelnik zechce je wypróbować w swojej pracy.

1. Język angielski w przedszkolu i w klasach I-III w perspektywie podstawy programowej

Analizując kwestię przygotowania do nauczania języka obcego w przedszkolach i edukacji wczesnoszkolnej, warto zacząć od odniesienia się do ww. podstawy programowej, obowiązującej na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego regulującej tę kwestię w aspekcie podejmowanych działań z dziećmi czytamy, że: „Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym powinno być włączone w różne działania realizowane w ramach programu wychowania przedszkolnego i powinno odbywać się przede wszystkim w formie zabawy” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Jest konieczne, żeby nauczyciel języka obcego był świadomy celów, treści i wymagań nakreślonych nie tylko w tym dokumencie, ale również w programie wychowania przedszkolnego, który wybierze do realizacji.

W zakresie obowiązkowych działań pedagogicznych nauczyciela na zajęciach języka angielskiego, przepis ten stanowi, że „Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego” (Ibidem). Osłuchanie się w sensie przyswajania języka obcego oznacza: „a) poznać coś dzięki wielokrotnemu usłyszeniu; b) spowszednieć wskutek częstego powtarzania” (<https://sjp.pl/os%C5%82uchanie>, dostęp: 21.09.2024). Zatem nauczyciel powinien w ciągu dnia wiele razy używać słów w języku obcym, które dziecko ma opanować tak, by stały się znane i dobrze rozumiane. By tak się stało, podczas zajęć z dziećmi w przedszkolu:

Może to zostać zrealizowane m.in. poprzez kierowanie do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć i zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączanie do zajęć rymowanek, prostych wierszyków, piosenek oraz materiałów audiowizualnych w języku obcym (Ibidem).

W związku z powyższym, można stwierdzić, że nauczyciel powinien przejawiać dużą aktywność w ciągu dnia pracy z dziećmi, co będzie sprzyjać uczeniu się języka. Niezbędne są mu w tym celu różne środki wspomagające edukację. Ponadto powinien, prowadząc zajęcia, „wykorzystać naturalne sytuacje wynikające ze swobodnej zabawy dzieci, aby powtórzyć lub zastosować w dalszej zabawie poznane przez dzieci słowa lub zwroty” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Jak zatem możemy wywnioskować, nauczanie języka angielskiego w przedszkolu powinno stanowić obowiązkowy stały element dnia. Sama nauka powinna polegać na zabawie i okazji do obcowania z językiem. Wskazano w ww. dokumencie również proponowane aktywności, które sprzyjają nauce: proste polecenia, praca z książką anglojęzyczną oraz działania, takie jak słuchanie piosenek czy nauka wierszyków. Wspomniano też o tym, że nauka ma odbywać się w formie praktycznej. Jest to o tyle istotne, że najlepiej zapamiętujemy, gdy możemy brać czynny udział w proponowanej aktywności.

2. Metody nauczania języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III

Realizacji treści nauczania języka angielskiego zawartych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej służą metody nauczania, które powinny aktywizować dzieci/uczniów i optymalizować proces przyswajania przez nie języka.

Metodę nauczania można definiować jako intencjonalną, zamierzoną i zaplanowaną aktywność nauczyciela z uczniem. Jej stosowanie ma na celu wyposażenie ucznia w odpowiednie kompetencje (wiedzę, umiejętności, postawy) w kontekście jego rozwoju (Karbowniczek, Klim-Klimaszewska, 2016, s. 370).

W literaturze przedmiotu dostrzeżemy wiele metod nauczania języka angielskiego w przedszkolu i klasach I-III, m.in.:

- metoda bezpośrednia, czyli prowadzenie rozmowy ucznia z nauczycielem;
- metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, polegająca na nauce słownictwa i struktur gramatycznych;
- metoda audiolingwalna, przewidująca aktywności z zakresu: czytania, mówienia, słuchania i pisanie, co będzie stymulować pewne nawyki;
- metoda kognitywna, zakładająca w efekcie samodzielne tworzenie zdań w języku obcym (Sobczak, 2012; za: Komorowska, 2005).

Wśród wielu rozróżnień należy odnieść się do metod alternatywnych. Zdaniem W. Pfeiffer jest nią: metoda reagowania całym ciałem, metoda cichej drogi, Sugestopedia i metoda naturalna (za: Jaskierania, 2021, s. 33). Cytowana autorka, powołując się na W. Pfeiffer, podaje właściwości tych metod alternatywnych, tj.:

- nauczanie całościowe, czyli integracja poznawczych, komunikacyjnych i praktycznych płaszczyzn nauki;
- zbudowanie korzystnej atmosfery, której celem jest wspomaganie rozwoju dzieci oraz budowanie pozytywnego stosunku do nauki;
- nauczanie języka angielskiego za pomocą gestów, piosenek, ruchów ciała;
- skupienie się na uczniu, jego potrzebach rozwojowych, osobowości (Jaskierania, 2021, s. 33).

Stosowanie tradycyjnych i alternatywnych metod nauczania dzieci języka angielskiego ma na celu wdrożenie ich do obcowania z nim, podtrzymanie uwagi dzieci i uczniów podczas zajęć oraz przygotowanie do samodzielnego stosowania języka. Nie można jednak zakładać, że dziecko na etapie przedszkola nabeździe umiejętności świadomego stosowania struktur gramatycznych. Warto za to używać gramatyki podczas zajęć, gdyż dzieci i uczniowie, słuchając prawidłowej budowy zdania pod względem gramatycznym, z czasem samodzielnie zaczną ją stosować. Podobnie należy postępować ze słownictwem. Doskonale sprawdzi się tu nazywanie konkretnych zjawisk i przedmiotów oraz częste powtarzanie.

Podsumowując, z literatury przedmiotu dowiadujemy się o różnych metodach nauczania języka obcego dzieci i uczniów klas I-III. Konieczna jest w tym zakresie wiedza z psychologii oraz znajomość możliwości dzieci wynikających z ich etapu rozwojowego. Odwołując się do tych faktów, możemy uczynić przyswajanie języka obcego przez uczniów i dzieci przedszkolnych o wiele łatwiejszym.

3. Wyniki badania dzieci przedszkolnych i uczniów klas I-III na temat ich opinii o zajęciach języka angielskiego w przedszkolu i szkole

W okresie od 15 maja do 15 czerwca 2024 roku prowadziłam badania sondażowe z wykorzystaniem techniki wywiadu z udziałem 25 dzieci w wieku 5-6 lat z jednej grupy przedszkolnej w przedszkolu i z 20 uczniami klasy I ze szkoły podstawowej. Byłam zainteresowana, jakie są opinie badanych na temat zajęć języka angielskiego, które odbywają w przedszkolu i klasach I-III. Przedszkole i szkoła badań są zlokalizowane na terenie powiatu nowosądeckiego. Dzieci i uczniowie byli badani indywidualnie w znanym sobie miejscu, a więc bezpiecznym (jadalnia w przedszkolu i kącik czytelniczy w szkole). Kilka dni przed badaniem dzieci miały okazję poznać osobę badającą podczas krótkiego spotkania. Na przeprowadzenie badań z udziałem dzieci w uzgodnionym terminie zgodę wyraził dyrektor szkoły, dyrektor przedszkola, rodzice i same dzieci 5-6-letnie oraz uczniowie klasy I. Zarówno dzieciom, jak też uczniom zadałam takie same trzy pytania:

- Czy lubisz uczyć się języka angielskiego na zajęciach w przedszkolu/szkole?
- Dlaczego lubisz/nie lubisz uczyć się języka angielskiego w przedszkolu/ szkole?
- Co sprawia Ci trudność w uczeniu się języka angielskiego na zajęciach w przedszkolu/szkole?

Jak się okazało podczas badania, pytania te były dla dzieci i uczniów jasne, co pozwoliło uzyskać konkretne i klarowne odpowiedzi.

Aż 22 (z 25 badanych) dzieci przedszkolnych uznało, że lubi uczyć się języka angielskiego w przedszkolu. Na prośbę o wyjaśnienie, dlaczego lubią uczyć się języka, uzyskałam następujące odpowiedzi:

- „Bo tak” (wzruszenie ramionami);
- „Dlatego, że śpiewamy piosenki i fajnie się bawimy”;
- „Bo jest fajnie”;
- „Nie wiem”;
- „Czasami tak, czasami nie”.

Tylko jedna z odpowiedzi zawierała w sobie bezpośrednie wskazanie, informujące o tym, co przyczynia się do pozytywnego stosunku respondenta do języka angielskiego na zajęciach, a mianowicie: piosenki włączane przez nauczyciela w celu wywołania działania oraz zastosowanie gier i zabaw, co czyni naukę języka angielskiego atrakcyjnym dla dzieci przedszkolnych. Dwójka dzieci przyznała, że podobają im się zajęcia i lubią w nich uczestniczyć, nie podając konkretnego powodu. Jedno z dzieci, które wskazało, że nie lubi uczyć się języka angielskiego, na prośbę o uzasadnienie swojej odpowiedzi uznało, że czasami lubi to robić, ale nie zawsze. Drugie dziecko nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Z kolei jedno badane dziecko nie umiało stwierdzić, czy lubi język angielski i jego uczenie się.

W grupie badanych uczniów klasy I prawie wszyscy (19 z 20) stwierdzili, że lubią uczyć się języka angielskiego. Na prośbę o wyjaśnienie swojego stanowiska uzyskałam następujące odpowiedzi:

- „Bo dzięki temu jestem mądrzejszy”;
- „Bo na zajęciach jest zawsze fajnie i mogę rozumieć ludzi, którzy mówią po angielsku”;
- „Dlatego, że robimy zawsze fajne rzeczy”;
- „Bo lubię i już”;
- „Bo gramy czasami w fajne gry na tablicy (multimedialnej)”.

Stwierdzenia uczniów pozwalają wyłonić pewne elementy wspólne, przyczyniające się do pozytywnej opinii uczniów o zajęciach języka angielskiego. Dwóch uczniów zauważyło, że nauka przyczynia się do zwiększenia ich wiedzy oraz możliwości komunikowania się. Również dwoje uczniów uznało, że nauka języka jest fajna i zajęcia są wypełnione atrakcyjnymi działaniami. Jeden badany uczeń lubi uczyć się języka angielskiego bez wyraźnego powodu. Z kolei jeden uczeń lubi to robić ze względu na zastosowanie gier multimedialnych w czasie zajęć. Uczeń, który nie lubi uczyć się języka obcego, nie uzasadnił swojej wypowiedzi.

Po ustaleniu prawdziwego stosunku dzieci przedszkolnych i uczniów edukacji wczesnoszkolnej do nauki języka angielskiego, postanowiłam zapoznać się z ich opinią na temat trudności, jakie za sobą niesie. Wśród badanych dzieci przedszkolnych poznałam i odnotowałam następujące wypowiedzi:

- „Nie wiem, co pani do mnie mówi”.
- „Czasami nie wiem, co mam robić.”
- „Niektóre ćwiczenia są za trudne”.

Trudności, o których wspomniwały dzieci dotyczą nienadążania za kierowanymi do nich poleceniami na zajęciach. Być może to ich subiektywna opinia, gdyż pozostałe dzieci nie zauważyły u siebie takich trudności. Nie wolno jednak bagatelizować tych odpowiedzi badanych, obarczając za to winą ich małe skupienie czy zaangażowanie na zajęciach. Dyskomfort wynikający z niezrozumienia poleceń nauczyciela może w efekcie doprowadzić do tego, że dzieci zniechęcą się do nauki języka angielskiego. Nauczyciel powinien rozważyć stopniowanie trudności podczas pracy z dziećmi/uczniami na zajęciach, nie mówiąc tu oczywiście o formułowaniu poleceń w języku polskim jako o ułatwieniu. Być może powtórne powtórzenie polecenia lub objaśnienie w formie demonstracji będzie lepszym i skuteczniejszym wyborem sposobu postępowania. Pozostałe dzieci przedszkolne nie odpowiedziały na te pytanie.

Z kolei w grupie badanych uczniów klasy I uzyskałam następujące odpowiedzi dotyczące trudności, z jakimi zmagają się na zajęciach języka angielskiego:

- „Nie rozumiem tego, co dzieje się na zajęciach”;
- „Praca w książkach, dlatego, że są tam nudne zadania”.

Pozostali uczniowie nie sformułowali odpowiedzi. W grupie uczniów I klasy jedną z wymienionych przez nich trudności było niezrozumienie omawianego słownictwa na zajęciach. Może to wynikać z nieprecyzyjnych poleceń nauczyciela albo z wewnętrznej blokady u ucznia, która powoduje, że nie chce podejmować choćby prób zrozumienia słów w języku angielskim. Jeden z uczniów przyznał, że trudnością jest dla niego praca w książkach, ze względu na – jego zdaniem – „nudne zadania”. Tutaj można by rozpocząć dyskusję nad wyborem podręcznika i jego rolą w procesie dydaktycznym.

Podsumowując, duża liczba dzieci przedszkolnych i uczniów klasy I przyznaje, że lubi uczyć się języka angielskiego. Jest to zjawisko optymistyczne. Stwierdziło tak 22 z 25 badanych dzieci przedszkolnych i 19 z 20 badanych uczniów. Jedno dziecko przedszkolne nie było w stanie stwierdzić, czy lubi to robić, z kolei dwoje nie lubi zajęć języka angielskiego. Jeden uczeń klas I również nie lubi w nich uczestniczyć. Na pytanie o trudności związane z nauką języka angielskiego wśród badanych dzieci przedszkolnym przeważały stwierdzenia, że nie rozumiały one, co dzieje się na zajęciach. Uczniowie na to samo pytanie udzielili podobnej odpowiedzi i twierdzili, że praca w książkach na zajęciach języka angielskiego stanowi dla nich trudność.

4. Sposoby aktywizacji dzieci 5-6-letnich i uczniów klasy I na zajęciach języka angielskiego

Prowadzone przeze mnie badania pozwoliły ustalić, jaki jest stosunek dzieci i uczniów do zajęć języka angielskiego. Poznając ich opinie o trudnościach, z jakimi się stykają, można ustalić i zaproponować do zastosowania sposoby na większą aktywizację na zajęciach. Ważne jest, by stosować działania wymagające zaangażowania wielu zmysłów. Wśród działań warto stosować m.in.:

1. Piosenki

Nauka i wspólne śpiewanie pozwalają na sprawne przyswojenie omawianego zagadnienia. Jednym z przykładów są bardzo proste piosenki, przeznaczone do nauki języka angielskiego dla najmłodszych dzieci, czyli np. „How many fingers?” autorstwa SuperSimpleSongs (<https://www.youtube.com/@SuperSimpleSongs>, dostęp: 14.09.2024).

2. Wierszyki i rymowanki

Pozwalają dzieciom i na szybką naukę nowego słownictwa. W połączeniu z odpowiednimi gestami i pokazywaniem stanowią znaczne ułatwienie i ciekawszą propozycję do wdrożenia na zajęciach. Można np. wykorzystać rymowankę, która w łatwy sposób pozwala zapamiętać przeciwieństwa, czyli slow – fast, big – small.

3. Flashcards

Kolorowe obrazki pozwalają dzieciom i uczniom na pracę na konkretach, co jest bardzo istotne w nauczaniu na tym etapie. Dziecko wiąże obraz z wymową danego słowa, dzięki czemu jest to dla niego łatwiejsze do przyswojenia. Karty z obrazkami, tzw. flashcards, można tworzyć samemu, jak również poprosić uczniów, aby tworzyli je razem z nauczycielem. Ich tematem może być żywność, emocje, kolory itp.

4. Historyjki – opowiadanie, teatr

Opowiadanie historyjek połączone z odgrywaniem ról pozwala dzieciom i uczniom na większe zrozumienie danego zagadnienia. Warto przy tej aktywności użyć różnych rekwizytów i strojów, by uczniowie mogli bardziej wczuć się w rolę. Ta aktywność lepiej sprawdzi się w szkole niż w przedszkolu.

5. Ćwiczenia gramatyczne na zajęciach

Nie chodzi tu o omawianie struktur gramatycznych, gdyż to odbywa się na późniejszym etapie edukacji i w związku z tym rozwoju, kiedy u dzieci występuje już myślenie abstrakcyjne. Przykładowymi ćwiczeniami jest rozmowa o preferencjach żywieniowych, np. – Do you like strawberries? – Yes, I do/No, I don't, która pozwala na ćwiczenia gramatyczne już od najmłodszych lat.

6. Praca na konkretnych przedmiotach

Kiedy mowa np. o wcześniej wspomnianym jedzeniu, warto wspólnie przygotować sałatkę czy inne danie, nazywając przy tym używane produkty. Przy omawianiu tematu z zakresu zakupów, można urządzić w sali czy klasie mały sklepik, a przy tym nie tylko doskonalić język angielski, ale również umiejętność liczenia.

7. Maskotka – przyjaciel i przewodnik

Maskotka pomoże dzieciom w chwili, kiedy będą potrzebować dodatkowego wsparcia. Miś pełni rolę przyjaciela, który tak samo jak dziecko czy uczeń, uczy się języka obcego. Do jej przygotowania wystarczy kawałek materiału, guziki czy wstążki.

8. Pomoc koleżeńska – tutoring rówieśniczy

Pomoc kolegi czy koleżanki często będzie najlepszą formą wsparcia. Uczniowie oraz dzieci dzięki temu integrują się i uczą od siebie.

9. Gry multimedialne z wykorzystaniem nowoczesnych technologii

Warto poznać wiele możliwości, jakie daje wykorzystanie gier multimedialnych w czasie zajęć. Obecnie można korzystać z wielu stron, które oferują ciekawe aktywności z języka angielskiego. Wśród nich jedną z nich jest strona EduZabawy.com, proponująca różnorodne ćwiczenia z zakresu języka angielskiego, np. „Nakarm potworka” (<https://eduzabawy.com/gry-online/angielski/>, dostęp: 14.09.2024).

10. Podręczniki i książeczki

Przy ich wyborze warto zwrócić uwagę, czy oferują odpowiednio zróżnicowane aktywności, kształtujące różne umiejętności wśród dzieci i uczniów. Część podręczników oferuje również bezpłatny dostęp do platformy, która pozwala na dodatkowe ćwiczenie nabytych umiejętności językowych w domu. Ciekawą propozycją są podręczniki wydawnictwa Macmillan, w tym m.in. Tiger and Friends, ponieważ zawierają wiele różnorodnych ćwiczeń. Bogate są w historyjki i nagrania, które można wspólnie odsłuchiwać w trakcie trwania zajęć. Ich szata graficzna jest przyjazna i czytelna, a korzystanie z nich jest proste i przejrzyste dla uczniów i dzieci.

Podsumowanie

Badanie wśród dzieci przedszkolnych i uczniów klasy I pozwoliło ustalić, że język angielski jest lubiany wśród obu tych grup. Pokazały też, z jakimi trudnościami mierzą się dzieci i uczniowie podczas nauki języka angielskiego. Poznanie opinii badanych wskazało, co można ulepszyć w procesie nauczania języka obcego, aby pokonać trudności z tym związane, czyli poczucie niezrozumienia i zagubienia na zajęciach oraz konieczność pracy z podręcznikiem, który nie budzi ciekawości uczniów.

W niniejszym rozdziale zaprezentowano również sposoby aktywizacji uczniów, które powinny zwiększać zainteresowanie nauczaniem językiem. Okazuje się czasami, że wystarczy pracować na obiektach, które mamy w swoim otoczeniu, bez konieczności poszukiwania nowych pomocy dydaktycznych. W ich doborze powinien uwzględniać cechy rozwoju dzieci w tym wieku, co wymaga od niego stosowania odpowiednich zabiegów metodycznych. A. Śledziwska uważa ponadto, że:

- Nauka języka obcego w przedszkolu powinna odbywać się głównie przez stosowanie przez nauczyciela prostych i powtarzających się sformułowań i poleceń oraz z całkowitym wyłączeniem nauki gramatyki
- [...] zajęcia językowe powinny być krótkie i dynamiczne
- [...] nauczyciel powinien wykazywać się nie tylko cierpliwością w poznawaniu indywidualnych potrzeb dziecka, ale też empatią w rozpoznawaniu jego uczuć i emocji (2017, s. 148).

Nauka języka angielskiego w przedszkolu i klasach młodszych powinna wiązać się z przyjemnością oraz zadowoleniem z własnego działania. Zajęcia powinny być konstruowane tak, żeby oddziaływać na różne zmysły. Dzieci i uczniowie powinni uczyć się poprzez działanie i z zastosowaniem gier czy zabaw językowych. Codzienne obcowanie z językiem angielskim sprawi, że nauka stanie się przyjemna i będzie wynikać z naturalnych potrzeb wychowanków.

Bibliografia

- Jaskiernia, K. (2021). Metody nauczania języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 18, 31-42.
- Karbowniczek, J., Klim-Klimaszewska, A. (2016). *Edukacja wczesnoszkolna w teorii i praktyce. Wybrane aspekty*. Kraków: WAM.
- Kiełbasa, M. Fiut, K. (2023). Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania językiem angielskim dzieci w przedszkolu i klasach I-III. W: M. Kiełbasa, M. Socha (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna – wyzwania, doświadczenia i refleksje* (s. 102-116). Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Śledziewska, A. (2017). Strategie uczenia się języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. Na przykładzie Przedszkola Niepublicznego „Jagódki” w Zambrowie. *Prima Educatione*, 1, 14-154.

<https://eduzabawy.com/gry-online/angielski/>.

<https://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/a69d0521-17e0-4a81-8075-5a91e7af00da/content>.

<https://sjp.pl/os%C5%82uchanie>.

<https://www.youtube.com/@SuperSimpleSongs>.

Rozdział III.
ZAGADNIENIA EDUKACJI
WCZESNOSZKOLNEJ – TEORIA I PRAKTYKA

ROZWIJANIE MYŚLENIA TWÓRCZEGO UCZNIÓW Z WYKORZYSTANIEM PODRĘCZNIKÓW DLA KLAS I-III *(Magdalena Palacz¹)*

Streszczenie

Okres wczesnej edukacji dziecka to czas sprzyjający kształtowaniu się twórczych strategii myślenia dziecka i rozwijaniu jego potencjału. Środowisko szkolne odgrywa niebagatelną rolę w tym procesie. Treści zawarte w podręczniku, jako głównym środku dydaktycznym wykorzystywanym w edukacji wczesnoszkolnej, mogą wspierać stymulowanie myślenia dywergencyjnego dziecka lub je hamować. Odpowiedni dobór pakietu edukacyjnego to zadanie nauczyciela, który powinien przeanalizować krytycznie oferty wydawnicze nim przekaże książki w ręce dzieci. W rozdziale dokonano analizy podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego w 2022 dla klasy I, które zostały docenione i wdrażane przez nauczycieli od 2023 roku pod kątem rozwijania myślenia twórczego.

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, myślenie twórcze, podręczniki dla klas I-III.

Summary

The period of a child's early education is a time conducive to the development of the child's creative thinking strategies and the development of his or her potential. The school environment plays an important role in this process. The content contained in the textbook, as the main teaching aid used in early school education, may support the stimulation of a child's divergent thinking or inhibit it. The appropriate selection of an educational package is the task of the teacher, who should critically analyze publishing offers before handing books over to children. The chapter analyzes textbooks approved for school use in 2022 for grade I, which have been appreciated and implemented by teachers since 2023, in terms of developing creative thinking.

Keywords: early school education, creative thinking, textbooks for grades I-III.

Wprowadzenie

Stymulowanie myślenia twórczego to działalność, która dotyczy wszystkich obszarów edukacji wczesnoszkolnej. Dziecko w młodszy wiek szkolny posiada potencjał, który może być wykorzystany, rozwijany lub zaprzepaszczone. Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających jego rozwojowi to niezaprzeczalne zadanie nauczyciela, który powinien uznawać i traktować tego typu działania jako równie ważne, jak każdy inny rodzaj aktywności podejmowanej przez człowieka. Refleksyjne interpretowanie poleceń zawartych w podręcznikach i wykorzystywanie inspirujących zadań w toku nauczania oraz uczenia się to czynności niezbędne w kształtowaniu aktywnych twórców zamiast biernych odbiorców (Czaja-Chudyba, 2013).

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

1. Wspieranie uczniów w rozwoju twórczego myślenia

Twórczość to nadrzędna wartość w edukacji oraz jej cel, co odnosi się już do uczniów w młodszym wieku szkolnym. Związana jest z myśleniem dywergencyjnym, cechującym się niekonwencjonalnością, poszukiwaniem nieznanych skojarzeń oraz zależności. Polega ono też na odkrywaniu nowych rzeczy i pojęć oraz modyfikowaniu istniejących, przekształcaniu wiedzy i rzeczywistości, co wynika z podejmowania ryzyka poznawczego (Grześlak, Janczak, 2020). Twórczość i dywergencyjność opierają się na kreatywności, definiowanej jako zdolność przejawiająca się umiejętnością myślenia, rozwijania i wprowadzania nowych pomysłów oraz łączenia ich w niestandardowy sposób (Zbróg, 2019). Istotną rolę pełnią porównania społeczne, czyli współpraca dzieci nad problemami o charakterze otwartym i zachodzące wskutek tego interakcje, które pozwalają rozwijać ich potencjał. Autorka na podstawie analizy literatury wskazuje cechy wspierające budowę klimatu, który stymuluje pobudzanie kreatywności: zachęcanie do aktywności poznawczej i zdobywania różnorodnych doświadczeń, pobudzanie do oryginalnego myślenia i konstruowania nieschematycznych rozwiązań, rozwijanie fantazjowania i zabaw hipotetycznymi okolicznościami oraz wspieranie wytrwałości we wdrażaniu pomysłów i ich doskonaleniu. Konieczne jest zatem kreowanie odpowiedniego środowiska uczenia się, które zapewniłoby właściwe warunki zarówno poznawcze, jak też emocjonalno-motywacyjne, umożliwiające rozwój tych predyspozycji. Sprzyja temu organizacja sytuacji stymulujących wyobraźnię i spontaniczność, odejście od schematu i tego, co znane, czego podstawę powinna stanowić atmosfera bezpieczeństwa oraz akceptacji i pozytywna ocena wysiłku każdego dziecka (Krasoń, 2018). W każdym dziecku tkwi potencjał, a podejmowanie aktywności twórczej stanowi jego naturalną potrzebę. Uwzględnione to zostało w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, nakładając na nauczycieli obowiązek zadbania o tę sferę rozwoju i podkreślając jej doniosłą rolę. Według jej zapisu uczeń w ciągu 3 lat powinien w zakresie poznawczego obszaru rozwoju rozwinąć potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia. Odnosi się to do zapisu dotyczącego opanowanych umiejętności z edukacji polonistycznej, czyli układania opowiadania twórczego oraz edukacji matematycznej, a mianowicie „wykorzystania nabytych umiejętności do rozwiązywania problemów, działań twórczych” (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.). Odzwierciedlenie znajduje też w pozostałych obszarach, czyli edukacji przyrodniczej, muzycznej, plastycznej, technicznej, społecznej i informatycznej.

J. Fazlagić (2018) podkreśla doniosłą rolę kreatywności we współczesnym świecie, co uzasadnia zmianami społeczno-gospodarczymi. Wśród nich wyróżnia rozwój sztucznej inteligencji, a wskutek jej upowszechnienia zwiększenie popytu na pracowników cechujących się nie tylko wiedzą, lecz przede wszystkim zdolnością do krytycznego myślenia i wspomnianą już kreatywnością. Wzbogacił on jej definicję, uznając, że jest to nie tylko zdolność do tworzenia pomysłów i sposobów rozwiązywania problemów, lecz także dostrzegania i wykorzystywania zasobów tkwiących w jednostce i jej otoczeniu.

J. Bonar (2011) wskazuje uwarunkowania szkolne niekorzystne dla rozwoju twórczości dzieci, takie jak wysoka liczebność klas i związana z tym dyscyplina, konieczność zapamiętywania wielu informacji, zachęcanie dzieci do powielania schematów, niechęć nauczycieli do oceniania prac innych od pozostałych czy zadawanie uczniom pytań, na które nauczyciel oczekuje jednej konkretnej odpowiedzi.

Mimo upływu lat najczęściej stosowanym środkiem dydaktycznym nadal jest podręcznik z uwagi na jego dostępność i pomocność w pracy nauczycieli, w tym przede wszystkim tych dopiero rozpoczynających swoją praktykę zawodową. Praca z nim stanowi zaś najczęstszą metodę pracy z uczniem. Jak podkreśla A. Szyller (2018), w umysłach nauczycieli, rodziców i w efekcie też uczniów jest on niepodważalnym źródłem informacji, symbolem poznawczej aktywności dziecka i wyznacznikiem skuteczności oddziaływań edukacyjnych. Autorka przytacza najczęstszą egzemplifikację biernego startu, czyli powtarzane nieustannie na początku lekcji przez nauczycieli słowa: „Otwórzcie podręczniki”. Treści w nim zawarte często determinują pracę podczas zajęć, również na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Zmiany zachodzące w otaczającej dzieci rzeczywistości wręcz wymuszają wprowadzenie modyfikacji do treści podręczników, które nadal są używane przez nauczycieli w toku lekcji z wysoką częstotliwością. Jak donosi Szyller (2018), nadal treści w nich zawarte są zdominowane przez funkcję informacyjną, kosztem badawczej, najistotniejszej z perspektywy koncepcji pedagogiki konstruktywistycznej. Dobór pakietu edukacyjnego, którego treści będą wspierały nauczyciela w rozwijaniu myślenia dywergencyjnego u uczniów i ukierunkują jego pracę, jest więc niezwykle ważną kwestią. Dokonanie analizy podręczników i zeszytów ćwiczeń pod kątem ich użyteczności w tej kwestii jest możliwe dzięki określeniu kryteriów oceny zawartych w nich poleceń. M. Magda-Adamowicz (2009) wymienia cechy myślenia dywergencyjnego, które wyodrębnił J.P. Guilford:

- 1) Płynność – generowanie dużej liczby pomysłów w krótkim czasie, co wiąże się także z wytwarzaniem nowych obszarów treściowych. Wyróżniamy trzy rodzaje: słowną, skojarzeniową i ekspresyjną.
- 2) Giętkość – tworzenie nieszablonowych, różnych pod względem jakościowym treści.
- 3) Oryginalność – wytwarzanie rzadkich, nieoczywistych rozwiązań, dostrzeganie nowych aspektów sytuacji problemowych.
- 4) Wrażliwość na problemy – zdolność do odkrywania zalet i wad, podobieństw i różnic różnorodnych obiektów, dziedzin i sytuacji oraz umiejętność formułowania pytań.

Polecenia zawarte w podręcznikach, które rozwijają te cechy, wykorzystując zadania z wszystkich obszarów edukacji wczesnoszkolnej, wspierają nie tylko kształtowanie myślenia twórczego, ale też doskonalenie poszczególnych inteligencji wielorakich u dzieci. Najczęściej uwzględniają wiedzę osobistą dziecka, umożliwiają wdrażanie metod i form zorientowanych na samodzielne zdobywanie wiedzy, w tym metody aktywizujące, pozwalają na stosowanie szeroko pojętej indywidualizacji, a także rozbudzają chęć samokształcenia. Brak narzuconych strategii rozwiązań, wykorzystanie gier dydaktycznych, zachęcanie do eksperymentowania, a także zadania nietypowe to elementy, których nie powinno zabraknąć we współczesnych podręcznikach. Aktualnie nauczyciele zachęceni przez wydawnictwa edukacyjne chętnie sięgają po inne propozycje, które zostały wydane w ostatnich latach. Warto przyjrzeć się, czy nowość oznacza również podniesienie jakości w kontekście rozwijania myślenia twórczego uczniów.

2. Analiza wyników badań własnych

Na potrzeby niniejszej pracy przeprowadzono badania metodą analizy dokumentów. Poddano jej dwa podręczniki: „Ale to ciekawe!” wydawnictwa MAC oraz „Nowy Elementarz Odkrywców” wydawnictwa Nowa Era. Uwzględniono 4 części podręcznika zintegrowanego i 2 matematycznego obydwóch cykli. Zostały one dopuszczone do użytku szkolnego kształcenia ogólnego w 2022 roku, a wprowadzone do szkół w 2023 roku. Wybrano te pozycje, ponieważ stanowiły wybór wielu nauczycieli, którzy zdecydowali się zmienić uprzednio realizowane pakiety edukacyjne na inne tytuły.

Cel główny został sformułowany w postaci następującego pytania: Które spośród aktualnych podręczników dla klas I-III są najbardziej zorientowane na rozwijanie myślenie dywergencyjnego uczniów edukacji wczesnoszkolnej?

Ogółem przeanalizowano 1 119 poleceń w „Nowym Elementarzu Odkrywców” (623 z edukacji zintegrowanej i 496 z matematycznej) oraz 988 poleceń i zadań dla uczniów klasy I w podręcznikach „Ale to ciekawe” (623 z zakresu edukacji zintegrowanej i 365 z matematycznej). Niektóre z nich obejmowały więcej niż jeden obszar edukacji, lecz w dalszej części badań zostały przyporządkowane do kategorii w odniesieniu do dominującego w nich zagadnienia.

Kryteria przyjęte w ocenie podręczników to zawartość następujących elementów:

- 1) Wskaźniki twórczości, czyli cztery cechy myślenia dywergencyjnego: płynność, giętkość, oryginalność i wrażliwość na problemy.
- 2) Treściowy zakres podręcznika (edukacja polonistyczna, matematyczna, społeczna, przyrodnicza, muzyczna, plastyczna, techniczna, informatyczna).

Większą liczbę poleceń rozwijających myślenie twórcze zidentyfikowano w „Nowym Elementarzu Odkrywców” (12,6%), jednak jest to niewiele więcej niż w propozycji wydawniczej „Ale to ciekawe” (11%). Zadania zawarte w poddanych analizie podręcznikach najczęściej rozwijały płynność myślenia, gdyż ukierunkowane były na wytwarzanie jak największej liczby pomysłów. Najrzadziej występowały natomiast polecenia rozwijające giętkość myślenia. Szczegółowe dane pozyskane na podstawie analizy dokumentów przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1

Częstotliwość występowania poleceń rozwijających twórcze myślenie w podręcznikach dla klasy I „Ale to ciekawe” i „Nowy Elementarz Odkrywców” z podziałem na jego poszczególne wskaźniki

Wskaźnik twórczości	„Nowy Elementarz Odkrywców”	„Ale to ciekawe”
Polecenie rozwijające płynność myślenia	72	53
Polecenia rozwijające oryginalność myślenia	43	33
Polecenia rozwijające giętkość myślenia	6	3
Polecenia rozwijające wrażliwość myślenia	20	20
Łącznie poleceń	141	109

Pozytywne i inspirujące przykłady zadań rozwijających płynność myślenia, gdzie uczniowie zobligowani są podać maksymalną liczbę różnorodnych rozwiązań, to:

- 1) „Nowy Elementarz Odkrywców”:
 - „Co jeszcze dobrego dla środowiska mógłby zrobić taki (ekologiczny) potwór?”
 - „Jak myślisz, w jaki sposób do niszczenia środowiska mogą przyczyniać się dzieci?”
- 2) „Ale to ciekawe”:
 - „Powiedz, w jakich urządzeniach i sprzętach domowych wykorzystuje się koło?”
 - „Przeczytaj tekst. Jakie pytania jeszcze można zadać?”

Najciekawsze polecenia ukierunkowane na generowanie niekonwencjonalnych koncepcji czy pomysłów na rozstrzygnięcie sytuacji problemowych to:

- 1) „Nowy Elementarz Odkrywców”:
 - Wyobraź sobie, że masz czarodziejską pałeczkę. Co wyczarujesz dla siebie, a co dla innych?”
 - „Narysuj na kartce z bloku szczęśliwy dom”
- 2) „Ale to ciekawe”:
 - „Jakie wyzwania lub twój mózg?”
 - „Jakie dźwięki wydaje padający deszcz?”

Spośród zadań rozwijających giętkość myślenia, chociaż były one nieliczne, warto wyróżnić następujące:

- 1) „Nowy Elementarz Odkrywców”:
 - „Jakie znasz inne wyrazy, które mają po kilka znaczeń?”
 - „Napisz na kartce cyfrę 3 i „zaczaruj” ją w dowolny przedmiot”
- 2) „Ale to ciekawe”:
 - „Przeprowadź doświadczenie według instrukcji. Jak myślisz, co się wydarzy, gdy położysz zamknięty kwiatek na wodzie? Czy twoje przypuszczenia się potwierdziły?”
 - „Jakie wynalazki ułatwiają człowiekowi życie?”

Przykłady ostatniego wskaźnika, czyli ćwiczącego wrażliwość na problemy, o których warto wspomnieć, to:

- 1) „Nowy Elementarz Odkrywców”:
 - „Jak myślisz, o czym marzą dzieci na całym świecie? Co jest dla nich najważniejsze?”
 - „Które ze sposobów podróżowania lubisz najbardziej? Jakie są ich zalety, a jakie wady?”
- 2) „Ale to ciekawe”:
 - „Jak myślisz, dlaczego dzieci zorganizowały zabawę bez wygranej?”
 - „Co by było, gdyby nie wymyślono żarówki?”

W toku badań uwzględniono także treściowy zakres podręcznika z podziałem na obszary edukacji wczesnoszkolnej. W analizowanych środkach dydaktycznych występują polecenia rozwijające myślenie twórcze z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, społecznej, muzycznej, plastycznej czy technicznej. W żadnym podręczniku nie znaleziono odniesienia do edukacji informatycznej. Wynikać

to może z faktu, że zadania z tego obszaru umieszczone są w osobnym zeszycie ćwiczeń. Najczęściej polecenia rozwijające twórcze myślenie dotyczyły zadań z zakresu edukacji społecznej w przypadku „Nowego Elementarza Odkrywców” i edukacji matematycznej w „Ale to ciekawe”. Najrzadziej kreatywność rozwijano poprzez propozycje muzyczne i techniczne, co może budzić zdziwienie, gdyż są to obszary związane z szeroko pojętą twórczością. Szczegółowe dane przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Twórcze polecenia i częstotliwość ich występowania w podręcznikach dla klasy I „Ale to ciekawe” i „Nowy Elementarz Odkrywców” z podziałem na poszczególne rodzaje edukacji

Rodzaj edukacji	Polecenia rozwijające twórcze myślenie			
	„Nowy Elementarz Odkrywców”		„Ale to ciekawe”	
	Liczba poleceń	Przykład	Liczba poleceń	Przykład
polonistyczna	24	Jak myślisz, co znajduje się w pierwszej szufladce tajemniczej komódki? Podziel się swoimi pomysłami z innymi dziećmi w klasie.	23	Przygotujcie klasowe koło fortuny z literami. Pobawcie się w podawanie jak największej liczby wyrazów rozpoczynających się na daną literę.
matematyczna	36	Napisz na kartce cyfrę 8 i „zaczaruj” ją w jakieś zwierzę.	41	Utwórz jak najwięcej wyrazów z podanych liter. Każdą literę możesz wykorzystać tylko raz. Oblicz, ile punktów zdobędziesz za każdy ułożony wyraz.
przyrodnicza	22	Jakie inne przedmioty pomagają w poznawaniu świata?	17	Wymyśl zagadkę o wybranym zwierzęciu.
społeczna	46	Porozmawiajcie o innych sytuacjach, w których jeden z domowników rezygnuje z własnej przyjemności dla dobra innych.	19	W jaki sposób można wspominać osoby, które odeszły?
plastyczna	12	Przygotuj karton i farby. Namaluj jednobarwną plamę, a następnie wyczaruj z niej obraz, który podsunie Ci fantazja.	3	Przygotujcie w klasie jesienne lapbooki.
techniczna	0	-	4	Jak wyglądałby świat bez koła?
muzyczna	1	Jakie dźwięki wydają krople deszczu stukające w parasol? Ułóż i zagraj na jakimś instrumencie, wyklaszcz lub wystukaj swój „deszczowy rytm”.	2	Przygotujcie w klasie koncert deszczowej muzyki
Suma	141		109	

Jak donoszą wyniki przeprowadzonych badań, „Nowy Elementarz Odkrywców” dla klasy I zawiera więcej poleceń i zadań rozwijających twórcze myślenie. Prezentowane zadania szczególnie często dotyczą problematyki z zakresu edukacji społecznej i matematycznej. Na uwagę zasługują także propozycje twórczości plastycznej, która cieszy się szczególną popularnością wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym, gdyż stanowi ich naturalną potrzebę.

Propozycja wydawnicza „Ale to ciekawe” osiągnęła nieco niższy wynik procentowy, uwzględniając liczbę poleceń rozwijających twórcze myślenie względem wszystkich zadań umieszczonych w podręcznikach. Warto jednak nadmienić obecność ćwiczeń z zakresu edukacji technicznej. Wykorzystanie tych zagadnień oraz inspirowanie dzieci do formułowania własnych pytań i zagadnień, które można zrealizować przez różnorodne metody i formy pracy, umożliwi rozwijanie ich potencjału. Należy także wspomnieć, że polecenia w „Nowym Elementarzu Odkrywców” niejednokrotnie poruszały tematykę prac grupowych, ich walorów i problematyki, którą można poruszać podczas pracy z zastosowaniem tej formy, np. „Jakie prace lub zadania dobrze jest wykonywać w grupie”. Polecenia często także były formułowane w taki sposób, aby zachęcać do dyskusji na forum grupy, np. „Dlaczego należy zachować ostrożność wobec zwierząt? Porozmawiajcie o tym”. Stanowi to zachętę do wspólnego konstruowania oraz przekształcania wiedzy w oparciu o własne zasoby i doświadczenia oraz skonfrontowanie ich z propozycjami innych osób. Negatywnym aspektem badań była zawartość wielu poleceń, których wartość została zmarnowana przez ilustracje sugerujące oczekiwane odpowiedzi. Dobry nauczyciel jako facylitator rozwoju dziecka może jednak wykorzystać je we właściwy sposób, stawiając pytania niezależne od zamysłu autora podręcznika lub traktując je jedynie jako punkt wyjścia. Należy nadmienić również, że stawianie pytań i wykorzystywanie tych zadanych już w propozycjach wydawniczych nie będzie przynosiło wymiernych korzyści, jeśli nauczyciel nie będzie cenił pytań uczniów, ich pomysłów i refleksji.

Podsumowanie

Prezentowane wyniki badań ukazują, że współczesne podręczniki zawierają ponad 10% poleceń i zadań rozwijających twórcze myślenie dzieci. Niejednokrotnie polecenia te były powielane w odniesieniu do różnorodnej tematyki, jednak wiele z nich było ciekawych i inspirujących. Najczęściej ukierunkowane były na rozwijanie płynności myślenia, czyli generowanie przez uczniów maksymalnej liczby pomysłów, nieco mniejsza ich liczba ma stymulować oryginalność, czyli wytwarzanie rozwiązań nieschematycznych, co ma wysoką wartość w kontekście potrzeb człowieka oraz współczesnych pracodawców. Warto byłoby jednak wzbogacić treść podręczników o polecenia rozwijające wrażliwość na problemy, ale przede wszystkim giętkość myślenia, które pojawiły się sporadycznie. Twórcze zadania odwoływały się do różnych obszarów edukacji, co stanowi pozytywny aspekt badań z uwagi na możliwość wszechstronnego twórczego rozwoju uczniów z uwzględnieniem ich indywidualnych możliwości i zainteresowań.

Bibliografia

- Bonar, J. (2011). Rozpoznawanie i wspieranie kreatywności uczniów zadaniem nauczyciela wczesnej edukacji. W: J. Bonar (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji. Oczekiwania społeczne i praktyka edukacyjna* (s. 133-148). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej – uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Fazlagić, J. (2019). (red.). *Kreatywność w systemie edukacji*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Grześlak, M., Janczak, D. (2020). *Rozwijanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych uczniów z wykorzystaniem nowych technologii*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Janas, M. Twórcze myślenie w podręcznikach edukacji zintegrowanej. W: I. Czaja-Chudyba, B. Pawlak, J. Vaskevicius. W55-66
- Krasoń, K. (2018). Aktualizowanie potencjalności twórczej uczniów poprzez integralną ekspresję kulturową usytuowaną w sztukach wizualnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 7-18.
- Magda-Adamowicz, M. (2009). *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.)
- Szyller, A. (2018). Podręczniki zintegrowane dla edukacji wczesnoszkolnej – koncepcja autorów a perspektywa uczniowska. *Forum Pedagogiczne*, 2, 59-72.
- Zbróg, Z. (2019). Rozwijanie dziecięcej kreatywności w procesie uczenia się rozwiązywania problemów. *Prima Educatione*, 3, 97-110.

Analizowane podręczniki:

- Hryszewicz, E., Stępień, B. (2023). *Nowy Elementarz Odkrywców. Podręcznik do klasy 1*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Okuniewska, J., Piłat, S., Skrzypiec, B. (2023). *Ale to ciekawe! Podręcznik do klasy 1*. Kielce: Wydawnictwo MAC.

WŁĄCZANIE UCZNIÓW KLAS I-III I DZIECI Z ODDZIAŁÓW PRZEDSZKOLNYCH W PROJEKTY SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO SZKOŁY PODSTAWOWEJ IM. BŁ. JULII RODZIŃSKIEJ W NAWOJOWEJ *(Małgorzata Podwika)*

Streszczenie

Niniejszy rozdział ma charakter teoretyczno-praktyczny i składa się z trzech części, które kompleksowo omawiają tematykę zaangażowania najmłodszych uczniów w działalność Samorządu Uczniowskiego. Pierwsza z nich wyjaśnia, czym jest ten organ szkoły i jakie przepisy regulują jego funkcjonowanie. Dotyczy również jego struktury, kompetencji i zasad działania. Druga część poświęcona jest wyjaśnieniu, czym jest projekt. W kontekście Samorządu Uczniowskiego, projekty mogą obejmować różnorodne inicjatywy, takie jak akcje charytatywne, wydarzenia kulturalne czy kampanie informacyjne, które rozwijają umiejętności społeczne i organizacyjne uczniów. Trzecia część rozdziału przedstawia przykłady włączania dzieci z klas I-III i oddziałów przedszkolnych w projekty Samorządu Uczniowskiego. Działania te ilustrują, jak ważne jest angażowanie najmłodszych uczniów w działalność tego organu szkoły oraz jakie korzyści płyną z ich aktywnego uczestnictwa.

Słowa kluczowe: Samorząd Uczniowski, projekt, metoda projektu, akcje charytatywne, opiekun Samorządu Uczniowskiego, organ szkoły, szkoła podstawowa, oddział przedszkolny, uczniowie klas I-III.

Summary

This chapter is both theoretical and practical – it consists of three parts that discuss the involvement of the youngest students in the activities of the Student Government comprehensively. The first part of the chapter explains what exactly this school body is and which regulations govern its functioning. It also applies to its structure, competence and operating principles. The second part is devoted to explaining the term of a project. Taking into consideration the Student Government, projects may include various initiatives, such as charity actions, cultural events or information campaigns that develop social and organizational students' skills. The third part of the chapter, however, presents the examples of including students from 1 to 3 grades, as well as, preschoolers in the projects of the Student Government. These actions prove how important it is to engage the youngest students in the life of this school body and what are the benefits of their active participation

Keywords: Student Government, project, project method, charity actions, Student Government guardian, school body, primary school, preschoolers, I-III grade learners.

Wprowadzenie

Dodatkowa aktywność uczniów klas I-III, poza obowiązkowymi lekcjami edukacyjnymi, wcale nie musi odbywać się poza murami szkoły. Placówka, w której dzieci realizują obowiązek szkolny, powinna dostarczać im wielu okazji do twórczych, rozwijających i integrujących z całą społecznością działań. Jest to bardzo istotne w kontekście budowania prawidłowego i harmonijnego rozwoju każdego ucznia,

a przede wszystkim w kreowaniu poczucia przynależności do grupy klasowej, a także społeczności szkolnej i lokalnej, które będą pełniły również ważną rolę w kolejnych latach nauki i wychowania w szkole podstawowej.

Na I etapie nauczania dziecko w szczególności powinno czuć się bezpieczne, szanowane, wysłuchane i życzliwie traktowane. Tylko w takich warunkach chętnie włączy się do organizowanych na terenie szkoły akcji, inicjatyw i przedsięwzięć. Dzieci w młodszy wieku szkolnym uczą się funkcjonować w zespole klasowym, a przy okazji można zaszczerpić w nich chęć do angażowania się w życie placówki, by czuły, że mają realny wpływ na to, jaką ona będzie mieć misję dzięki ich udziałowi.

Organem każdej szkoły, który może dostarczyć im wielu ciekawych rozwiązań i aktywizujących projektów, jest Samorząd Uczniowski. Odgrywa on kluczową rolę w kształtowaniu życia szkolnego, będąc nie tylko organizatorem i inicjatorem, ale także platformą do wyrażania opinii uczniów oraz miejscem rozwijania ich kompetencji społecznych jak i emocjonalnych. W działalności Samorządu Uczniowskiego bardzo ważną postacią jest jego opiekun, który może zostać wyznaczony przez dyrekcję szkoły lub wybrany w demokratycznych wyborach przez samych uczniów. Poświęca on właśnie szczególną uwagę integracji najmłodszych dzieci ze starszymi kolegami i koleżankami oraz włącza ich do aktywnego udziału w życiu placówki, aby już od najmłodszych lat czuli się częścią szkolnej społeczności.

Już twórca psychologii indywidualnej A. Alfred (1912), na podstawie swoich badań, odkrył, że najbliższe otoczenie i społeczeństwo mają bardzo duży wpływ na kształtowanie się osobowości i jej dobrostanu. Jego ponad 100-letnie słowa mogą wciąż być drogowskazem dla dzisiejszych rodziców oraz wychowawców. W swoich publikacjach podkreślał, że każdy człowiek chce czuć, że przynależy i jest ważny. Dlatego szkoła, jako to najbliższe otoczenie, może stworzyć najmłodszym uczniom multum okazji, by mogły czuć się tak, jak stwierdził to austriacki psychiatra, psycholog oraz pedagog minionego wieku, co na pewno pozytywnie wpłynie na ich rozwój społeczno-emocjonalny.

1. Samorząd Uczniowski – struktura prawno-organizacyjna

1.1. Definicja

Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego, w każdej polskiej szkole funkcjonują cztery organy, które powinny ze sobą ściśle współpracować, aby podnosić jakość placówki i tworzyć miejsce przyjazne dla wszystkich jej członków. Mowa tutaj o Dyrektorz Szkoły, Radzie Pedagogicznej, Radzie Rodziców oraz Samorządzie Uczniowskim. Jest wiele publikacji, które definiują ten ostatni. Jedna z nich nazywa go narzędziem, które pozwala uczniom na wyrażanie swoich opinii, podejmowanie inicjatyw oraz współpracę z nauczycielami i dyrekcją (Bojarska, 2017). Nieco starsze wyjaśnienie, jednak nadal wpisujące się w realia ówczesnej szkoły, zaproponowała M. Sowisło (1996), uważając Samorząd Uczniowski za organizację, która ma na celu rozwijanie samorządności wśród uczniów, promowanie odpowiedzialności i aktywnego uczestnictwa w życiu szkolnym. Podkreśla też, że rozwija ideę partnerstwa i podmiotowości w procesie dydaktyczno-wychowawczym. W literaturze przedmiotu przedstawiany jest też jako mechanizm umożliwiający uczniom udział w zarządzaniu szkołą, co ma na celu rozwijanie demokratycznych postaw i umiejętności współpracy (Śliwerski, 2017). Natomiast według J. Radziejwicz i M. Mirgos (2023), Samorząd

Uczniowski pełni funkcję reprezentacyjną, organizacyjną i wychowawczą, wpływając na rozwój kompetencji społecznych wychowanków. Definiowany jest również jako wewnętrzzszkolna organizacja zrzeszająca wszystkich uczniów szkoły, gdzie jego głównym celem jest nauka odpowiedzialności za siebie i otoczenie, inicjowanie zadań oraz pobudzanie twórczych działań w społeczności szkolnej (<https://edufanik.pl/sam-urzad-uczniowski-w-szkole/>, dostęp: 31.08.2024).

Przytoczone definicje Samorządu Uczniowskiego wskazują na jego wieloaspektową rolę w życiu szkoły. Należy przede wszystkim pamiętać, że jest on organem, który nie tylko reprezentuje uczniów, ale także wspiera ich rozwój społeczny i organizacyjny.

1.2. Aspekt prawny

Podstawą prawną funkcjonowania Samorządu Uczniowskiego w Polsce jest art. 85 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Zgodnie z tym przepisem, Samorząd Uczniowski tworzą wszyscy uczniowie danej placówki edukacyjnej, a zasady jego działania określa regulamin uchwalany przez ogół jej członków w głosowaniu równym, tajnym i powszechnym. W związku z powyższym, regulamin ten musi być spójny ze Statutem Szkoły oraz powinien realizować i uwzględniać założenia programu profilaktyczno-wychowawczego szkoły oraz odpowiadać na potrzeby i możliwości placówki.

W podanym akcie prawnym znajdziemy najważniejsze informacje odnośnie do praw, jakie posiadają przedstawiciele Samorządu Uczniowskiego. Przede wszystkim mają kompetencje opiniujące oraz wnioskujące. Ich przywilejem jest możliwość przedstawienia wszystkim trzem pozostałym organom szkoły swoich sugestii, opinii oraz wniosków dotyczących spraw placówki. Dlatego też przysługuje im:

- 1) prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami;
- 2) prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;
- 3) prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań;
- 4) prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej;
- 5) prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem;
- 6) prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu (art. 85 Ustawy Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r.).

Funkcjonowanie Samorządu Uczniowskiego powinno opierać się na statucie szkoły każdej szkoły. Jako dokument wewnętrzny, który zawiera szczegółowe informacje dotyczące jego działalności, powinien określać:

- cele i zadania Samorządu Uczniowskiego – w tym promowanie aktywności uczniów, rozwijanie ich umiejętności organizacyjnych oraz reprezentowanie interesów uczniów przed władzami szkoły;
- struktura organizacyjną samorządu – opis stanowisk, takich jak przewodniczący, zastępcy, sekretarz, oraz sposób ich wyboru;

- zasady działania samorządu – procedury podejmowania decyzji, organizacji spotkań oraz współpracy z innymi organami szkoły;
- prawa i obowiązki członków samorządu – w tym prawo do inicjowania działań, organizowania wydarzeń oraz obowiązek reprezentowania interesów uczniów;
- zasady finansowania działalności samorządu – źródła finansowania, sposób zarządzania funduszami oraz zasady ich wydatkowania;
- procedury wyborcze – szczegółowy opis procesu wyboru członków samorządu, w tym terminy, zasady kandydowania i sposób przeprowadzania głosowania.

Dzięki jasno określonym zasadom zawartym w statucie, Samorząd Uczniowski może efektywnie działać, realizując swoje cele i zadania w sposób transparentny oraz zgodny z przepisami prawa.

1.3. Cele i formy działalności

Samorząd Uczniowski, jako jeden z najważniejszych elementów życia szkolnego, umożliwia uczniom aktywne uczestnictwo w zarządzaniu placówką oraz wpływa na jej funkcjonowanie. Jego działalność nie tylko wzbogaca codzienne życie szkoły, ale także kształtuje postawy obywatelskie i społeczne dzieci oraz młodzieży. Poprzez angażowanie się w różne projekty i inicjatywy, uczniowie uczą się odpowiedzialności, współpracy oraz rozwijają swoje umiejętności przywódcze. Rzetelnie sformułowane cele, wynikające z potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli, stanowią fundament jego działalności i wpływają na rozwój społeczny oraz osobisty najmłodszego pokolenia. Najistotniejsze i możliwe do skutecznej realizacji to:

- współdecydowanie: uczniowie mają prawo do współdecydowania o sprawach szkoły, co rozwija ich poczucie odpowiedzialności i zaangażowania w życie społeczności szkolnej;
- aktywność i inicjatywa: Samorząd Uczniowski ma na celu inspirowanie uczniów do podejmowania inicjatyw i aktywnego uczestnictwa w życiu szkoły;
- rozwój kompetencji obywatelskich: działalność w Samorządzie Uczniowskim pomaga uczniom rozwijać kluczowe kompetencje obywatelskie, takie jak umiejętność współpracy, podejmowanie decyzji i rozwiązywanie konfliktów;
- budowanie społeczności: Samorząd Uczniowski wspiera budowanie silnej oraz zintegrowanej społeczności szkolnej, w której uczniowie czują się odpowiedzialni za wspólne dobro (Geller, Tragarz, Witkowski, Ziętkowska, 2011).

W literaturze przedmiotu znajdziemy też inny podział celów, sformułowanych w sposób, który podkreśla rozwój kompetencji obywatelskich, umiejętności współpracy oraz odpowiedzialności społecznej uczniów. Mogą one obejmować:

- organizowanie wyborów i formalności: uczniowie uczą się, jak przeprowadzać wybory i zarządzać formalnymi aspektami działalności samorządu;
- tworzenie warunków do efektywnej komunikacji: Samorząd Uczniowski rozwija umiejętności komunikacyjne i korzystanie z mediów, aby lepiej informować społeczność szkolną;
- wspieranie inicjatyw uczniowskich: uczniowie są zachęceni do podejmowania różnorodnych działań i inicjatyw, które mogą pozytywnie wpłynąć na życie szkolne;

- kreowanie warunków do procesów decyzyjnych: uczniowie biorą aktywny udział w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, co rozwija ich umiejętności przywódcze i odpowiedzialność;
- wspieranie edukacyjne: Samorząd Uczniowski wspiera procesy edukacyjne, pomagając uczniom w nauce i rozwijaniu kompetencji (Borkowska, Tragarz, Domańska, Piątek, 2020).

Oprócz przemyślanego określenia celów Samorząd Uczniowski powinien mieć również jasno sprecyzowane formy, które w wielu szkołach mają podobny charakter. Do najbardziej znanych i praktykowanych z nich należą:

1. Organizacja wyborów: proces wyborczy, w którym uczniowie wybierają swoich przedstawicieli do samorządu i opiekuna z grona pedagogicznego.
2. Projekty inicjowane przez uczniów: uczniowie samodzielnie proponują i realizują różnorodne projekty, które mają na celu poprawę życia szkolnego.
3. Współpraca z dyrekcją i nauczycielami: Samorząd Uczniowski współpracuje z kadrą szkoły, aby wspólnie podejmować decyzje dotyczące spraw szkolnych.
4. Organizacja wydarzeń szkolnych: Samorząd Uczniowski planuje oraz przeprowadza różne wydarzenia, np. festyny, konkursy, dni tematyczne.
5. Wolontariat szkolny: uczniowie angażują się w działania i akcje charytatywne, pomagając innym i wspierając lokalną społeczność (http://mlodziezmawplyw.org.pl/files/przewodnik_dla_opiekunow_samorzadu.pdf).

1.4. Rola przedstawicieli Samorządu Uczniowskiego we włączaniu uczniów klas I-III w życie szkoły

Zazwyczaj w każdej szkole podstawowej przedstawicielami tego organu są uczniowie klas IV-VIII, wyłaniani podczas wyborów demokratycznych w pierwszych tygodniach nowego roku szkolnego. Mogą oni współpracować z klasami młodszymi na wiele sposobów. Jednym z przykładów jest organizowanie wspólnych projektów oraz wydarzeń, które angażują młodszych uczniów w aktywność pozalekcyjną. Konkretnymi działaniami mogą być:

- organizowanie warsztatów: Samorząd Uczniowski może przygotować i prowadzić różnorodne zajęcia dla młodszych uczniów. Mogą to być warsztaty artystyczne, naukowe, sportowe czy językowe. Starsi uczniowie mogą dzielić się swoją wiedzą i umiejętnościami, co nie tylko wzbogaca młodszych kolegów, ale także buduje więzi między różnymi grupami wiekowymi w szkole;
- dni tematyczne: organizowanie dni tematycznych, takich jak Dzień Nauki, Dzień Sportu czy Dzień Kultury, może angażować całą społeczność szkolną. Samorząd uczniowski może zaplanować różne aktywności, konkursy oraz prezentacje, w których młodsze klasy będą mogły aktywnie uczestniczyć. Takie wydarzenia sprzyjają integracji i wspólnemu spędzaniu czasu;
- akcje charytatywne: wspólne akcje społeczne, takie jak zbiórki na cele dobroczynne, mogą być doskonałą okazją do współpracy między starszymi i młodszymi uczniami. Samorząd Uczniowski może koordynować takie inicjatywy, zachęcając młodsze klasy do udziału i pomagając im w organizacji. Dzięki temu wszyscy wychowankowie uczą się empatii i odpowiedzialności społecznej.

Integracja uczniów klas IV-VIII z nauczaniem początkowym jest niezwykle istotna z kilku powodów. Przede wszystkim pomaga w budowaniu silnych więzi społecznych między uczniami w różnym wieku. Starsi uczniowie mogą pełnić rolę mentorów dla młodszych, co sprzyja wzajemnemu szacunkowi i zrozumieniu. Wspólne projekty i aktywności uczą dzieci współpracy, komunikacji i rozwiązywania konfliktów. Starsi uczniowie mogą uczyć młodszych, jak radzić sobie w różnych sytuacjach, co jest cenną lekcją na przyszłość. Integracja pomaga również młodszym uczniom poczuć się częścią większej społeczności szkolnej, co zwiększa ich pewność siebie i motywację do nauki. Starsi uczniowie mogą pomagać młodszym w nauce, co może poprawić wyniki edukacyjne obu grup. Młodszy uczniowie zyskują dodatkowe wsparcie, a starsi utrwalają swoją wiedzę poprzez nauczanie innych. Integracja sprzyja także promowaniu takich wartości jak empatia, odpowiedzialność i współpraca. Starsi uczniowie mogą być wzorem do naśladowania dla młodszych, co pozytywnie wpływa na atmosferę w szkole.

2. Projekt jako metoda zachęcająca uczniów do aktywnego udziału w życiu szkoły

Współczesne podejście do edukacji, wychowania i integracji środowiska szkolnego coraz częściej wymagają aktywnego zaangażowania uczniów w proces dydaktyczny i wychowawczy na każdym etapie nauczania, począwszy od edukacji przedszkolnej. Tradycyjne metody nauczania, oparte zwłaszcza na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela, nie zawsze są w stanie sprostać wymaganiom dynamicznie zmieniającego się świata. W odpowiedzi na te wyzwania, metoda projektu staje się coraz bardziej popularna jako narzędzie wspierające rozwój uczniów w sposób holistyczny. Swoje zastosowanie może mieć nie tylko na obowiązkowych lekcjach edukacyjnych, ale podczas szkolnych wydarzeń, akcji i konkursów, dzięki czemu daje możliwość integracji starszych dzieci z młodszymi.

Warto podkreślić, że nie jest to nowy sposób na przyswajanie wiedzy oraz kształtowanie umiejętności pracy w grupie. Jej propagator i rzecznik, W.H. Kilpatrick (1918), definiował go jako „odważne, planowe działanie, wykonywane całym sercem w środowisku społecznym”. To twierdzenie podkreśla znaczenie dostosowania projektów do potrzeb i warunków grupy, do której są skierowane.

Metoda projektu edukacyjnego, według K. Sołtan-Młodożeniec (2019), to podejście dydaktyczne, które angażuje uczniów w realizację złożonych zadań, wymagających planowania, organizacji i współpracy. Celem jest rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia, kreatywności i praktycznego zastosowania wiedzy. Struktura metody projektu obejmuje kilka etapów:

1. Pomysł na projekt: wywodzi się z zainteresowań uczniów i jest zgodny z celami edukacyjnymi.
2. Sformułowanie tematu: temat projektu jest określany, uwzględniając zakres materiału.
3. Planowanie: uczniowie opracowują plan działania, zbierają informacje i przygotowują sposób prezentacji wyników.
4. Realizacja: uczniowie realizują projekt, współpracując w grupach i rozwiązując napotkane problemy.

5. Prezentacja: wyniki projektu są prezentowane, a uczniowie analizują efekty swojej pracy i wyciągają wnioski (Napiontek, 2012).

Wspomniana metoda to narzędzie edukacyjne, które łączy teorię z praktyką, umożliwiając rozwijanie wiedzy oraz umiejętności przez realizację autentycznych projektów. Uczniowie mają możliwość samodzielnego planowania, organizowania oraz realizacji pomysłów, co stwarza im okazję do rozwijania umiejętności pracy zespołowej, kreatywnego myślenia, rozwiązywania problemów oraz zdobywania doświadczenia.

Metoda projektu, poprzez swoją elastyczność i możliwość dostosowania do indywidualnych potrzeb uczniów, stanowi doskonałe narzędzie do rozwijania kluczowych kompetencji XXI wieku. W dobie globalizacji i szybkiego postępu technologicznego, umiejętność pracy w zespole, krytycznego myślenia i innowacyjności staje się nieodzowna. Dlatego też nie tylko wzbogaca proces edukacyjny i integracyjny, ale również przygotowuje uczniów do wyzwań przyszłości oraz rozwija umiejętności interpersonalne.

Tego rodzaju forma pracy grupowej może być wykorzystywana na różnych płaszczyznach życia szkolnego, w tym jako jedna z inicjatyw Samorządu Uczniowskiego. Jej struktura a nawet elementy mogą być użyte podczas procesu dydaktycznego oraz wychowawczego.

3. Od pomysłu do wspólnego sukcesu – wybrane projekty Samorządu Uczniowskiego w Szkole Podstawowej im. bł. Julii Rodzińskiej w Nawojowej zrealizowane w roku szkolnym 2022/2023 i 2023/2024

Współpraca Samorządu Uczniowskiego z młodszymi klasami stanowi istotny element integracji społeczności szkolnej oraz budowania poczucia przynależności wśród najmłodszych uczniów. Włączanie dzieci z I etapu nauczania w życie szkoły przez różnorodne projekty edukacyjne i społeczne nie tylko rozwija ich umiejętności interpersonalne, ale również kształtuje postawy obywatelskie oraz odpowiedzialność za wspólne dobro. W niniejszym podrozdziale przedstawione zostaną konkretne przykłady projektów zrealizowanych w nawojowskiej szkole podstawowej, które ilustrują, jak efektywna może być współpraca pomiędzy Samorządem Uczniowskim a klasami I-III:

❖ *Spotkanie z błogosławioną Julią Rodzińską – warsztaty artystyczne*

Zajęcia te poświęcone zostały patronce szkoły – błogosławionej siostrze Julii Rodzińskiej i były wyjątkowym wydarzeniem, które zaangażowało dzieci ze wszystkich 17 oddziałów. Uczniowie wspólnie przygotowywali plakaty, na których przedstawiali fragmenty biografii siostry Julii, interpretowali słowa hymnu szkoły i samodzielnie przedstawiali jej postać. Wykorzystali do tego materiały przygotowane przez Samorząd Uczniowski, co pozwoliło im na głębsze zrozumienie i kreatywne podejście do tematu. Warsztaty te były nie tylko okazją do nauki, ale także przyczyniły się do rozwijania talentów artystycznych i współpracy między uczniami.



Fotografia 1. Klasa IIIb wraz z wychowawcą.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2023/06/13/swieto-szkoly/>.



Fotografia 2. Klasa Ib podczas pracy zespołowej.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2023/06/13/swieto-szkoly/>.



Fotografie 3-4. Materiały przygotowane przez Samorząd Uczniowski dla wszystkich oddziałów.

Źródło: opracowanie własne.



Fotografia 5. Klasa IIa ze swoją pracą.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2023/06/13/swieto-szkoly/>.



Fotografia 6. Klasa IIb z opiekunem Samorządu Uczniowskiego.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2023/06/13/swieto-szkoly/>.

❖ *Dzień Pluszowego Misia*

Kolejnym wydarzeniem, które zorganizował Samorząd Uczniowski, było przygotowanie akcji z okazji Dnia Pluszowego Misia. Starsi koledzy stworzyli specjalne dekoracje, które umożliwiły uczniom zrobienie pamiątkowych zdjęć. Ogłoszono ten dzień dniem koloru brązowego, zachęcając wszystkich do ubrania się w odcienie tej barwy. Każdy mógł też przynieść swojego ulubionego pluszowego misia, co dodało wydarzeniu wyjątkowego uroku. Dodatkowo, każdy uczestnik otrzymał specjalnie przygotowaną przez Samorząd Uczniowski naklejkę. Był to dzień pełen radości, wspólnej zabawy oraz integracji, który na długo pozostał w pamięci najmłodszych.



Fotografie 7-10. Pamiątkowe zdjęcia uczniów.

Źródło: https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=636812108010359&id=100050447276182&rdid=1bUf0pRpNMD0FoxH.

❖ *Szkolny pokaz ekomody*

Z okazji Międzynarodowego Dnia Ziemi, Samorząd Uczniowski zorganizował uroczysty apel podsumowujący obchody tego ważnego święta. W ramach tej akcji odbył się również pokaz *ekomody*, który cieszył się ogromnym zainteresowaniem wśród uczniów I i II etapu nauczania. Wcześniej, przewodniczący szkoły ogłosił możliwość wzięcia udziału w konkursie na najciekawszy strój recyklingowy. Kreatywność oraz zaangażowanie uczestników przeszły najśmielsze oczekiwania. Na szkolnym wybiegu zaprezentowało się ponad 100 uczniów, którzy swoje kreacje wykonali z plastikowych butelek, starych gazet, kartonów oraz innych surowców wtórnych. Każdy wykazał się niezwykłą pomysłowością i dbałością o szczegóły. Taki szkolny pokaz *ekomody* miał na celu nie tylko promowanie postaw ekologicznych, ale również rozwijanie wyobraźni i umiejętności twórczych uczniów.



Fotografie 11-13. Uczniowie klas I-III w swoich recyklingowych kreacjach.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2023/04/28/dzien-ziemi-apel-podsumowujacy/>



Fotografia 14. Prezentacja wszystkich przygotowanych strojów recyklingowych i wręczenie nagród przez Samorząd Uczniowski.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2023/04/28/dzien-ziemi-apel-podsumowujacy/>

❖ Dzień Kobiet i Dzień Mężczyzn

W ramach obchodów Dnia Kobiet i Dnia Mężczyzn, Samorząd Uczniowski przygotował wyjątkowe akcje, których celem było zacieśnienie więzi pomiędzy społecznością szkolną oraz promowanie takich wartości jak współpraca i wzajemne wsparcie. Starsi uczniowie wykonali własnoręcznie robione upominki dla swoich młodszych kolegów i koleżanek, co spotkało się z ogromnym entuzjazmem i radością. Przedstawiciele Samorządu Uczniowskiego wręczyli swoje prace młodszym dzieciom podczas specjalnie zorganizowanego spotkania. Atmosfera była pełna radości i wzruszeń, a uczniowie byli zachwyceni otrzymanymi prezentami. Akcja ta nie tylko umocniła relacje, ale też pokazała, jak ważne jest dzielenie się i okazywanie sobie nawzajem wsparcia. Dzięki takim inicjatywom uczniowie uczą się, że małe gesty mogą mieć ogromne znaczenie i że warto poświęcać czas na działania, które przynoszą radość innym.



Fotografia 15. Dzień Kobiet 2024.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2024/03/10/dzien-kobiet-w-naszej-szkole/>.



Fotografia 16. Dzień Mężczyzn 2023.

Źródło: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=707302097628026&set=pcb.707302464294656>.



Fotografie 17-20. Dzień Mężczyzn 2024.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2024/03/11/dzien-mezczyzn/>.

❖ Akcje charytatywne

W ramach działań charytatywnych Samorząd Uczniowski zorganizował trzy bardzo ważne i cieszące się dużym zainteresowaniem akcje, które miały na celu wsparcie różnych potrzebujących grup. Jedną z nich była zbiórka pieniężna na rzecz schroniska dla bezdomnych psów i kotów w Nowym Sączu. Drugą inicjatywą było zebranie odzieży, nakrętek oraz funduszy na rzecz dziewczynki – Wiktorii Wróbel z Nowego Sącza chorej na rdzeniowy zanik mięśni (SMA). Uczniowie bardzo szybko się zmobilizowali i przekazali wspomniane rzeczy. Znacząca kwota uzyskana podczas zbiórki została w całości przekazana na leczenie dziewczynki. Trzecią akcją była loteria fantowa, której celem było wsparcie ucznia klasy VIII, zmagającego się chorobą nowotworową. Tutaj też nauczyciele aktywnie włączyli się, przynosząc różnorodne fany, które następnie były losowane wśród uczestników loterii – całej społeczności szkolnej. Starsi uczniowie zorganizowali całe stoisko, przygotowując losy do wspomnianych darów i w obecności opiekunów przeliczyli cały dochód.



Fotografie 21-23. Fotorelacja z przebiegu loterii fantowej.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2024/04/28/6628-zl-79-gr/>.



Fotografie 24-25. Oddziały przedszkolne 0a i 0b włączają się w zbiórkę.

Źródło: https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=816963993328502&id=100050447276182&rdid=UzfGK9K84mbaQx8T/.

Samorząd Uczniowski nie tylko wsparł potrzebujących, ale też zintegrował społeczność szkolną wokół wspólnych celów. Akcje te pokazały, jak ważne jest zaangażowanie i współpraca w niesieniu pomocy innym. Takie działania promują takie wartości jak empatia, solidarność i odpowiedzialność społeczna.

❖ Dni tematyczne

W czasie jednego i drugiego roku szkolnego organizowano wiele wydarzeń związanych z kalendarzem świąt nietypowych oraz tworzone projekty w oparciu o pomysły uczniów, które zgłaszane były Samorządowi Uczniowskiemu lub jego opiekunom. Do takich akcji należały m.in.:

Pierwszy Dzień Wiosny, w ramach którego chętni uczniowie mogli założyć piżamę. Ta akcja miała na celu przełamanie szkolnej rutyny i wprowadzenie elementu zabawy. Uczniowie mogli poczuć się swobodniej i bardziej komfortowo w szkolnym środowisku.



Fotografia 26. Oddział 0a z opiekunem Samorządu Uczniowskiego.

Źródło: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=713342630357306&set=pcb.713239927034243>.

Światowy Dzień Osób z Zespołem Downa – ubranie dwóch różnych skarpetek jako znak solidarności społecznej.



Fotografia 27. Pamiątkowe zdjęcie oddziału 0b.

Źródło: <https://www.facebook.com/photo?fbid=713239267034309&set=pcb.713239927034243>.

Międzynarodowy Dzień Noszenia Garnituru – poznanie historii garnituru i przygotowanie stroju galowego na ten dzień.



Fotografia 28. Pamiątkowe zdjęcie klasy IIIb z wychowawcą.

Źródło: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=825817975776437&set=pcb.825818042443097>.



Fotografia 29. Pamiątkowe zdjęcie klasy IIIa.

Źródło: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=825817975776437&set=pcb.825818042443097>.

Tydzień z puzzlami i Tydzień gier planszowych – akcje, do której włączyli się wszyscy uczniowie poprzez przyniesienie swoich własnych zasobów i przygotowanie stanowisk; wspólne rozgrywki i układanki na przerwach międzylekcyjnych.



Fotografie 30-32. Fotorelacja z akcji *Tydzień z puzzlami*.

Źródło: <https://www.facebook.com/photo?fbid=675916850766551&set=pcb.675917260766510>.

Podsumowanie

Projekty te obejmowały szeroki zakres działań – od inicjatyw ekologicznych, przez akcje charytatywne, integracyjne, rozwijające, aż po wydarzenia związane z kultywowaniem tradycji. Każdy z nich został zaprojektowany z myślą o aktywnym zaangażowaniu najmłodszych uczniów, co pozwala im na rozwijanie swoich pasji, zainteresowań w przyjaznym i wspierającym środowisku oraz jednoczenie z innymi. Dzięki temu dzieci z klas I-III i oddziałów przedszkolnych miały okazję nie tylko uczestniczyć w życiu szkoły, ale także współtworzyć jej społeczność.

Można zatem śmiało stwierdzić, że włączanie tych uczniów do projektów i inicjatyw Samorządu Uczniowskiego jest istotnym elementem tworzenia integracji pomiędzy całą społecznością szkolną. Dzieci już od najmłodszych lat uczą się odpowiedzialności, współpracy i podejmowania decyzji, co ma kluczowe znaczenie dla ich rozwoju osobistego i społecznego. Dlatego też Samorząd Uczniowski pełni w szkole rolę nie tylko reprezentacyjną, ale także edukacyjną, kształtując postawy obywatelskie i demokratyczne.

Na koniec warto podkreślić, że równie ważna jest tutaj rola opiekuna Samorządu Uczniowskiego, która jest nieoceniona. Wspiera on uczniów w ich działaniach, pomaga w organizacji pracy oraz dba o to, aby wszystkie inicjatywy były realizowane zgodnie z zasadami i wartościami szkoły. Jest również mentorem, który motywuje uczniów do podejmowania nowych wyzwań i rozwijania swoich umiejętności. Dzięki jego wsparciu oraz współpracy z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, Samorząd Uczniowski może efektywnie działać i realizować swoje cele, co przekłada się na lepsze funkcjonowanie całej społeczności szkolnej.

Bibliografia

- Adler, A. (1912). *The neurotic character: Fundamentals of a comparative individual psychology and psychotherapy*. New York, NY: Moffat, Yard and Co.
- Bojarska, L. (2011). *Samorząd uczniowski nie bibelot: ściągawka dyrektora gimnazjum*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Borkowska, U., Tragarz, M., Domańska, M., Piątek, T. (2020). *Szkoła Demokracji: Przewodnik po programie*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Edufanik. (2022). *Samorząd uczniowski – definicja, skład i zadania*. Pobrane z: <https://edufanik.pl/samorząd-uczniowski-w-szkole/>.
- Fundacja Civis Polonus. (n.d.). *Samorząd uczniowski: niezbędnik opiekuna*. Fundacja Civis Polonus. Pobrane z: http://mlodziezmawplyw.org.pl/files/przewodnik_dla_opiekunow_samorządu.pdf.
- Geller, A., Tragarz, M., Witkowski, J., Ziętkowska, J. (2011). *Przewodnik dla opiekunów samorządów uczniowskich*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Kilpatrick, W.H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Napiontek, O. (2012). *Samorząd uczniowski – niezbędnik opiekuna*. Fundacja Civis Polonus.
- Radziewicz, J., Mirgos, M. (2023). *O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Sołtan-Młodożeniec, K. (2019). *Metoda projektu edukacyjnego: Przewodnik dla dyrektorów i wicedyrektorów przedszkoli i szkół oraz kierowników świetlic z placówek edukacyjnych województwa mazowieckiego*. Warszawa: Duoprofit.
- Sowisło, M. (1996). *Funkcje samorządu uczniowskiego: założenia i rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r., poz. 1082 ze zm., art. 85).

EDUKACJA MUZYCZNA Z ELEMENTAMI MUZYKOTERAPII W KLASIE III SZKOŁY PODSTAWOWEJ *(Ewa Smoła¹)*

Streszczenie

Rozdział został poświęcony edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii w klasie III. Przedstawiono ujęcie teoretyczne edukacji muzycznej, muzykoterapii i muzyki. Przeanalizowano programowe aspekty edukacji muzycznej w klasach I-III oraz dokonano analizy możliwości zastosowania technik muzykoterapeutycznych w edukacji muzycznej uczniów klas III, opierając się o własne doświadczenia z pracy zawodowej jako nauczyciela klasy III i nauczyciela rytmiki. W ostatnim podrozdziale znajduje się autorski program zajęć edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii w klasie III pt. „Co mi w duszy gra?”. Program ten zawiera treści i cele rozwijające obszar emocjonalno-społeczny, fizyczny oraz poznawczy.

Słowa kluczowe: muzykoterapia, edukacja, dziecko, uczeń.

Summary

The chapter is devoted to music education with elements of music therapy in the third grade of primary school. A theoretical approach to music education, music therapy and music was presented. The program aspects of music education in grades I-III were analyzed and the possibilities of using music therapy techniques in the music education of third-grade students were analyzed, based on my own professional experience as a third-grade teacher and a rhythmic teacher. The last subchapter contains the original program of music education classes with elements of music therapy in the 3rd grade entitled: "What's on my mind?" This program contains content and goals that develop childrens' emotional, social, physical and cognitive areas.

Keywords: music therapy, education, child, student.

Wprowadzenie

Muzyka jest nośnikiem emocji i uczuć, a także ważnym elementem wychowania człowieka od początku jego życia. Ma też swoje ważne miejsce w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zgodnie z podstawami programowymi wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.), na tych etapach instytucjonalnego kształcenia i wychowania dziecka nauczyciele są zobowiązani realizować edukację muzyczną w ramach kształcenia zintegrowanego. Przyczynia się ona do pobudzania ich wrażliwości, aktywizacji organizmu oraz harmonizacji rozwoju, a także kształtuje wszechstronnie młodego odbiorcę sztuki. W okresie wczesnoszkolnej edukacji, który analizuję szerzej w tym rozdziale, edukacja muzyczna prowadzona w różnych formach, z wykorzystaniem różnorodnych metod i środków dydaktycznych, w inspirującej przestrzeni korzystnie wpływa na rozwój ruchowy, emocjonalny, społeczny i intelektualny najmłodszych uczniów. Poprzez odpowiednio dobrane działania muzyczne

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

uczeń jest stymulowany do angażowania się w twórcze, świadome przeżywanie, odtwarzanie i tworzenie muzyki oraz jej interpretowanie ruchem, gestem, słowem, z użyciem instrumentów konwencjonalnych oraz niekonwencjonalnych, np. kalimba, grzechotki, hang drum. Ponadto nakierowany jest na zdobywanie nowej wiedzy oraz umiejętności muzycznych, np. wykorzystywania tych niekonwencjonalnych środków dydaktycznych i perkusyjnych: zaklinacz deszczu, grzechotek, bum bum rurki, dzwonki tubowe i instrumentów muzycznych.

W ramach edukacji muzycznej każdy nauczyciel może wprowadzać elementy muzykoterapii pedagogicznej, rozumianej jako korekta i kompensacja występujących u dzieci trudności i zaburzeń. O tym, że metoda muzykoterapii jest dostępna nauczycielom i wskazana uczniom edukacji wczesnoszkolnej w dzisiejszym inkluzyjnym nauczaniu pisze A.E. Jarkowska. Stwierdza przy tym jednocześnie, że muzyka jest w nim najczęściej pomijana. Zdaniem autorki jest to bardzo duży błąd, gdyż „wychowanie muzyczne stanowi syntezę rozwoju kompetencji muzycznych dziecka i jego ogólnego wzrostu osobowego” (Jarkowska, 2004, s. 80).

A.E. Jarkowska cele wychowania muzycznego dzieli na dwie grupy:

- „specyficzne, obejmujące przygotowanie do korzystania ze światowego dorobku kultury i aktywnego w nim uczestnictwa (...),
- niespecyficzne, czyli ogólnorozwojowe i terapeutyczne” (Ibidem, s. 80-81).

Należy zauważyć, że aktualnie w klasach szkolnych znajduje się wiele dzieci z trudnościami emocjonalno-społecznymi. Jestem profesjonalnie przygotowana z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, terapii pedagogicznej i nauczania muzyki, wykorzystuję elementy muzykoterapii w edukacji uczniów, co moim zdaniem może robić też każdy nauczyciel, jeśli ma ku temu przygotowanie kierunkowe z zakresu wczesnoszkolnej edukacji, uzupełnione formami doskonalenia zawodowego o muzykoterapeutycznym ukierunkowaniu. Jest zrozumiałe, że szczególną rolę w edukacji muzycznej uczniów odgrywa nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego też wymaga się od niego szczególnych zdolności, wiedzy i umiejętności, kreatywności, fantazji, wyobraźni i pomysłowości. Równie ważne są: wyróżnianie się zdolnościami twórczymi i wysoką wrażliwością, posiadanie wiedzy z zakresu psychologii i estetyki oraz umiejętności stosowania metod adresowanych do uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach. To nauczyciel powinien inspirować i wyzwalać u uczniów ich ukryte zdolności oraz możliwości, a przede wszystkim budować dobre relacje i współpracę w zespole klasowym, czemu służyć może edukacja muzyczna z elementami muzykoterapii, która oddziałuje na sferę emocjonalną i społeczną.

Żeby ukazać możliwości edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii w klasie III, poniżej zaprezentuję autorski program zajęć edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii pt. „Co mi w duszy gra?”, który rozwija obszar emocjonalno-społeczny, fizyczny i poznawczy uczniów.

1. Edukacja muzyczna w klasach I-III – ujęcie teoretyczne

Edukacja muzyczna w edukacji wczesnoszkolnej to proces, który obejmuje kształcenie oraz wychowanie „zawierające rozwijanie intelektualne, emocjonalne, osobowościowe, fizyczne, społeczne, powiązane z podstawą wobec muzyki, zainteresowaniami, zdolnościami, umiejętnościami muzycznymi i muzykowaniem” (Kataryńczuk-Mania, 2022, s. 17).

Według W. Okonia, wychowanie muzyczne to „dział wychowania estetycznego polegający na realizacji różnorodnych form działalności muzycznej wychowanków, a przede wszystkim na słuchaniu dzieł muzycznych, ich wykonywaniu i własnej twórczości muzycznej w zakresie właściwym dla pełnego rozwoju osobowości i uczestnictwa w kulturze muzycznej polskiej i obcej” (1987s. 349). Oznacza to, że żaden z obszarów edukacji na omawianym etapie kształcenia nie powinien być traktowany priorytetowo czy też marginalnie i być realizowany kosztem treści z zakresu innych obszarów. Powszechną edukację muzyczną cechują trzy obszary: ekspresyjny, percepcyjny i edukacja dla środowiska. W ujęciu słownikowym muzyka definiowana jest jako „brzmienie czegoś, zwłaszcza melodyjne lub przyjemne” (<https://sjp.pwn.pl/sjp/muzyka;2485276.html>, dostęp: 28.08.2024).

L. Kataryńczuk-Mania twierdzi, że muzyka to sztuka, dzięki temu jej specjalny język „pozwala komunikować się ludziom nie tylko mówiącym odmiennymi językami, ale także żyjącym w różnych epokach historycznych. Sztuka zaczyna się wtedy, gdy człowiek, chcąc przekazać innym uczucie, którego doświadczył, przywołuje je w sobie i wyraża za pomocą zrozumiałych dla innych znaków zewnętrznych. Ujęcie artystyczne jest „rdzeniem”, „sercem” dzieła sztuki” (Kataryńczuk-Mania, 2022, s. 13). W istocie muzyka jest wokół nas, nie da się jej odebrać wizualnie, a jedynie w umyśle słuchacza, który ją odbiera. Kojarzy się z czymś przyjemnym, emocjami, odprężeniem, wewnętrznym rozwojem, a także pozwala powrócić do wspomnień przeżytych już wcześniej.

Termin „muzykoterapia” składa się z dwóch członów: muzyka i terapia. Muzyka jest ważną częścią życia każdego człowieka, która dostarcza silnych emocji i wzruszeń. Z kolei pojęcie „terapia”, pochodzi z języka greckiego „*therapeuēin*”, co oznacza „opiekować się, oddawać cześć”; w znaczeniu szerszym – „leczyć”. Według *Słownika języka polskiego*, terapia to „przywracanie zdrowia lub polepszanie jego stanu za pomocą środków i zabiegów medycznych lub innych” (<https://wsjp.pl/haslo/podglad/4285/terapia/4643721/leczenie>, dostęp: 28.08.2024). W ujęciu pedagogicznym terapia odnosi się do korekty i kompensacji trudności oraz zaburzeń. Według Światowej Federacji Muzykoterapii, obowiązująca do dziś definicja analizowanego pojęcia brzmi:

Muzykoterapia jest profesjonalnym stosowaniem muzyki i jej elementów jako interwencji w medycznych, edukacyjnych oraz codziennych warunkach, w pracy z jednostkami, grupami, rodzinami oraz społecznościami, poszukującymi zoptymalizowania ich jakości życia, poprawy w aspekcie fizycznym, społecznym, komunikacyjnym, emocjonalnym, intelektualnym i duchowym oraz poczucia dobrostanu. Badania, praktyka, edukacja i kliniczne szkolenie w muzykoterapii opiera się na profesjonalnych standardach uwzględniających kontekst kulturowy, społeczny i polityczny (Stachyra, 2014, s. 30).

Można więc rozumieć, że muzykoterapia ukierunkowuje się na określone i ważne aspekty ludzkiego funkcjonowania, które wspiera, rozwija i stymuluje ku harmonii.

Podsumowując, muzyka i terapia to doskonałe połączenie dwóch pojęć, które składają się na muzykoterapię. Metoda ta pozwala na poprawę jakości życia, stymulowanie rozwoju i eliminowanie zaburzeń na tle emocjonalnym, intelektualnym, komunikacyjnym, fizycznym oraz społecznym. W pedagogice przyspiesza przezwyciężanie trudności edukacyjnych.

2. Programowe aspekty edukacji muzycznej w klasach I-III

Dydaktyczne standardy w edukacji muzycznej w klasach I-III określają podstawowe cele, metody i treści nauczania, które powinny być realizowane, aby zapewnić harmonijny rozwój każdego ucznia. U. Bissinger-Ćwierz zwraca uwagę na podstawowe standardy dydaktyczne w edukacji muzycznej, do których należą:

- Ekspresja wokalna polega na wypowiedzianiu się w improwizacji melodycznej głosem, dzięki czemu kształtuje się umiejętność śpiewu zgodnie z możliwościami wokalnymi, uświadamianie wysokości dźwięku, podejmowanie prób czytania głosem. Ważne jest, aby pobudzić ciekawość i zainteresowanie uczniów, by ćwiczenia tego typu były połączone z radością, przyjemnością i współdziałaniem;
- Aktywność muzyczno-ruchowa polega na wprowadzeniu ćwiczeń połączonych z ruchem, który pozwala na recepcję utworu, dzięki czemu można go przeżyć całym sobą. Muzyce towarzyszy ruch w postaci tańca. Dzięki niemu wyraża się muzykę całym sobą, dzieli się przestrzeń z innymi ludźmi i nawiązuje wzajemny kontakt z innymi. W edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej aktywność muzyczno-ruchową wykorzystuje się w przyswajaniu nowych wiadomości;
- Muzyczna ekspresja twórcza polega na tworzeniu muzyki w sposób spontaniczny i kierowany, najczęściej na instrumentach perkusyjnych, tzw. zestawach Orffa. Kształci się przy tym poczucie rytmu, wzmacnia wrażliwość na dźwięk i ruch, pobudza wyobraźnię i uważność na innych;
- Słuchanie muzyki polega na słuchaniu zróżnicowanej muzyki i jej analizowaniu, doświadczaniu przeżywanych emocji, budowaniu skojarzeń, rozwijaniu wyobraźni. Bardzo dobrą formą recepcji muzyki jest słuchanie aktywne, połączone z aktywnością plastyczną, literacką, dramową;
- Gra na instrumentach muzycznych to integracja z podstawową wiedzą na temat zapisu nutowego. Ponadto uczeń powinien poznać instrument, sposób wydobywania dźwięku, rozumieć odległości między dźwiękami oraz czas ich trwania (2019, s. 23-26).

Z własnego doświadczenia zawodowego wiem, że powyżej wymienione standardy dydaktyczne są zawsze kluczowe dla uczniów. Większą ciekawość wśród uczniów wzbudza wtedy, gdy nauczyciel wczesnoszkolnej edukacji muzycznej jest dobrze przygotowanym do zawodu pasjonatem, czyli śpiewa i gra na instrumentach. Przykładem z własnego doświadczenia jest to, że realizując program edukacji muzycznej w III klasie, postanowiłam, aby uczniowie mogli na żywo zobaczyć i posłuchać instrumentu z każdej grupy instrumentów. Uczniowie mogli również podjąć próbę zagrania na instrumentach, takich jak: gitara, skrzypce, pianino, trąbka. Moi uczniowie często byli podekscytowani, zaciekawieni i pytali o możliwość częstszego prowadzenia takich zajęć muzycznych. Była to dla nich inspiracja do tego, by na przerwach grać na instrumentach perkusyjnych, tworząc autorskie zabawy muzyczne, a także stało się to impulsem do zapisania się jednego z uczniów do szkoły muzycznej.

Edukacja muzyczna ma zatem na celu wychowanie dziecka, kształtowanie jego twórczości, wykształcenie dobrego smaku muzycznego oraz postaw moralnych.

3. Możliwości zastosowania technik muzykoterapeutycznych w edukacji muzycznej uczniów klas I-III

Oddziaływania o charakterze muzykoterapii obejmują cały psychofizyczny organizm dziecka, w tym jego emocje, oczekiwania i dążenia. A.E. Jarkowska twierdzi, że „skutkiem tych oddziaływań jest poprawa samopoczucia, usunięcia lęku, odreagowania napięcia, pobudzenia wyobraźni i poprawy relacji z członkami grupy” (2004, s. 76).

Techniki i sposoby oddziaływania muzykoterapii są rozumiane w tym rozdziale jako czynniki wzbogacające życie, które stanowią „poprawę funkcjonowania dziecka w zakresie: sfery emocjonalnej, sfery ruchowej, świadomości własnego ciała i orientacji w jego schemacie, funkcji percepcyjno-motorycznych (...), funkcji poznawczych – uwagi i pamięci, uspołecznienia i komunikacji” (Zalewski, 2008, s. 35-36). W literaturze wyróżnia się dwa typy technik: receptywną i aktywną. Technika receptywna (bierna) związana jest z umiejętnością odbierania muzyki poprzez jej słuchanie. Głównie oddziałuje na sferę emocjonalną ucznia. Odbiorca muzyki, po wysłuchaniu utworu, opowiada o swoich przeżyciach, dzieli się swoją wyobraźnią. Może wyrazić to poprzez słowa, a także poprzez wykonanie ilustracji na podstawie wysłuchanego utworu. Technika aktywna (czynna) z kolei obejmuje formy muzyczne takie, jak: śpiew, ruch przy muzyce, gra na instrumentach. W aspekcie prowadzenia zajęć muzycznych z uczniami z zastosowaniem elementów muzykoterapii istotne jest to, aby pojawiała się muzyka grana na żywo, a także improwizowana po to, by utrzymać zainteresowanie osób uczestniczących w zajęciach. Zaletą tej techniki jest to, że muzyka daje możliwość kreatywności, prowadzenia zabaw w różnorodnym wymiarze. Udział w zajęciach tego typu sprzyja rozwijaniu kompetencji emocjonalno-społecznych – uczeń lepiej nawiązuje kontakt oraz współpracę z innymi.

Edukacja muzyczna i muzykoterapia mają jedno źródło działania, którym jest muzyka. „Pedagogika muzyczna i muzykoterapia posługują się tymi samymi środkami, jednak pomimo pozornych podobieństw, w rzeczywistości rozbieżność pomiędzy nimi jest bardzo znacząca” (Stachyra, 2014, s. 47). Zajęcia muzyczne z elementami muzykoterapii muszą mieć ustalony cel, który implikuje sposób działania. Ocenianie nie ma miejsca na zajęciach z elementami muzykoterapii. Nie ocenia się umiejętności muzycznych, ale „liczy się fakt, czy osoba angażuje się w prowadzone działania i w jakim stopniu wykorzystuje muzykę, którą tworzy do komunikowania się” (Ibidem, s. 48). Skutkiem braku kontroli w edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii w przestrzeni jest to, że uczniowie mogą doświadczać i eksplorować swoje myśli i twórczość w sposób wolny od presji. Edukacja muzyczna powinna mieć charakter dobrowolny, uczeń sam podejmuje inicjatywę uczestnictwa w tych zajęciach. Zadaniem nauczyciela jest budowanie relacji pomiędzy nim a uczniem.

Pracując z uczniami w klasie III, zauważyłam, że na początku roku szkolnego niechętnie chcą śpiewać, tańczyć czy bawić się muzyką. Zastosowanie przeze mnie techniki aktywnej muzykoterapii w edukacji muzycznej przyniosło efektywne wyniki pracy. W ciągu roku szkolnego uczniowie wypracowali umiejętności radzenia sobie ze stresem, treścią, wzmocnili pewność i wiarę w swoje możliwości, nauczyli przyznawać się do popełnionego błędu oraz naprawiać go. Bardzo często sięgali po instrumenty perkusyjne, np. dzwonki diatoniczne, na których wykonywali różne melodie, takie jak kolędy czy piosenki okolicznościowe. Występowali na akademiach szkolnych, prezentując tańce artystyczne.

Uważam, że edukacja muzyczna z elementami muzykoterapii staje się dla uczniów lubiana i pożądana wtedy, gdy nauczyciel w sposób ciekawy umie przekazać wiedzę, zachęcić do aktywności muzycznej, daje szansę do improwizacji, nie ocenia, tworzy dobrą relację z uczniem oraz stosuje różne techniki i metody. W części tego rozdziału prezentuję mój autorski program zajęć edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii w klasie III pt. „Co mi w duszy gra?”, który ma celu rozwijać obszar emocjonalno-społeczny, fizyczny i poznawczy.

4. Program edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii pt. „Co mi w duszy gra?” dla uczniów klasy III

Program jako dokument edukacyjny jest najczęściej definiowany następująco: „uporządkowany zbiór celów i tematów z wybranych dziedzin wiedzy i życia, które zaplanowane są do realizacji w pracy nauczyciela z uczniem” (Okoń, 1995, s. 87-88). Podobnie o programie pisze B. Niemierko, który słusznie zauważa, że samo pojęcie „program szkolny” można interpretować jako:

1. Broszurę programową, czyli materiały wydawane jako załączniki do rozporządzeń ministra oświaty;
2. Ogół dokumentów, które wyznaczają treści kształcenia (to wszelkie przedmioty, które mogą być źródłem informacji; wyznaczają one bezpośrednio lub pośrednio treść kształcenia przewidzianą do opanowania przez uczniów);
3. Wszelkie decyzje dotyczące treści kształcenia, podejmowane zarówno przed rozpoczęciem procesu kształcenia, jak i w jego toku przez władze oświatowe oraz poszczególnych nauczycieli;
4. Wyobrażenie treści kształcenia poszczególnych nauczycieli (2007, s. 145).

Kryterium dotyczące rozwijającego się człowieka oznacza konieczność dostosowania programu do możliwości uczniów i uwzględniania potrzeby poznania tych możliwości. Nauczyciele mogą również tworzyć i wdrażać autorskie, innowacyjne programy tak, żeby udoskonalać edukację przez dostosowanie do potrzeb uczniów. Przykładem jest załączony autorsko opracowany program zajęć edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii dla klasy III, który został zrealizowany w trakcie zajęć rozwijających kreatywność.

PROGRAM ZAJĘĆ EDUKACJI MUZYCZNEJ Z ELEMENTAMI MUZYKOTERAPII DLA UCZNIÓW KLASY III „CO MI W DUSZY GRA?”

Autor: mgr Ewa Smoła

1. Ogólne założenia program zajęć edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii

Zajęcia edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii odbywać będą się jeden raz w tygodniu w ramach zajęć rozwijających kreatywność w klasie III, w semestrze pierwszym. Czas trwania zajęć muzycznych to 45 min.

Program służy uwrażliwianiu uczniów klas III szkoły podstawowej na muzykę przez zróżnicowane formy działań. W programie uczeń klasy III przechodzi od działań integrujących zespół klasowy po działania związane z organizacją przedstawienia muzyczno-ruchowego. Uczniowie będą aktywnie uczestniczyć w zajęciach, a nauczyciel będzie nadzorował ich pracę, naprowadzając ich na poszczególne działania. Przygotowany program nauczania jest programem innowacyjnym, gdyż rozszerza wiedzę i umiejętności z zakresu zajęć muzyki, wykorzystuje elementy muzykoterapii i pobudza uczniów do aktywnego działania, uwrażliwia uczniów na piękno muzyki, wywołuje ekspresję emocji, pozwala na poznawanie siebie, a także uczy radzić sobie w stresujących sytuacjach.

Wprowadzany cykl edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii ma na celu kształcenie dyscypliny rytmicznej oraz uwrażliwienie na różne elementy muzyki, a także wspieranie i rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów. Podczas zajęć wprowadzane będą ćwiczenia, których celem jest rozwijanie twórczej inwencji ucznia. Należą do nich improwizacje ruchowe śpiewane i grane. Ćwiczenia tej grupy szczególnie mocno wiążą ze sobą zadania ogólnowychowawcze z zadaniami muzyki. Kształcąc bowiem samodzielność wypowiedzi, twórczą postawę i aktywność, pozwalają na inhibicję oraz incytację ucznia. Zajęcia muzyczne z wykorzystaniem elementów muzykoterapii obejmują wykorzystanie muzyki jako narzędzia wspierającego rozwój emocjonalny, społeczny, poznawczy i fizyczny uczestników zajęć.

Program wykorzystuje następujące techniki muzyczne: śpiewanie, granie na instrumentach, tańce i ruch, które pomagają uczniom w wyrażaniu emocji, rozwijaniu kreatywności, poprawie percepcji słuchowej, jak również wzmocnieniu umiejętności komunikacyjnych oraz społecznych. W ciągu semestru na zajęciach stosowane są ćwiczenia rytmiczne, utrwalające: marsz, bieg i podskoki oraz muzyczne powitanie i pożegnanie.

2. Cele programu

Cele ogólne:

- rozwijanie ekspresji muzycznej i ruchowej z wykorzystaniem różnorodnych rekwizytów,
- rozwijanie kreatywności, pomysłowości i wyobraźni dzieci poprzez obcowanie z muzyką klasyczną,
- rozwijanie zainteresowań i zdolności muzycznych,
- kształtowanie umiejętności radzenia sobie ze stresem,
- kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych.

Cele szczegółowe:

Uczeń:

- potrafi wyrażać siebie za pomocą muzyki i ruchu z wykorzystaniem różnorodnych rekwizytów,
- potrafi samodzielnie stworzyć wybrane instrumenty muzyczne,
- tworzy orkiestrę i dobiera instrumenty do muzyki,
- wykorzystuje kreatywność, pomysłowość w praktyce,
- rozwija sferę intelektualną, wdraża się do sprawnego i logicznego myślenia,
- wykorzystuje wyobraźnię poprzez obcowanie z muzyką klasyczną,
- pogłębia swoje zainteresowania i zdolności muzyczne,
- aktywnie słucha muzykę metodą Batii Strauss,
- umie w odpowiedni sposób pracować głosem,
- zna sposoby radzenia sobie ze stresem,
- praktykuje metody relaksacyjne,
- zna zasady postaw *savoir – vivre* podczas wydarzeń kulturalnych,
- rozmawia i współpracuje z innymi,
- kulturalnie słucha wypowiedzi zaproszonych gości,
- chętnie współpracuje w grupie i angażuje się w przygotowania.

3. Formy pracy

Realizacja programu odbywać się będzie między innymi poprzez:

a) Taniec i ruch:

- taniec,
- ilustrowanie ruchem utworów muzycznych,
- zabawy rytmiczne,
- proste układy choreograficzne,
- reagowanie ciałem na różne sygnały, zmiany tempa czy charakteru muzyki,
- interpretacja utworu,
- ekspresja emocji związanych z utworem,
- zabawy rytmiczne,
- improwizacje muzyczne – tworzenie muzyki na podstawie różnych improwizowanych melodii, co pozwala uczniom na wyrażanie swojej kreatywności i emocji.

b) Śpiew:

- ćwiczenia oddechowe, artykulacyjne,
- rozśpiewanie,
- nauka piosenek,
- proste improwizacje,
- śpiewanie w grupie i indywidualne,
- śpiewanie w kanonie.

c) Słuchanie muzyki:

- słuchanie muzyki instrumentalnej oraz wokalne,
- określanie tempa, nastroju i innych cech utworu.
- porównywanie utworów muzycznych,
- indywidualne wartościowanie utworów muzycznych,

- zapamiętywanie prostych linii melodycznych,
- rozpoznawanie w utworze charakterystycznych elementów,
- aktywne słuchanie muzyki.

d) Tworzenie muzyki:

- powtarzanie prostych form rytmicznych na instrumentach perkusyjnych,
- tworzenie prostych tematów rytmicznych,
- granie na instrumentach wraz z utworem muzycznym.

4. Metody

- metoda Emila Jaques-Dalcroze,
- metoda Carla Orffa,
- metoda aktywnego słuchania muzyki Batti Strauss,
- Metoda Zoltana Codaly’a,
- Metoda waloryzacyjna,
- metoda relaksacji.

5. Harmonogram zajęć

MIESIĄC	TEMAT	CELE
WRZESIEŃ	Muzyczna integracja	– Zapoznanie się z uczniami – poznanie ich imion. – Śpiewanie i nauka piosenki na przywitanie pt. „Halo, halo zaczynamy”. – Zabawy z chustą KLANZA. – Kształtowanie umiejętności związanych z pobudzeniem i hamowaniem ruchu – inhibicja i incytacja. – Uwrażliwienie uczniów na zmiany zachodzące w wysokości dźwięków.
	Poznajemy siebie i świat muzyki	– Poznanie wartości rytmicznych: „Rytmizowanie mowy”. – Kształtowanie poczucia rytmu. – Zabawy melodyczno-rytmiczne. – Rozwijanie umiejętności wykonywania prostych tematów rytmicznych.
	Jesienna orkiestra	– Nauka i śpiewanie piosenki pt. „Jesienna orkiestra”. – Uwrażliwienie ucznia na barwę głosu. – Kształtowanie umiejętności związanych z pobudzeniem i hamowaniem ruchu – inhibicja, incytacja. – Uwrażliwienie słuchu na zmiany zachodzące w przebiegu linii melodycznej. – Tworzenie prostych tematów rytmicznych.
WRZESIEŃ/ PAŹDZIERNIK	Przygotowanie do akademii z okazji Dnia Edukacji Narodowej	– Nauka i śpiewanie piosenki pt. „Nauczycielom”. – Uwrażliwienie ucznia na barwę głosu. – Kształtowanie emisji głosu uczniów. – Przygotowanie choreografii tańca z rekwizytami do muzyki pt. „Noce i dzień”. – Kształtowanie umiejętności radzenia sobie ze stresem. – Kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych.

PAŹDZIERNIK	Zwariowana pogoda	– Kształtowanie umiejętności związanych z pobudzeniem i hamowaniem ruchu – inhibicja i incytacja. – Rozwijanie umiejętności orientacji w przestrzeni. – Uwrażliwienie słuchu na zmiany zachodzące w przebiegu linii melodycznej. – Relaksacja i masażyk paluszkowy pt. „Masażyk relaksacyjny o pogodzie”.
	Jesienne zbiory	– Kształtowanie umiejętności rozróżniania rejestrów głosu; sopran, alt, tenor, bas. – Określanie kierunku linii melodycznej. – Śpiewanie piosenki pt. „Jesienna piosenka”. – Tworzenie akompaniamentu za pomocą darów jesieni, instrumentów perkusyjnych z systemu Carla Orffa.
LISTOPAD	Pan Listopad gra na basie	– Kształtowanie umiejętności związanych z pobudzeniem i hamowaniem ruchu – inhibicja i incytacja. – Stymulowanie sprawności motoryki małej. – Rozpoznanie i określenie różnych rejestrów dźwiękowych. – Poznanie metrum muzycznego $\frac{2}{4}$. – Nauczenie i śpiewanie piosenki pt. „Pan Listopad gra na basie”. – Wyrażanie muzyki ruchem.
	Polska – moja Ojczyzna	– Rozśpiewywanie i poszerzanie skali głosu. – Nauka i śpiewanie piosenki pt. „To jest mój kraj” sł. Ewa Jania, muz. Klaudia Ligorowska. – Interpretowanie ruchem muzyki klasycznej pt. „Marsz Radetzky’ego” J. Straussa.
	Tańczymy kujawiaka	– Nauka choreografii polskiego tańca ludowego „Kujawiak”. – Rozwijanie motoryki dużej. – Kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych.
	Owczareczek – taniec ludowy	– Nauka choreografii polskiego tańca ludowego „Owczareczek”. – Rozwijanie motoryki dużej. – Kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych.
GRUDZIEŃ	Mikołajkowe zabawy muzyczne	– Uwrażliwienie na zmiany dynamiczne. – Poznanie wartości rytmicznych. – Nauka i śpiewanie piosenki pt. „Mi mi mi Mikołaj”. – Zabawa muzyczno-ruchowa do poznanej piosenki z wykorzystaniem rekwizytów. – Kształtowanie umiejętności związanych z pobudzeniem i hamowaniem ruchu – inhibicja i incytacja. – Relaksacja.
	Orkiestra świętego Mikołaja	– Utrwalenie poznanej piosenki pt. „Mi, mi, Mikołaj”. – Poznanie gamy C-dur. – Wprowadzenie do gry na dzwonkach diatonicznych. – Ćwiczenie szybkiej reakcji na bodźce. – Kształtowanie poczucia rytmu i słuchu muzycznego.
	Hej kolęda, kolęda!	– Kształtowanie wrażliwości muzycznej. – Utrwalenie gamy C-dur. – Improwizowanie przy muzyce z rekwizytem tj. kolorowe chustki do tańca, do melodii pt. „Jingle bells rock”. – Nauka i granie kolędy pt. „Mizerna cicha” w systemie Chroma Notes na dzwonkach diatonicznych.

STYCZEŃ	Hu, hu ha, nasza Zima	– Zabawy muzyczno-ruchowe o tematyce zimowej. – Rozwijanie i kształtowanie motoryki dużej. – Kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych. – Kształtowanie umiejętności pracy w grupie. – Rozwijanie i kształtowanie słuchu muzycznego.
	Kameralna orkiestra karnawałowa	– Poszukiwanie źródeł dźwięku za pomocą przedmiotów znajdujących się w sali lekcyjnej. – Poznanie budowy utworu muzycznego i tworzenie formy ABA. – Rozwijanie inwencji twórczej i improwizacji muzyczno-ruchowej.
	Sensoplastyka – malowanie zimy do muzyki	– Słuchanie muzyki odtwarzanej mechanicznie A. Vivaldi pt. „Cztery pory roku – Zima”. – Grupowe malowanie i przekładanie emocji odczuwanych podczas percepcji muzyki na dużą folię malarską. – Rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych.
LUTY	Karnawałowe zabawy muzyczno-ruchowe	– Nauka piosenki pt. „Karnawałowy wąż”. – Ćwiczenia regulujące oddech podczas mowy i śpiewu. – Rytmiczna recytacja tekstu z zastosowaniem różnych środków wyrazu muzycznego. – Instrumenty strunowe smyczkowe.
	Muzyczne zabawy zimą	– Nauka i utrwalenie piosenki pt. Karnawałowy wąż”. – Ćwiczenia oddechowe regulujące oddech podczas mowy i śpiewu. – Analiza słowna i słuchowa wybranych utworów wykonywanych na instrumentach strunowych i smyczkowych. – Ćwiczenia rytmiczno-orientacyjne kształtujące umiejętność rozplanowania ruchu w przestrzeni. – Ćwiczenia na zmianę tempa, dynamiki i akcentu.
	Jedzie pociąg jedzie!	– Śpiewanie poznanych piosenek. – Muzyczna zabawa integracyjna „Pociąg”. – Imitowanie za pomocą instrumentów perkusyjnych rytmu jadącego pociągu. – Relaksacja.
MARZEC	W starej fabryce dźwięku.	– Świadome stosowanie zmian dynamicznych; – Uwrażliwienie na zmiany agogiki i dynamiki; – Imitowanie linii melodycznej przez uczniów wskazanej przez nauczyciela na dzwonkach diatonicznych pt. „Dwa dźwięki” sł. i muz. Katarzyna Zaniat. – Ćwiczenie ortofoniczne i emisyjne.
	W marcu jak w garncu	– Zabawy muzyczno-ruchowe o tematyce wiosennej. – Zabawy umuzykalniające ukierunkowane na emocje przedstawiające gniew i zmęczenie.
	Gdzie mieszka Pani Wiosna?	– Poznanie metrum $\frac{4}{4}$ – Kształtowanie poczucia rytmu z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych. – Uzupełnianie wartości rytmicznych w taktach.
KWIECIEŃ	Na farmie	– Uwrażliwianie na konsonanse i dysonanse. – Określanie kierunku linii melodycznej. – Uwrażliwienie i rozpoznawanie odgłosów przyrody. – Relaksacja.

	Wielkanocne jaja!	– Pracowanie nad właściwą postawą ciała. – Ćwiczenie szybkiej reakcji na zmiany w akompaniamencie i na określone sygnały. – Ćwiczenie i rozwijanie motoryki małej i dużej.
KWIECIEŃ/MAJ	Dzień Mamy i Taty, przygotowanie przedstawienia słowno-muzycznego	– Nauka i śpiewanie piosenki pt. „Daj mi rękę Tato”, „Moja wspaniała rodzina”, „Uściskam mamę”. – Uwrażliwienie ucznia na barwę głosu. – Kształtowanie emisji głosu uczniów. – Przygotowanie choreografii tańca Walc wiedeński (moja autorska choreografia) do piosenki pt. „Walc na dwa” sł. i muz. Katarzyna Zaniat. – Przygotowanie choreografii tańca nowoczesnego do piosenki pt. „Bratnie dusze” Cleo i Dawid Kwiatkowski. – Kształtowanie umiejętności radzenia sobie ze stresem. – Rozwijanie umiejętności występów przed publicznością. – Kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych.
CZERWIEC	Już niedługo wakacje!	– Kształtowanie poczucia rytmu. – Rozwijanie twórczości i improwizacji do muzyki. – Tworzenie muszelkowej orkiestry. – Relaksacja.
	Jedziemy na piknik!	– Ćwiczenie aparatu artykulacyjnego. – Poszerzanie skali poprzez rozśpiewkę. – Rozwijanie słuchu poprzez aktywne słuchanie muzyki metodą Batii Straus.
	Podsumowanie działań na zajęciach z całego roku szkolnego	

6. Oczekiwanie osiągnięcia uczniów klasy III po realizacji programu

Uczniowie:

- są gotowi do obcowania z muzyką klasyczną, wykorzystując swą kreatywność, pomysłowość oraz wyobraźnię;
- posiadają wiedzę dotyczącą ekspresji muzycznej i ruchowej, wykorzystując różnorodne rekwizyty;
- wykazują kreatywność, pomysłowość i wyobraźnię poprzez obcowanie z muzyką klasyczną i rozrywkową;
- nabyli umiejętności ekspresji muzycznej i ruchowej z wykorzystaniem rekwizytów;
- posługują się kreatywnością, pomysłowością i wyobraźnią poprzez obcowanie z muzyką klasyczną i rozrywkową;
- rozwinęli umiejętności gry na instrumentach muzycznych perkusyjnych i melodycznych (np. dzwonki diatoniczne);
- poszerzyli wiedzę na temat swoich zainteresowań i zdolności muzycznych;
- poszerzyli swoją wiedzę na temat udziału w wystąpieniach i konkursach;
- są gotowi do rozwijania ekspresji muzycznej i ruchowej z wykorzystaniem rekwizytów;
- nabyli wiedzę i umiejętności z zakresu występów publicznych.

7. Ewaluacja programu – metody, techniki i narzędzia

Metody:

- analiza praktycznych rozwiązań uczniów;
- obserwacja uczniów podczas zajęć.

Narzędzia:

- Arkusz analizy osiągnięć muzycznych i teatralnych ucznia klasy III;
- Arkusz obserwacji zainteresowań muzycznych uczniów.

Techniki:

- Swobodne i kierowane rozmowy z uczniami oraz rodzicami.

8. Wyniki badania efektywności realizacji programu pt. „Co mi w duszy gra?” z punktu widzenia uczniów klasy III

W badaniu efektywności realizacji programu pt. „Co mi w duszy gra?” z punktu widzenia uczniów klasy III wynika, że edukacja muzyczna jest dla nich bardzo ciekawa, gdyż poszerza ich horyzonty. Pomimo trudności, oporu i barier przed wystąpieniami publicznymi uczniowie zaprezentowali się na akademiach z okazji Dnia Komisji Edukacji Narodowej, a także Dnia Mamy i Taty, wykonując piosenki okazjonalne, tańce w parach i z rekwizytami. Zajęcia te stały się inspiracją dla jednego z uczniów, który zapisał się do Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia i będzie grał na trąbce. Warto tu przytoczyć jego słowa: „Proszę Pani, będę chodził do szkoły muzycznej i będę grał na trąbce, a to wszystko dzięki Pani...”. Utwierdziły mnie one w tym, że zamieszczony powyżej program edukacji muzycznej z elementami pt. „Co mi w duszy gra?” jest skuteczny, efektywny i inspirujący dla młodego pokolenia.

Podsumowanie

Reasumując, muzyka jest pięknem duszy oraz ciała. Edukacja muzyczna z elementami muzykoterapii sprzyja prawidłowemu rozwojowi człowieka. Najważniejszy czas do inspiracji dla młodego człowieka to etap edukacji wczesnoszkolnej. Na tym etapie uczeń odkrywa swoje zdolności, zainteresowania, jak również kształtuje się w obszarze fizycznym, poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Warto stwierdzić, że edukacja muzyczna jest często pomijana i zastępowana innymi treściami. Powodem tego jest brak wiedzy, zdolności muzycznych bądź chęci nauczyciela. Zazwyczaj w szkołach pojawia się standardowa nauka zapisywania nut, śpiewu piosenek okazjonalnych. Brakuje środków dydaktycznych, które urozmaiciłyby zajęcia edukacji muzycznej. Dziecko najlepiej uczy się poprzez doświadczenia oraz ćwiczenia praktyczne.

Gra na instrumentach korzystnie wpływa na wszechstronny rozwój oraz wspomaga przyswajanie nowej wiedzy. W pracy zawodowej moim celem jest to, aby przekazywanie wiedzy uczniom było oparte na edukacji muzycznej. Z własnego doświadczenia wiem, że tego rodzaju forma pracy z uczniami przynosi bardzo dobre efekty.

Bibliografia

- Bissinger-Ćwierz, U. (2019). *Metody aktywizujące w szkolnej i pozaszkolnej edukacji muzycznej. Poradnik dla nauczycieli i animatorów*. Warszawa: Difin.
- Jarkowska, A.E. (2004). *Muzyka jako element wychowania w rozwoju osobowym*. Maternus Media.
- Kataryńczyk-Mania, L. (2022). *Edukacja muzyczna dzieci z perspektywy pedagogicznej i profilaktyczno-terapeutycznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Stachyra, K. (2014). *Podstawy muzykoterapii*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu.
- Zalewski, M. (2008). *Muzyczna zabawa*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/muzyka;2485276.html>.
- <https://wsjp.pl/haslo/podglad/4285/terapia/4643721/leczenie>.

POBUDZANIE TWÓRCZOŚCI TECHNICZNEJ UCZNIÓW KLAS I-III SZKOŁY PODSTAWOWEJ

(*Marżena Kielbasa¹*)

Streszczenie

Rozdział jest próbą wyrażenia refleksji pedagogicznej na temat możliwości rozwijania twórczości technicznej uczniów edukacji wczesnoszkolnej. Prezentuje analizę pojęć związanych z zagadnieniem twórczości, twórczości technicznej, czynników rozwoju oraz sposobów diagnozowania twórczości tego rodzaju. Elementem tekstu jest praktyczne rozwiązanie pedagogiczne w postaci projektu edukacyjnego, którego głównym celem jest rozwijanie twórczości technicznej uczniów klasy III.

Słowa kluczowe: twórczość, twórczość techniczna, edukacja wczesnoszkolna, rozwój, metoda projektu edukacyjnego.

Summary

The chapter is an attempt to express pedagogical reflection on the possibilities of developing technical creativity of early school students. It presents an analysis of concepts related to the issue of creativity, technical creativity, development factors and methods of diagnosing this type of creativity. An element of the text is a practical pedagogical solution in the form of an educational project, the main goal of which is to develop the technical creativity of third-grade students.

Keywords: creativity, technical creativity, primary education, development, educational project.

Wprowadzenie

Twórczość jest interesującym badawczo, złożonym, wielowymiarowym oraz wieloznacznym zjawiskiem, a odnosi się do różnych rodzajów aktywności ludzkiej, której efektem są idee i konkretne wytwory. Problematyką twórczości na przestrzeni wieków interesowali się filozofowie, teoretycy kultury, psychologowie, socjologowie oraz pedagodzy. Stąd też w literaturze naukowej, np. nurtu humanistycznego, daje się zauważyć wiele ujęć definicyjnych tego pojęcia. Dzieje się tak, gdyż twórczość jest ujmowana z wielu różnych perspektyw. Na ogół rozumie się ją i uznaje za działalność przynoszącą wytwory o cechach nowości, oryginalności i wartości w wymiarze osobistym i społecznym (Okoń, 2007; Szmidt, 2007; Szymański, 1987). W literaturze naukowej akcentowane są dwa podejścia do twórczości: elitarne i egalitarne. Elitarne opiera się na twierdzeniu, że tylko wybitne jednostki tworzą oryginalne dzieła, które powodują rozwój danej dziedziny nauki i sztuki. Podejście egalitarne jest ukonstytuowane na twierdzeniu, że każdy człowiek ma cechy twórcze, choć nie każdy je rozwija w takim samym stopniu oraz natężeniu. Twórczość według egalitarnego podejścia jest dostępna każdemu człowiekowi chcącemu się samorealizować, a jej efektem jest powołanie do istnienia czegoś nowego i wartościowego. Uwzględniając

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

to drugie podejście, można przyjąć, że ludzie są zdolni do twórczości już od wczesnych okresów życia, stąd celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest rozwijanie u uczniów kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność, przedsiębiorczość, a także rozbudzanie ich ciekawości poznawczej i motywacji do nauki, stymulowanie wszechstronnego rozwoju ich osobowości poprzez pogłębianie interdyscyplinarnej wiedzy oraz zaspokajanie i rozbudzanie naturalnej ciekawości poznawczej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

W edukacji wczesnoszkolnej postulat rozwijania twórczości jest wyraźnie akcentowany w podstawie programowej (Ibidem) oraz w programach nauczania przeznaczonych dla tego etapu edukacyjnego. Umożliwia to nauczycielom stymulowanie rozwoju twórczości uczniów poprzez stosowanie adekwatnych do tego celu metod, form i środków dydaktycznych w trakcie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych (koła zainteresowań np. plastyczno-technicznych, technicznych, modelarskich). Jest to ważna kwestia do rozwiązania w kontekście szans na rozwój uczniów w szkole, o której tak pisze E. Nęcka, autorytet w dziedzinie pedagogiki i psychologii twórczości: „Szkola jest miejscem, które nie sprzyja twórczości, ponieważ uczniowie uczą się w niej konformizmu oraz przekazuje się im zbyt dużą ilość informacji, natomiast w niewielkim zakresie stymuluje się ich myślenie, wyobraźnię, czy też dociekliwość poznawczą” (za: Walewska, 2021, s. 221-222).

Ważną rolę w przełamywaniu tej niekorzystnej dla uczniów praktyki odgrywają nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – ich wiedza, umiejętności i postawy, w tym wrażliwość na przejawy twórczości uczniów, potrzeby, zainteresowania i uzdolnienia w różnych zakresach. Powinni pamiętać o dynamice twórczości człowieka, a więc o możliwościach związanych z wiekiem, o czym często piszą psycholodzy i pedagodzy. Należy brać pod uwagę, że „W odniesieniu do dziecka jego twórczość, a także jej wymiary, należy rozpatrywać nieco inaczej niż w odniesieniu do osób dorosłych. Jest ona złączona z jego wzrastaniem, aktywnością własną, nabywaniem doświadczeń” (Buk-Cegiełka, 2023, s. 125). Szczególne znaczenie w aspekcie rozwijania twórczości przypisuje się metodom nauczania, które powinny być dobierane do indywidualnych uwarunkowań psychofizycznych uczniów, gdyż każdy z nich ma swoje charakterystyczne cechy osobowości, preferencje, typy inteligencji i inne właściwości.

1. Twórczość – pojęcie, poziomy, podejścia, aspekty

Liczni badacze reprezentujący określone teorie naukowe twierdzą, że nie da się jednoznacznie zdefiniować fenomenu twórczości ludzkiej ze względu na jego wieloznaczność, złożoność, dynamikę i wieloaspektowość. Dowodem na to jest fakt, że w słowniku synonimów można znaleźć aż 108 równoważnych lub zbliżonych znaczeniowo słów, wśród których wyróżnia się m.in.: kreatywność, kreacyjność, nowatorskość, innowacyjność, twórcze rozwiązywanie problemów, zdolności twórcze itp. W kontekście rozróżniania pojęć „twórczość” i „kreatywność” K. Szymański, powołując się na Nęckę, przyjmuje, że „kreatywność to cecha osobowa, twórczość zaś przynależy do wytworu lub służy do określenia procesu prowadzącego do jego powstania” (2022, s. 13). Twórczość rozumiana jako abstrakcyjny proces jest powiązana z pojęciem „tworzenie”, które odnosi się do określonej formy działania prowadzącego do powstania wytworu (Ibidem).

Różnorodność ujęć teoretycznych twórczości ukazał K.J. Szmidt (2007, s. 78-164), wyróżniając:

- klasyczne koncepcje twórczości – asocjacyjne, psychoanalityczne, postaciowe, behawioralne;
- teorie poznawcze – koncepcja myślenia dywergencyjnego J.P. Guilforda, koncepcja E. Nęcki;
- teorie systemowe – J. Koźmieleckiego, T.M. Amabile, M. Csiszentmihalyiego, R.J. Sternberga, K.K. Urbana, R. Schulza;
- teorie humanistyczne – E. Fromma, A. Masłowa, C. Rogersa;
- teorie postaw twórczych – K. Kornilowicza, S. Popka;
- teorie twórczości codziennej – M. Modrzejewskiej-Świgulskiej, R. Richardsa.

W ujęciu encyklopedycznym autorstwa E. Nęcki, twórczość to „psychol. zdolność do wytwarzania czegoś, co jest nowe i zarazem wartościowe, np. ładne, trafne, prawdziwe lub użyteczne” (<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/tworczosc;3990348.html>, dostęp: 03.09.2024). Słownik języka polskiego definiuje twórczość jako: „1. tworzenie czegoś, zwłaszcza dzieł sztuki; kreacyjność; 2. ogół dzieł stworzonych przez kogoś, zwłaszcza artystę lub uczonego“ (<https://sjp.pwn.pl/sjp/tworczosc;2531502.html>, dostęp: 03.09.2024). S. Czygier (2008) twórczością nazywa świadomą i celową działalność dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych, w wyniku, której powstają nowe, użyteczne wytwory, cenione i akceptowane społecznie. A. Cudowska (2004) twórczość określa działaniem twórczym i uważa, że jest nią jedna z podstawowych cech człowieka, przynależna każdemu podmiotowi, choć urzeczywistnia się w różnym stopniu u poszczególnych jednostek, zależnie od czynników wewnętrznych (genetycznych) i zewnętrznych (środowiska przyrodniczego i społecznego).

Z analizy cytowanych definicji można konstatować, że ludzka twórczość jest działalnością, zdolnością, cechą, właściwością, procesem, aktywnością o atrybutach nowości, wartości i użyteczności. K.J. Szmidt (2007, s. 63) uważa, że kryteria definicyjne twórczości należy rozszerzyć o kolejne aspekty, tj. cechy procesu myślenia i reakcję psychiczną odbiorcy. Jak już napisano powyżej, twórczość jest dostępna każdemu człowiekowi, w każdym wieku. Dotyczy wielu dziedzin jego aktywności i działalności. Może zaistnieć w określonych warunkach, w określonym kontekście, w określonym środowisku (miejscu) i w określonym czasie, gdyż jak twierdzi M. Stein „twórcze jest to, co nowe i użyteczne dla pewnej grupy osób w pewnym okresie” (za: Szmidt, 2007, s. 62). Uznaje się ją za działalność świadomą i celową, podejmowaną chętnie i uprawianą z radością. Ponadto jest fenomenem wielce złożonym i społecznie pożądanym.

Biorąc pod uwagę twórczość jako oryginalność osiągniętych rezultatów, może być działaniem realizowanym na jednym z trzech wyróżnionych poziomów kreatywności: na poziomie osobistym – dla danej osoby; na poziomie społecznym – dla danej społeczności; na poziomie historycznym – dla całej ludzkości (Robinson, 2010, s. 151). Zdaniem E. Nęcki, „twórczość jest cechą ciągłą, to znaczy może występować w różnym nasileniu, od minimalnego, wręcz zerowego, do bardzo dużego, właściwego genialnym dziełom i ich autorom” (2001, s. 24). Zaistnienie niższego poziomu twórczości warunkuje osiągnięcie poziomu wyższego.

Jak już zaznaczono we wprowadzeniu do rozdziału, w literaturze przedmiotu eksponowane są dwa główne podejścia do twórczości. Pierwsze z nich to podejście elitarne, według którego twórczymi są osoby „produkujące” wytwory istotne dla rozwoju

kultury, nauki i techniki. Takie rozumienie twórczości przyjęli m.in. E. Fromm, A. Maslow, B. Suchodolski, T. Amabile, R. Sternberg, A. Cropley, M. Runco, D. Perkins, E. Nęcka. Drugie zaś to podejście egalitarne, według którego każdy człowiek jest twórczy, czyli w różnym stopniu zdolny do wytwarzania produktów nowych, oryginalnych oraz wartościowych w wymiarze zarówno osobistym, jak i społecznym. Egalitarne podejście do twórczości zostało wyrażone w następujących koncepcjach: koncepcji twórczości osobistej M.A. Runco, edukacyjnej teorii twórczości przez małe „t” A. Craft, koncepcji twórczości codziennej R. Richards (za: M. Modrzejewska-Świgulska, 2009, s. 155-159). Pogląd ten wynika z zaistniałej w XX wieku ideologii pankreacjonizmu, głoszącej, że „każdy człowiek jest twórczy, gdy nie ogranicza się do powtarzania i naśladowania tego, co zrobili przed nim inni ludzie” (Szmidt, 2007, s. 60). Zgodnie z tą ideologią, twórczość egalitarną określa się mianem twórczości codziennej, pospolitej, bez dzieł, psychologicznej, płynnej, wyrażonej przez K.J. Szmida w następujących cechach osób twórczych: „normalnie funkcjonujący ludzie, pragnący wyjść poza rutynę i schemat w codziennym życiu” (Ibidem, s. 71). W świetle tego podejścia jest oczywiste, że zdolność do działalności twórczej jest naturalną cechą każdego człowieka. Zdaniem D. Kubickiej: „Dla twórczego człowieka każdy fragment otaczającej rzeczywistości może stać się twórczym zadaniem, o ile dostrzeże on w nim możliwość lub potrzebę zmiany oraz będzie umiał i chciał zwiększyć ilość i plastyczność wewnętrznych programów umysłowych (2003, s. 214). Koncepcja twórczości osobistej A. Runco zakłada, że wszyscy ludzie są zdolni do zachowań twórczych, rozumianych jako konstrukcja nowych i oryginalnych interpretacji własnych doświadczeń (za: Modrzejewska-Świgulska, 2009, s. 155). Można więc uznać, że „Jednostka zdrowa psychologicznie jest istotą twórczą, reagującą spontanicznie, ukierunkowaną na ludzi i umiejącą wczuwać się w ich problemy, produktywną, a zarazem zadowoloną z życia, w którym może osiągnąć swoje osobiste cele” (Kozusznik, 2014, s. 57).

Twórczość ludzka jest opisywana w naukach społecznych zależnie od orientacji teoretycznej i metodologicznej w czterech następujących aspektach: 1) twórczość jako wytwór (aspekt atrybutywny); 2) twórczość jako proces psychiczny (aspekt procesualny); 3) twórczość jako cechy osoby (aspekt personologiczny); 4) twórczość w kontekście czynników zewnętrznych warunkujących proces tworzenia (aspekt stymulatorów i inhibitorów).

Analizując twórczość w aspekcie atrybutywnym (jako wytwór), zauważyć należy, że choć manifestuje się ona nie tylko poprzez materialny wytwór, to jednak jest on najłatwiej zauważalnym i wiarygodnym dowodem na jej istnienie. W pedagogice wytwór jest najczęściej oceniany intuicyjnie lub też za pomocą dwóch kryteriów definicyjnych twórczości, jakimi są nowość i wartość. Oceny bywają uściślane przez podanie dodatkowych wskazówek interpretacyjnych lub poddanie dzieła osądowi odpowiednio dobranych osób – ekspertów w danej dziedzinie twórczości (Szmidt, 2009, s. 44).

Rozważając procesualne rozumienie twórczości (twórczość jako proces), należy koncentrować się na właściwościach ludzkich procesów psychicznych, w tym heurystyczności i nieciągłości myślenia. Myślenie twórcze (heurystyczne) charakteryzuje płynność, giętkość i oryginalność. Ponadto w proces twórczy zaangażowane są także procesy percepcji, uwagi, pamięci, motywacji i emocje (Nęcka, 2003).

Biorąc pod uwagę aspekt personologiczny, a więc osobę twórcy, twórczość opiera się na jej zainteresowaniach i motywacji wewnętrznej oraz dążeniu do samorealizacji i zdrowia psychicznego (Szmidt, 2007).

Twórczość jako cecha indywidualna człowieka jest uzależniona od czterech komponentów: wiedzy ogólnej i specjalistycznej, umiejętności poznawczych istotnych dla twórczości, motywacji (np. instrumentalnej, zabawowej, wewnętrznej, związanej z kontrolą, ekspresyjnej), określonych właściwości osobowości (Cropley, 2011, Szmidt, 2007).

Według S. Popka (2010) ludzi twórczych cechują następujące właściwości:

- poznawcze – wysoki poziom uzdolnień percepcyjnych, specyficzne właściwości pamięci (zakres i trwałość), ponadprzeciętny iloraz inteligencji, bogata wyobraźnia i intuicja twórcza;
- emocjonalne – wrażliwość emocjonalna, zahamowanie emocjonalne w sytuacjach społecznych, tendencja do introwersji i neurotyzmu, odporność na niepowodzenia i oceny społeczne, wysoki poziom empatii przy dużej potrzebie samotności;
- wolitywno-motywacyjne – pewność siebie i odwaga twórcza, siła woli, upór w dążeniu do celu (nawet w niesprzyjających okolicznościach);
- charakterologiczne – nonkonformizm i heurystyka;
- w zakresie przystosowania społecznego – powściągliwość, zahamowanie, nieśmiałość, rezerwa, krytycyzm, zdolność do akceptacji sytuacji konfliktowych.

Dokonując ogólnej charakterystyki postawy twórczej osób twórczych, cytowany powyżej autor wskazuje na następujące ich cechy: „aktywny stosunek do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości, a także własnego »ja«” (Popek, 2010). Postawa twórcza jest charakteryzowana przez dwie sfery: poznawczą oraz charakterologiczną. Sferę poznawczą tworzy kontinuum zachowania od algorytmicznego do heurystycznego, zaś sferę charakterologiczną konformizm i nonkonformizm, traktowane jako cechy ciągłe (Ibidem). Zachowania twórczej osoby zróżnicowane są ze względu na: fazy rozwoju człowieka, związane z nimi charakterystyczne potrzeby oraz stopień ich realizacji, poziom dywergencyjnego myślenia, umiejętność tworzenia wytworów, inhibitory i stymulatory zewnętrzne, twórcze doświadczenia w przebiegu życia jednostki.

Podsumowując, zauważyć należy, że twórczość jest fenomenem złożonym, wieloznacznym, wieloaspektowym i interdyscyplinarnym. W źródłach leksykalnych termin „twórczość” bywa używany zamiennie z pojęciem „kreatywność”, co jest poddawane krytyce ze strony badaczy tego zjawiska (Szmidt, 2013). J.K. Szmidt tak określa pojęcie kreatywności: „Kreatywność to twórczość rozumiana personalnie, jako działalność lub postawa człowieka twórczego” (Ibidem, s. 83). Kreatywność (z języka angielskiego *creative* – twórczy) „kładzie nacisk na potencjalne możliwości, predyspozycje, zdolności każdego człowieka w każdym wieku do podejmowania szeroko rozumianej twórczej aktywności, której wyniki mają charakter subiektywny i nie są namacalne i wstrząsające dla danej grupy społecznej” (Magda-Adamowicz, 2012, s. 86). Człowiek o takich właściwościach przejawia twórcze zachowania, lecz raczej nie produkuje wytworów twórczych będących dziełami w wymiarze społecznym (Szmidt, 2007, s. 53). Zatem pojęcie „kreatywność” może być traktowane jako cecha charakteru lub/i dyspozycja osobowościowa, która sprzyja wytwarzaniu nowych oraz wartościowych rzeczy, a także idei.

2. Twórczość techniczna – ujęcie teoretyczne²

Wśród wielu opracowań naukowych i metodycznych poświęconych tematyce rozwijania twórczości dzieci i młodzieży w różnym wieku oraz na różnych poziomach edukacji tylko nieliczne odnoszą się do zagadnienia twórczości technicznej. Tematykę tę podejmowali m.in.: S. Besemer, D. Bruton, K. O'Quin, A. Cropley, D. Cropley, J. Kaufman, S. Czygier, W. Dobrołowicz, E. Franus, J. Gralewski, S.M. Haasová, M. Kiełbasa, J. Depešová, H. Noga, M. Vargová, M. Kožuchová, T. Lewis, J.M. McCoy i G.W. Evans, R.E. Peterson. Z analizy literatury naukowej i niezbyt licznych badań na temat twórczości technicznej wynika, że ta dziedzina działalności ludzkiej jest problemem otwartym badawczo, a jednocześnie interesującym poznawczo i pożądanym z punktu widzenia technicyzujących się społeczeństw dzisiejszego świata. Jest także istotnym zadaniem dla realizatorów szkolnej edukacji technicznej, służącym przygotowaniu uczniów do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w tym procesie przez rozwijanie kompetencji, takich jak: kreatywność, innowacyjność i przedsiębiorczość. Nie jest to łatwe zadanie chociażby z tego względu, że rozumienie pojęcia „twórczość techniczna” w literaturze naukowej i metodycznej jest rzadko ujmowane w postaci definicji naukowej. Niedookreśloność tego terminu implikuje niedobory w wiedzy u nauczycieli.

S. Czygier, badacz twórczości technicznej uczniów szkół zawodowych, definiuje twórczość techniczną jako „czynność myślenia i działania człowieka opartą o wiedzę i umiejętności techniczne, w wyniku której powstaje techniczny wytwór twórczy (dzieło)” (2008, s. 43). Warto zauważyć w tym miejscu, że: „Pod względem modelowym twórczość techniczna nie różni się w sposób istotny od twórczości nietechnicznej. W twórczości tego rodzaju występuje silny związek myślenia twórczego z działaniem manualnym, wyobraźnią przestrzenną oraz konkretną realizacją wytworu” (Ibidem, s. 118). Bazą dla twórczości technicznej człowieka są czynności jego myślenia, prowadzące do podejmowania działania technicznego zorientowanego na wytwór techniczny powstający przy wykorzystaniu dostępnych środków i narzędzi tworzenia. Wyżej cytowany autor, charakteryzując myślenie osób twórczych technicznie, zauważa, że podąża ono ku rzeczom, materiałom, narzędziom i wytworom materialnym oraz projektowaniu określonych konstrukcji. K.J. Szmidt (2007) twórczość techniczną definiuje jako twórczość praktyczną, uznając tę dziedzinę za jeden z poziomów (szczebli) twórczości. Podziela ten pogląd J. Gralewski, który opisując funkcje i wartości twórczości technicznej stwierdza: „Twórczość techniczna służy rozwiązywaniu problemów praktycznych poprzez konstruowanie urządzeń bądź rozwiązań maksymalizujących kryteria użyteczności i funkcjonalności. Rezultatem twórczości technicznej z reguły są wynalazki, których idea działania opiera się na ogół na odkryciach z zakresu twórczości naukowej” (2009, s. 208).

W świetle takiego rozumienia użyteczności twórczości technicznej, jej cechy to:

- ukierunkowanie – produkcja przedmiotów o wartości użytkowej;
- idea naczelna – doskonalenie warunków bytu człowieka;
- rodzaj wytworu – opracowanie konstrukcji przedmiotu materialnego lub procesu technologicznego;
- cel bezpośredni – opracowanie najkorzystniejszej formy użytkowej;

² W rozdziale wykorzystano fragmenty niepublikowanej pracy doktorskiej M. Kiełbasy, napisanej pod kierunkiem dr. hab. H. Nogi, prof. UKEN, na temat rozwijania twórczości technicznej uczniów.

- dominujący nośnik informacji – rysunek techniczny wzbogacony opisem słownym, symbolem, wzorem;
- tworzywo myślowe dominujące – pojęcia techniczne, wyobrażenia techniczne (przestrzenne, kinetyczne, konstrukcyjne, operacyjne), naukowe rygory działania;
- rygory myślowe – matematyczna dokładność konstruowania;
- skala swobody twórczego działania (konstruowania), ograniczona poznawaniem praw przyrody, stanem technologii i możliwości (ekonomicznych, kulturowych, społecznych itp.) realizacji w praktyce (Franus, 1978).

Wskazane powyżej cechy twórczości technicznej są specyficzne dla dziedziny techniki, ale także tożsame z cechami twórczości w jej ogólnym znaczeniu. Różnice dotyczą tylko dominującego nośnika informacji, tworzywa myślowego i rygorów myślowych oraz jej składników, do których według S. Czygiera (2008, s. 45-49) i R. Dobrołowicza (1993, s. 60-73) zaliczyć należy:

- twórce – twórczość techniczną może uprawiać osoba, która wie, co pragnie osiągnąć i posiada motywację do tego typu działania, posiada określoną wiedzę techniczną, zdolności i uzdolnienia do tworzenia wieloaspektowych konstruktów myślowych i przetwarzania ich w postaci fizycznego wytworu;
- tworzywo – materiały, z których można wykonać różne wytwory techniczne;
- narzędzia – przyrządy, urządzenia, maszyny (pomocnicze usprawnienia rąk);
- tworzenie – proces tworzenia wytworu (dostrzeganie i preparacja problemu, generowanie pomysłów, sprawdzanie pomysłu i jego realizacja praktyczna);
- wytwór – dzieło, które jest wynikiem realizacji idei, pomysłu, zadania twórczego.

Można konstatować, że twórczość techniczna jest rozumiana dwojako: jako sprawność i celowość rozwiązywania problemowych zadań o charakterze twórczym, a także jako sprawność w pracach manualnych, w których człowiek rozwiązuje problem o charakterze praktycznym na materiale technicznym (podczas np. eksperymentowania). Takie działania mogą być planowane i realizowane z uczniami na zajęciach z techniki już od najwcześniejszych etapów kształcenia z wykorzystaniem metod świadomie dobranych do celów i rodzajów działań technicznych.

3. Czynniki rozwoju twórczości technicznej uczniów

Rozważając o twórczości w aspekcie czynników zewnętrznych warunkujących proces tworzenia (stymulatorów i inhibitorów), w literaturze przedmiotu dają się zauważyć dwa następujące modele rozwijania twórczego potencjału uczniów (Szmidt, 2007, s. 261):

- 1) model eliminowania barier – zakłada, że każdy człowiek posiada potencjał twórczy, blokowany przez bariery wewnętrzne i zewnętrzne (sztywność myślenia, dominacja myślenia analitycznego, przesadne dążenie do sukcesu, konformizm, brak tolerancji dla różnorodności i sprzeczności), które można eliminować;
- 2) model stymulowania zdolności – zakłada, że każdy człowiek wykazuje zdolności twórcze, które dzięki zastosowaniu określonych procedur i technik można rozwijać, symulując płynność, giętkość i oryginalność myślenia.

Odnosząc się do działań rozwijających (stymulujących) twórczość uczniów w warunkach edukacji szkolnej, K.J. Szmidt stwierdza, że twórczość dosyć łatwo poddaje się edukacyjnemu pobudzaniu i wsparciu za pomocą różnorodnych metod z zakresu dydaktyki twórczości i heurystyki oraz psychoedukacji. Ponadto dobrze rozwija się w środowisku bezpiecznym, w którym panuje wolność od ocen zewnętrznych, krytyki, przymusu, i w którym zachęca się do rozwijania naturalnego potencjału twórczego, co przyczynia się do zmian w osobie twórcy (Szmidt, 2007, s. 71).

S. Czygier (2008) stwierdził, że źródła twórczości, istotne z punktu widzenia techniki, można podzielić na trzy grupy: 1) źródła tkwiące w podmiocie (twórcy); 2) źródła tkwiące w środowisku społeczno-kulturowym i ekonomicznym; 3) źródła zawarte w relacjach pomiędzy podmiotem i jego środowiskiem społeczno-kulturowym.

Analizując źródła twórczości tkwiące w podmiocie, osobowość człowieka twórczego, w tym twórczego technicznie, scharakteryzował M. Csikszentmihalyi za pomocą następujących par cech:

bystrość (inteligencja) i naiwność; energia fizyczna oraz zamiłowanie do ciszy i spokoju; wesołość i dyscyplina; odpowiedzialność i nieodpowiedzialność; wyobraźnia i fantazja z jednej strony, zaś głęboko zakorzenione poczucie rzeczywistości z drugiej; postępowanie na kontinuum od introwersji do ekstrawersji; niezwykła pokora i duma w tym samym czasie; buntowniczość i niezależność; żarliwość w sprawach pracy i jednocześnie ekstremalne poczucie obiektywności; cierpienie i smutek, ale także zdolność do przeżywania wielkiej radości (za: Robinson, 2010, s. 51).

Za obserwowalne, podmiotowe źródła twórczości technicznej S. Czygier (2008) uznał: niepokój twórczy – przejawiający się w motywacji twórczej, która jest główną siłą napędową aktywnych zachowań; motywację twórczą – przejawiającą się w wytrwałości i uporze w dążeniu do celu, pokonywaniu trudności myślowych i konstrukcyjnych; działanie twórcze – ujawniające się w skłonności do realizowania celu i jego osiągnięcia.

Środowiskowe źródła twórczości technicznej, według cytowanego wyżej autora, to uwarunkowania tkwiące w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym. Odnosząc się do relacji pomiędzy podmiotem i jego środowiskiem społeczno-kulturowym jako źródle twórczości technicznej, uwzględnić należy następujące ich rodzaje (Czygier, 2008):

- człowiek – człowiek (twórca – inne osoby: koledzy, nauczyciele itd.);
- człowiek – inni ludzie (twórca – zespoły innych osób: grupa rówieśnicza, uczniowie tej samej klasy, koledzy z podwórka);
- człowiek – stosunki międzyludzkie (twórca i jego powiązania z innymi ludźmi, np. inspirujące, kreatywne, zachęcające, zniechęcające).

Analizując źródła twórczości technicznej tkwiące w środowisku społeczno-kulturowym i ekonomicznym, należy zwrócić uwagę na szkolne czynniki, w tym: treści kształcenia, nauczyciele, metody kształcenia, bazę techniczną (Czygier, 2008, s. 102; Galewska-Kustra, 2012, s. 26). Listę czynników uzupełnić należy o kolejne trzy wyróżnione przez R. Dobrołowicza, do których należą: klimat społeczny, warunki organizacyjne i twórcze kierownictwo (1993, s. 133-139). Wszystkie wymienione powyżej czynniki można uznać za stymulatory twórczości technicznej, gdyż stanowią „zewnętrzne czynniki pobudzające, mobilizujące, ułatwiające i sprzyjające aktywności

twórczej” (Galewska-Kustra, 2012, s. 26). Rozważając pierwszy z czynników, czyli treści kształcenia, warto, aby w programach zajęć technicznych opracowywanych przez nauczycieli znalazły się działania nastawione na rozwiązywanie problemów, rozwijające myślenie dywergencyjne, kombinatoryczne, metaforyczne i analogiczne, na co zwraca uwagę T. Lewis (2009) na podstawie wyników swoich badań nad twórczością techniczną uczniów w różnym wieku.

Biorąc pod uwagę drugi czynnik rozwoju twórczości technicznej, jakim jest nauczyciel, którego można uznać za „twórcze kierownictwo” (Dobrołowicz, 1993), powinien on charakteryzować się: otwartością, innowacyjnością, skłonnością do eksperymentowania, podmiotowym traktowaniem uczniów i rodziców, dbałością o pozytywne relacje międzyludzkie. Powinien także przyjmować postawę wspierającą wobec uczniów rozwijających swoje umiejętności konstruktywnej krytyki, którą powinni wyrażać swobodnie w atmosferze wzajemnego zaufania. W szkolnych działaniach technicznych realizowanych przez nauczyciela z uczniami nie powinno zabraknąć też:

- atmosfery zabawy, humoru i wyzwań, jako czynników sprzyjających rozwojowi motywacji wewnętrznej uczniów, koniecznej do bycia twórczym;
- form aktywności pozalekcyjnej, proponowanych uczniom w celu inspiracji do podejmowania i realizacji działań twórczych;
- metod problemowych stosowanych przez nauczycieli w pracy z uczniami;
- wiedzy z zakresu techniki (Lewis, 2009, s. 259-261).

Jak zauważa M. Galewska-Kustra (2012), twórczy nauczyciele powinni być: fachowcami w swojej dziedzinie, osobami aktywnymi, inspirującymi własną postawą twórczą do aktywności i zaangażowania. Cechować ich powinna świadomość swojej roli zawodowej, wynikająca z wiedzy przedmiotowej, a także pasja i zaangażowanie w pracę oraz szerokie zainteresowania techniczne, choć nie tylko.

Rozważając o metodach nauczania, jako kolejnym ze szkolnych czynników rozwoju twórczości technicznej uczniów, warto powiedzieć, że powinny one bazować na zadaniach o charakterze problemów otwartych, wymagających postawy badawczej, poszukującej i skłaniających do użycia zdolności twórczych (Galewska-Kustra, 2012, s. 143). Nie ma wątpliwości, że z twórczością jest ściśle związane nauczanie problemowe, w zakres którego wchodzi metody problemowe, w tym metoda dyskusji, metody rozwiązywania problemów, metoda projektów, metoda gier dydaktycznych, metody inscenizacyjne, metoda burzy mózgów i inne (Brudnik, Moszyńska, Owczarska, 2003; Haasová, 2012; Noga, 2010; Okoń, 2007). Wielu teoretyków i badaczy zajmujących techniką uważa, że najskuteczniejszymi metodami dydaktycznymi w omawianym kontekście są metody praktyczne, dające uczniom możliwość kontaktu z realnymi przedmiotami i manipulowania nimi. Praktyczne działania przynoszą uczniom nowe pomysły, impulsy, możliwość zapoznawania się z praktycznymi problemami życia i umożliwiają im nabywanie wymaganych sprawności oraz nawyków (Galewska-Kustra, 2012; Haasová, 2012).

Analizując czwarty z czynników rozwoju twórczości technicznej, jakim jest baza techniczna szkoły, warto odwołać się do stwierdzenia R.E. Petersona (2002), który wskazuje następujące elementy materialne sprzyjające twórczości technicznej uczniów: modele, okazy naturalne, maszyny (całe i w przekroju), urządzenia pomiarowe, narzędzia, twórcze wytwory innych uczniów, tablice tematyczne (np. „Wynalazki i wynalazcy”, „Jak to jest zrobione?”), media drukowane i niedrukowane, uczniowskie raporty dotyczące

wykonanych prac i wycieczek do zakładów produkcyjnych, komputery z dostępem do Internetu, z odpowiednim oprogramowaniem i dostępem do baz danych i bibliotekę tematyczną. Wszystkie wyróżnione powyżej elementy stanowią nieodzowną, materialną podstawę i warunek urzeczywistnienia uczniowskich zamysłów twórczych technicznie.

Klimat szkoły – jako piąty z omawianych czynników twórczości technicznej – jest w literaturze przedmiotu różnie definiowany. J. Surzykiewicz, odwołując się do niemieckich autorów, konstatuje, że jest to „całokształt rzeczywistości szkolnej, wraz z warunkami materialnymi, programowymi, oczekiwaniami, interakcjami i układami różnych relacji w środowisku szkolnym” (2000, s. 139). Warto w tym miejscu zadać sobie pytanie o rodzaj tych zjawisk i procesów, które będąc składnikami szkolnego klimatu do twórczości technicznej, mogą wpływać na optymalizację rozwoju uczniów, uwzględniając ich wiedzę techniczną, zainteresowania, motywację do działania technicznego, zdolności i uzdolnienia do tworzenia konstruktów myślowych oraz przetwarzania ich, by przyjęły postać twórczego wytworu.

Podsumowując, stwierdzić należy, że szkolny klimat do twórczości jest zależny od wielu czynników. Współczesna szkoła powinna być nastawiona na edukację w oparciu o najnowsze osiągnięcia z zakresu pedagogiki, psychologii, dydaktyki. Wszyscy uczestnicy procesu edukacji powinni dbać o pozytywne relacje międzyludzkie na etapie stawiania i realizacji celów. Każda osoba w szkole powinna respektować zasady demokratyczne w postępowaniu ze wszystkimi podmiotami i partnerami szkolnej edukacji. Szkoła powinna wspierać, a także promować innowacyjne oraz nowatorskie rozwiązania programowe i metodyczne zarówno młodych, jak też doświadczonych nauczycieli.

Odnosząc się do warunków organizacyjnych szkoły, R.E. Peterson (2002, s. 8-9) zwraca uwagę na konieczność elastycznej aranżacji przestrzeni klasy, odpowiednio do zadania wykonywanego przez uczniów: możliwości zmiany ustawienia stołów, krzeseł, urządzeń oraz zorganizowania uczniom spokojnego miejsca, w którym mogą się zastanowić. Ponadto uczniowie pracujący nad własnymi projektami technicznymi powinni uczyć się przestrzegania zasad bezpieczeństwa. Z badań prowadzonych przez J.M. McCoy i G.W. Evansa (2002, s. 409-426), dotyczących potencjalnego wpływu otoczenia fizycznego na wspieranie twórczości, wynika, że środowisko sprzyjające twórczości powinno być przestrzennie złożone, bogate w detale, wykonane z różnorodnych materiałów, w tym naturalnych, umożliwiające swobodny kontakt przebywających w nim osób.

Wyniki analizy literatury naukowej na temat czynników rozwoju twórczości technicznej uczniów, w tym szkolnych, warto podsumować następującymi stwierdzeniami:

- szkoła może stać się instytucją znaczącą dla rozwoju potencjału twórczego uczniów w dziedzinie techniki, pod warunkiem, że wszystkie jej podmioty będą dbać o jakość relacji społecznych;
- szkolny klimat dla twórczości technicznej może być budowany i podtrzymywany dzięki współpracy ze środowiskiem rodzinnym (osobami wspierającymi psychicznie i materialnie uczniów podejmujących działania techniczne o charakterze twórczym, osobami uzdolnionymi technicznie), lokalnym (zakładami pracy, centrami nauki, uczelniami technicznymi, organizacjami technicznymi) i rówieśniczym (klubami modelarskimi itp.);

- szkoła powinna być instytucją, w której twórczość techniczna jest promowana poprzez prezentacje dokonań wszystkich członków społeczności szkolnej, wystawy, pokazy, konkursy, festiwali twórczości technicznej, upowszechnianie informacji w mediach itp.;
- szkoła powinna być miejscem rozpoznawania uzdolnień technicznych uczniów (od etapu edukacji wczesnoszkolnej do ponadgimnazjalnej);
- wszyscy nauczyciele pracujący w szkole powinni być przygotowani merytorycznie oraz metodycznie do pracy z uczniami uzdolnionymi technicznie (posiadać wiedzę o istocie uzdolnień, przejawach twórczości technicznej oraz cechach osób twórczych technicznie);
- szkolny klimat dla twórczości technicznej powinien być tworzony poprzez programowanie procesu dydaktycznego z uwzględnieniem opracowywanych przez nauczycieli techniki programów autorskich;
- w szkołach powinny działać koła zainteresowań technicznych, realizujące projekty ukierunkowane na rozwój twórczości technicznej uczniów;
- podstawą technicznych działań twórczych powinna być dobrze wyposażona pracownia techniczna, w której uczniowie mogliby pogłębiać wiedzę i umiejętności techniczne;
- szkoła wspierająca twórczość techniczną uczniów powinna być otwarta na nowe technologie;
- szkolny klimat dla twórczości technicznej powinien być przedmiotem ewaluacji i monitoringu (Kiełbasa, Depešová, Noga, 2014, s. 512-513).

Biorąc pod uwagę powyższe stwierdzenia, uznać należy, że twórczość jest wynikiem współgrania wielu czynników tkwiących w układzie cech osobowości podmiotu, jego zdolności poznawczych, a także w środowisku społeczno-kulturowym i ekonomicznym oraz w złożonych relacjach międzyosobowych.

4. Diagnozowanie twórczości technicznej uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Słowo „diagnoza” oznacza „rozdzielenie, rozgraniczenie”, a wywodzi się od greckiego *dia* „osobno” i *gignoskein* „wiedzieć”. Z pedagogicznego punktu widzenia diagnoza w znaczeniu ogólnym jest opisem aktualnego stanu danej jednostki, uwzględniającym występujące objawy oraz zakwalifikowanie ich do odpowiedniej klasy zjawisk.

Identyfikacja uczniów twórczych technicznie w warunkach szkoły nie jest zadaniem łatwym ani prostym, co wynika z wielu powodów, w tym z natury zjawiska twórczości, a także niedoboru adekwatnych narzędzi przydatnych do diagnozy pedagogicznej w tym zakresie. Mimo wskazanych trudności, kompetentny pedagog może dokonać trafnego rozpoznania twórczości technicznej u swoich uczniów, choćby na podstawie ich zachowań twórczych, wytworów technicznych o cechach nowości, oryginalności i użyteczności (wartości) oraz ujawnianej motywacji do twórczości tego rodzaju.

Kompetencje twórcze ucznia w wieku młodszym szkolnym mogą przejawiać się w zachowaniach, które warto diagnozować. Są one charakterystyczne dla osób w każdym wieku. D. Nawrat-Wyras (2019, s. 18) w oparciu o badania własne do kompetencji twórczych zalicza:

- zachowania heurystyczne (myślenie dywergencyjne, twórcze rozwiązywanie problemów);
- nonkonformizm (niezależność, odwagę w tworzeniu i prezentowaniu swoich poglądów, autonomię, niezależność sądów);
- otwartość (tolerancję i poszanowanie odmiennych poglądów i odmienności, otwartość na konstruktywną krytykę, unikanie przedwczesnego zajmowania stanowiska w sprawie; wieloaspektowe spojrzenie na rzeczywistość);
- wytrwałość, konsekwencję, umiejętności związane z rozwiązywaniem problemów i pokonywaniem trudności, poszukiwanie nowych rozwiązań;
- oryginalność (tworzenie nowatorskich powiązań i pomysłów);
- wizjonerstwo (posiadanie marzeń, wyobraźni twórczej);
- umiejętności związane z automotywacją (pasja, zaangażowanie);
- umiejętności związane z autokreacją (samopoznanie, samoświadomość własnego potencjału i potrzeb, kierowanie własnym rozwojem).

Biorąc pod uwagę, że wyniki diagnozy są podstawą pracy pedagogicznej w kwestii rozwijania twórczości technicznej uczniów w warunkach szkoły, dla nauczycieli mogą być przydatne w tym zakresie następujące metody oraz techniki diagnostyczne:

- 1) obserwacja pedagogiczna – obserwowanie tego, co uczeń robi i przeżywa w sytuacjach zajęć z techniki i interpretowanie spostrzeżeń dotyczących jego zachowania twórczego (działania) i wynikających z niego konsekwencji;
- 2) analiza dokumentów – poznawanie cech, właściwości i czynników rozwoju ucznia poprzez analizę np. dokumentów o uzdolnieniach twórczych ucznia wydanych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, dyplomów uzyskanych w konkursach;
- 3) analiza wytworów ucznia – pozyskiwanie informacji o twórczych cechach jego wytworów technicznych i stanach emocjonalnych w sytuacjach tworzenia;
- 4) rozmowy z uczniem – definiowanie przez niego przyczyn oraz motywów zachowań i działań o charakterze twórczym oraz przeżywanych uczuć;
- 5) rozmowy i wywiady z rodzicami – poznawanie stanu i przyczyn zachowań twórczych uczniów oraz zachodzących w nich zmian w tym zakresie.

Podsumowując analizę literatury pod kątem diagnozowania twórczości technicznej uczniów, można stwierdzić, że zadanie to jest dla pedagogów trudne, wymagające wiedzy i umiejętności stosowania odpowiednich narzędzi diagnostycznych oraz interpretowania wyników diagnozy.

5. Programowe aspekty rozwijania twórczości technicznej uczniów edukacji wczesnoszkolnej

Dokumentem programowym, w oparciu o który szkoła kształci i wychowuje uczniów edukacji wczesnoszkolnej, jest podstawa programowa (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.), wydana w formie ministerialnego rozporządzenia, a także program nauczania dla tego etapu edukacji, opracowany samodzielnie przez nauczyciela/nauczycieli lub wybrany spośród opracowanych przez innego autora/autorów. W wybranym programie nauczyciel może dokonać zmian stosownie do potrzeb, ale powinien je uzasadnić w pisemnej formie i przedłożyć to uzasadnienie dyrektorowi szkoły. W każdym z tych przypadków program dopuszcza do użytku szkolnego dyrektor szkoły, po zbadaniu jego zgodności z ww. podstawą programową.

W ujęciu podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej celem kształcenia i wychowania jest wspieranie całościowego rozwoju ucznia poprzez organizację w szkole procesu edukacyjnego, który powinien umożliwiać mu „odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie jest koncentrowana na zaspakajaniu naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia” (<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, dostęp: 21.08.2024), do których można zaliczyć potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia (Ibidem). Z treści tego dokumentu wynika, że jednym z najważniejszych zadań szkoły w tym aspekcie jest rozwijanie twórczości najmłodszych uczniów w wielu zakresach przez wspieranie ich wielokierunkowej aktywności. Rolą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest „organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym” (Ibidem). Jest to trudne zadanie, ponieważ wymaga ugruntowanej wiedzy pedagogicznej z zakresu twórczości, właściwego jej rozumienia i wielu złożonych umiejętności pobudzania uczniów do nieskrępowanej ekspresji ruchowej, mimicznej, werbalnej, muzycznej, plastycznej, konstrukcyjnej i technicznej, a ponadto wyrażania wsparcia, zachęty, inspiracji, akceptacji i zapewnienia bezpieczeństwa psychicznego oraz fizycznego.

Skupiając się na pedagogicznych możliwościach rozwijania twórczości technicznej uczniów edukacji wczesnoszkolnej, należy wziąć pod uwagę cel nadrzędny opisany w podstawie programowej oraz cele szczegółowe – wymagania edukacyjne, wskazujące na osiągnięcia uczniów kończących ten etap edukacyjny (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

W zakresie organizacji pracy. Uczeń:

1. planuje i realizuje własne projekty/prace; realizując te projekty/prace współdziała w grupie;
2. wyjaśnia znaczenie oraz konieczność zachowania ładu, porządku i dobrej organizacji miejsca pracy ze względów bezpieczeństwa;
3. ocenia projekty/prace, wykorzystując poznane i zaakceptowane wartości: systematyczność działania, pracowitość, konsekwencja, gospodarność, oszczędność, umiar w odniesieniu do korzystania z czasu, materiałów, narzędzi i urządzeń;

4. organizuje pracę, wykorzystuje urządzenia techniczne i technologie; zwraca uwagę na zdrowie i zachowanie bezpieczeństwa, z uwzględnieniem selekcji informacji, wykonywania czynności użytecznych lub potrzebnych. W zakresie znajomości informacji technicznej, materiałów i technologii wytwarzania. Uczeń:

1. odczytuje podstawowe informacje techniczne i stosuje w działaniu sposoby użytkowania: materiału, narzędzi, urządzenia zgodnie z instrukcją, w tym multimedialną;
2. wykonuje przedmioty użytkowe, w tym dekoracyjne i modele techniczne:
 1. z zastosowaniem połączeń nierozłącznych: sklejanie klejem, wiązanie, szycie lub zszywanie zszywkami, sklejanie taśmą itp.,
 2. używając połączeń rozłącznych: spinanie spinaczami biurowymi, wiązanie sznurkiem lub wstążką ozdobną,
 3. bez użycia kleju, taśm, zszywek, np. wybrane modele technik origami, modele kartonowe nacinane,
 4. z wykorzystaniem prądu elektrycznego: lampion, dekoracja świąteczna;
3. stosuje poznaną technologię przy wykonywaniu przedmiotów użytkowych lub montowaniu wybranych modeli urządzeń technicznych;
4. wykonuje przedmiot/model/pracę według własnego planu i opracowanego sposobu działania.

W zakresie stosowania narzędzi i obsługi urządzeń technicznych. Uczeń:

1. wyjaśnia działanie i funkcję narzędzi i urządzeń wykorzystywanych w gospodarstwie domowym i w szkole;
2. posługuje się bezpiecznie prostymi narzędziami pomiarowymi, urządzeniami z gospodarstwa domowego, a także urządzeniami dostępnymi w szkole.

Nabywaniu przez uczniów osiągnięć z tego zakresu służy realizacja treści programowych edukacji technicznej. Treści programowe pozostają w ścisłym związku z powyższymi celami szczegółowymi – wymaganiami edukacyjnymi, wskazującymi na osiągnięcia uczniów kończących klasę III.

Podsumowując, edukacja w klasach I-III realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego, realizowanego w obszarze czynności, metodyki, organizacji i treści. Kształcenie zintegrowane to koncepcja wieloaspektowej stymulacji dziecka do wielokierunkowej aktywności, w tym technicznej. Nauczyciele, organizując nauczanie i uczenie się dziecka, diagnozują efektywność tego procesu. Mają świadomość, że proces twórczy na zajęciach wymaga otwartości na różnorodność organizacyjną i metodyczną.

A. Klim-Klimaszewska (2007) uważa, że:

podstawowym warunkiem zaistnienia twórczej aktywności dzieci są sprzyjające cechy trzech płaszczyzn. Pierwsza z nich, materialna, to umożliwienie dziecku działania z wykorzystaniem zróżnicowanych materiałów. Kolejna, czyli emocjonalna, przejawia się w tworzeniu klimatu zapewniającego poczucie bezpieczeństwa, natomiast metodyczną, cechuje umiejętne stymulowanie, inspirowanie i kierowanie aktywnością

dziecka. Oprócz tego niezbędna jest również silna motywacja w dążeniu do celu, wysoki poziom emocji dodatnich, pozytywny obraz samego siebie oraz odpowiednia postawa rodziców wobec dzieci (za: Walewska, 2021, s. 221).

Podobnie uważa M. Buk-Cegiełka, która akcentuje konieczność organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego ukierunkowanego na rozwijanie twórczej aktywności najmłodszych uczniów w taki sposób, by mieli wiele okazji i możliwości podejmowania aktywności spontanicznej, inspirowanej oraz stymulowanej, a także samodzielnego rozwiązywania problemy teoretycznych i praktycznych wynikających z własnej potrzeby i potrzeb otoczenia (2023, s. 127).

6. Metody i formy pobudzania twórczości technicznej uczniów klas I-III

Kluczem do działań pobudzających uczniów klas I-III są stosowane przez nauczycieli metody nauczania. Zgodnie z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej, nauczyciele w klasach I-III wykorzystują różnorodne metody kształcenia, których funkcji są świadomi i potrafią je dostosowywać do stylu uczenia się swoich uczniów (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Biorąc pod uwagę psychofizyczne właściwości rozwoju uczniów 7-10-letnich, efektywne są: metody praktyczne, do których zalicza się: modelowanie, wykonywanie rysunków, pomiarów, rozwiązywanie zadań, metoda projektów, metody badawcze, np. obserwacja, eksperyment, wywiad, a także eksponujące, np. pokaz, film, ekspozycja, wystawa i problemowe, tj.: dyskusja, burza mózgów, debata, mapa mentalna, metoda aktywnego opisu, gier dydaktycznych i inne. Dużą wartość edukacyjną mają też metody podające, np. instrukcje, opis.

Twórczość techniczną u uczniów należy pobudzać przez formy organizacyjne procesu nauczania, w szczególności: praktyczne rozwiązywanie problemów technicznych, prezentacje rozwiązań technicznych na forum klasy, rozwiązywanie zadań w zespołach problemowych, udział uczniów w konkursach technicznych, wykorzystanie nauczania programowanego, zastosowanie technicznych środków nauczania, ukierunkowane konsultacje merytoryczne, opracowywanie autorskich zestawów ćwiczeń i informowanie uczniów o temacie lekcji z wyprzedzeniem (Czygier, 2008, s. 93).

W pracy z uczniami klas I-III warto stosować metodę projektu, którą zalicza się do metod praktycznych, metod problemowych oraz aktywizujących. Efektem zastosowania metody projektu jest projekt, poprzez który można realizować określone cele edukacyjne, np. rozwijanie twórczości technicznej.

Pojęcie „projekt” pochodzi z języka włoskiego *progetti* i może być definiowane jako „1. «plan działania» 2. «wstępna wersja czegoś» (<https://sjp.pwn.pl/slowniki/projekt.html>, dostęp: 22.09.2024). Jest to metoda interdyscyplinarna, której istotą jest samodzielność i odpowiedzialność uczestników za swoje działania. W przypadku jej zastosowania w pobudzaniu twórczości technicznej u uczniów, zwykle przyczynia się do wyboru strategii rozwiązywania wybranych problemów – metod, technik, środków. Cechy projektu według M.S. Szymańskiego (2010) to: progresywna rola nauczyciela, podmiotowość uczącego się, całościowość i odejście od tradycyjnego oceniania. Projekt wymaga pytania (problemu), wokół którego koncentrowana jest aktywność ucznia. Jego rezultatem jest szereg produktów (idei, pomysłów, wytworów i dzieł twórczych), będących rozwiązaniem problemu.

Wyróżnia się następujące rodzaje projektów: zorientowane na działalność poznawczą (projekt opisu rzeczywistości na bazie obserwacji i literatury), badawcze (realizowane na bazie uzyskiwania lub potwierdzania informacji o właściwościach obiektów lub procesów), zorientowane na działalność praktyczną (projekt działania, akcji, np. na rzecz środowiska lokalnego – szkoły, instytucji w celu rozwiązania jakiegoś problemu itp.).

Projektami, które można realizować z uczniami klas I-III w ramach edukacji technicznej, są projekty wytwórcze, koncepcyjne i badawcze. Realizując projekty badawcze, uczniowie wykonują działania prowadzące od selekcjonowania oraz systematyzowania wiedzy na określony temat przez opracowanie koncepcji nowego rozwiązania aż do badania możliwości jego zastosowania. Podczas realizacji projektów koncepcyjnych uczniowie wykonują modele umożliwiające przeprowadzenie symulacji działania w rzeczywistej sytuacji. Projekty praktyczne (realizacyjne, wytwórcze) polegają na opracowywaniu przez uczniów rozwiązań problemów praktycznych (Walat, 2011). W pracy pedagogicznej z uczniami projekty łączą aspekty koncepcyjne i poznawcze z badawczymi i praktycznymi, co sprowadza się do następujących działań: opisać – sprawdzić – wykonać – usprawnić – wynaleźć. Można zatem powiedzieć, że realizacja każdego z tych rodzajów projektów może się przyczynić do rozwijania u uczniów czynności myślenia oraz działania twórczego w oparciu o ich wiedzę i umiejętności techniczne.

Tematyka projektu edukacyjnego może wynikać bezpośrednio z treści podstawy programowej i programu nauczania, a także z technicznych zainteresowań uczniów i nauczyciela oraz wyzwań społecznych, kulturowych, dotyczących dbałości o zdrowie itp. Wybór tematu projektu jest zawsze zależny od obu wymienionych podmiotów życia szkolnego. Realizacja projektów, których celem jest m.in. pobudzanie twórczości technicznej uczniów, powinna być uzgadniana w klasie, co z pewnością przyczyni się do rozwoju twórczego myślenia.

Projekt jest przedsięwzięciem, które na ogół trwa dłuższy czas, np. kilka godzin, kilka dni, kilka tygodni, a nawet miesiące i dlatego decyzję o jego opracowaniu oraz wdrożeniu nauczyciel powinien podjąć odpowiednio wcześniej, najlepiej przed rozpoczęciem roku szkolnego lub na początku semestru.

Opis projektu (instrukcja) przeznaczonego do realizacji przez uczniów powinien zawierać: temat, cele, zadania dla grup lub osób, metody pracy, wyznaczone terminy realizacji zadań etapowych i całości, osoby odpowiedzialne za ich realizację, źródła, które powinny być wykorzystane, kryteria oceny wykonania zadań, rodzaje aktywności uczniów. W procesie uzgadniania działań projektowych uczniowie mogą wykazać się nie tylko wiedzą i umiejętnościami technicznymi, ale przede wszystkim giętkością, płynnością i oryginalnością systemu poznawczego, uwagą, percepcją, wyobraźnią, pamięcią, a także emocjonalnym ukierunkowaniem na twórczość. Zauważyć w tym miejscu należy, że ten etap powstawania projektu może być dla nauczyciela diagnostyczny, biorąc pod uwagę preferencje uczniów, ich wiedzę, umiejętności, zainteresowania, uzdolnienia, nastawienia, motywację, postawy itd.

Projekt może być działaniem zespołowym lub indywidualnym. Rolą nauczyciela jest ustalenie z uczniami czasu oraz sposobu realizacji projektu, a także ogólnych ram, celów oraz form prezentacji. Podkreślić należy, że projekt powinien mieć charakter interdyscyplinarny. Jego realizacja powinna obejmować następujące etapy:

- 1) przygotowanie uczniów do pracy metodą projektów;
- 2) wprowadzenie uczniów w tematykę zagadnień objętych projektem;
- 3) formułowanie i wybór tematu projektu oraz tworzenie zespołów;
- 4) przygotowanie do realizacji projektu;
- 5) realizacja projektu;
- 6) prezentacja projektu;
- 7) ocena projektu.

Planując oraz realizując zajęcia techniczne w tym celu, według procedury metody projektu, można oprzeć je na modelu działalności technicznej człowieka (Furmanek, 1992, s. 32), który powinien się zawierać w zasadniczej części projektu. Warto zastosować taki zabieg metodyczny w celu rozwijania twórczości technicznej uczniów, gdyż model ten ujmuje całokształt działań twórczych jednostki, które przebiegają według określonych następujących faz:

- I. Faza rozpoznania sytuacji technicznej – zainicjowanie procesu działalności technicznej uczniów.
- II. Faza projektowania – wybór przez uczniów rozwiązań do zaprojektowania i określenie założeń projektowych.
- III. Faza konstruowania – uszczegółowienie koncepcji projektu (sposobu wykonania projektu, elementów składowych projektu, elementów składowych dokumentacji technicznej).
- IV. Faza programowania działań – zaplanowanie przez uczniów swoich przyszłych działań projektowych (co i w jakiej kolejności należy wykonać).
- V. Faza wytwarzania – wykonanie dokumentacji technicznej projektu (rysunki, opisy uzasadnienia i charakterystyki przyjętych rozwiązań i uzasadnienie ich wyboru).
- VI. Faza eksploatacji – użytkowanie wytworów (przygotowanie, np. instrukcji ich obsługi, diagnozowanie usterek i ich usuwanie).
- VII. Faza likwidacji – opracowanie koncepcji likwidacji (utylicacji) wytworu z uwzględnieniem wymogów ekologii (Furmanek, 1992).

Jak wynika z powyższej analizy, fazy następujące po sobie ilustrują model, poczynając od określenia potrzeby podjęcia działalności technicznej do uzyskania konkretnego wytworu techniki (twórczego) i zlikwidowania go po jego wyeksploatowaniu. W podsumowaniu należy stwierdzić, że wykorzystując na zajęciach technicznych metodę projektu edukacyjnego, który jest realizowany zgodnie z fazami modelu działalności technicznej człowieka (Ibidem, s. 32), można rozwijać twórczość techniczną uczniów. Warto przy tym pamiętać, aby w procesie realizacji projektu zrównoważyć proporcje działań grupowych i indywidualnych, a także samodzielnych oraz pod kierunkiem nauczyciela.

PROJEKT EDUKACYJNY *JESTEM TWÓRCZY*

*Odkrywanie i proces twórczego myślenia mają miejsce, gdy obserwujemy coś,
doświadczamy inspiracji lub dostrzegamy nowe
wzory na styku różnych dziedzin*
E. Schwartz

Temat projektu: JAKI WYTWÓR TECHNICZNY MOŻNA WYKORZYSTAĆ DO PROMOWANIA ZDROWEGO ODŻYWIANIA?³

Adresaci projektu: uczniowie klasy III szkoły podstawowej, nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej.

Założenia i cele ogólne projektu

Projekt edukacyjny został skierowany do uczniów klasy III. Założono, że zdobyli już oni niezbędną wiedzę i umiejętności umożliwiające im twórcze działania techniczne. W projekcie edukacyjnym zaproponowano uczniom działania wymagające zaangażowania ich wiedzy technicznej, umiejętności technicznych, zdolności intelektualnych oraz intuicyjnych do działań twórczych, przede wszystkim technicznie. Ważnym elementem projektu edukacyjnego i wstępem do jego realizacji jest *Trening twórczości*, ukierunkowany na stymulowanie uczniów do twórczego myślenia i twórczego rozwiązywania problemów, co stanowi punkt wyjścia do twórczych działań. Wybór tego zagadnienia wynika z programowych celów opisanych w poprzednim podrozdziale. Uznając, że projekt powinien mieć charakter interdyscyplinarny i służyć prezentacji uczniom scalonego obrazu świata, założono, że dla uczniów będących u progu II etapu edukacji w szkole podstawowej problematyka zdrowego odżywiania może być interesująca, a tym samym przyczynić się do tworzenia wytworów technicznych o cechach twórczych. Jest oczywiste, że w edukacji wczesnoszkolnej nauczyciel w ramach zintegrowanej edukacji może wykorzystywać różne pomysły inspirujące uczniów do tworzenia.

Cele ogólne:

- poszerzanie wiedzy niezbędnej do tworzenia twórczych wytworów technicznych, charakteryzujących się nowością i użytecznością,
- rozwijanie kompetencji twórczych uczniów, niezbędnych do wykonania twórczego wytworu technicznego,
- nabycie wiedzy na temat zasad i sposobów zdrowego odżywiania,
- rozwijanie umiejętności opracowywania koncepcji rozwiązania technicznego (wytworu) służącego promocji zdrowego odżywiania,
- rozwijanie umiejętności planowania i realizacji działań technicznych (od pomysłu do wytworu), służących urzeczywistnieniu koncepcji promocji zdrowego odżywiania wśród dzieci poprzez wytwór techniczny,
- rozwijanie umiejętności określania zalet zastosowanych rozwiązań konstrukcyjnych i własnych rozwiązań technicznych,
- rozwijanie umiejętności opracowywania dokumentacji technicznej twórczego wytworu technicznego,

³ Tematyka projektu wynika z treści podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w aspekcie pobudzania świadomości zdrowotnej uczniów w zakresie odżywiania się i trybu życia oraz twórczego myślenia.

- rozwijanie motywacji do twórczości technicznej (chęci zaangażowania się w twórczość techniczną, częstotliwości podejmowania twórczości technicznej, zainteresowania twórczością techniczną, wytrwałości w realizacji twórczości technicznej),
- kształtowanie potrzeby eksperymentowania i stawiania pytań,
- nabywanie umiejętności analizy oraz oceniania wytworów technicznych z uwzględnieniem ich cech twórczych (według wybranych kryteriów),
- rozwijanie umiejętności pracy indywidualnej i grupowej,
- rozwijanie umiejętności samodzielnego poszukiwania, selekcjonowania i oceny przydatności wiadomości dotyczących technicznych wytworów wykorzystywanych w promocji zdrowego odżywiania dzieci i młodzieży.

Typ projektu: poznawczo-praktyczny, indywidualny, zespołowy.

Odbiorcy projektu: uczniowie klasy III szkoły podstawowej, nauczyciele techniki, społeczność szkoły, pracownicy naukowcy uczelni.

Czas realizacji: rok szkolny (wrzesień – czerwiec).

Uczestnicy projektu: uczniowie klasy III.

DZIAŁANIA W PROJEKCIE ORAZ HARMONOGRAM ICH REALIZACJI

I. FAZA PRZYGOTOWAWCZA

Lp.	Działanie/zadanie	Termin	Osoba odpowiedzialna
1.	Prezentacja uczestnikom projektu (dyrektorom szkół, nauczycielom i uczniom) jego celów i założeń.	wrzesień	nauczyciel klasy III
2.	Zorganizowanie i przeprowadzenie z uczniami treningu kreatywności.	wrzesień – październik	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki
3.	Realizacja zajęć technicznych stymulujących rozwój twórczości technicznej uczniów zgodnie ze zmodyfikowanym rozkładem materiału (modyfikacja dotyczy treści, metod, form i środków dydaktycznych).	listopad – maj	nauczyciel klasy III
4.	Zorganizowanie uczestnictwa uczniów w wykładach/pokazach na temat twórczości w dziedzinie techniki, wykorzystania techniki w promowaniu zdrowego odżywiania lub innej w uczelni wyższej.	grudzień, styczeń	nauczyciel klasy III, dyrektor szkoły
5.	Selekcja i wybór materiałów źródłowych przez uczniów do krytycznego rozpoznania problematyki stosowania techniki w promocji zdrowego odżywiania dzieci i młodzieży. Poznanie, jakie wytwory techniczne służą promocji zdrowego odżywiania. Konsultowanie wyboru materiałów źródłowych z autorem projektu i nauczycielem techniki.	grudzień, styczeń	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki
6.	Analiza i ocena istniejących rozwiązań technicznych stosowanych w zakresie promowania zdrowego odżywiania wśród dzieci.	marzec	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki
7.	Spotkanie z twórcami w zakresie techniki – autor projektów reklamowych, robotyk.	wrzesień – marzec	nauczyciel klasy III
8.	Udział uczniów w <i>Dniu zdrowego odżywiania</i> w szkole lub w innych akcjach na ten temat.	wrzesień – marzec	nauczyciel klasy III

II. FAZA OPRACOWYWANIA KONCEPCJI ROZWIĄZANIA TECHNICZNEGO

Lp.	Działanie	Termin	Osoba odpowiedzialna
1.	Opracowanie przez uczniów koncepcji rozwiązania technicznego (wytworu) służącego promocji zdrowego odżywiania wśród dzieci. Konsultacje z nauczycielem klasy III i nauczycielem techniki.	kwiecień	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki
2.	Opracowanie i przedstawienie nauczycielowi klasy III i nauczycielowi techniki indywidualnych planów działań technicznych (etapy pracy, terminy), służących urzeczywistnieniu koncepcji promocji zdrowego odżywiania wśród dzieci i młodzieży poprzez wytwór techniczny.	kwiecień	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki
3.	Określenie przez uczniów zalet i wad materiałowych i konstrukcyjnych własnych rozwiązań technicznych.	kwiecień	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki

III. FAZA REALIZACJI KONCEPCJI ROZWIĄZANIA TECHNICZNEGO

Lp.	Działanie	Termin	Osoba odpowiedzialna
1.	Wykonanie przez uczniów wytworów technicznych służących promowaniu zdrowego odżywiania wśród dzieci. Konsultacje z nauczycielami – autor projektu i nauczyciel techniki.	maj	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki

IV. FAZA PREZENTACJI EFEKTÓW REALIZACJI PROJEKTU

Lp.	Działanie	Termin	Osoba odpowiedzialna
1.	Zaprojektowanie wystawy twórczych wytworów technicznych służących promocji zdrowego odżywiania w szkole.	maj	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki, dyrektor szkoły
2.	Zorganizowanie i realizacja wystawy twórczych wytworów technicznych – prezentacja i ocena efektów realizacji projektu.	czerwiec	nauczyciel klasy III, nauczyciel techniki
3.	Podsumowanie wystawy – ocena twórczych wytworów technicznych przez zespół oceniający	czerwiec	nauczyciel techniki, przedstawiciele uczelni wyższej, dyrektor szkoły

Zasady pracy w zespole (propozycja):

- Każdy uczestnik projektu ma prawo do wyboru materiałów do wykonania wytworu technicznego.
- Wytwór może być wykonany z dowolnego tworzywa (włókna, papieru, metalu, tworzyw sztucznych, drewna oraz ich połączenia).
- Każdy uczestnik projektu zobowiązany jest do terminowego przedstawiania dokumentów z realizacji zadań oraz wytworów.
- Każdy uczestnik projektu ma obowiązek konsultowania działań w projekcie.
- Uczestnicy projektu wspierają się nawzajem w procesie realizowania projektu edukacyjnego.

- Wytwór techniczny do promowania zdrowego odżywiania musi być wykonany przez ucznia samodzielnie.
- Wytwór musi posiadać metryczkę przygotowaną według wzoru: twórca wytworu, nazwa wytworu, tworzywo/-a, przeznaczenie.

Źródła informacji (przykładowe):

- materiały dydaktyczne na temat twórczości technicznej,
- opracowania z zakresu obróbki różnych materiałów, m.in.:
 - *Leksykon naukowo-techniczny*, praca zbiorowa, Warszawa 2001;
 - *Prace w drewnie*, praca zbiorowa, Warszawa 2010;
 - S. Saechtling, *Tworzywa sztuczne. Poradnik*, Warszawa 2007;
 - H. Wannfors, P. Hemgren, *ABC domu*, Warszawa 2007,
- wykłady,
- pokazy,
- zasoby internetowe,
- konsultacje z nauczycielem klasy III i nauczycielem techniki,
- spotkania z twórcami w zakresie techniki.

Metody:

- metody asymilacji wiedzy: wykład, praca z materiałami źródłowymi,
- metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy: samodzielne analizowanie oraz rozwiązywanie sytuacji problemowych, burza mózgów, dyskusja, metoda projektu edukacyjnego,
- metody waloryzacyjne: wycieczka dydaktyczna, zabawa,
- metody praktyczne: zadania wytwórcze, projekt, ćwiczenia.

Terminy konsultacji:

- z nauczycielem klasy III – 1 lub 2 razy w tygodniu,
- z nauczycielem zajęć technicznych – 1 raz w tygodniu.

Czas i sposób prezentacji: wystawa prac w drugim tygodniu czerwca.

Aspekty i kryteria oceny wytworów technicznych: twórcze cechy wytworów technicznych oceniane według *Semantycznej Skali Oceny Dzieła Twórczego* (*Creative Product Semantic Scale*, Besemer – O'Quin, 1999).

Załącznik 1.

TRENING KREATYWNOŚCI UCZNIÓW KLASY III

Zestaw ćwiczeń treningowych składa się z wybranych i zmodyfikowanych zadań oraz ćwiczeń opracowanych przez K.J. Szmidta (2013), a także własnych propozycji ćwiczeń, które w swoich treściach bezpośrednio lub pośrednio nawiązują promocji do zdrowego odżywiania i technik wykorzystywanych w jego promowaniu.

Celem treningu twórczości jest ułatwienie uczniom koncentracji na przyszłych zadaniach projektowych. Założono, że przyczyni się on do poprawy klimatu grupy (motywującego do ujawniania zachowań twórczych), koncentracji na działaniach twórczych własnych i rówieśników (w sferze umysłowej i fizycznej – wytwarzania idei i fizycznych rozwiązań problemów) oraz rozwoju myślenia dywergencyjnego.

W treningu kreatywności może wziąć udział dowolna liczba uczniów zróżnicowanych pod względem płci, należących np. do koła technicznego. W ramach zajęć pozalekcyjnych koła technicznego każdy z uczniów weźmie udział w 6 spotkaniach treningowych trwających po 2 godz. w okresie 2 miesięcy. Trening prowadzi nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej we współpracy z nauczycielami zajęć technicznych.

Układ ćwiczeń w treningu kreatywności obejmuje następujące ćwiczenia (Szmidt, 2013, s. 262):

- 1) ćwiczenia „rozgrzewkowe” – mające na celu rozwijanie zdolności do koncentrowania się na słuchaniu innych oraz atmosfery do wzajemnego śmiałego podchwytywania, rozwijania i uzupełniania pomysłów;
- 2) ćwiczenia myślenia pytajnego – mające na celu rozwijanie ciekawości poznawczej uczniów i ich zdolności pytajnych, co może wpływać na rozwój ich postawy badawczej, dociekliwości;
- 3) ćwiczenia myślenia kombinacyjnego, asocjacyjnego – mające na celu stymulowanie możliwości uczniów w zakresie łączenia różnorodnych informacji, rzeczy ze sobą, kojarzenia, syntetyzowania (rzeczy, idei, problemów). Kombinacje według K.J. Szmidta (Ibidem, s. 34-35) stały się podstawą wielkich wynalazków technicznych, takich jak: czcionka i druk, proces wulkanizacji itp.;
- 4) ćwiczenia myślenia transformacyjnego – mające na celu pobudzanie uczniów do przekształcania idei, wytworów, rzeczy fizycznych i wyobrażeń istniejących w życiu codziennym (i nie tylko). Zdolność człowieka do twórczej transformacji (zmieniania wszystkich lub wybranych cech obiektu) przyczyniała się do powstawania nowych (twórczych) idei, np. silnik Diesla, Tablica Mendelejewa itp.;
- 5) ćwiczenia twórczego rozwiązywania problemów – mające na celu wypracowanie strategii ich rozwiązywania, rozwijanie umiejętności projektowania eksperymentów potrzebnych dla sprawdzenia proponowanego rozwiązania, formułowania wniosków.

Kolejność ćwiczeń w treningu kreatywności odbywać się powinna od etapu eksploracji, poprzez kombinacje do transformacji, czyli otrzymywania nowych idei (Ibidem, s. 262).

Ćwiczenia, zadania i techniki treningu należy realizować według następujących zasad:

- od łatwych do trudniejszych,
- od prostych do złożonych,
- od symulacyjnych do rzeczywistych.

Reguły treningu kreatywności:

- zachowania dbałości o dobry klimat w grupie,
- przedstawiania uczniom celów ćwiczeń,
- zawierania kontraktu z uczniami,
- wyciszania krytyki rówieśników i ich pomysłów podczas ćwiczeń,
- wskazywania uczniom możliwości zastosowania ich pomysłów w codzienności (nie podawania uczniom gotowych rozwiązań zadań i ćwiczeń treningu),
- udzielania informacji zwrotnej przez uczestników po odbyciu każdego z 4 spotkań treningowych (refleksje uczniów powinny być notowane).

Materiały wypracowane przez uczniów w trakcie ćwiczeń treningu i informacje zwrotne uczniów (refleksje uczniów) po odbyciu każdego z 4 spotkań treningowych powinny być poddane analizie jakościowej.

Ćwiczenia treningu kreatywności opracowane według układu zaproponowanego przez K. J. Szmidta (2013, s. 262).

I. ĆWICZENIA WPROWADZAJĄCE

1. Przedstawienie uczniom celów treningu kreatywności i harmonogramu zajęć.
2. Praca metodą burzy mózgów – ***Czym jest według Ciebie twórczość techniczna?***
3. Krótka prezentacja wybranych twórców w dziedzinie techniki i ich dokonań.
4. Zawarcie kontraktu grupowego.

II. ĆWICZENIA „ROZGRZEWKOWE”

1. ***Niezwykłe zastosowania produktów spożywczych***

Każda z np. 4-osobowych grup tworzy listę odpowiedzi na następujące pytanie: *Jakie mogą być niezwykle zastosowania skorupki po jajkach (1), pestek dyni (2), obierek z jabłek (3), makaronu nitki (4), nasion słonecznika (5)?* Jeden z uczestników grupy notuje pomysły rówieśników na kartce papieru formatu A4. Po wyczerpaniu pomysłów następuje ich odczytanie przez jednego z członków każdej z grup.

2. ***Co zapowiada zapach domowego obiadu?***

Uczniowie siedzą w kole i kolejno (np. podając sobie woreczek gimnastyczny, czy miękką piłkę) odpowiadają na pytanie.

3. ***Co to za produkt spożywczy (owoc lub warzywo)?***

Uczniowie wypełniają tabelkę odpowiadając na pytanie: *Co jest...?*

Cechy	Owoc/warzywo
czerwone i okrągłe	
delikatne i zielone	
okrągłe i mniejsze od piłki do ping-ponga	
małe i egzotyczne	
wąsate i smaczne	
kwaśne i zielone	
twarde i długie	

4. Co można zmienić lub ulepszyć?

Siedzącym w kole uczniom prowadzący ćwiczenie zadaje pytania, zmieniając je od czasu do czasu w niespodziewanym momencie, np.:

- *Co można zmienić lub ulepszyć w pieczeniu ciasta, żeby czynność ta była bardziej przyjazna dla chłopców/mężczyzn?*
- *Co można zmienić lub ulepszyć, żeby obieranie cebuli było mniej przykre?*
- *Co można zmienić lub ulepszyć, żeby robienie surówek zabierało mniej czasu?*
- *Co można zmienić lub ulepszyć, żeby ludzie odżywiali się zdrowo?*

5. Ośrodek szkolenia dla uczniów klas III pragnących zdrowo się odżywiać

Prowadzący ćwiczenie proponuje uczniom, aby na swoich kartkach formatu A4 zaprojektowali ośrodek szkolenia dla dzieci pragnących odżywiać się zdrowo. Po wykonaniu ćwiczenia następuje ich prezentacja i omówienie.

6. Wymyśl nazwę.

Prowadzący proponuje uczniom wymyślenie nazw dla:

- naczynia do podawania owoców,
- naczynia do podawania owocowo-warzywnych napojów,
- naczynia do podawania egzotycznych surówek.

7. Opracuj zestaw potraw na pożywne i zdrowe śniadanie

Uczniowie indywidualnie opracowują zestaw, a następnie prezentują.

8. Stoisko ze zdrową żywnością

Uczniowie pracują według następującego polecenia prowadzącego:

Otwierasz stoisko ze zdrową żywnością. Wypisz produkty, które tam umieścisz.

9. Sklep ze zdrową żywnością

Uczniowie zapisują swoje pomysły na kartkach formatu A4 według polecenia prowadzącego ćwiczenie: *Otwierasz restaurację ze zdrową żywnością. Wymyśl dla niej tyle nazw, ile zdołasz.*

III. ĆWICZENIA MYŚLENIA PYTAJNEGO

1. Co cię dziwi w technice?

Uczniowie udzielają odpowiedzi po krótkim namyśle.

2. Co cię ciekawi?

Uczniowie udzielają odpowiedzi po krótkim namyśle.

3. Co jest interesującego w sposobie promowania zdrowego odżywiania?

Uczniowie w grupach zapisują odpowiedzi po krótkim namyśle. O zakończeniu pracy następuje omówienie sposobów wykorzystania techniki do promowania zdrowego odżywiania.

4. Jakie pytania można zadać będąc w kuchni?

Nauczyciel zapisuje pytania zadawane przez uczniów.

5. W jaki sposób można wykorzystać papier, drewno, metal, tworzywo sztuczne, materiały włókiennicze, masy plastyczne do promowania zdrowego odżywiania?

Uczniowie pracują w grupach. Efekty pracy zostają zaprezentowane na plakacie.

6. Nowy wynalazek techniczny, który ma ułatwić promocję zdrowego odżywiania

Uczniowie opisują sposoby wykorzystania wybranego wynalazku do promowania zdrowego odżywiania według metryczki:

	Nazwa wynalazku
1.	Jakie problemy rozwiązuje ten wynalazek?
2.	Kto będzie korzystał z tego wynalazku (tej technologii)?
3.	Jacy ludzie i jakie instytucje mogą ucierpieć z powodu tego wynalazku (tej technologii)?
4.	Jakie nowe problemy mogą powstać w związku z wdrożeniem tego wynalazku (tej technologii)?
5.	Jakie moje problemy rozwiązuje ten wynalazek (ta technologia)?

7. *Korzyści i kłopoty z odżywiania się wybranymi produktami spożywczymi*

Produkt	Korzyści	Kłopoty
kasza		
mąka		
bakłażan		
ogórek		
dynia		
.....		

8. *Zdrowa żywność w kapsule czasu*

Uczniowie w grupach 3- lub 4-osobowych wybierają 10 produktów zdrowej żywności, które chcieliby zamknąć w kapsule czasu. Będą one dla potomnych symbolami naszego pragnienia zachowania zdrowia.

9. *Mój kubek*

Polecamy uczniom, aby wykonali projekt kubka z elementami promującymi zdrowe odżywianie. Projekt powinien być wykonany z dowolnego tworzywa. Uczniowie mogą zorganizować wystawę swoich kubków.

IV. **ĆWICZENIA MYŚLENIA KOMBINACYJNEGO, ASOCJACYJNEGO**

1. *Podobieństwa*

Uczniowie losują po dwa (następnie po trzy i cztery) hasła związane ze zdrowym odżywianiem. Muszą podać jak najwięcej podobieństw między wskazanymi przedmiotami.

2. *Funkcjonalne przedmioty bez nazw* (Nęcka, Gruszka, Orzechowski, Szymura, 2012, s. 58).

Uczniowie w 4-osobowych grupach wypisują jak najwięcej funkcji wybranego kuchennego urządzenia technicznego, nie zapisując jego nazwy. Następnie przekazują kartkę innej grupie, która na podstawie sporządzonego opisu ma za zadanie narysować dane urządzenie.

3. *Łańcuch skojarzeń*

Uczniowie losują po dwa hasła związane ze zdrowym odżywianiem, które muszą ze sobą połączyć łańcuchem skojarzeń.

V. ĆWICZENIA MYŚLENIA TRANSFORMACYJNEGO

1. *Ulepszanie rzeczy* (Szmidt, 2013, s. 173-174).

Uczniowie opisują sposoby ulepszenia wybranych przedmiotów codziennego użytku tak, by były mniejsze, lżejsze, wielofunkcyjne, mocniejsze, bardziej wydajne, bardziej ekonomiczne, oszczędne itp.:

- patelnia,
- plastikowy kubek,
- tarka do warzyw,
- obieraczka do jarzyn,
- trzepaczka do jajek.

2. *Trzy figury* (Ibidem, s. 183-184).

Uczniowie mając do dyspozycji trzy podstawowe figury geometryczne: koło, trójkąt, kwadrat wykonują jak najwięcej rysunków artykułów spożywczych. Następnie nadają im oryginalne, niebanalne nazwy.

3. *Przekształcanie rysunków* (Ibidem, s. 185-186).

Uczniowie mają za zadanie dokonać transformacji lub dokończenie podanych rysunków.

VI. ĆWICZENIA TWÓRCZEGO ROZWIĄZYWANIA PROBLEMÓW

1. *Podstawka na jajko*

Uczniowie wykonują podstawkę na jajko, mając do dyspozycji 8 słomek do napojów, 8 patyczków po lodach, 2 gumki recepturek i 15 cm taśmy klejącej. Podstawka musi utrzymać jajko przynajmniej 10 cm nad blatem stołu.

2. *Bezpieczny pojemnik na jajko*

Uczniowie w grupach projektują, a następnie wykonują bezpieczny pojemnik na jajko z dowolnych materiałów. Pojemnik powinien zabezpieczyć jajko przed rozbiciem w trakcie upadku z pierwszego piętra budynku. Uczniowie ilustrują i opisują swoje pomysły według opracowanego wzoru.

3. *Piramida z plastikowych kubków*

Uczniowie w pięcioosobowych grupach budują piramidy z plastikowych kubków, na których szczycie musi stanąć figurka. Nie mogą dotykać ani kubków, ani figurki. Do wykorzystania mają następujące materiały:

- 10 plastikowych kubków,
- 2 słomki do napojów na osobę,
- 20 cm sznurka na osobę,
- 1 kulkę waty na grupę,
- 1 gumkę recepturkę na osobę,
- 1 dowolną figurkę.

Po realizacji treningu twórczości każdy uczeń sporządza samoocenę swoich zdolności twórczych oraz ewaluację zajęć treningu. Do przeprowadzenia ewaluacji można wykorzystać technikę „Kosz i walizeczka”. Polega ona na tym, że uczniowie indywidualnie zapisują na kartkach najpierw korzyści wynikające z realizacji projektu i wkładają je do walizki, a następnie trudności i wrzucają je do kosza. Wybrani uczniowie mogą odczytać wszystkim najpierw trudności, a potem korzyści, po czym może nastąpić dyskusja na ten temat.

Załącznik 2.

Wzór sprawozdania z realizacji projektu (przygotowany przez uczniów i nauczyciela)

Tytuł projektu	
Imiona i nazwiska nauczycieli koordynujących projekt	
Cele projektu	
Działania zespołu (opis)	
Wnioski wynikające z podjętych działań	
Źródła, z których korzystano	
Załączniki	

Opracowano na podstawie:

- Góralski, A. (2010). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Olczak, M. (2009). *Trening twórczości – współczesna forma wychowania przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Płóciennik, E. (2010). *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szmidt, K.J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.
- Walat, W. (2011). Psychologiczne podstawy rozwijania twórczości technicznej uczniów. W: *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Seria: Edukacja Techniczna i Informatyczna*, VI (s. 119-131). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.

Podsumowanie

Reasumując rozważania na temat pobudzania twórczości najmłodszych uczniów szkoły podstawowej, warto przytoczyć następujące słowa:

Wszystkie działania z wykorzystaniem aktywności twórczej, które dzieci wykonują w dzieciństwie są cenne ze względu na efektywność procesu edukacyjnego i wychowawczego. Pozwalają one rozwijać m.in. ich ciekawość poznawczą, wyobraźnię, kreatywność, myślenie dywergencyjne, ale przede wszystkim przygotowują dzieci do podejmowania zróżnicowanych aktywności twórczych w dalszym życiu (Kłysz-Sokalska, Sadowska, Kędzia, Suchanek, Ratajczak, Kasprzak, 2020, s. 173).

Zatem rolą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest inspirowanie dzieci do twórczości, w tym technicznej. Stosując metody dydaktyczne, w tym metodę projektu w celu rozwijania motywacji uczniów do twórczości technicznej, należy zadbać, by działania realizowane w jego przebiegu wpływały pobudzająco na:

- pozytywne procesy emocjonalne;
- cechy osobowościowe niezbędne do ukształtowania postawy twórczej;
- procesy poznawcze i operacje umysłowe;
- zasób wiadomości i posiadane umiejętności dotyczące stosowanych technik twórczego rozwiązywania problemów;

- zdolność rozumowania i odtwarzania zdobytych umiejętności;
- aktywność w kontaktach ze światem;
- doświadczenia związane z realizacją zadań otwartych i sytuacji edukacyjnych, inspirujących do twórczości, ciekawości i dociekliwości poznawczej;
- umiejętność stawiania pytań i poszukiwania odpowiedzi;
- myślenie refleksyjne, problemowe, możliwościowe czy pytajne (Płóciennik, 2010, s. 45-46).

Biorąc pod uwagę powyższe wskazania, można zakładać, że uczniowie rozwijają motywację do twórczości technicznej, co będzie widoczne w ich wytrwałości i uporze w dążeniu do celu, pokonywaniu trudności myślowych i konstrukcyjnych (Czygier, 2008).

Bibliografia

- Brudnik, E., Moszyńska, A., Owczarska, E. (2010). *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Buk-Cegiełka, M. (2023). Inspirowanie dzieci do twórczości literackiej na I etapie edukacyjnym. *Państwo i Społeczeństwo*, 2, 123-137.
- Cropley, A. (2011). Definitions of Creativity. W: *Encyclopedia of Creativity vol. 1* (s. 511-524). San Diego: Academic Press Inc.
- Cudowska, A. (2004). *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Czygier, S. (2008). *Twórczość techniczna uczniów szkół zawodowych*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Dobrołowicz, W. (1993). *Psychologia twórczości technicznej*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne Fundacja Książka Naukowo-Techniczna.
- Franus, E. (1978). *Myślenie techniczne*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Furmanek, W. (1992). *Nauczanie początkowe techniki*. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiki.
- Galewska-Kustra, M. (2012). *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Góralski, A. (2010). *Reguły treningu twórczości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Gralewski, J. (2009). Ocena poziomu twórczości wytworu. W: M. Karwowski (red.), *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria, metodologia, diagnostyka* (s. 197-225). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Haasová, E. (2012). *Metódy a formy práce v predmetoch pracovné vyučovanie, svet práce a technika*. Bratislava: Metodicko-Pedagogické Centrum.
- Kiełbasa, M., Depešová, J., Noga, H. (2014). Szkolny klimat dla twórczości technicznej. W: *EDUKACJA-TECHNIKA-INFORMATYKA. Wybrane problemy edukacji technicznej i zawodowej*, 5, 509-514.
- Klim-Klimaszewska, A. (2007). Twórcza aktywność. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku* (t. 6). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Kłysz-Sokalska, N., Sadowska, K., Kędzia, M., Suchanek, L., Ratajczak, A., Kasprzak, M. (2020). Twórcza aktywność dziecka. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 157-177). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Kożusznik, B. (2014). *Zachowania człowieka w organizacji*. Warszawa: PWE.
- Kubicka, D. (2003). *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lewis, T. (2009). Creativity in technology education: providing children with glimpses of their inventive potential. *International Journal of Technology and Design Education*, 19, 255-268.
- Magda-Adamowicz, M. (2009). *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I-III w zakresie twórczości pedagogicznej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Magda-Adamowicz, M. (2012). *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- McCoy, J.M., Evans, G.W. (2002). The potential role of the physical environment in fostering creativity. In *Creativity Research Journal*, 14, 409-426.
- Modrzejewska-Świgulska, M. (2009). Teorie twórczości codziennej. W: K.J. Szmidt (red.), *Pedagogika twórczości* (s. 83-105). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nawrat-Wyraz, D. (2019). Wybrane konteksty teoretyczne i praktyczne w perspektywie edukacji szkolnej. *Refleksje*, 2, 13-20.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja: geneza – struktura – funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nęcka, E., Gruszka, A., Orzechowski, J., Szymura, B. (2012). *Trening twórczości*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Noga, H. (2010). *Metodyka edukacji techniczno-informatycznej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- O'Quin, K., Besemer, S. (2011). Creative products. In *Encyclopedia of Creativity vol. 1*. San Diego: Academic Press Inc.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olczak, M. (2009). *Trening twórczości – współczesna forma wychowania przez sztukę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Peterson, E.R. (2002). Establishing the creative environment in technology education. *The Technology Teacher*, 6, 7-10.
- Płóciennik, E. (2010). *Stymulowanie zdolności twórczych dziecka*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Popek, S. (2010). *Kwestionariusz twórczego zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (red.). (2009). *Psychologia twórczości*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Robinson, K. (2010). *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*. Kraków: Wydawnictwo Element.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r., poz. 356 ze zm.).

Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Szmidt, K.J. (2007). *Pedagogika twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szmidt, K.J. (2009). Współczesne podejścia w pedagogicznych badaniach nad twórczością: przegląd wybranych stanowisk. W: K.J. Szmidt (red.) *Metody pedagogicznych badań nad twórczością. Teoria i empiria* (s. 1-102). Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.

Szmidt, K.J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Wydawnictwo HELION.

Szymański, K. (2022). *Společne i techniczne konteksty kreatywności – w świetle wybranych koncepcji XX-wiecznych i najnowszych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Szymański, M.S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Walat, W. (2011). Psychologiczne podstawy rozwijania twórczości technicznej uczniów. W: *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Seria: Edukacja Techniczna i Informatyczna, VI* (s. 119-131). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.

Walewska, M. (2021). Twórczość uczniów I etapu edukacyjnego w opinii nauczycieli. *Edukacja w Dialogu i Perspektywie*, 13, 215-235.

<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/tworczosc;3990348.html>.

<https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>.

<https://sjp.pwn.pl/sjp/tworczosc;2531502.html>.

<https://sjp.pwn.pl/slowniki/projekt.html>.

ELEMENTY KULTUROZNAWSTWA NA ZAJĘCIACH Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO Z DZIEĆMI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

(Paulina Nowakowska¹)

Streszczenie

Niniejszy rozdział składa się z trzech części i omawia aspekt wprowadzania elementów kulturoznawstwa na zajęciach z języka angielskiego w pracy z dziećmi w młodszy wieku szkolnym. Pierwszy podrozdział jest teoretycznym przedstawieniem definicji kulturoznawstwa i omówieniem jego znaczenia w kontekście krajów anglojęzycznych. Druga część ukazuje realizację podstawy programowej w klasach I-III dotyczącą tematyki kulturoznawstwa krajów anglojęzycznych. Trzeci podrozdział ma charakter praktyczny i przedstawia przykłady zrealizowanych zajęć z wykorzystaniem kultury innych krajów oraz ich wpływ na budowanie świadomości kulturowej wśród uczniów.

Słowa kluczowe: uczniowie klas I-III, kultura, kulturoznawstwo, kraje anglojęzyczne, podstawa programowa języka angielskiego I etapu nauczania.

Summary

This chapter consists of three parts and discusses the subject of implementing cultural elements during English classes with young learners. The first part is a theoretical one and it defines cultural studies also in the context of English speaking countries. The second part shows aspects of following the extended curriculum in I-III grades including culture of English speaking countries. When it comes to the third part, it is a practical one where there are some examples of activities with other countries' cultures use. It is proved that building cultural awareness has a big influence on students.

Keywords: I-III grade learners, culture, cultural studies, English speaking countries, extended curriculum in teaching English young learners.

Wprowadzenie

W dzisiejszych czasach nauka języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, jest obowiązkową formą zajęć na każdym etapie edukacyjnym. Język ten traktowany jako międzynarodowy jest ważny nie tylko ze względu na możliwość komunikacji z obcokrajowcami i realizacji podstawy programowej, ale również dlatego, że daje możliwość poznania innych kultur, które pomagają nam zrozumieć i poznać tradycje miejsc, w których językiem urzędowym jest właśnie język angielski. Dlatego też bardzo ważnym czynnikiem podczas przyswajania wiedzy szkolnej jest wprowadzanie elementów kulturoznawstwa krajów anglojęzycznych od najmłodszych lat.

Dzieci w młodszy wieku szkolnym z łatwością przyswajają wiedzę. Zatem warto jest od samego początku ich edukacji wprowadzać elementy kulturoznawstwa na lekcjach języka angielskiego, które bezpośrednio wynikają z podstawy programowej. Uczniowie w sposób naturalny nabywają wiedzę, a tym samym budują świadomość i wrażliwość na inne kultury, które coraz częściej się pojawiają w ich bliskim otoczeniu.

¹ Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu.

Wprowadzanie elementów kulturoznawstwa na lekcjach języka angielskiego zarówno w przedszkolu, jak też na I etapie edukacyjnym jest bardzo korzystne dla uczniów. Dzięki temu zwiększa się ich motywacja i zainteresowanie językiem obcym. Mają idealną okazję rozwijać swoje kompetencje interkulturowe – poznają różnice i podobieństwa między kulturami. Uczą się szacunku i zrozumienia dla innych, co może przyczynić się do lepszej komunikacji i współpracy w przyszłości. W ten sposób występuje integracja wszystkich umiejętności językowych i kształtuje się świadomość kulturowa uczniów.

1. Kulturoznawstwo – definicja, przedmiot zainteresowania

1.1. Definicja

Słowo „kultura” pochodzi z łaciny, oznaczając uprawę lub pielęgnację, a jest jednym z najczęściej używanych terminów w naukach humanistycznych i społecznych. W tych dziedzinach, często określanymi jako nauki o kulturze, ma szerokie zastosowanie, w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych. W języku potocznym kultura zazwyczaj ma inne znaczenie i często oceniana jest wartościująco. W szerszym kontekście kultura obejmuje wszystkie aspekty zachowań i wytworów członków społeczeństw, które są wynikiem ich zbiorowej działalności. Odnosi się również do tych elementów ludzkiego zachowania, które są wyuczone, w przeciwieństwie do tych, które są dziedziczone biologicznie (Jenks, 1999). Zakłada się, że każda kultura powinna być oceniana w kontekście własnych norm i wartości, a nie według standardów innych kultur (<https://www.britannica.com/topic/culture>, dostęp: 18.09.2024). Stąd też przekonanie, że analiza innych kultur i budowanie ich świadomości jest bardzo istotnym elementem, często ignorowanym i postrzeganym jako nieistotny. Inne źródła podają, że jest to dziedzina nauk humanistycznych, która zajmuje się badaniem kultury w obszarach takich, jak: sztuka, literatura, muzyka, język, obyczaje, tradycje i wartości (Burszta, Kuligowski, 2005). Kulturoznawstwo w swojej wieloaspektowości ma swoje początki w latach 50. XX wieku i odnosi się do „kultury” (Kroeber, Kluckhohn, 1952). Pierwotne rozumienie owego słowa dotyczyło ulepszania i kultywowania ziemi. Natomiast drugi człon tego słowa – „znawstwo” odnosi się do wiedzy. Jest to zasób informacji, które są uporządkowane. Zatem kulturoznawstwo jest niczym innym jak posiadaniem rzetelnych informacji na temat szeroko pojętej kultury. Budowanie jej świadomości sprawia, że podejście do zwyczajów w innych kulturach staje się mniej zaskakujące i łatwiej jest nam zrozumieć obcokrajowców i ich nawyki.

1.2. Kulturoznawstwo krajów anglojęzycznych

Kulturoznawstwo jako szeroko pojęta dziedzina odnosi się do wielu aspektów związanych nie tylko z językiem obcym, jak powszechnie jest uznawane, ale i z elementami literatury, zwyczajów czy muzyki. Istnieje wiele krajów, w których językiem urzędowym jest właśnie język angielski w różnych jego odmianach, począwszy od jego brytyjskiej formy, a kończąc na amerykańskiej. Obejmuje kraje takie jak: Wielka Brytania, Stany Zjednoczone Ameryki, Kanada, Australia, Nowa Zelandia i Australia. Rozszerzając omówienie kulturoznawstwa krajów anglojęzycznych, należy wspomnieć jego cechy:

- historia i rozwój – każdy z krajów ma swoją unikalną historię, która miała wpływ na jego kulturę i społeczeństwo. Przykładem tego może być Wielka Brytania. Jako imperium kolonialne ma bogatą historię, czego skutkiem jest jej bogata kultura i język;

- zwyczaje i tradycje – każdy kraj posiada własne tradycje i zwyczaje, które są różne dla danego obszaru. Na przykład w Stanach Zjednoczonych Ameryki obchodzone jest Święto Dziękczynienia czy Halloween, podczas gdy w Wielkiej Brytanii popularne jest Bonfire Night;
- język i komunikacja – choć język angielski jest językiem urzędowym, to istnieje wiele różnic w dialektach i akcentach pomiędzy danymi krajami, co również ma wpływ na komunikację;
- kultura popularna – kraje anglojęzyczne mają ogromny wpływ na kulturę na całym świecie i jej odbiór. Idealnie ilustruje to muzyka, filmografia czy moda. Jako przykład można wskazać kulturalne miejsce związane z aktorstwem – Hollywood w Stanach Zjednoczonych oraz znany w każdym kraju zespół *The Beatles*;
- edukacja i nauka – system edukacyjny w poszczególnych krajach różni się niejednokrotnie bardzo znacząco (Storey, 1996).

Dlatego też tak istotne wydaje się być zapoznavanie młodszych dzieci z kulturą krajów, gdzie językiem większej społeczności jest język angielski. Mając na uwadze realizację podstawy programowej, może jednocześnie poszerzyć ich wiedzę i wzbudzić zainteresowanie innymi narodowościami. Świadomość różnic pomaga lepiej zrozumieć inne kultury.

2. Programowe aspekty wprowadzania elementów kulturoznawstwa w edukacji wczesnoszkolnej

Program nauczania języka angielskiego w klasach I-III zawiera elementy kulturoznawstwa, które mają za zadanie pokonać barierę językową i zrozumieć kontekst kulturowy języka, którego się uczą. W podstawie programowej z 14 lutego 2017 r. z późn. zm., w sekcji dotyczącej języka angielskiego, można znaleźć zapisy dotyczące wprowadzania tych elementów. Program nauczania w szczególności może obejmować:

- poznawanie podstawowych informacji o krajach anglojęzycznych – kultura, tradycja, zwyczaje krajów, w których mówi się w języku angielskim;
- elementy kulturowe w materiałach dydaktycznych – podręczniki i inne materiały edukacyjne, które zawierają sekcje poświęcone kulturze, np. święta, znane postacie czy ważne miejsca;
- projekty i prezentacje – uczniowie mogą być zachęceni do przygotowania projektów lub prezentacji na temat wybranego kraju anglojęzycznego, co pomaga w lepszym zrozumieniu i docenieniu różnorodności kulturowej.

Podręcznik „Hello Explorer” dla klas I-III jest zgodny z nową podstawą programową i zawiera elementy kulturoznawstwa, które pomagają uczniom zrozumieć różnorodność kulturową krajów anglojęzycznych. W podręczniku znajdują się autentyczne materiały z zasobów National Geographic, które ukazują dzieciom inne kultury i tradycje. Edukacja językowa zawiera bowiem nie tylko treści językowe, ale również przekazuje informacje pozajęzykowe, które dotyczą kultury innych krajów. Ich celem jest uwrażliwienie na inne kultury, ukształtowanie postawy ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych krajów. Ma to odniesienie nie tylko do języka angielskiego. Przede wszystkim skutkuje zachęceniem uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla innych kultur oraz zapoznaje ich z kulturą, tradycją i historią kraju pochodzenia uczniów (file:///C:/Users/Acer/Downloads/hello-explorer-program-nauczania-kl-i-iii.pdf, dostęp: 18.09.2024).

Edukacja w tym zakresie ma na celu kształtowanie nie tylko postawy otwarcia oraz tolerancji, ale także wzbudzanie otwartości poznawczej oraz zaciekawienia innymi językami i kulturami. Istotne jest również uwrażliwianie na odmienność i kształtowanie świadomości dotyczącej równości wszystkich kultur (Nikitorowicz, 2005). Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, kompetencja interkulturowa jest bowiem świadomością i rozumieniem relacji pomiędzy światem społeczności, w której żyjemy, a społecznością języka docelowego.

W tabeli 1 przedstawione zostały wybrane składniki kompetencji interkulturowej, które uwzględniają planowanie rozwijania umiejętności międzykulturowych dzieci we wczesnym wieku szkolnym (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, 2001).

Tabela 1

Wybrane składniki kompetencji interkulturowej

Wiedza	Umiejętności	Uwarunkowania osobowościowe	Umiejętność uczenia się
WIEDZA O ŚWIECIE WIEDZA SOCJOKULTUROWA dotycząca codziennego życia, np.: – potraw i posiłków – sposobów organizacji czasu wolnego – standardów życia – struktur i stosunków rodzinnych ŚWIADOMOŚĆ (WRAŻLIWOŚĆ) INTERKULTUROWA	UMIEJĘTNOŚCI PRAKTYCZNE – społeczne – życiowe UMIEJĘTNOŚCI INTERKULTUROWE – dostrzeganie związków między kulturą własną i obcą – pośredniczenie między kulturą własną a kulturą obcą – radzenie sobie z nieporozumieniami interkulturowymi i wynikającymi z nich konfliktami – przewyższanie stereotypów	POSTAWY – otwartość i zainteresowanie nowymi doświadczeniami, innymi osobami i społeczeństwami – skłonność do relatywizacji własnego kulturowego punktu widzenia MOTYWACJE – zewnętrzna i wewnętrzna – do komunikowania się SYSTEM WARTOŚCI I POGLĄDY STYLE POZNAWCZE CECHY OSOBOWOŚCIOWE – rozmowność – optymizm – spontaniczność, – zaufania do samego siebie	WRAŻLIWOŚĆ JĘZYKOWA I KOMUNIKACYJNA OGÓLNA WRAŻLIWOŚĆ I SPRAWNOŚĆ FONETYCZNA TECHNIKI UCZENIA SIĘ – umiejętność skupiania się na dostarczanych informacjach – rozumienie celów danego zadania – efektywne współdziałanie – szybkie, częste i aktywne używanie poznawanego języka UMIEJĘTNOŚCI HEURYSTYCZNE – umiejętność radzenia sobie z nowymi doświadczeniami (nowy język, nowi ludzie, nowe sposoby zachowania) – obserwacja, analiza, wnioskowanie, zapamiętywanie – umiejętność wyszukiwania przekazywania nowych informacji w nowym języku

Źródło: file:///C:/Users/Acer/Downloads/hello-explorer-program-nauczania-kl-i-iii.pdf (dostęp: 28.09.2024).

3. Realizacja wybranych zagadnień z kulturoznawstwa krajów anglojęzycznych na zajęciach z dziećmi w młodszym wieku szkolnym

3.1. Realizacja podstawy programowej z elementami kulturoznawstwa z podręcznikiem „Hello Explorer”

Realizacja podstawy programowej z elementami kulturoznawstwa z podręcznikiem „Hello Explorer” dla klas I-III w Szkole Podstawowej im. bł. Julii Rodzińskiej w Nawojowej w sposób intuicyjny pomaga zapoznać dzieci z różnorodnością krajów anglojęzycznych. Od najmłodszych lat wprowadzane są elementy, które pomagają zrozumieć społeczeństwa mające odrębne kultury. Poniżej zostały przedstawione wybrane tematy, które były realizowane na zajęciach języka angielskiego:

- W klasie I zrealizowano tematy z sekcji „Culture Corner”, które miały za zadanie przybliżyć uczniom wiedzę o Wielkiej Brytanii, a dokładnie porównać flagę polską i brytyjską, poznać stolice obu tych państw i dowiedzieć się o typowych daniach i posiłkach, które są serwowane w danych krajach. Uczniowie zostali zapoznani z narodowościami, które wchodziły w skład Wielkiej Brytanii. Aby dobrze zapamiętać temat, uczniowie tworzyli własne flagi Wielkiej Brytanii – wykonywanie pracy plastycznej z kserokopii. Dzieci na zajęciach w szkole poznają również ważne miejsca w Polsce i Wielkiej Brytanii (np.: Royal Castle in Warsaw czy Buckingham Palace in London). Podstawowe informacje związane ze stolicami konkretnych państw i uproszczonym ustrojem politycznym daje uczniom obraz, w jaki sposób rozwinięta jest kultura innych krajów.
- Drugoklasiści mieli okazję poznać sławne miejsca w Polsce, Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Poznali sporty narodowe poszczególnych krajów i tworzyli plakaty przedstawiające jeden z nich – wybrany przez siebie.
- Klasa III podczas zajęć z sekcji „Wonderful world” poznała słownictwo związane z kalendarzem – miesiące oraz pory roku. Zostali zapoznani z nietypowymi porami roku w Australii. W pracy z dziećmi zastosowano metodę projektu, gdzie uczniowie stworzyli grafiki na temat pór roku, uwzględniając informacje na temat pogody, aktywności i zmian w przyrodzie. Pojawiła się również tematyka o podróżowaniu i nietypowych środkach transportu w Tajlandii, Włoszech, Egipcie i Japonii. Była to inspiracja do stworzenia własnych ekopojazdów.

Opisane zadania i aktywności, które wymagają od uczniów innego zaangażowania niż pisanie i używanie podręczników, wzbudzały ich ciekawość i inspirowały do twórczego działania. Jest to bardzo istotne w procesie dydaktycznym, który na I etapie edukacyjnym powinien być jak najbardziej rozwijający i przyjemny dla najmłodszych uczniów.

3.2. Inne formy realizacji zajęć z elementami kulturoznawstwa

W listopadzie 2023 roku zorganizowany został Europejski Dzień Języków Obcych, podczas którego każda klasa prezentowała wylosowany kraj. Przedstawione zostały tradycje, muzyka, jedzenie, historia i ciekawostki związane z danym państwem. Uczniowie klas młodszych mieli możliwość uczestnictwa w prezentacji, tak aby móc wzbogacić swoją wiedzę na temat krajów europejskich.



Fotografie 1-5. Dzień Języków Obcych.

Źródło: <https://sp.nawojowa.pl/2023/11/23/europejski-dzien-jezykow-obcych/> (dostęp: 19.09.2024).

- Zajęcia w oddziale przedszkolnym, w czasie których dzieci poznawały flagę Wielkiej Brytanii, dotyczyły informacji na temat: stolicy kraju, herbacie „five o’clock”, piętrowych autobusach tzw. double – decker buses, Big Benie oraz pogody, jaka zazwyczaj panuje w Wielkiej Brytanii. Uczniowie z zaangażowaniem ozdabiali flagę wspomnianego państwa.



Fotografie 6-8. Ciekawostki o Wielkiej Brytanii na zajęciach języka angielskiego w oddziale zerowym.

Źródło: opracowanie własne.

- Kolejną formą były zajęcia z kulturoznawstwa amerykańskiego przeznaczone dla dzieci w wieku 5-10 lat. Zorganizowane zostały podczas wakacyjnych warsztatów artystycznych w Gminnym Ośrodku Kultury w Nawojowej. W czasie zajęć dzieci miały pogadankę na temat znaczenia flagi Stanów Zjednoczonych, stolicy i dowiedziały się kilku faktów dotyczących odkrycia Ameryki. Stworzyły również flagę amerykańską XXL oraz uczestniczyły w barbecue, podczas którego piekły pianki z grilla i zamykały w herbatnikach z kostką czekolady. Zgodnie z amerykańskim zwyczajem – na obiad podano hamburgera z frytkami.



Fotografie 9-10. Warsztaty artystyczne z kulturą Stanów Zjednoczonych Ameryki.
Źródło: opracowanie własne.



Fotografie 11-12. Amerykańskie barbecue w Gminnym Ośrodku Kultury w Nawojowej.
Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przedstawione zajęcia o tematyce kulturowej pokazują, że zajęcia w szkole i poza nią, gdzie realizowana jest podstawa programowa, wcale nie muszą być mało atrakcyjne. Tematy, które są poruszane na lekcjach języka angielskiego, motywują dzieci do działania, co sprawia, że coraz chętniej uczą się języków obcych i dostrzegają różnice kulturowe, które wynikają z charakterystyki danego kraju.

Celem zajęć było nie tylko poszerzanie wiedzy uczniów, ale także rozwijanie ich umiejętności językowych poprzez aktywne uczestnictwo w zajęciach, różnorodnych prezentacjach i projektach. Tematy, które pojawiły się, to głównie elementy geografii, przyrody, jak również historii zintegrowane ze zwyczajami i tradycjami mieszkańców krajów anglojęzycznych.

Podsumowując, budowanie świadomości kulturowej jest niezwykle ważne w kontekście rozwoju cywilizacji oraz kształtowaniu postaw przyszłych pokoleń. Wspomniane formy zajęć pokazują, że uczniowie nie tylko wzbogacili swoją wiedzę o innych krajach, ale także zwiększyli swoją motywację do nauki języka angielskiego, co przyczyniło się do ich ogólnego rozwoju językowego i kulturowego.

Bibliografia

- Burszta, W., Kuligowski, W. (2005). *Sequel. Dalsze przygody kultury w globalnym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie Muza.
- Council of Europe. (2001). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Jenks, C. (1999). *Kultura*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kroeber, A.L., Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. New York: Peabody Museum.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej.
- Storey, J. (1996). *Cultural Studies and the Study of Popular Culture*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

<file:///C:/Users/Acer/Downloads/hello-explorer-program-nauczania-kl-i-iii.pdf>.

<https://www.britannica.com/topic/culture>.