



Marzena Kędra
Monika Zatorska

Razem z dzieckiem

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70

Publikacja powstała w ramach projektu „Wdrożenie podstawy programowej kształcenia ogólnego w przedszkolach i szkołach”



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

MINISTERSTWO
EDUKACJI
NARODOWEJ



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Łamanie, korekta, przygotowanie wersji elektronicznej:
Agencja Reklamowo-Wydawnicza A. Grzegorzcyk
www.grzeg.com.pl

Szanowny Czytelniku,

Dziękujemy za zainteresowanie kolejną publikacją opracowaną w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Przedstawione w niej materiały, opinie i przykładowe rozwiązania są pochodną wiedzy i doświadczenia oraz poglądów jej Autorów – i w naszej opinii – mogą stać się wartościowymi wskazówkami dla nauczycieli. Jednocześnie wyrażamy przekonanie, że każda szkoła i nauczyciel ma prawo do podejmowania autonomicznych decyzji w sprawie sposobu planowania i monitorowania ich pracy, a jedynym ograniczeniem tej autonomii są przepisy prawa oświatowego i niesprzeczne z nim procedury wewnątrzszkolne.

Z poważaniem
Zespół Projektowy

Spis treści

WSTĘP	5
Dlaczego warto przeczytać tę książkę?	5
DROGOWSKAZY	7
Organizacja zajęć w edukacji wczesnoszkolnej	7
Nauczyciel w świecie dziecka	11
Szkoła dla dziecka, czyli o tym, czym jest indywidualizacja	24
OD PODSTAWY PROGRAMOWEJ DO PLANU DYDAKTYCZNEGO	30
Jak planować pracę edukacyjną w klasach I-III?	36
Jak sprawdzać i oceniać?	46
Z DOŚWIADCZEŃ PRAKTYCZNYCH	53
W drodze ku lepszemu szkole z pedagogiką C. Freineta i nie tylko	53
Każde dziecko jest zdolne – praktyczne wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich	83
Refleksje końcowe	102
Bibliografia	104

WSTĘP

Dlaczego warto przeczytać tę książkę?

Marzena Kędra, Monika Zatorska

System edukacji obowiązkowej, niestety mimo licznych deklaracji, a nawet zapisów prawnych, w dalszym ciągu nie w każdym miejscu naszego kraju sprzyja traktowaniu ucznia i jego rodziców w sposób podmiotowy. Nie każde dziecko wstępujące do szkoły trafia do miejsca, w którym dobrze się czuje, jest bezpieczne zarówno fizycznie, jak i emocjonalnie, ma szansę „rozwinąć skrzydła”. Wiele obaw ze strony rodziców dotyczy możliwości zaspakajania przez szkołę elementarnych potrzeb dziecka. A przecież pierwsze doświadczenia uczniowskie mogą zaważyć na karierze szkolnej dziecka. Jeśli dziecko spotka przyjaznych nauczycieli, atmosferę akceptacji, miejsce, które uzna za „swoje”, to będzie do szkoły przychodziło z radością. Jeśli zostanie zaakceptowane przez rówieśników, doceniane przez rodziców i nauczycieli, zachęcane i wspomagane na drodze zdobywania wiedzy i umiejętności, to w naturalny sposób będzie rozwijało wewnętrzną motywację do nauki. Książka ta jest próbą ukazania możliwości nietradycyjnego podejścia do edukacji najmłodszych uczniów, przesłaniem, że warto modyfikować i zmieniać, że warto doskonalić warsztat pracy, być nauczycielem refleksyjnym. Warto w sposób świadomy wybrać nowoczesną koncepcję pedagogiczną i konsekwentnie realizować „filozofię” opartą na najlepszych wzorcach i wypracowanych standardach, a jednocześnie kreatywnie modyfikować, zmieniać i wzbogacać tę filozofię przez własne pomysły i permanentny rozwój.

W tradycyjnej szkole ławki stoją rzędami, na ścianie przed nimi wisi tablica (w wersji nowoczesnej multimedialna). Uczniowie w tych ławkach spędzają dużo czasu, nauczyciel wymaga skupienia uwagi, dzwonek wyznacza czas pracy i odpoczynku. Jeśli jednak dziecko nie prezentuje pewnej stereotypowej postawy „dobrego ucznia”, czyli nie jest posłuszne i spokojne, a zdolne jest na swój sposób, czyli niekoniecznie pożądanym w tradycyjnej szkole (językowo oraz matematycznie), i odzywa się nie tylko wtedy, gdy jest pytane, to niestety nie w każdej szkole jest akceptowane. Problemy, które na początku się pojawiają, mogą być drobne, nieistotne, przemijające, związane z procesem adaptacji, ale mogą także przybrać rozmiar dla dziecka trudny do udźwignięcia. I początkowa wielka radość z pójścia do szkoły kończy się nudą, a nawet nerwicą czy fobią szkolną. W wielu miejscach nadal istnieje przepaść między oczekiwaniami uczniów i rodziców a tym, co proponuje im szkoła. Często to nie trudna sytuacja materialna szkoły i słabe wyposażenie w pomoce dydaktyczne, które wiele osób uznaje za przyczynę „niemocy” i braku możliwości zmian, decyduje o tradycyjnym modelu kształcenia. Skuteczna, kreatywna, przyjazna dziecku szkoła powinna bazować na konkretnej filozofii czy też koncepcji pedagogicznej, która uwzględnia odkrycia naukowe w zakresie psychologii i pedagogiki, wykorzystuje nowoczesne metody pracy, opiera się na znajomości prawidłowości rozwojowych dziecka i jest tworzona przez nauczycieli kreatywnych, poszukujących, chętnych wdrażaniu zmian, które wynikają z ewaluacji ich własnej pracy. Szkoła nowoczesna oparta jest na planowaniu pracy, w którym nauczyciel bierze pod uwagę potrzeby konkretnej grupy uczniów, pisze program własny lub modyfikuje program innego autora, nie przyjmując bezkrytycznie programu opracowanego przez innego autora, często świetnego fachowca, który jednak nie zna specyfiki danego środowiska, a także potrzeb samych uczniów, ich poziomu rozwoju, zainteresowań, stylów uczenia się, profili inteligencji.

W poradniku, który wzięliście Państwo do rąk, prezentujemy własne sprawdzone pomysły na organizację zajęć w edukacji wczesnoszkolnej, dwie nowoczesne koncepcje pedagogiczne oparte na filozofii Celsetyna Freineta oraz teorii Howarda Gardnera, odwołujemy się do programów własnych, które uhonorowane zostały nagrodami w konkursie na programy nauczania kształcenia ogólnego organizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Warto, być może na podstawie inspiracji zawartych w tej publikacji, podjąć trud zastanowienia się, czy droga pedagogiczna, którą podążam, prowadzi w dobrym kierunku, czy nie jest to droga zbyt wąska, bez jasno określonego celu, wybrana przypadkowo? Czy proporcje w mojej pracy nie zostały zachwiane; czy to na pewno uczeń jest podmiotem procesu edukacji, który realizuję? A może warto przeczytać tę książkę, aby upewnić się, że droga, którą podążam, to ta właściwa?

Niestety, nie we wszystkich szkołach cele czy też treści nauczania wynikają z potrzeb uczniów, choć w prawie oświatowym zaleca się, aby modyfikować program właśnie w tym kierunku. Zmieniając sposób myślenia o uczniu, jego szansach edukacyjnych, potrzebach i możliwościach, trzeba dobrać cele, treści, w końcu, metody pracy z uczniami, które będą odpowiednie dla konkretnej grupy. Może to zrobić tylko nauczyciel, który zna potrzeby tej grupy. Również formy pracy, a także wykorzystywane środki dydaktyczne powinny być przygotowane dla konkretnych uczniów; ich dobór będzie wynikał z zasobów materialnych szkoły, ale brak bogatej oferty pomocy dydaktycznych nie jest przeszkodą we wdrażaniu zmian w warsztacie pracy nauczyciela. Badania przeprowadzone przez CKE w 2010 r. na grupie nauczycieli wczesniej edukacji pokazują, że nadal wśród tej grupy przeważają transmisyjny styl pracy i tradycyjne typy aktywności. Dominująca forma pracy to praca z całą klasą. Im wyższy etap edukacyjny, tym mniejsza liczba nauczycieli wykorzystuje na co dzień aktywizujące metody pracy z uczniami i różnorodne jej formy, szczególnie pracę w grupach. Poprawę w tym zakresie miały przynieść zapisy prawne o konieczności realizacji zajęć metodą projektu. Czas pokaże, czy rzeczywiście przyniosą... Może ten poradnik zainspiruje do podejmowania prób zmian także w tym zakresie?

Czy w Polsce jest możliwa edukacja inna niż tradycyjna? Czy każdy rodzic może wybrać dla swojego dziecka szkołę, która zapewni nauczyciela – twórczego pasjonata, wspierającego zdolności, w umiejętny sposób motywującego dziecko do nauki? Czy przebywanie w szkole może dawać dzieciom radość, pozytywną energię, doświadczenia sprzyjające rozwojowi twórczości, samodzielności, zaspokajania ciekawości poznawczej, podejmowania nowych wyzwań? Czy szkoła może być miejscem dialogu nauczycieli, rodziców i uczniów?

Może warto przeczytać tę książkę, aby się o tym przekonać...

DROGOWSKAZY

Organizacja zajęć w edukacji wczesnoszkolnej

Monika Zatorska

Podstawa programowa, czyli *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (obowiązuje rozporządzenie z dnia 27 sierpnia 2012 r., Dz.U. z 2012 r., poz. 977) jest jednym z elementarnych dokumentów prawa oświatowego, którymi kieruje się nauczyciel, wykonując swoje zadania. Celem edukacji wczesnoszkolnej, zapisanym w podstawie programowej, jest wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym. Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą¹.

Istnieją różnorodne sposoby organizacji zajęć w edukacji wczesnoszkolnej, aby edukacja była przyjazna dziecku i pozwalała w jak najwyższym stopniu wyzwolić jego aktywność. Wiele z nich opisano w literaturze przedmiotu. W niniejszym rozdziale przekażę własne doświadczenia praktyczne dotyczące sfery organizacyjnej zajęć zintegrowanych, wyposażenia sali lekcyjnej i jej urządzenia, organizacji przestrzeni, w której przebywa dziecko.

Zgodnie z zalecanymi warunkami i sposobami realizacji podstawy programowej dla klas I-III, sale lekcyjne powinny składać się z części edukacyjnej i rekreacyjnej. W jaki sposób urządzić salę lekcyjną, aby przestrzeń była przyjazna dzieciom? Najlepszym rozwiązaniem, jeśli tylko wielkość sali na to pozwala, jest wyraźne oddzielenie części, która będzie wyposażona w ławki (stoliki) i krzeselka dla uczniów, od części, w której będą znajdowały się zabawki, dywan, miękkie poduszki do odpoczynku lub pufy do siedzenia, „skrzynia skarbów”, w której dzieci mogą przechowywać materiały konstrukcyjne, plastyczne oraz takie, które rozwijają wyobraźnię.

Bardzo ważna dla dzieci jest możliwość zagospodarowania i ozdabiania sali przez nie same, według ich pomysłów. Czują się one wtedy jak u siebie w domu. Jeśli to tylko nauczyciel ozdabia i urządza pomieszczenie, w którym przebywają dzieci, może być to dla nich miejsce mało atrakcyjne.

Zabawa jest wpisana w edukację młodszych uczniów. Stanowi ona podstawę uczenia się dzieci. Zabawki i pomoce dydaktyczne zgromadzone w sali zabaw powinny sprzyjać rozwojowi dziecięcej kreatywności i pobudzać do aktywności. Ciekawym pomysłem jest zorganizowanie np. w każdym tygodniu jednego *Dnia bez zabawek*. W tym dniu wszystkie zabawki są przez dzieci „wyprowadzane” z sali lub pakowane do pudeł, a w ich miejsce pojawiają się materiały i narzędzia pracy, które pozwolą dzieciom na samodzielne konstruowanie i wykonanie zabawek. Mogą to być np. surowce wtórne, z których można *zrobić coś użytecznego*. Rynek pomocy dydaktycznych jest bardzo bogaty, wiele szkół skorzystało z programów rządowych, współfinansowanych przez EFS i zakupiło środki dydaktyczne zarówno wspierające rozwój intelektualny, jak i fizyczno-motoryczny.

Warto przemyśleć sposób urządzenia i wyposażenia tzw. kącików w sali zabaw. Czy środki dydaktyczne sprzyjają zdobywaniu przez dzieci nowych umiejętności, czy pozwalają na roz-

¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).

wój zdolności, czy wspierają każdą sferę działań dziecka? Nauczyciel może w prosty sposób monitorować, czym najchętniej bawią się uczniowie. W tym celu każdy uczeń ma w wyznaczonym miejscu wyeksponowany (podpisany) np. słoik, czy też inne przezroczyste naczynie, do którego będzie wkładał elementy w kolorze przyporządkowanym do określonego kącika zabaw/ośrodka zainteresowań. Wystarczy oznaczyć każdy kącik np. kamykami, guzikami czy innymi drobnymi elementami w jednym kolorze. Elementy te mogą znajdować się w dużych przezroczystych słojach. Dziecko, które wybiera zabawę w danym kąciku, wkłada kamyk zabrany ze słoja znajdującego się w tym miejscu do swojego naczynia. W ten sposób nauczyciel widzi, gdzie najchętniej i najczęściej bawi się dziecko, poznaje jego zainteresowania. Może zmotywować i zachęcić dziecko do zabawy także w innych miejscach, innymi zabawkami.

W podstawie programowej nie został konkretnie określony czas przeznaczony na naukę i odpoczynek, ale zaznaczono, że np. rysowanie i pisanie, a więc czynności wykonywane przy stolikach, mogą zajmować około połowy czasu przeznaczonego na edukację polonistyczną. To znaczy, że tablica nie musi być najważniejszym elementem sali lekcyjnej, jak w tradycyjnej szkole. Dobrze też, aby jej usytuowanie było wygodne dla dzieci (zawieszona na poziomie odpowiednim do ich wzrostu). Bardzo ważny jest sposób, w jaki dzieci zajmują miejsca w ławkach. Najbardziej nieprzyjnym, a jednocześnie niestety najczęściej spotykanym ustawieniem ławek jest uszeregowanie ich jedna za drugą, rzędami. Wówczas dzieci mają bardzo niewielką szansę na współpracę, widzą bowiem tylko „plecy” sąsiada. Trudno im nauczyć się współdziałać z każdym spośród rówieśników, jeśli siedzą przez cały rok szkolny tylko z jednym kolegą/jedną koleżanką.

Ciekawym rozwiązaniem jest ustawienie ławek w tzw. podkowę albo złączenie ich ze sobą i posadzenie dzieci naokoło (znaczenie decydujące będzie mieć liczebność klasy). Jest wiele szkół w Polsce, gdzie klasy są mało liczne, a nauczyciele nie wykorzystują takiej nietradycyjnej formy ustawienia stolików. Dzieci, wchodząc na zajęcia, mogą losować, z którym z rówieśników dziś będą siedzieć. Na każdym stoliku naklejoną jest znaczek w określonym kształcie czy też kolorze. Dziecko losuje spośród dokładnie takich samych znaczków i zajmuje w tym dniu to miejsce, które jest oznaczone elementem identycznym z tym, który wylosowało. Ma szansę każdego dnia trenować komunikację i współpracować z innym kolegą/inną koleżanką. Taki system sprzyja także nawiązywaniu znajomości między dziećmi w klasie, pokonywaniu bariery nieśmiałości, uczenia się współpracy z dziećmi o odmiennych temperamentach, zainteresowaniach. Te zmiany, które właściwie nie wiążą się z żadnymi nakładami finansowymi, a jedynie ze zmianą sposobu myślenia o stronie organizacyjnej zajęć w klasach I-III, może wprowadzić każdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w dowolnym momencie roku szkolnego.

Podstawa programowa dla I etapu edukacyjnego w zapisach dotyczących zalecanych warunków i sposobów realizacji wskazuje, aby sale, w których odbywają się zajęcia, wyposażone były w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczniki), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki tematyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp. Oczywiście wyposażenie sal musi być zgodne z możliwościami finansowymi szkoły, warto jednak znać ofertę rynku edukacyjnego w zakresie pomocy dydaktycznych dla najmłodszych uczniów, aby w sposób świadomy i celowy planować zakupy w zgodzie z potrzebami uczniów, jednocześnie z uwzględnieniem możliwości szkoły.

Bardzo ważne jest, aby wszystkie środki dydaktyczne były dostępne dla dzieci, znajdowały się w miejscach łatwo dostępnych, aby znajdujące się w sali zajęć kąciki były urządzone zgodnie z koncepcją pracy realizowaną przez nauczyciela. Do rozwijania sfery ruchowej i motorycznej można wykorzystać następujące środki dydaktyczne: duże, miękkie klocki o przestrzennych kształtach, materace, maty gimnastyczne, pufy, siedziska, gruszki rehabilitacyjne,

tunele-kryjówki, sześciany sensoryczne, piłki do siedzenia, piłki do skakania, gry umieszczone na matach typu: twister, golf, puzzelator, piłki „kolczaste”, ringo, walce, obręcze hula-hop, piłki z „bużkami” przedstawiającymi emocje, piłki z literami alfabetu i cyframi tzw. Edubal, woreczki z grochem, platformy do ćwiczeń równoważnych, miniszczudła, labirynty, letnie narty, sensoryczne dyski, kamienie, kwadraty itp., miękkie kształty imitujące dłonie, stopy, figury geometryczne, talerze, obręcze cyrkowe, chusty np. Klanzy.

Do rozwijania wyobraźni artystycznej można wykorzystywać: książki, nagrania, teatrzyki i akcesoria do teatrzyku, maskotki, pacynki i palcynki (pacyнки na palce), kukiełki i inne lalki, sylwety do teatru cieni, kalejdoskop, krosna, instrumenty perkusyjne i przedmioty oraz materiały do samodzielnego wykonania instrumentów, zestawy typu *Mały majsterkowicz*, przybory i materiały do tworzenia prac plastycznych płaskich i przestrzennych (różnego typu kredki, farby i pędzle, flamastry, węgiel rysunkowy, kreda kolorowa, tusze, atrament, zakreślacze, kleje, nożyczki, papier o różnych kolorach i fakturach, bibuła, gazety, piórka, koraliki, makarony, nasiona i ziarna, styropian, chrupki kukurydziane, odpady tekstylne i papiernicze, balony, plastelina, modelina, ciastolina, glina, masa solna, gips, masa papierowa, patyczki, wykałaczki, jednorazowe talerzyki, tacki, łyżki drewniane, włóczki, nici, guziki, kuleczki i inne – szczególnie zebrane podczas wycieczek materiały przyrodnicze: kasztany, żołądźcie, jarzębina, muszle, bryłki soli, liście, nasiona, warzywa, piasek, kamienie itp.).

Sferę intelektualną rozwoju wspomogą następujące środki dydaktyczne: książki, słowniki, czasopisma, wszelkiego typu liczniki, klocki o kształtach figur geometrycznych płaskie i przestrzenne, pionki, kostki do gry, szachy, planszowe gry edukacyjne, karty, bryły, mozaiki, zestawy zawierające kształty i ich cienie, korale matematyczne, imitacje monet i banknotów, globusy, mapy, plany, modele ziemi i układu słonecznego, komputer, programy edukacyjne, komputerowe gry edukacyjne, kalendarze, w tym kalendarz przyrody, termometry, klepsydry, puzzle, aparat fotograficzny, kamera, lornetka, luneta, lupa, szkła powiększające, zestawy do doświadczeń przyrodniczych, mikroskop, spreparowane okazy, menzurki, pojemniki, okazy przyrody żywej i nieożywionej, hodowle, liczydła, kompasy, geoplany z gumkami, różne rodzaje wag (matematyczna, kuchenna, szalkowa z zestawem odważników, łazienkowa elektroniczna, itp.), miary (centymetr krawiecki, metr stolarski, itp.), kalkulatory, notesy i znikopisy itp.

Zgodnie z zaleceniami zawartymi w podstawie programowej: „(...) w klasach I-III szkoły podstawowej edukację dzieci powierza się 1 nauczycielowi. Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego można powierzyć nauczycielom mającym odpowiednie kwalifikacje”². Uregulowania prawne oczywiście pozwalają na powierzenie prowadzenia zajęć z wymienionych wyżej edukacji innym nauczycielom (mającym odpowiednie kwalifikacje), ale podstawową zasadą powinno być rozważenie, czy będzie to korzystne dla najmłodszych uczniów. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej ma kwalifikacje do prowadzenia zajęć z zakresu wszystkich edukacji, w tym muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego i zajęć komputerowych. Tak więc wprowadzenie specjalisty powinno być podyktowane przede wszystkim dobrem uczniów, zgodne z ich potrzebami. Jeśli zajęcia realizuje nauczyciel specjalista np. muzyk czy nauczyciel wychowania fizycznego, niezbędne jest, aby doskonalił swój warsztat pracy pod kątem specyfiki pracy z uczniem w młodszym wieku szkolnym, aby znał prawidłowości rozwojowe dziecka, ściśle współpracował z wychowawcą, uczestniczył w procesie diagnozowania możliwości dzieci, potrafił oceniać postępy uczniów w formie opisowej. Program nauczania, realizowany w klasach I-III, obejmuje wszystkie edukacje, dlatego najkorzystniej dla

² Ibidem.

dzieci byłoby, aby dodatkowo „wprowadzony” nauczyciel, mógł współtworzyć ten program (jeśli będzie to program własny) lub zmodyfikować go do potrzeb zespołu klasowego, podobnie jak czyni to nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej.

Edukacja wczesnoszkolna jest realizowana w formie kształcenia zintegrowanego, a podstawową strukturą organizacyjną nie jest lekcja, tylko dzień wielokierunkowej aktywności dzieci. Nauczyciel dzieli czas zajęć określony w szkolnym planie nauczania w sposób elastyczny, realizując edukację językową, matematyczną, przyrodniczą i społeczną, techniczną w proporcjach potrzebnych na realizację tematyki dnia czy też bloku tematycznego. Natomiast w przypadku edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego i zajęć komputerowych jest zobowiązany zrealizować konkretną minimalną liczbę godzin przewidzianą w cyklu edukacyjnym na daną edukację. Bardzo ważne jest, aby przerwy w zajęciach odpowiadały potrzebom psychofizycznym dzieci. To właśnie te potrzeby, a nie szkolny dzwonek powinny wyznaczać czas pracy i odpoczynku. Edukacja wczesnoszkolna ma za zadanie stopniowo i łagodnie przeprowadzić dziecko do kształcenia przedmiotowego w klasach IV-VI. Warto więc dla dzieci pod koniec klasy III zacząć organizować edukację tak, aby przyzwyczajając je do systemu klasowo-lekcyjnego, zadbać, aby adaptacja do nowych warunków nauki przebiegła w możliwie łagodny sposób.

Nauczyciel w świecie dziecka

Marzena Kędra

Chcesz, aby były szczere i dobrze wychowane, gdy formy światowe są kłamliwe, a szczerłość jest zuchwalstwem (...). Nie karać i nie nagradzać. A musi być i regulamin, i hasło, którego się mają słuchać (...). Masz być wzorem. A jakże się ustrzeżesz swych wad, przywar, śmiesznośtek? Spróbujesz ukryć? (...) Trudno – nawet bardzo trudno – zgoda! Ale trudności ma każdy, ale rozwiązywać je można różnie. Odpowiedź będzie tylko względnie dokładna. Bo życie nie jest zbiorem arytmetycznych zadań, gdzie odpowiedź jest zawsze jedna, a sposobów rozwiązania, co najwyżej dwa.

J. Korczak³

„Nowy kształt edukacji i związane z nim kierunki przemian dają podstawę tworzenia wizerunku współczesnego nauczyciela. Zainteresowanie nauczycielem, jego odpowiednim przygotowaniem, funkcjami zawodowymi i statusem społeczno-ekonomicznym są przemianami o nowej jakości. W ten nowej rzeczywistości szkoła musi przybrać inny kształt, inaczej należy postrzegać też nauczyciela. Nauczyciel powinien być pochodną określeń pożądanej szkoły: szkoły humanistycznej, szkoły przyjaznej dziecku, szkoły dialogu, szkoły partnerskiej, podmiotowej, twórczej, aktywnej i poszukującej. Nauczyciel nowoczesny to człowiek, który wyzwala w uczniach aktywność i inicjatywę poznawczą, wdraża do rozwiązywania problemów oraz w miarę psychicznego rozwoju ucznia wdraża do partnerstwa”⁴.

Zatem, jaką powinnam być nauczycielką?

To pytanie na pewno zadaje sobie większość nauczycieli. W zrozumieniu życia, w jakie chcielibyśmy wprowadzić dzieci nam powierzone, mogą pomóc różne teorie. Ale refleksja musi być własna, bo przecież chodzi o nauczanie i wychowanie, jakie sami realizujemy. Pytanie, jak mamy traktować powierzone nam dzieci, jest punktem wyjścia pracy każdego refleksyjnego nauczyciela. Odpowiedź każdy musi sobie sam uświadomić, aby jego wychowawcze bycie z dzieckiem było jego własnym ustosunkowaniem się do dziecka, a nie realizowaniem cudzego programu.

Duża grupa polskich nauczycieli, w tym również ja, odpowiedzi szuka w filozofii pedagogicznej Celestyna Freineta. Według mistrza, nauczyciel odgrywa szczególną rolę, bowiem nie może być twórczej pracy bez twórczego nauczyciela – inspirującego uczniów do tworzenia i działania. Taki nauczyciel jest osobą, która organizuje pracę, a także kontakty z otaczającym środowiskiem, wyzwala zainteresowania i pomysły uczniów, dostarcza im potrzebnych narzędzi, informacji, pomaga w rozwiązywaniu problemów, stwarza możliwości wyboru, podejmowania decyzji, rozbudza odwagę i wiarę we własne siły, a przede wszystkim przez swoje zaangażowanie, poprzez bycie z uczniem, a nie obok niego, przez okazany szacunek dla wysiłków ucznia stwarza klimat poczucia bezpieczeństwa sprzyjający twórczej pracy. „Zejdź ze swej katedry – mówi C. Freinet – weź do ręki pożyteczne narzędzie, przygotujcie prasę do drukowania, nauczcie się cieszyć osiągnięciami dziecka, starajcie się być jednocześnie:

³ J. Korczak, *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia 1984, s. 199.

⁴ A. Kopik, *Nauczyciel a niepokoje współczesnej szkoły*, [w] W.M. Wołoszyn (red.), *Aksjodonteologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1997, s. 39-40.

robotnikiem, ogrodnikiem, technikiem, poetą. Nauczcie się na nowo śmiać, żyć i podlegać wzruszeniom. Stańcie się innymi ludźmi”⁵.

Zdaniem C. Freineta, w takich warunkach rodzi się prawdziwy autorytet i znaczenie nauczyciela jako animatora, partnera, doradcy, który potrafi stworzyć warunki sprzyjające procesowi pracy twórczej, w której sam uczestniczy. Zgodnie z ideą Freineta nauczyciel powinien być przez całe życie twórczy, nieustannie szukać nowych sposobów, a wówczas jego praca będzie wartościowa i skuteczna, co pozwoli na osiągnięcie sukcesu przez niego i każde dziecko.

Warto również dodać, że nauczyciel powinien być przede wszystkim dobrym człowiekiem, wrażliwym na innych. Powinien potrafić słuchać, umieć przyznać się do błędów i czasami swojej niewiedzy. Oczywiście, powinien mieć wiedzę z dziedziny, z której naucza, i nieustająco się doskonalić.

Drogowskazy

Dzisiaj już nikt nie ma wątpliwości, że najważniejszym etapem naszego życia jest dzieciństwo. To, co ono nam przyniesie, będzie miało swoje skutki w przyszłości. G. Dryden oraz J. Vos podają tezy, jak wykorzystać decydujący okres od urodzenia do 9. roku życia⁶:

- 50% zdolności człowieka do uczenia się rozwija się w pierwszych 4 latach życia,
- kolejne 30% wykształca się do 8. roku życia,
- podczas tych decydujących lat tworzą się drogi nerwowe, na których opiera się cała przyszła zdolność uczenia się,
- po ukończeniu przez dziecko 10 lat dendryty, które nie wytworzyły połączeń, obumierają,
- dzieci są najlepszymi pedagogami, a rodzice ich najlepszymi, pierwszymi nauczycielami,
- dzieci najlepiej uczą się tego, czego doświadczają wszystkimi zmysłami, należy więc je odpowiednio stymulować,
- nasze domy, plaże, lasy, place zabaw, ogrody zoologiczne, muzea są najlepszymi szkołami,
- proste ćwiczenia fizyczne mogą ogromnie wspomóc umiejętność uczenia się małego dziecka,
- dzieci rozwijają się według określonego schematu, trzeba więc nauczyć się go wykorzystywać,
- nauka, w tym także nauka czytania, pisanie i liczenie, może i powinna być zabawą.

Jesteśmy po to, żeby nauczać. Dla W. Okonia nauczanie⁷ to planowa i systematyczna praca nauczyciela z uczniami mająca na celu wywołanie pożądanych trwałych zmian w ich postępowaniu, dyspozycjach i całej osobowości – pod wpływem uczenia się i opanowywania wiedzy, przeżywania wartości i działań praktycznych. Nabywając wiedzę o otaczającej go rzeczywistości, uczeń staje się zdolny do podejmowania decyzji regulujących jego stosunek do tej rzeczywistości. Jednocześnie, poznając liczne wartości moralne, estetyczne, społeczne i przeżywając je w procesie nauczania, kształtuje swój stosunek do nich i tworzy własny system wartości. Wartościowym czynnikiem wytwarzania

⁵ C. Freinet, *O szkołę ludową*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976, s. 108.

⁶ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 226.

⁷ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987, s. 194.

zmian w uczniach jest również ich działalność praktyczna, odpowiednio zharmonizowana z opanowywaniem wiedzy o rzeczywistości. Tak szeroko rozumiane nauczanie umożliwia uczniom nie tylko zdobycie wiadomości, umiejętności i nawyków oraz rozwinięcie zdolności i zainteresowań, lecz także ukształtowanie przekonań i postaw oraz trwałych dyspozycji do uczenia się.

Ale warto również pamiętać, że nauczymy, kiedy stworzysz dzieciom odpowiednie warunki.

- Dąż do tego, aby na zajęciach dzieci uczyły się badać, dociekać, ale też marzyć i bawić się wyobraźnią.
- Poznaj ich potrzeby, możliwości, specyfikę działania, aby umieć im pomóc w kształtowaniu osobowości.
- Kieruj się przesłanką podmiotowości, dbaj o poszanowanie godności dziecka, indywidualizację i umiejętności współdziałania jednostki w zespole, przystępności i wspomaganie możliwości.
- Pozytywnie motywuj – zaspokajaj potrzeby, które – uświadomione – warunkują motywację i są impulsem do wykonywania zadań.
- Uruchamiaj takie procesy, które pozwolą na całościowe postrzeganie, ukazanie wzajemnych związków, wystąpienie dodatniego transferu w uczeniu się, relację człowieka ze środowiskiem, w którym żyje.
- Zagwarantuj każdemu dziecku prawa do rozwijania swoich możliwości. Nauczyciel jest po to, aby mu w tym pomóc. Jego zadaniem jest stwarzanie takich warunków i stosowanie takich zabiegów (atmosfera, sytuacja dydaktyczna, metody itp.), które wspierają jego rozwój. Dla małych dzieci typowa jest aktywność sytuacyjna, czynnościowa, wynikająca z myślenia konkretno-obrazowego, nacechowanego elementami gry, zabawy.
- Dąż do wielostronnego działania ruchowo-manipulacyjnego i myślowego (w szczególności twórczego i innowacyjnego), operatywności, samodzielności (odkrywania na nowo, również metodą prób i błędów), wspólnego działania dziecka i nauczyciela – nauczyciel uczy się, bawi i pracuje razem z nim.
- Zadbaj o różnorodność oddziaływań pedagogicznych. Dobry nauczyciel za pomocą różnorodnych zajęć przygotowuje do różnorodnych sytuacji życiowych. Nie zapomni też o najważniejszym, że człowiek w sytuacjach nie tylko się znajduje, ale przede wszystkim, tworzy je. Różnorodność powinna obejmować zarówno sytuacje dydaktyczne, tematykę, zadania i ćwiczenia, jak i drogi poznania.

Wymienione powyżej warunki pozwolą dziecku być odkrywcą świata i odczuwać radość z edukacji. Dzięki nim uruchomimy wszystkie sfery osobowości, pomożemy w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie w każdej sytuacji, dopasujemy nasze propozycje do możliwości dzieci, ułatwimy im sukces, damy możliwość wybrania przez dziecko najwłaściwszej dla niego drogi uczenia się, uatrakcyjnimy zajęcia.

Również „nauczyciel przez odkrywanie zainteresowań i zdolności „kreuje” ucznia i pomaga mu odnaleźć siebie. To właśnie w szkole, w toku codziennej wspólnej pracy kształtują się wzajemne wpływy nauczycieli i uczniów. Czynnikiem decydującym o charakterze wzajemnych kontaktów są cechy osobowościowe obu stron, a szczególnie nauczycieli. Podstawową rolę odgrywają tu nauczycielski autorytet i właściwa samoocena uczniów. Pozwala to na zwiększenie autentyczności kontaktów nauczycieli i uczniów i na odnalezienie płaszczyzny wzajemnego zrozumienia. Nauczyciel twórczy, aktywny i otwarty potrafi stworzyć bogate „środowisko informacyjne” i pozwala czerpać z niego w zależności od indywidualnych potrzeb i możliwości. Nauczyciel jest co najmniej tak samo ważny, jak jego uczeń. W swojej pracy powinien on

uwzględniać te zasady, które pozwolą mu osiągnąć zamierzone cele, i te cechy, które pozwolą na osiągnięcie dialogu z uczniami”⁸.

Szkoła atrakcyjna dla dziecka

Dzisiejsza szkoła musi być również atrakcyjna dla dziecka, zajęcia powinny być w niej tak prowadzone, aby pobudzać i prowokować uczniów do badania i poznawania świata, eksperymentowania, zadawania pytań, rozwijania wyobraźni czy kształtowania umiejętności komunikacyjnych. Metody, które nauczyciel stosuje w pracy z uczniami muszą być dobierane celowo i świadomie. Spełnienie tego warunku jest konieczne, aby dzieci były zainteresowane nabywaniem kompetencji, a praca nauczyciela była skuteczna.

Przygotowanie i realizacja zajęć atrakcyjnych dla każdego dziecka wymaga od nauczyciela podejmowania różnorodnych, nieszablonowych działań, dostosowanych do indywidualnych predyspozycji ucznia. Bogate i inspirujące środowisko edukacyjne, stosowanie metod nauczania – uczenia się dobranych do potrzeb uczniów oraz propozycje interesującego spędzenia czasu po lekcjach to szansa na szkołę atrakcyjną, szkołę, która uczy poprzez zabawę, zachęca do odkrywania świata i samego siebie, do pokonywania trudności i własnych ograniczeń.

Odkrywanie mocnych stron, ich rozwijanie i wykorzystywanie daje szansę na sukces nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w życiu. W końcu, uwierzmy w możliwości naszych uczniów. Proponujmy im zadania na miarę ich potrzeb. Pamiętajmy, że nauczanie to podnoszenie poprzeczki. Dziecko nie może wyjść ze szkoły z taką samą wiedzą i umiejętnościami, jakie miało, wchodząc do niej, i nie myślę tu o etapie nauczania, ale każdym dniem.

Nauczycielu! Poszukuj, zastanawiaj się, obalaj schematy, a wtedy dziecko nie będzie mówiło: „w szkole jest nudno i najbardziej lubię przerwy”.

Nauczycielu! Darz uczniów szczerą sympatią i wierz w ich sukces, w przeciwnym razie zapomnij o efektach. I pamiętaj, zanim w pełni poświęcisz się realizacji programu, zdobądź „dusze” dzieci.

Szkołę można porównać do „placu budowy”

Nadrzędnym celem, który wyznacza kierunki pracy dydaktyczno-wychowawczej powinien być rozwój osobowości dziecka, który dokonuje się poprzez zdobywanie wiedzy, ogólną organizację, naturalną aktywność własną nauczyciela i ucznia.

Ważne znaczenie dla kształtowania samodzielności, pobudzania i rozwijania aktywności uczniów w różnych sferach ich działalności mają takie zasady współżycia społecznego, które są oparte na wzajemnej akceptacji. Chodzi tu m.in. o tolerancję dla cudzych opinii, propozycji, sformułowań, sposobu myślenia, o zachęcanie do podejmowania wysiłków. Tworzeniu się życzliwej atmosfery sprzyja taki system norm regulujący życie społeczności klasowej, który przyznaje każdemu prawo do błędu. Dzięki temu możliwe jest kształtowanie u uczniów szczerości i otwartości w wypowiedaniu własnych sądów, przekonań. Prowadzi to również do jawności życia szkolnego, zapobiega fałszywej solidarności, działaniu na szkodę innych, wykorzystywaniu silniejszych przez słabszych.

⁸ A. Kopik, *Nauczyciel a niepokoje współczesnej szkoły*, [w] W.M. Wołoszyn (red.), op.cit., s. 40.

Właściwa organizacja życia społeczności klasowej daje każdemu dziecku możliwości działania, korzystania z przysługujących mu praw, wykonywania obowiązków. Powstają tym samym warunki sprzyjające kształtowaniu umiejętności oceny własnego postępowania. Ważnymi kryteriami są: stosunek do pozostałych członków zespołu, udział w realizacji wspólnych zadań.

W procesie wychowania, wpływ na ucznia wywierają różne bodźce, sytuacje, zdarzenia. Zarówno wielkość, jak również zasięg decyduje o ich znaczeniu wychowawczym. Często duże przedsięwzięcia wychowawcze nie wywierają indywidualnego wpływu na poszczególnych uczniów. Mówi się o małej przydatności wychowawczej różnych akcji, imprez. Dlatego szukajmy takich rozwiązań, które mają siłę oddziaływania wychowawczego, wpływają stymulująco na indywidualny rozwój uczniów. Nie można w związku z tym lekceważyć roli i znaczenia drobnych wydarzeń, pojedynczych sytuacji. Bardzo często ich wpływ na uczniów jest znaczący.

„Świat, w którym żyje człowiek, jest w istocie światem swoistych stosunków społecznych i powstałej na ich gruncie kultury, zwyczajów, postaw i światopoglądu. Adaptacja osobnicza do praw i stosunków panujących w społeczeństwie polega w dużej mierze na przystosowaniu się do nich. Rodzina jest pierwszą płaszczyzną odniesienia w zdobywaniu doświadczeń społecznych, miejscem zaspokajania potrzeby miłości i przynależności. Rozwój społeczny dziecka polega na stopniowym poznawaniu zewnętrznego życia i gromadzenia doświadczeń własnych. Kolejnym, ważnym środowiskiem społecznego rozwoju jest grupa rówieśnicza. Przebywając w grupie, dziecko poznaje zwyczaje, zasady i reguły w niej obowiązujące, uczy się ich przestrzegania. Uczy się także pełnienia nowych społecznie ról⁹”.

Osiągane efekty wychowawcze zależą w dużym stopniu od różnorodności wpływów. Sprzyja to powstawaniu i zaspakajaniu potrzeb uczniów (uczuciowych, estetycznych, intelektualnych). Wychowanie nie polega tym samym na urabianiu uczniów, wyznaczaniu im sposobów postępowania, ale wiąże się z tworzeniem różnych ofert, z których każdy może korzystać na drodze indywidualnego wyboru.

Ważne jest również przestrzeganie zasad pracy, które sprzyjają harmonijnemu rozwojowi dziecka.

- Zasada logicznego ciągu oprócz wymiaru merytorycznego, tzn.:
 - od łatwego do trudnego,
 - od znanego do nieznanego,
 - od bliskiego do odległego

ma również aspekt fabularny. Oznacza to, że każda kolejna sytuacja edukacyjna powinna nawiązywać do poprzedniej, a jedne zajęcia inspirować do następnych.

- Zasada tempa – umiejętne posługiwanie się nią polega na rozpoznaniu takiego momentu, kiedy najkorzystniej wprowadzać kolejny element zajęć, nową grę, zadanie, zabawę. Tempo powinno być na tyle szybkie, aby dzieci nie zdążyły się znudzić, i na tyle wolne, aby nie przerwać wzmożonej aktywności. Zajęcia danego typu powinny trwać tak długo, jak długo zauważalne jest zainteresowanie dzieci. Kiedy fala aktywności zaczyna maleć, jest to sygnał, aby przejść do następnego elementu – kolejnej formy zajęć. Ta zasada wymaga przede wszystkim znajomości psychofizycznej wychowanków oraz właściwego wycucia pedagogicznego.

⁹ A. Kopik, *Rozwój społeczny dziecka wiejskiego*, [w] M. Adamczyk, Z. Ratajek (red.), *Wkład ruchu ludowego w przeobrażenia oświaty i szkolnictwa na wsi*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002, s. 419-420.

- Zasada przemienności elementów dotyczy takiej organizacji zajęć, w trakcie których proponuje się:
 - ciszę po głośnych zabawach,
 - relaks po intensywnym wysiłku intelektualnym,
 - ruch po dłuższym siedzeniu,
 - pracę indywidualną po zespołowej itp.
- Zasada „coś nowego” na każdych zajęciach ma odniesienie do założonych celów oraz osiągnięć. Organizując zajęcia, nauczyciel musi postawić sobie konkretne pytanie: czego chce nauczyć dzieci i dlaczego właśnie tego? Świadomość, jakich wiadomości dostarczy, jakie umiejętności chce kształtować, na jakie postawy będzie zwracał uwagę, to połowa sukcesu – druga połowa to warsztat, który pomoże doprowadzić do sytuacji, kiedy cele przestaną być celami, a staną się rzeczywistością.
- Zasada samodzielności i inicjatywy dziecka odnosi się do jednej z najstarszych dróg uczenia się – drogi przez próby i błędy. Organizowane zajęcia muszą stwarzać dzieciom okazję do własnej aktywności. Dzięki niej wiedza i umiejętności utrwala się, dzieci wchodzą w coraz bardziej odpowiedzialne role społeczne, stają się mądrzejsze i bardziej rozważne.
- Zasada „nauczyciel uczy się, pracuje i bawi razem z dziećmi” wskazuje na styl pracy, będący w opozycji do nauczania opartego na stawianiu zadań i pytań, a następnie sprawdzaniu efektów. Dlatego też ważną umiejętnością nauczyciela jest wejście w rolę, które proponuje on dzieciom. Naśladowanie, podpatrywanie jest bardzo cennym narzędziem w uczeniu się. Praca razem z dziećmi stwarza ku temu znakomitą okazję¹⁰.

„Každy rok pracy nauczyciela jest rokiem nowych nadziei, nowych wyzwań i nowych możliwości. U progu nowego roku nauczyciel małego dziecka stawia sobie szereg pytań, poszukuje odpowiedzi po to, by jak najlepiej wypełniać swoje trudne i odpowiedzialne zadania. Szuka nowych pomysłów, nowych metod i nowych inspiracji¹¹”.

Od 4 lat realizuję własny program nauczania pod nazwą *Nowoczesna Edukacja – szkoła w działaniu*¹² dla I etapu edukacyjnego, który wywodzi swoją nazwę z Nowoczesnej Szkoły Freineta.

Z procesu edukacyjnego wykluczyłam niektóre czynniki. Należą do nich pakiety edukacyjne, które – zdaniem C. Freineta – trzymają w jarzmie zarówno ucznia, jak i nauczyciela, oraz stereotypowe ćwiczenia, wykonywane przez cały zespół klasowy. Działania opisane w programie nauczania wspomagają rozwój dziecka, a nauczyciel liczy się z jego potrzebami i autentycznym, naturalnym sposobem bycia. Program kładzie nacisk na obserwację i poznanie dziecka na tle jego warunków środowiskowych. Kształcenie oparte jest na aktywności dziecka, praca zintegrowana jest wokół tzw. tygodniowych modułów, według których nauczyciel projektuje różnego typu sytuacje edukacyjne, które realizuje, uwzględniając:

- sytuacje naturalne – pozostawiające dziecku maksimum możliwości wyboru i inicjatywy,
- sytuacje naturalne wzmocnione – nauczyciel kieruje uwagę dziecka na konkretną sprawę, ale pozostawia mu swobodny wybór rodzaju i form działania,
- sytuacje organizowane – kiedy to nauczyciel określa temat, formę, cel, stawia konkretne działania, jednak sposób wykonania owego zadania pozostawia inwencji dzieci.

¹⁰ M. Lorek, http://efs.men.gov.pl/images/Produktyfinalne/wlaczpolske/03_poradnik_nauczyciele_web.pdf, s. 22.

¹¹ A. Kopik, *Zrozumieć jak człowiek się rozwija. Scenariusze zajęć w przedszkolu*, cz. II, Wydawnictwo Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, 2008, s. 3.

¹² M. Kędra, Program edukacji wczesnoszkolnej, *Nowoczesna edukacja – szkoła w działaniu* jest dostępny na www.ore.edu.pl.

W swoich założeniach, jak wspomniałam, odchodzę od pracy z pakietem edukacyjnym. Do tego podejścia przekonały mnie wyniki badań przeprowadzonych po dekadzie od wprowadzenia reformy (z 1999 r.). H. Sowińska podkreśla: „Jaś idzie do pierwszej klasy podstawówki i cofa się w rozwoju: nawet jeśli w przedszkolu czytał, to w szkole każą mu sylabizować. Nauczyciel, zamiast z nim rozmawiać, tresuje w wypełnianiu kart zadań. Szkoła zamyka najmłodszych w klasach i zmusza do wypełniania kart pracy. A to prowadzi do „pogwałcenia natury dziecka” i „szkodzi jego rozwojowi”. Jeśli dziecko w szkole nie może samodzielnie myśleć i odkrywać świata, bo tylko odpowiada na pytania, tak jak sobie życzy nauczyciel, to czy nie jest to zniewolenie umysłów? W szkołach nie ma zgody, aby uczeń popełniał błędy i się na nich uczył”¹³.

Pakiet edukacyjny zastąpiłam własnymi rozwiązaniami i świadomym udziałem uczniów w procesie poznawczym. Zadania przydzielane uczniom mają charakter zindywidualizowany. Dominują zróżnicowane pod względem poziomu indywidualne karty pracy, przygotowane zgodnie z możliwościami i zaawansowaniem uczniów.

W procesie edukacyjnym stosuję również metody naturalne, w których nie ma miejsca na przekazywanie uczniom gotowych, podręcznikowych wiadomości. Podstawowym kryterium doboru treści i technik pracy z uczniami są potrzeby życia. Poprzez konkretne działania uczniowie uczestniczą w procesie poszukiwania i rozwiązywania problemów, poznają wzajemną zależność różnych zjawisk, potrafią lepiej zrozumieć otaczającą rzeczywistość, sami dochodzą do wiedzy, formułują wnioski i tworzą uogólnienia. Uczniowie, wspólnie z nauczycielem, tworzą plany pracy. Dzięki temu mogą sami decydować o rodzaju i sposobie wykonywanych zadań, poznawać znaczenie sprawnej organizacji dla osiągnięcia zaplanowanych wyników. Planowanie sprzyja ponadto zachowaniu rytmiczności pracy, równomiernemu podziałowi zadań. Z jednej strony ukazuje konieczność działań zespołowych, z drugiej zaś stwarza możliwość realizowania zadań w tempie określonym indywidualnymi potrzebami i możliwościami każdego dziecka.

Organizacja pracy na zajęciach zmierza do tego, aby uczniowie nie wykonywali zadań w sposób mechaniczny. Chodzi o to, aby uczniowie znali cel pracy, jej przeznaczenie oraz mogli korzystać z efektów pracy. Nastawienie na osiągnięcie konkretnych rezultatów sprzyja podejmowaniu zadań autentycznych, które mają ekonomiczny sens, przyczyniają się do powiększenia wspólnego dobra, do polepszenia warunków szkolnego życia. Na tej płaszczyźnie kształtuje się poczucie odpowiedzialności, wspólnoty celów, powstają warunki do tego, aby dzieci czuły się gospodarzami we własnej klasie i współgospodarzami szkoły.

Przyjęłam również zasadę, że uczenie się nie może polegać tylko na powielaniu cudzych myśli, korzystaniu z gotowych treści. Stworzyłam więc takie warunki, aby uczniowie mogli wyrażać własne sądy, ujawniać swe wewnętrzne dążenia i przeżycia, np. dzieci mogą samodzielnie wybierać tematy do własnych prac w swobodnych tekstach, projektach. Ich treść zależy od tego, co je interesuje, cieszy, smuci. Nauczyciel nie stawia żadnych wymagań dotyczących tematu czy formy. Jego pomoc polega na wskazywaniu źródeł informacji, uczeniu stawiania pytań, wspieraniu ucznia w jego edukacyjnych poszukiwaniach. Unika się podawania uczniom gotowych odpowiedzi.

W pracy dydaktycznej nie mają zastosowania takie formy zajęć i ćwiczeń, które są oparte na mechanicznym powtarzaniu, przepisywaniu, uczeniu pamięciowym – bowiem wiedza ta jest bezużyteczna i nie pobudza do myślenia. Źródłem wiedzy jest bogaty i dostępny księgozbiór, ale też wszystko to, co pobudza, inspiruje, zachęca do poszukiwań, wpływa na rozwój zainteresowań, pomaga zrozumieć otaczający świat, tworzy nowe możliwości, wyzwala twórcze działania.

¹³ http://wyborcza.pl/1,76842,10744658,Dziecko_ma_robic_zadania_i_nie_dyskutowac.html#ixzz2TcuR5mJZ

Aktywność dziecka

Podstawowe znaczenie dla rozwoju aktywności ma twórcza działalność dziecka. Udział w działalności twórczej związanej z realizacją zadań bliskich psychice dziecka ma wpływ na kształtowanie takich motywów uczenia się, które wynikają z chęci poznania, zaspokojenia własnych zainteresowań, osiągnięcia osobistej satysfakcji. Ocena szkolna przestaje więc odgrywać rolę głównego środka wychowawczego, na plan pierwszy wysuwają się wewnętrzne potrzeby i dążenia dziecka.

Wyniki badań nad motywacją jednoznacznie wskazują na możliwości pobudzania jej przez osobę nauczającą. Może ona w ramach nauczanych przez siebie treści tworzyć warunki, w których dzieci będą gotowe do podwyższania indywidualnych sprawności i utrzymywania ich na jak najwyższym poziomie. Motywowanie polega bowiem na takim wpływaniu na innych, by poruszali się oni w pożądanym przez nas kierunku. Motywowanie samego siebie to z kolei niezależne wytyczanie kierunku, a następnie podjęcie odpowiednich działań¹⁴.

Motywację inicjuje świadome lub nieświadome rozpoznanie niezaspokojonych potrzeb. Potrzeby te są natomiast wywoływane przez pragnienie osiągnięcia czy też zdobycia czegoś. Następnie określone zostają cele, których realizacja przyniesie zaspokojenie owych potrzeb i pragnień, a także dokonuje się wyboru ścieżki zachowania prowadzącego do osiągnięcia owych celów. Kiedy cel zostaje osiągnięty – potrzeba jest zaspokojona, a w razie pojawienia się podobnej sytuacji, raz wypróbowane zachowanie najprawdopodobniej zostanie powtórzone¹⁵.

Nie istnieje taka motywacja do uczenia się, która sama z siebie trwa lub powstaje w różnych możliwych uwarunkowaniach procesu dydaktycznego. Nie ma również takich ludzi, którzy mają wewnętrzną motywację do rozwiązywania zadań ze wszystkich dziedzin wiedzy, niezależnie od ich ulubionych czynności czy zainteresowań. W przypadku procesu dydaktycznego należy dostarczać również bodźców z zewnątrz, czyli stosować zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne czynniki motywacji.

Motywacja wewnętrzna to pojawiające się samoczynnie bodźce, które sprawiają, że ludzie zachowują się w określony sposób lub poruszają się w określonym kierunku¹⁶. Motywacja zewnętrzna to np. nagrody (niekiedy materialne), pochwały lub awans, ale także różnego rodzaju kary¹⁷. O motywowaniu zewnętrznym mówimy, kiedy osiąganie wyników przez osobę uczącą się podlega kontroli z zewnątrz. Natomiast motywowanie wewnętrzne wywołuje w osobie uczącej się uczucie satysfakcji, a emocje związane z uczeniem się kojarzą się wtedy z miłymi przeżyciami. W wyniku motywacji wewnętrznej aktywność uczenia się jest podejmowana z własnej woli i postrzegana jako kolejne ciekawe wyzwanie, co oznacza, że uczenie się sprawia jednostce przyjemność.

Psycholodzy uznają, że motywowanie wewnętrzne powoduje osiągnięcie dobrych rezultatów w procesie kształcenia¹⁸. Wyniki badań nad motywacją wewnętrzną, przeprowadzonych m.in. przez J. Spence'a i R. Helmreicha, dowodzą, że osoba ucząca się podlega motywacji wewnętrznej, gdy zostaną spełnione 2 warunki: musi ona postrzegać samą siebie jako jednostkę kompetentną i mieć poczucie sprawowania kontroli nad sobą oraz potrafić określić samą siebie. Obydwa warunki, zdaniem badaczy, mogą zostać spełnione jedynie wtedy, gdy uczenie się odbywa się w „sensownym kontekście”, tzn. kiedy osoba ucząca się ma możliwość samo-

¹⁴ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 107.

¹⁵ Ibidem, s. 108.

¹⁶ Ibidem, s. 109.

¹⁷ Ibidem, s. 109.

¹⁸ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2003, s. 375.

dzielnego rozwiązywania problemów, a nie tylko koncentruje się na tym, by podczas procesu dydaktycznego udzielać takich odpowiedzi, jakich oczekuje i które pochwała nauczyciel¹⁹.

Mając na uwadze powyższe przesłanki, myśl C. Freineta „niech każdy z twych uczniów znajdzie jakąś dziedzinę, w której będzie mógł choć na chwilę uzyskać przewagę i powodzenie”²⁰ oraz przekonanie, że w każdym uczniu drzemią jakieś talenty, przyświeca mi myśl – każde dziecko jest zdolne. Zdolności, zainteresowania, możliwości poszczególnych uczniów są różne. Różnym dzieciom potrzebne są różne drogi dochodzenia do wiedzy.

Aby osiągnąć sukces edukacyjny, należy już od najmłodszych lat rozbudzać u dzieci aktywność, chęć poszukiwania i odkrywania. Koniecznym wydaje się uczenie przez działanie oraz rozwijanie wyobraźni. Często proponuję moim uczniom udział w warsztatach, podczas których dzieci pracują w grupach mieszanych wiekowo. Kształcą wówczas wrażliwość na drugą osobę oraz wyrabiają nawyk opiekowania się młodszym, opiekowania się tym, kto tej opieki potrzebuje. Uczą się pełnienia różnych funkcji w grupie, wraz z upływem lat, przybywać im będzie, w sposób naturalny, więcej umiejętności i obowiązków, a odgrywane role staną się bardziej poważne i wymagające większej odpowiedzialności.

W różnych zespołach czekają na dzieci różne role – raz organizują pracę zespołu, a kiedy indziej są jego członkiem, któremu kto inny wyznaczy zakres pracy i jej kierunek. Praca w grupach przygotowuje do pracy i współpracy. Uczy uczniów organizowania wspólnego wykonywania zadań i pracy w grupie. Czas pobytu w szkole nie ogranicza się do zajęć lekcyjnych. Uczniowie sami wybierają warsztaty, w których chcą uczestniczyć lub je współtworzyć, biorąc pod uwagę swoje własne potrzeby, zainteresowania i przyjęte do wykonania zadania. Dzięki tak zorganizowanej pracy, dzieci odczuwają radość odkrywania, stają się współorganizatorami życia szkolnego, czują się ważne i potrzebne. Szkoła to bardzo atrakcyjne miejsce, do którego chętnie wchodzi, a niechętnie je opuszczają.

Szkołą jest cały świat

Treści nauczania wyznaczone w programach, zawarte w podręcznikach szkolnych, nie wystarczają do zaspokojenia różnorodnych potrzeb poznawczych ucznia. Klasa szkolna nie może być jedynym miejscem zdobywania wiedzy, stąd potrzeba tworzenia i wykorzystywania innych terenów do zdobywania wiedzy i umiejętności. Do pełniejszego poznania i zrozumienia otaczającej rzeczywistości przyczyniają się wycieczki plenerowe, krajoznawcze, różnorodne formy kontaktów społecznych (m.in. poprzez korespondencję), a także różnorodne rodzaje prac wykonywanych w szkole. W ten sposób dzieci zdobywają wiedzę o charakterze zintegrowanym.

Duże znaczenie ma również środowisko przyrodnicze. Chodzi o poznanie przyrody od strony jej piękna, znaczenia dla człowieka, złożoności zjawisk, różnorodności szczegółów. Przyroda jest również źródłem inspiracji przy tworzeniu tekstów, wykonywaniu prac plastycznych. Poprzez stały kontakt z przyrodą kształtuje się ogólna wrażliwość dziecka, która ułatwia powstawanie i rozwój wrażliwości społecznej.

Wykorzystywanie możliwości organizowania procesów poznawczych poza obrębem klasy sprzyja odschematyzowaniu pracy szkolnej, służy zacieraniu granicy między pracą i nauką szkolną, przyczynia się do lepszego poznania i rozumienia otaczającej rzeczywistości, stanowi ważną formę uczenia się. Jej główny walor polega na tym, że łączy procesy poznawcze z działaniami.

¹⁹ Ibidem, s. 375.

²⁰ C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, Wydawnictwo PSAPCF, Otwock 1993, s. 78.

Do życia przygotowuje się przez życie

Problem oderwania szkoły od życia wynika stąd, że jej działalność jest zamknięta w instytucjonalnych ramach, sprowadza się do realizacji programu nauczania i ma na celu wyposażenie uczniów w wiedzę. Nie uwzględnia się w szkole zadań dotyczących kształtowania umiejętności mających zastosowanie przy rozwiązywaniu konkretnych, życiowych problemów.

Zniesienie barier oddzielających szkołę od jej najbliższego środowiska i tym samym stworzenie szerszych ram dla realizacji zadań wychowawczych to jedno z ważniejszych zadań kadry nauczycielskiej. Szkoła oderwana od najbliższego środowiska tym bardziej nie przystaje do dalszego otoczenia i nie spełnia swej funkcji w odniesieniu do regionu czy kraju. Ważne jest więc przewyciężenie rozdźwięku istniejącego między szkolną edukacją a potrzebami życia.

Pod wpływem środowiska powstaje wiele zadań. Dobre rozpoznanie środowiska, jego możliwości i potrzeb jest punktem wyjścia przy określaniu kierunku pracy z uczniami oraz opracowaniu takich metod, które zapobiegają niepowodzeniom szkolnym, zapewniają osiągnięcie sukcesu każdemu dziecku na miarę jego indywidualnych możliwości. Granice możliwości każdego dziecka są inne i zmieniają się w trakcie rozwoju i dojrzewania. Nie można więc tworzyć dla wszystkich jednolitego wzoru i na podstawie znajomości dotychczasowych osiągnięć dziecka arbitralnie wyznaczać kierunku i zakresu jego dalszego rozwoju. Dlatego stwarzamy takie warunki organizacyjne i psychospołeczne, które sprzyjają ujawnianiu się oryginalności i odrębności każdego dziecka, pozwalają mu samodzielnie odkrywać i określać swoje własne możliwości, podejmować wysiłek przewyciężania trudności i braków.

Przez dobry przykład, właściwie zorganizowaną, umotywowaną i ciekawą pracę pomagamy dziecku odkrywać samego siebie. Wspólna praca, w której uczestniczy cała klasa (uczniowie i nauczyciel), przyczynia się do lepszego, wzajemnego poznania się, sprzyja kształtowaniu cech niezbędnych w życiu społecznym, takich jak: wzajemna pomoc, życzliwość dla innych, obustronne zrozumienie. Znaczenie pracy jako metody wychowawczej polega również i na tym, że może przyczyniać się do realizacji idei równości w zakresie praw i obowiązków. Zapobiega niezdrowej rywalizacji, tworzeniu się elit oraz powstawaniu takich sytuacji, w których jedni wydają polecenia, a drudzy znajdują się w roli wykonawców, zmuszani do uległości i posłuszeństwa. Uczniowie w klasie przyjmują na siebie różne obowiązki, z których rozliczają się przed zespołem klasowym. Solidne wykonywanie prac wymaga wzajemnej życzliwości, pomocy i współdziałania oraz powoduje, że uczniowie stają się wnikliwymi obserwatorami życia szkolnego.

Kilka słów o kompetencjach nauczyciela

„Specyfika początkowego szczebla kształcenia wynika z tego, że nauczanie i wychowanie na tym etapie realizuje zadania wewnętrzne, typowe dla omawianego okresu rozwoju, z drugiej strony przygotowuje do kontynuowania nauki w cyklu systematycznym w dalszych klasach. Na tym etapie kształcenia nauczyciel musi mieć umiejętność łączenia ze sobą funkcji wychowawczej, opiekuńczej, poznawczej, kształcącej, diagnostycznej, prognostycznej oraz kompensacyjnej²¹”.

²¹ A. Kopik, *Zawodowe przygotowanie nauczycieli do pracy w nauczaniu zintegrowanym*, [w] Z. Ratajek, P. Biłous (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, Kielce 2004, t. 1, s.177-178.

H. Hamer²² wskazuje na trojaki rodzaj kompetencji nauczyciela:

1. *Kompetencje specjalistyczne* – czyli wiedza i umiejętności dotyczące obszaru zwanego nauczaniem początkowym.
2. *Kompetencje dydaktyczne* obejmujące m.in.:
 - kształcenie umiejętności właściwego projektowania i planowania modułów zintegrowanych jednostek tematycznych,
 - respektowanie logiki i specyfiki rozwojowej dzieci w młodszym wieku szkolnym,
 - uwzględnienie cyklu uczenia się, który charakteryzuje to, iż poczynając od konkretnego przeżycia, doświadczenia, problemu, poprzez obserwację i refleksję, prowadzi do uogólniania i aktywnego eksperymentowania kolejnych działań cyklów,
 - rozwijanie umiejętności nawiązywania przez nauczyciela do „strategii” uczenia się dzieci w wieku 7-10 lat, do sposobu nabywania przez nie kompetencji,
 - opanowanie technik motywowania i zachęcania dzieci do podejmowania różnorodnej aktywności i to w różnorodny sposób organizowanej,
 - nabywanie umiejętności diagnozowania dziecka i jego rozwoju, a więc ujmowanie aktualnego poziomu rozwoju dzieci.
3. *Kompetencje psychologiczne*, a w szczególności:
 - pozytywne nastawienie do dzieci, ich rodziców, nauczycieli i innych osób współpracujących,
 - umiejętność unikania najczęstszych przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się ludzi,
 - umiejętność porozumiewania się w ogóle, a z uczniami w szczególności, oraz nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu,
 - umiejętność budowania zgranego zespołu uczniowskiego i kierowania nim.

Podobne dziedziny nauczycielskiej kompetencji, które powinny być brane pod uwagę przy samococeniu się, wyodrębnił B.O. Smith. Jego zdaniem, skuteczność nauczania wyznacza:

- znajomość wiedzy teoretycznej na temat ludzkiego uczenia się i zachowania,
- kształtowanie postaw ułatwiających uczenie się i sprzyjających tworzeniu właściwych stosunków międzyludzkich,
- wiedza przedmiotowa dotycząca dziedziny, jaka ma być nauczana,
- opanowanie technicznych umiejętności nauczania, ułatwiających uczniowskie uczenie się²³.

Zasygnalizowane jedynie niektóre z kompetencji nauczyciela klas I-III nabierają szczególnego znaczenia teraz, w momencie, gdy tak radykalnie zmienia się rola nauczyciela – wychowawcy z przywódcy na mediatora, uczestnika tych samych zdarzeń i sytuacji. Zmianie ulega dystrybucja odpowiedzialności – wychowawca przestaje być jedynym odpowiedzialnym za oblicze klasy, współodpowiedzialni stają się uczniowie i inni nauczyciele. Pojawiające się problemy (także tzw. trudności wychowawcze) przestają być problemami, które powinien rozwiązywać wychowawca, a stają się problemami, z którymi zmierzy się zespół. Znaczenia nabiera system komunikowania się wszystkich osób między sobą, jakość komunikacji werbalnej, komunikacji niewerbalnej czy zgodność między jedną a drugą²⁴.

Natomiast A. Nalaskowski stwierdza, „iż jakość edukacji zależy tylko od nauczycieli, a szkoła jest tyle warta, co pracujący w niej nauczyciele, stawia szczególne wyzwanie nam, jako nauczycielom, gdyż uczymy zawsze siebie i jako nauczyciele jesteśmy najważniejszym przedmiotem nauczania, jesteśmy tym, czego uczymy...”²⁵.

²² H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1994, s. 48.

²³ E. Perrott, *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, WSiP, Warszawa 1995, s. 10.

²⁴ A. Brzezińska, *Wspomaganie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” nr 5, 1993, s. 73.

²⁵ A. Nalaskowski, *Niepokój o szkołę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995, s. 83 i 173.

Jaka szkoła?

Dobra szkoła, to nie szkoła „świętynia”, nie „cieplarnia”, i nie „koszary” – to szkoła alternatywna, to „plac budowy”²⁶.

Współczesna szkoła musi stawać się organizacją innowacyjną, otwartą na wszelkie możliwości, postrzegającą problemy z różnych perspektyw, wrażliwą na sygnały i wyzwania rynku edukacyjnego oraz gotową do wprowadzenia u siebie różnych zmian. Musi więc rozwijać własną innowacyjność, zapewniając profesjonalne zarządzanie i tworząc atrakcyjne warunki dla ludzi, którzy wykazują chęć do zmieniania rzeczywistości.

Tylko nauczyciel wspierający rozwój – nie podający wiedzę i gotowe rozwiązania – i wychowujący będzie w stanie sprostać stojącym przed szkołą zadaniom, a w szczególności przywrócić priorytet nieustannie cennym wartościom zafałszowanym we współczesnej rzeczywistości, takim jak: odczuwanie, przeżywanie, tworzenie, rozumienie, uspołecznienie, miłość i życie.

Nauczyciel, który chce, aby jego szkoła funkcjonowała jako „plac budowy”, musi każdego dnia umieć zaskakiwać i intrygować swoich uczniów. Może skorzystać z przedstawionych poniżej propozycji, które wielokrotnie sprawdziłam w pracy z moimi uczniami²⁷.

- Wprowadź ciekawy element powitania, jak również pożegnania.
- Rozłóż duży arkusz papieru i poproś, aby twoi uczniowie narysowali, co ich w danej chwili martwi, porusza lub czego by sobie życzyli.
- Zawieś planszę przedstawiającą termometr i poproś uczniów, aby zaznaczyli na nim swoje samopoczucie.
- Pobudzaj ich wyobraźnię – niech ilustrują myśli zawarte w wierszu; niech układają tekst dyktanda na podstawie ilustracji; niech wymyślają wykrywacze smutku, bólu i piśną recepty.
- Proponuj niekonwencjonalne zapisy tematów lekcji: „Spotkanie z poezją”, „Czy ogród ma swoje tajemnice?”, „Na tropach ortografii”, „Spotkanie z barwami jesieni” itp.
- Odejdź od typowego (gazetki ścienne przygotowane przez nauczyciela) wystroju klasy.
- Twórz sytuacje, w których uczniowie będą odkrywcami, badaczami.
- Odejdź od tradycyjnych form prowadzenia lekcji w ławkach. „Wszystko” w klasie urządź tak, aby mały człowiek czuł się w niej bezpiecznie, dobrze, spokojnie, aby otaczające go przedmioty kształtowały jego nawyki, odczucia.
- Stwórz z klasy warsztat pracy, a więc powinna być w niej wydzielona część do pracy indywidualnej – samokształceniowej czy relaksacyjnej, jak również miejsce do relaksu, do samooceny, autoprezentacji prac plastycznych, technicznych, osobistych przeżyć czy dzielenia się doświadczeniami z procesu uczenia się.
- Salę lekcyjną urządź funkcjonalnie, tak aby inspirowała dzieci do twórczej pracy i samodzielnych poszukiwań. Spróbuj zająć miejsce razem z uczniami przy wspólnym stole. Urozmaicaj przestrzeń klasową poprzez ustawienie ławek do pracy grupowej, „kręgu dyskusyjnego”, w podkowę, literę T. Pamiętajcie, aby nie były to tylko zabiegi formalne.

²⁶ C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, op. cit., s. 16.

²⁷ M. Kędra, *Jak latać bez skrzydeł*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 12.

I jeszcze o tym, dlaczego budowanie więzi jest ważne

Każdy z nas marzy, by inni uznali go za osobę wartościową i niepowtarzalną. W każdym z nas tkwi pragnienie łączności, wspólnoty, wołanie o zrozumienie, lęk przed byciem osądzonym. Ważne jest budowanie więzi z uczniami, aby w klasie szkolnej było miejsce na doświadczanie podmiotowości i współpodmiotowości. Co buduje więź?²⁸

Akceptacja, przyjęcie drugiej osoby takiej, jaka jest. Wrażliwość emocjonalna na drugą osobę, szacunek dla uczuć i potrzeb. Troska o nią, jej rozwój, pragnienie jej dobra.

To nie oznacza, że muszę akceptować wszystkie zachowania czy poglądy. Przyjmuję drugiego człowieka jako osobę, także z jego słabością i niedoskonałością. Jest dla mnie ważny ze względu na siebie samego. W relacji nauczyciel – uczeń oznacza to, że nauczyciel ma być życzliwy i sprawiedliwy, dostrzegać w uczniu pozytywne cechy i wspierać go w ich rozwijaniu.

Otwartość. Autentyczność w kontakcie z drugą osobą, bycie sobą, niezakładanie maski (np. roli zawodowej), ale też dążenie do zrozumienia drugiego człowieka, otwartość na jego problemy. Sprowadzenie relacji do pewnej konwencji (np. bycie w roli nauczyciela, ucznia) lub ich zafałszowanie poprzez pozbawienie osobistego kontaktu prowadzi do utraty możliwości autentycznych więzi. Tak więc wszelkie gry, manipulacje, odgrywanie roli, zakładanie masek to przeciwieństwo autentyczności. Kto bowiem szanuje ludzi, chce być dla nich zrozumiałą, odkrytą. Przy sposobności pozyskuje wówczas ich bliskość. Nie można być bliskim dla kogoś, kogo się nie poznało, nie można go też zrozumieć, ponieważ nie zna się motywów jego działania. Kiedy inni poznają, kim jestem, zachęca to ich do wyjawienia, kim są. Zamiast wzajemnego dystansu budujemy bliski kontakt – nasze stosunki stają się autentyczne.

Zaangażowanie społeczności (klasowej, szkolnej) w działania potrzebne do jej funkcjonowania. Wszyscy uczestnicy życia szkolnego: rodzice, nauczyciele, uczniowie w miarę możliwości powinni mieć szansę współtworzenia szkolnej rzeczywistości: wizji i misji szkoły, programu wychowawczego, regulaminu szkoły czy obowiązujących zasad. Wspólnota nigdy nie jest definitywnie zbudowana. Na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za stworzenie atmosfery i klimatu sprzyjających zaangażowaniu.

Podobny system wartości. Wyznawanie i realizowanie tych samych wartości, zgodność w sprawach zasadniczych daje poczucie wzajemnej bliskości i zrozumienia. Stwarza też podobną wizję życia, co pozwala określić cele, działania oraz hierarchię ich ważności.

Sposób komunikowania się ma ogromne znaczenie dla budowania więzi. By się zrozumieć, uzyskać bliskość, więź, trzeba zadbać o jakość wzajemnej komunikacji. Rozmowa, prawdziwy dialog umożliwia poznanie osoby, jej intencji, indywidualności. Ważne, by wyrażać autentycznego siebie, pozwolić zrozumieć innym, co jest dla nas ważne, jakie są motywy naszego działania, reakcje. Ujawniać to, co się dzieje w związku z zaistniałą sytuacją, a także jak się odbiera drugą osobę. Należy jednak robić to w sposób, który szanuje godność drugiego człowieka. Używanie określonych słów: oceniających, raniących, poniżających godność – narusza lub wręcz zrywa relację.

²⁸ J. Vanier, „Wspólnota” wybór pism, Wydawnictwo „Michalineum”, Kraków – Warszawa 1985, s. 35.

Szkoła dla dziecka, czyli o tym, czym jest indywidualizacja

Monika Zatorska

Jeśli dziecko nie uczy się w sposób, w jaki je nauczysz, wtedy musisz nauczać w ten sam sposób, w jaki się uczy.

Rita Dunn

Indywidualizacja, czyli kształcenie dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, to podejście do kształcenia, które w naszym kraju w dalszym ciągu jest niejednoznacznie rozumiane. Wymaga ono od nauczycieli nie tylko znajomości nowoczesnej metodyki oraz przeprowadzenia diagnozy możliwości i potrzeb uczniów, lecz także przygotowania wielu różnych propozycji dla klasy pod kątem znajomości potrzeb konkretnych uczniów, decyzji co do przydatności metod, które nauczyciel stosuje, i co niezwykle istotne: zintegrowania działań całego zespołu nauczycieli uczących w danej klasie i specjalistów, którzy mogą wspomóc ten zespół. Celem indywidualizacji jest zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju wszystkim uczniom. Wincenty Okoń²⁹ twierdzi: „indywidualizacja w nauczaniu to uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic w rozwoju poszczególnych uczniów oraz dostosowanie treści, metod i organizacji działań pedagogicznych do tych różnic”. Aktualnie obowiązująca podstawa programowa mówi, że zadaniem szkoły jest realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku. Howard Gardner tak widzi rolę nauczyciela: „skuteczny nauczyciel odgrywa rolę pośrednika między uczniem i programem, zawsze będąc gotów do użycia protez edukacyjnych – tekstów, filmów, programów komputerowych – które mogą mu pomóc przekazać odpowiednie treści uczniom o różnych stylach uczenia się w jak najbardziej absorbujący i skuteczny sposób”³⁰. Niestety z Raportu IBE³¹ wynika m.in. dość mało budujący obraz pracy nauczycieli – niski poziom kompetencji w zakresie stosowania nowoczesnych metod i narzędzi edukacyjnych związanych z rozwojem nauki, technologii i globalizacji oraz pracy z uczniem zdolnym oraz obniżenie jakości kształcenia i ukierunkowanie pracy na ucznia przeciętnego. Badania CKE OBUT wykazały powszechnie stosowany transmisyjny styl pracy już na najwcześniejszych etapach edukacyjnych oraz braki w umiejętnościach indywidualizacji pracy z dzieckiem u nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Również badania dotyczące jakości kształcenia studentów (np. kierunków matematycznych i pedagogicznych) obnażają niedostateczne ich przygotowanie merytoryczne oraz niskie kompetencje w zakresie dydaktyki. Jak stwierdza się w Raporcie IBE, przyszli nauczyciele radzą sobie bez trudu tylko z zadaniami, w których trzeba zastosować wiedzę do rozwiązywania najprostszych, typowych problemów. Są bezradni w sytuacjach nowych, nietypowych, złożonych. Jak więc będą kiedyś uczyć swoich uczniów?

Indywidualizacja jest często błędnie rozumiana, zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców. Nawet przy najlepszych chęciach nauczyciela niemożliwe jest, aby dla każdego ucznia przygotowywać inny tok lekcji i dobierać inne cele, treści, metody, formy pracy. Nie jest to także konieczne. Wbrew powszechnym opiniom indywidualizacja jest możliwa, jednak najpierw należy zrozumieć jej istotę. „Niejednomyślność co do zakresu znaczeniowego terminu

²⁹ W. Okoń, op.cit.1998, s. 134.

³⁰ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.

³¹ *Spółczesność w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.

„indywidualizacja”³², brak terminologicznej precyzji powoduje, iż sama istota indywidualizacji bywa różnie określana³³. W dzisiejszej dobie myślenie o edukacji jest uzależnione od przyjętych koncepcji, od definicji, które te koncepcje generują. Nie ma jedynie słusznej koncepcji psychologicznej czy też „filozofii” edukacyjnej, nie każda szkoła uważana za „dobrą” opiera się na tej samej podbudowie teoretycznej czy też tym samym programie, co inne. Dorota Klus-Stańska mówi o dyskursywności, której podlega pedagogika wczesnoszkolna, a możliwe są różnorodne jej interpretacje. Cytowana autorka pisze: (...) co dla jednych społeczności i kultur pedagogicznych jest „dobrym nauczaniem”, „typową lekcją”, „wspieraniem rozwoju ucznia”, z perspektywy innych jest deformacją kształcenia, nieporadnością dydaktyczno-wychowawczą (...).

W dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym nauczyciel jest „szefem”, który steruje zachowaniami dzieci i podejmuje decyzje. Nauczanie polega na dążeniu do sprecyzowanego wzorca i niewiele jest tu miejsca na szacunek dla indywidualnej drogi rozwoju dziecka. Standardy zewnętrzne stanowią narzędzie oceny rozwoju, a zarazem są wyznacznikiem pewnych ram, do których dąży nauczyciel, w związku z tym jest on skupiony na wyszukiwaniu braków u uczniów (a także odchyień od tychże standardów), koncentruje się na wyrównywaniu poziomu. Indywidualizacja nie jest w tym dyskursie celem działań nauczyciela, dziecko nie jest bowiem prawdziwym podmiotem. Indywidualizacja dotyczy doboru takich środków oddziaływania na ucznia, aby go przystosować do oczekiwanego wzorca.

W dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym (teoretycznym jego źródłem jest filozofia J.J. Rousseau) zasadniczym celem jest indywidualny rozwój jednostki. „Dziecko jest standardem i to ono wyznacza indywidualną normę, a zatem cele edukacyjne nie mogą pochodzić „z zewnątrz”, wynikają z wewnętrznych potrzeb. Wolność jednostki stanowi wartość najważniejszą, stąd środowisko edukacyjne ze wszech miar powinno być podporządkowane indywidualności”³⁴. Dyskurs ten zakłada, że zadaniem edukacji jest stworzenie warunków do niczym nieskrępowanego rozwoju i podążanie za dzieckiem, a indywidualizacja skupia się na tworzeniu środowiska naturalnego rozwoju ucznia.

W dyskursie konstruktywistyczno-rozwojowym i konstruktywistyczno-społecznym indywidualizacja dotyczy dziecka jako podmiotu uczącego się, przekształcającego świat oraz konstruującego wiedzę³⁵. „Indywidualizacja w dyskursie konstruktywistyczno-poznawczym dotyczyłaby rozpoznawania gotowości dziecka do uczenia się i organizowania dla niego środowiska rozwoju, a szczególnie stwarzania warunków do spontanicznej aktywności”³⁶. Współczesny konstruktywizm (reprezentowany przez J. Brunera) integruje różne podejścia do uwarunkowań rozwoju człowieka (przede wszystkim J. Piageta i L. Wygostkiego), twierdząc, że nie ma sprzeczności pomiędzy wspieraniem indywidualnego rozwoju człowieka a jego uspołecznieniem³⁷. „Z punktu widzenia obydwu dyskursów konstruktywistycznych indywidualizacja jest wpisana w zasadnicze funkcje edukacji”³⁸. Natomiast w dyskursie krytyczno-emancypacyjnym edukacja oparta jest na zaangażowaniu dziecka w rozwiązywanie

³² J. Żądło, *Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej*, [w] I. Adamek, Z. Zbróg (red.) *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011, s. 34.

³³ D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w] D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009, s. 28.

³⁴ A. Sajdak, *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 300.

³⁵ J. Żądło, op.cit.

³⁶ Ibidem, s. 19.

³⁷ Ibidem, s. 21.

³⁸ Ibidem, s. 21.

problemów istotnych z jego indywidualnego punktu widzenia, ale także ważnych społecznie. Dziecko uczy się myśleć krytycznie. Edukacja emancypacyjna, która jest zorientowana na demokratyczną realizację praw dziecka, jest krytykowana (szczególnie przez przedstawicieli nauczania transmisyjnego), budzi wielkie emocje i ma zarówno wielu przeciwników, jak i zwolenników³⁹. Dorota Klus-Stańska pisze: Dla polskiego nauczyciela, oswojonego i zsocjalizowanego w myśleniu o dzieciach jako raczej nieokrzesanych, naiwnych, pozbawionych elementarnej wiedzy o świecie istotach, i o sobie samym jako tym, który ma „realizować program”, ten rodzaj edukacji, a nawet ten rodzaj języka o edukacji, jest odczuwany jako egocentryczny, nieadekwatny czy wręcz nie do przyjęcia. Warto uzmysłowić sobie, że z perspektywy dyskursów innych niż behawiorystyczny, to, co proponuje polska szkoła, jest również widziane jako dziwaczne, zdeformowane i nielogiczne⁴⁰. Jak podkreśla J. Żądło, warto odnieść się do założeń progresywizmu, aby pogłębić problematykę indywidualizacji. Współczesny progresywizm „(...) łączy postulaty dyskursów: humanistycznego, konstruktywistycznego i emancypacyjnego. Jak podkreśla P. Silcock, współczesny progresywizm jest oparty na ideach humanistycznych, pragmatycznych, demokratycznych, a także sięga do neopiagetyzmu (konstruktywizmu poznawczego) i konstruktywizmu społecznego. (...) Filary te wyznaczają przestrzeń dla indywidualizacji w konstruowaniu edukacyjnego wsparcia dla indywidualizacji i podmiotowego rozwoju dziecka w dialogu ze środowiskiem społecznym⁴¹. Autorka tak wyjaśnia założenia progresywizmu: „W działaniach edukacyjnych nauczyciela punktem wyjścia i punktem dojścia jest dobro uczącego się podmiotu, jego indywidualne potrzeby rozwojowe, pełny rozwój osobowości, ale ujmowany w kontekście społecznym. Indywidualność jest punktem wyjścia w projektowaniu działań edukacyjnych i punktem dojścia, ale efekty tych działań powinny być skierowane na pomnażanie zasobów rozwojowych dziecka i jego możliwości. (...) nowoczesna edukacja musi uwzględniać 2 bieguny socjalizacji – indywidualizację i uspołecznienie – a zatem uczenie się powinno być nastawione na rozwój autonomii i samodzielności jednostki: myślenia, przeżywania, działania, dokonywania wyborów, kierowania własnym rozwojem oraz kształtowania kompetencji społecznych⁴². Indywidualizacja jest nierozłącznie związana ze różnicowaniem celów, metod, form organizacyjnych, środków dydaktycznych, a także treści. Nie oznacza to, że nauczyciel musi stosować tyle „podejść” w nauczaniu, ilu uczniów liczy jego grupa czy też klasa. Nie jest to możliwe. Zasadą jest przygotowanie różnych propozycji, wykorzystanie różnorodnych materiałów i pomocy dydaktycznych. Rezygnując z metod podających, które u większości dzieci wywołują nudę lub niekorzystną postawę „chęci przetrwania” do końca zajęć, na rzecz metod aktywizujących uczniów, angażujemy dzieci w rozwiązywanie problemu z danej dziedziny; możemy ukazać jego istotę na wiele różnych sposobów. Ważny jest także dobór odpowiednich zajęć dodatkowych rozwijających zdolności oraz kształtowanie i pogłębianie zainteresowań. Istotną funkcję pełni konstruowanie przez nauczycieli własnych programów nauczania, przeznaczonych dla konkretnej grupy uczniów, właściwy (czyli zgodny z potrzebami uczniów) dobór treści, metod, form pracy, które wykorzystują indywidualne predyspozycje, style uczenia się, zainteresowania, profile inteligencji. Wspaniałym polem do działania w kontekście indywidualizacji jest forma pracy grupowej: każdy uczestnik grupy, poprzez indywidualny wkład, wnosi określoną wiedzę, umiejętności, emocje, pomysły. I wreszcie indywidualizacja to także bezpośrednia praca indywidualna nauczyciela z uczniem, szczególnie tym określanym w dokumentach

³⁹ D. Klus-Stańska (2009) *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, op.cit., s. 73.

⁴⁰ Ibidem, s. 73.

⁴¹ J. Żądło, op.cit., s. 20.

⁴² Ibidem, s. 22.

tw. prawa oświatowego, uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (dziecko zdolne lub dziecko przejawiające trudności w jakiejś dziedzinie). Choć nasuwa się następująca refleksja: czy w kontekście doceniania i akceptacji indywidualności każdego dziecka nie można przyjąć, że każdy uczeń jest na swój sposób uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych?

Indywidualizacja łączy się także z pojęciem skuteczności czy też efektywności w edukacji. Efektywność (jej definiowanie wywołuje kontrowersje i wątpliwości w środowiskach naukowych), z pewnością jest jednym z priorytetów w edukacji. Czas pobytu ucznia w szkole musi być tak zaplanowany i wykorzystany, aby dziecko z każdego zajęcia wyniosło „coś” istotnego z punktu widzenia jego postępów w rozwoju. Jeśli dostosuje się nauczanie do poziomu rozwoju dziecka, wówczas pokonuje ono kolejne etapy drogi edukacyjnej, po której kroczy. „Skuteczna edukacja odbywa się na wszystkich poziomach mózgu i obejmuje wszystkie jego systemy. Ma miejsce na drodze fizycznego rozwoju, połączonego z odpowiednim nauczaniem. Kiedy nauczanie dostosowane jest do rozwojowych możliwości ucznia, dochodzi do ukształtowania się otwartego i poszukującego umysłu”⁴³.

Badania nad ludzkim mózgiem, które dopiero w 2 ostatnich stuleciach rozwinęły się znacząco, dowodzą, że nasze możliwości są ogromne, ale nie potrafimy jeszcze dobrze ich wykorzystać. Nasz mózg uczy się poprzez tworzenie nowych powiązań i dróg pomiędzy elementami wiedzy, którą już mamy. Możliwości mózgu zależą od liczby i złożoności wytworzonych powiązań⁴⁴. Powszechnie wiadomo, że każdy z nas w momencie narodzin dysponuje około 100 miliardami komórek mózgowych. Jednak nie wszyscy neuropsychologowie zgadzają się z tą opinią. Niektórzy uważają, że nie ma wiarygodnych źródeł na potwierdzenie tej tezy (badania Suzany Herculano-Houzel, anatoma z Universidade Federal Rio de Janeiro). Jednak to nie liczba neuronów, ale liczba połączeń między nimi, które człowiek wytworzy, to fundament uczenia się. Najwięcej połączeń międzyneuralnych wytwarzanych jest w pierwszych latach życia dziecka i wtedy dziecko uczy się najszybciej. Wprawdzie połączenia międzyneuralne wytwarzane są przez całe życie (w związku z tym nasze uczenie się także trwa przez całe życie), ale nigdy już nie jest tak szybkie i tak efektywne, jak we wczesnym dzieciństwie. Liczba oraz jakość bodźców wspierających rozwój (szczególnie w pierwszych latach życia) jest niezwykle istotna dla dalszego funkcjonowania człowieka. Badania nad funkcjonowaniem mózgu człowieka przyniosły znaczące zmiany w kształceniu. Wykazały one, że każda półkula naszego mózgu potrafi zachowywać się autonomicznie. Nasze półkule mózgowe mają inne funkcjonalności. Prawa półkula (zwana artystyczną lub wszechogarniającą) kontroluje funkcjonowanie lewej strony ciała. Odpowiada za język niewerbalny, obrazy, muzykę, sztukę, twórczość, spontaniczność, pamięć długotrwałą, intuicję i wyobraźnię. „Dba”, abyśmy w sposób całościowy rozumieli symbole np. te wykorzystywane w malarstwie, rzeźbie, tańcu i wytworach artystycznych. Lewa półkula (nazywana naukową lub logiczną) kontroluje prawą stronę ciała człowieka. Dzięki niej rozumiemy symbole o charakterze cyfrowym (np. liczby i słowa). Odpowiada za to, że potrafimy mówić, czytać, pisać, myśleć logicznie, rozumieć informacje cyfrowe, kolejność działań. Dzięki jej pracy analizujemy (od szczegółu do całości), mamy pamięć operacyjną, potrafimy myśleć przyczynowo. W chwili, gdy dziecko podejmuje naukę w szkole, uczy się głównie prawopółkulowo. Nauczyciel, który wie, w jakim okresie życia dziecka następuje znaczący rozwój każdej z półkul, może dostosować proces edukacji do potrzeb uczniów w danym wieku, stymulując odpowiednią półkulę poprzez dobór właściwych metod kształcenia. Wszyscy ludzie (w tym dzieci szczególnie) uczą się polisensorycznie,

⁴³ S.G. Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat Książki, Warszawa 2010, s. 216-217.

⁴⁴ R. Fisher, *Lepszy start*, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa 2002, s. 19.

dlatego równie ważne jest wykorzystywanie wszystkich zmysłów w procesie kształcenia. Każdy człowiek ma indywidualny system sensoryczny i zazwyczaj podświadomie wykorzystuje dominujący zmysł. Systemów tych jest wiele, ale najczęściej opisywane są: system słuchowy, wzrokowy i kinestetyczno-czuciowy oraz kombinacje między nimi, czyli tzw. systemy mieszane, takie jak: wzrokowo-ruchowy, czuciowo-wzrokowy, słuchowo-wzrokowy. Nasz system sensoryczny ma także wpływ na kontakty z innym ludźmi. Ilustruje to następująca myśl: *Wzrokowiec nie słyszy, jeśli nie widzi i denerwuje się, gdy mówi do słuchowca, który na niego cały czas nie patrzy...* Poniżej przedstawiam sylwetki osób, u których dominuje zmysł wzroku, słuchu oraz uczących się głównie poprzez dotyk i ruch.

1. Wzrokowiec uczy się najszybciej i najefektywniej poprzez patrzenie, obserwację. Wypowiada się raczej krótko i zwięźle. Chętnie posługuje się mapami, tabelami, wykresami, diagramami. Ma łatwość wzrokowego zapamiętywania szczegółów (np. pamięć do twarzy), a może mieć trudności z zapamiętaniem imion i nazwisk. Powinien korzystać z wizualizacji, filmów, prezentacji multimedialnych, tworzyć mapy mentalne, notować, operując kolorami i symbolami graficznymi. Wypowiedzi wzrokowca są zazwyczaj szybkie, ton głosu – wysoki, zauważyć można zniecierpliwienie, gdy przerwie się mu wypowiedź. Koncentruje się najlepiej w uporządkowanym otoczeniu. Często porusza się podczas mówienia, a gestykułuje zazwyczaj na wysokości głowy. Rozmawiając z kimś, nie patrzy na wprost, lecz ponad głowę swego rozmówcy. W wypowiedziach takiej osoby dominują słowa typu: widzisz, popatrz, zobacz, kolor, obraz, wygląda, oglądam, dostrzegam, spójrz, jasne, jesteś świadkiem. W chwilach zamyślenia lubi patrzeć w dal, często bezwiednie rysuje, tworzy „esy-floresy”, bazgra.
2. Słuchowiec jest osobą, która zazwyczaj dużo mówi, ale potrafi także słuchać. Lubi wykłady, rozmowy, dyskusje, polemiki. W czasie rozmowy często parafrazuje wypowiedź rozmówcy; potwierdza słownie wątpliwości, zadaje pytania. Często odbiega od głównego wątku, rozwijając tematy poboczne. Chętnie mówi do siebie, podśpiewuje, uczy się, powtarzając na głos materiał. Lubi czytać na głos, powtarzać głośno to, co napisze. Cisza pomaga mu w koncentracji. Zwykle mówi dość wolno, na średnim poziomie tonu głosu, rytmicznie. Jeśli gestykułuje, to zazwyczaj na wysokości barków. Prowadząc rozmowę, kieruje wzrok na wysokość głowy rozmówcy. Słowa, których często używa, to: powiedz, potwierdzam, mówię, powiedziałem, posłuchaj, słuchaj, gadać, rozmawiać, podyskutujmy, opowiem, zaniemówiłem, melodyjny, donośny, hałaśliwy itp.
3. Kinestetyk to osoba, która lubi być w ruchu, najszybciej i najchętniej uczy się poprzez działanie. Efektywnie zapamiętuje wówczas, gdy samodzielnie coś zrobi. Często nie kończy swojej pracy. Bywa chaotyczny, ale bałagan wokół nie przeszkadza mu w koncentracji. Mówi raczej niskim tonem głosu, powoli. Rozmawiając, nie patrzy na wprost, lecz wzrok kieruje w dół. Często gestykułuje. Nie zwraca uwagi na szczegóły i drobiazgi. Lubi czuć smaki, zapachy, a także przeżywać emocje. Jeśli czyta książki, to takie, w których akcja wartko biegnie i znajdują się opowieści przeżyć bohaterów; opuszcza opisy i dłuższe wywody; czytając, kreci się. Zapamiętuje najlepiej w ruchu (np. chodząc po pokoju), aby utrzymać koncentrację potrzebuje się poruszać, zmieniać często pozycję. Rozwiązuje problemy poprzez własne zaangażowanie i działanie. Słowa i wyrażenia, których często używa, to p.: czuję, odczuwam, mam przeczucie, mam wrażenie, napięcie, niepokój, świeża myśl, manipulować, łapać w lot, wystawiać do wiatru.

Oczywiście każdy z nas korzysta ze wszystkich zmysłów, nie tylko z dominującego. Warto znać dominujący system sensoryczny zarówno własny, jak i swoich uczniów. Łatwiej wtedy dobrać metody, które skutecznie zaangażują ucznia w proces uczenia się. Opisy metod aktywizujących łatwo znaleźć w literaturze. Zachęcam do wykorzystania metody mało jeszcze

popularnej, a ciekawej i wartościowej z punktu widzenia indywidualizacji pracy z uczniem – Portfolio. Za prowadzenie Portfolio dziecko powinno odpowiadać samodzielnie. Dzięki temu w świadomy sposób angażuje się w proces oceniania własnych postępów. Portfolio to zbiór wytworów pracy ucznia, np. prac plastycznych, technicznych, literackich, a także nagrań, fotografii, prezentacji, które sam uczeń gromadzi. To dziecko podejmuje decyzje i wybiera prace najwartościowsze i najciekawsze jego zdaniem. Po zakończeniu realizacji każdego bloku tematycznego nauczyciel może zaproponować podsumowanie dziecięcej działalności w formie indywidualnych prezentacji osiągnięć. Może to być forma pokazu umiejętności artystycznych, ruchowych, naukowych lub wystąpienie na forum klasy, podczas którego uczeń przedstawia kolegom/koleżankom i nauczycielowi wybrane przez siebie, najważniejsze z jego punktu widzenia wytwory pracy. Może wybrać dowolną formę prezentacji i zaprezentować dowolną umiejętność, którą zdobył. Ma szansę pokazać w zespole rówieśniczym swoje osiągnięcia. Ćwiczy przy tym umiejętność publicznej prezentacji, poprawnego i ciekawego wypowiadania się. Uczy się słuchania innych; buduje wiarę we własne możliwości, jest dumne z własnych osiągnięć⁴⁵. Czas takiej prezentacji powinien być ściśle określony i przestrzegany, aby każde dziecko miało szansę wypowiedzi, aby dzieci nieśmiałe nie zostały zdominowane przez uczniów pewnych siebie. Systematycznie i w różnorodnych formach dokonywana samoocena uczy dziecko refleksji nad własnym uczeniem się oraz koncentracji na nim i dążenia do uzyskiwania jak najlepszych efektów. Do gromadzenia wytworów pracy można wykorzystywać np. segregator. Dla atrakcyjnego wizualnie dokumentowania postępów można stworzyć wspólnie z dziećmi ciekawe ikony symbolizujące np. stopień zaangażowania w realizację zadań, kreatywność i pomysłowość, wkład pracy, efekty działań dziecka⁴⁶. Uczniowie, którzy opanują podstawowe umiejętności posługiwania się komputerem, mogą także prowadzić tzw. elektroniczne Portfolio, czyli w folderze utworzonym właśnie w tym celu przechowywać nagrania, prezentacje i sfotografowane wytwory pracy, a także sfilmowane działania.

⁴⁵ M. Zatorska, A. Kopik, *Program nauczania Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2012, s. 95, www.scholaris.pl.

⁴⁶ Ibidem.

OD PODSTAWY PROGRAMOWEJ DO PLANU DYDAKTYCZNEGO

Marzena Kędra

Reforma systemu edukacji jest faktem. W tej wielkiej, dokonującej się na naszych oczach zmianie, nie może towarzyszyć nam wyłącznie obawa. Ważne jest, by żaden nauczyciel nie poczuł się osamotniony, szczególnie w momencie podejmowania wysiłku związanego z modernizacją swojego warsztatu pracy. Przed każdym nauczycielem stoją obowiązki związane z wyborem sposobu realizacji zadań wynikających z zapisów podstawy programowej. Ważne jest, aby każdy nauczyciel dokonał osobiście gruntownej analizy podstawy programowej pod kątem wymagań ogólnych i szczegółowych. Podstawa programowa to akt prawny, mający decydujący wpływ na kierunki pracy szkoły. Każda szkoła jest zobowiązana do takiego projektowania pracy, aby umożliwić absolwentowi rozwój zgodny z kierunkami opisanymi w podstawie programowej.

Zapisy z *Ustawy o systemie oświaty* mówią, że „podstawa programowa to obowiązkowe zestawy celów i treści nauczania, w tym umiejętności opisane w formie ogólnych i szczegółowych wymagań dotyczących wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, oraz zadania wychowawcze szkoły, uwzględniane odpowiednio w programach (...) nauczania oraz umożliwiające ustalenie kryteriów ocen szkolnych i wymagań egzaminacyjnych. Kluczowe sformułowania wyznaczające kierunki zmiany, na które trzeba zwrócić uwagę, analizując definicję nowej podstawy, to: opisanie celów i treści nauczania w formie ogólnej i szczegółowych wymagań (...), które powinien posiadać uczeń na zakończenie etapu edukacyjnego” (art. 3 pkt 13).

Jest to ważny zapis, ponieważ zwraca szczególną uwagę na ideę wymagań w nauczaniu. Rozpatrując w tym kontekście nową podstawę, uzyskamy obraz absolwenta opisany właśnie wymaganiami. Nie znajdziemy natomiast w podstawie opisu drogi dochodzenia do efektu, jakim jest koniec etapu edukacyjnego. Tę drogę wyznacza nauczyciel, podejmując decyzje programowe i organizując zgodnie z nimi proces dydaktyczny.

Podstawę programową analizujemy jako dokument opisujący pracę szkoły oraz jako wyznacznik pracy dydaktycznej dotyczącej danego przedmiotu.

Zapisy dotyczące efektów kształcenia z punktu widzenia szkoły znajdują się w części wstępnej dokumentu i dotyczą zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela. Podstawa, postrzegana w takim ujęciu, wymaga szczególnej analizy np. na posiedzeniu rady pedagogicznej.

Również w podstawie wyjaśniono, jak należy rozumieć zapisy dotyczące wymagań. Są to, zdobywane na poszczególnych etapach edukacyjnych, wiadomości i umiejętności opisane zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów w języku wymagań szczegółowych.

Treści edukacji wczesnoszkolnej składają się z 2 elementów: wymagań ogólnych i wymagań szczegółowych. Cele sformułowane są w języku wymagań ogólnych, a treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności uczniów – w języku wymagań szczegółowych.

Czym są wymagania ogólne?

Są to umiejętności ważne, charakterystyczne dla procesu nauczania, które są systematycznie kształcone podczas całego etapu edukacyjnego. Odbywa się ono podczas całego etapu

edukacyjnego, czyli zapisy w podstawie programowej są kolejnymi zapisami efektów kształcenia. Co więcej, na kolejnych etapach edukacyjnych umiejętności opisane jako wymagania ogólne są stopniowo rozwijane. Należy pamiętać, że stanowią one na kolejnych etapach edukacyjnych fundament do dalszego rozwoju umiejętności przedmiotowych. Efekty kształcenia na wcześniejszych etapach edukacyjnych są punktem wyjścia do pracy na następnych szczeblach edukacji.

Kolejne zapisy przedmiotowe, które wymagają przeanalizowania w podstawie programowej, to wymagania szczegółowe. Zostały one skonkretyzowane i uszczegółowione: zapisy w podstawie programowej są to zapisy efektów, czyli wiedzy i umiejętności ucznia na zakończenie etapu edukacyjnego. Nie ma w nich zapisów dotyczących przebiegu procesu kształcenia. Te można odnaleźć w wybranym bądź też samodzielnie opracowanym przez nauczyciela programie nauczania. Tu również znajdziemy uszczegółowienie celów wynikających z podstawy programowej, treści kształcenia uporządkowane zgodnie z koncepcją autorów, propozycję form i metod pracy z uczniami, odnośną do ich możliwości, oraz propozycję sposobów i kryteriów oceniania. Natomiast zaplanowanie realizacji programu nauczania to kompetencje nauczyciela przedmiotu, autora planu dydaktycznego.

Kilka uwag o tworzeniu programu nauczania

Jednym z najważniejszych zadań postawionych przed nauczycielem jest podjęcie decyzji związanych z wyborem programu nauczania, ma on kilka możliwości do wyboru:

- może wybrać jeden z istniejących programów,
- może zmodyfikować jeden wybrany program, dostosowując go do własnych potrzeb,
- może zbudować własny program nauczania przedmiotu.

W. Okoń definiuje program nauczania jako przedstawienie celów, treści oraz metod nauczania i uczenia się danego przedmiotu, niekiedy również wyników, które powinny być osiągnięte przez uczniów. W nowoczesnym ujęciu program nauczania jest programem czynności uczniów i założonych wyników tych czynności⁴⁷.

Każdy z nas chce osiągnąć mistrzostwo w nauczaniu swojego przedmiotu. Stworzenie swego rodzaju drogowskazu, jak pracować, dostarczy nam program, w którym to sam nauczyciel wybierze te rozwiązania metodyczne, które okażą się najbardziej sprzyjające rozwojowi jego uczniów i pozwolą mu osiągnąć zaplanowane cele.

Jeżeli nauczyciel podejmie decyzję opracowania własnego programu nauczania, to musi zadać sobie pytania, czy z jego programu można odczytać:

- Po co uczyć?
- Czego uczyć?
- Jak uczyć?
- Jak ewaluować pracę ucznia i nauczyciela?

Należy zwrócić uwagę na fakt, że budowanie własnego programu nauczania jest procesem trudnym i złożonym, wymagającym głębokiej wiedzy i różnorodnych kompetencji. Jak zatem to zrobić? Na co zwrócić uwagę?

Nauczyciel w pierwszej kolejności musi poznać *Podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego*, jak również przemyśleć strukturę programu i zakres jego treści. Prawidłowe wypełnienie zadań edukacji wczesnoszkolnej wymaga także znajomości treści wychowania przedszkolnego oraz tych realizowanych na kolejnym etapie edukacji.

⁴⁷ W. Okoń, op.cit., s. 244.

W drugiej kolejności musi zadać sobie pytanie, co chce osiągnąć w pracy z dziećmi, pamiętając o dostosowaniu zadań i zajęć do potrzeb i zainteresowań dzieci. Po ustaleniu, w jakim celu będzie działać, w jaki sposób i w jakich warunkach to działanie będzie się odbywało, nauczyciel przystępuje do pracy redakcyjnej. Określa sposoby osiągania celów, wokół których zrealizuje treści programowe z wykorzystaniem różnych metod, środków dydaktycznych i form aktywności.

Za H. Komorowską można przytoczyć przykładowy zestaw pytań kontrolnych dla autora programu⁴⁸, który może pomóc twórcy programu lub odbiorcy w zbadaniu, czy program nauczania zawiera wszystkie istotne elementy.

Lp.	Pytania kontrolne	Tak	Nie
1.	Czy program zawiera metryczkę informującą: – jakiego przedmiotu lub bloku przedmiotów dotyczy, – dla jakiego typu szkoły i etapu nauki jest przygotowany, – dla jakiego wymiaru godzin nauki jest przeznaczony, – przez kogo został opracowany, – kto jest właścicielem autorskich praw majątkowych?		
2.	Czy program zawiera informacje: – na jakich podstawach teoretycznych się opiera, – jakie koncepcje pedagogiczne mu przyświecają, – co jest wyróżnikiem, a więc co czyni go programem autorskim?		
3.	Czy program zawiera informacje: – z myślą o jakich uczniach został opracowany, – z myślą o jakich nauczycielach został przygotowany, – z myślą o jakich warunkach lokalowo-organizacyjnych został opracowany?		
4.	Czy program zawiera wykaz celów nauki ze szczególnym uwzględnieniem wszystkich celów zawartych w podstawie programowej, celów dodatkowych, uzupełniających w stosunku do podstawy?		
5.	Czy program zawiera wykaz treści nauczania ze szczególnym uwzględnieniem: – wszystkich treści kształcenia wymienionych w podstawie programowej, – treści dodatkowych, niewymienionych w podstawie, lecz spójnych z ową podstawą i zawartymi w niej celami?		
6.	Czy program nauczania zawiera informacje: – jak osiągnąć cele nauczania, – jakie stosować metody, formy, techniki i środki nauczania, – jakie materiały nauczania (podręczniki, książki pomocnicze) najlepiej wspomogą osiągnięcie założonych celów?		

⁴⁸ H. Komorowska, *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999, s. 68-70.

7.	Czy program nauczania zawiera informacje: – jak przedstawiają się założone osiągnięcia uczniów, – jaką proponuje procedurę oceniania uczniów w toku kontroli bieżącej (wspierającej) i globalnej (całościowej), – jakie są kryteria tej oceny, – jakie są sposoby i narzędzia tej oceny?		
8.	Czy program zawiera informacje: – jak można go modyfikować w zależności od sytuacji dydaktycznej, – jak przedstawiają się przykładowe zajęcia prowadzone według tego programu, – jak przedstawiają się przykładowe techniki oceniania czy też całe testy?		

Co brać pod uwagę, badając przydatność programu nauczania? Jak go oceniać?

Badając wartość programu, należy ocenić go z różnych punktów widzenia:

- jak program ten realizuje zadania szkoły stawiane przed nim przez podstawy programowe,
- jak pasuje on do koncepcji i działania szkoły,
- jak pasuje do warunków szkolnych,
- czy jest odpowiedni dla dzieci tejże klasy.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wybiorą program, którego koncepcja będzie dotyczyć „...całościowo rozumianej pracy pedagogicznej z dzieckiem w młodszym wieku szkolnym”⁴⁹. Należy zwrócić uwagę na fakt, że „...Program jest tylko jednym z elementów systemu edukacyjnego. Podstawowym natomiast jest interpretacja tego programu przez nauczyciela, w interesie rozwijającego się dziecka”⁵⁰.

Jeżeli nauczyciel ma postrzegać dziecko jako niepowtarzalną całość i wspierać jego wszechstronny rozwój, to potrzebne są ku temu odpowiednie warunki. Stąd też konieczność dokonania przez nauczyciela analizy – „**Zalecane warunki i sposoby realizacji**”, które określone zostały w podstawie programowej. Są one bardzo istotne, np. zawierają wskazówki pomocne w organizacji zajęć. Dokonując wyboru programu, nauczyciel odnajdzie je np. we wstępie programu, czyli tam, gdzie podane są warunki wdrożenia programu, albo w rozdziale *Sposoby osiągnięcia celów*.

Oprócz warunków zewnętrznych, wiele zależy również od inwencji samego nauczyciela. Należy podkreślić, że nauczyciel pracuje w konkretnej szkole mającej własną koncepcję i usytuowanej w określonym środowisku lokalnym. Zatem warto pamiętać, że rozwój dziecka będzie zależał od tego, jaki będzie rozwój szkoły i nauczyciela oraz specyfiki danego środowiska.

Kolejnym ważnym krokiem jest **analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego**. Ten element jest ważny, ponieważ:

- Planowanie pracy musi być poprzedzone diagnozą umiejętności uczniów, a planując diagnozę, należy sprawdzać tylko te umiejętności, które były kształcone na etapie poprzednim. Wszystko po to, by ujawnić trudności, z jakimi uczniowie borykają się po

⁴⁹ R. Więckowski, *Program, jego istota, podstawowe problemy*, „Życie Szkoły” nr 9, 1998, s. 520.

⁵⁰ Ibidem.

zakończeniu określonego etapu edukacji. Dobrze przeprowadzona diagnoza pozwoli nauczycielowi nie tylko sprawdzić poziom opanowanych przez uczniów wiadomości i umiejętności, ale przede wszystkim – i to jest najważniejsze – pozwoli mu się zorientować, jakie treści należy jeszcze powtórzyć i utrwalić, a jakie jeszcze raz omówić i wyjaśnić.

- Dobrze przeprowadzona diagnoza pozwala też rzetelnie ocenić zaproponowane w programie nauczania metody i formy pracy (omówione w rozdziale *Sposoby osiągnięcia celów*).

Nauczyciel musi również zwrócić uwagę na **sformułowane w programie szczegółowe cele kształcenia**. Przy czym należy pamiętać o umiejętnościach ponadprzedmiotowych – obowiązkowych do kształtowania w szkole podstawowej: 1. czytanie, 2. myślenie matematyczne, 3. myślenie naukowe, 4. umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, 5. umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, 6. umiejętność uczenia się, 7. umiejętność pracy zespołowej.

Umiejętność uczenia się jest tu traktowana jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji.

Pozostałe umiejętności w różnych zakresach służą uczeniu się. Postawiono na różne rodzaje uczenia się – warto zwrócić uwagę m.in. na istotę myślenia naukowego, badawczego, wykorzystującego takie właśnie rodzaje czynności, jak: planowanie działań w związku z rozwiązaniem jakiegoś problemu, kontrola i ocena ich wyników (weryfikacja) i formułowanie wniosków⁵¹. W związku z tym konieczne jest, by kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych miało swoje odzwierciedlenie w programie nauczania. Również zadania szkoły (za które odpowiadają wszyscy „przedmiotowcy”) muszą znaleźć się zarówno w celach kształcenia, jak i w celach wychowawczych.

Kolejną kwestią jest analiza **zgodności treści nauczania** zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego z tymi zapisanymi w programie nauczania. Można je analizować również pod kątem nowych, dodanych treści, o które można ewentualnie poszerzyć program nauczania.

Nauczyciel musi poświęcić uwagę analizie zapisów dotyczących sposobów osiągnięcia celów. Musi odnaleźć tam odpowiedzi na ważne pytania. W jaki sposób zaplanuję i przeprowadzę zajęcia, aby uczniowie mogli się nauczyć tego, co zostało zapisane w podstawie? To pytanie jest również ważne z punktu widzenia dostosowania wymagań do potrzeb i możliwości uczniów.

Tu nauczyciel znajdzie propozycje metodyczne z maksymalnie różnorodnym i bogatym katalogiem metod i form pracy pomagające zrealizować zapisane w podstawie cele i treści.

Kolejnym elementem, który nauczyciel musi poddać analizie, to **sposoby i kryteria oceniania**. W programie powinny znaleźć się zapisy na temat:

- sposobów informowania ucznia o jego postępach i uzasadnienie oceny,
- oceniania różnych przejawów aktywności ucznia,
- systematyczności i częstotliwości oceniania,
- kryteriów oceniania.

⁵¹ Por. m.in.: C. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk, Poznań 2001.

Ewaluacja

Program tylko wtedy będzie mógł przysłużyć się dziecku, kiedy dzięki zabiegom ewaluacyjnym będzie wykorzystywany w sposób elastyczny. Aby nauczyciel mógł wesprzeć wysiłki dziecka, musi sam doskonale orientować się, co do jego możliwości, postępów, jakie osiąga, oraz znać sposoby zachęcania, motywowania i uświadamiać, że wysiłek się opłaca. Przez prowadzenie obserwacji, dokumentowanie prac dziecka, rozmowy i inne zabiegi ewaluacyjne nauczyciel dokonuje stosownych zmian, ulepszeń, korekt w zakresie poszczególnych elementów programu tak, aby służyły one dziecku możliwie jak najlepiej. Współpracuje przy tym ze wszystkimi zainteresowanymi uczestnikami edukacji, w pierwszej kolejności z samymi dziećmi i ich rodzicami.

Nauczyciel niezależnie od tego, jaki wybierze program nauczania, poddaje go ewaluacji. Taki zabieg ma miejsce za każdym razem, gdy nauczyciel bada osiągnięcia swoich uczniów. Wtedy dokonuje on w sposób pośredni ewaluacji programu. Wyniki testów osiągnięć szkolnych pokazują, które cele programowe zostały zrealizowane w pełni, które częściowo, a które w ogóle nie zostały zrealizowane. W przypadku osiągnięcia niesatysfakcjonujących wyników trzeba na bieżąco podejmować decyzje o wprowadzeniu zmian, np. dodaniu lub usunięciu pewnych metod/technik pracy, zwiększeniu liczby godzin, zrezygnowaniu z treści wykraczających poza podstawę (jeżeli takie zostały dodane).

Natomiast **ewaluacja na koniec etapu kształcenia** ma określić, jakie zmiany w wiedzy i umiejętnościach uczniów zaszły w czasie realizacji programu, czy zostały osiągnięte zamierzone cele. Możemy to sprawdzić za pomocą różnorodnych metod i technik:

- ankiet,
- wywiadów,
- obserwacji,
- analizy wytworów uczniów, np. prac klasowych, testów, prac plastycznych, projektów,
- analizy wyników sprawdzianu po kl. III (np. OBUT).

W wyniku przeprowadzonej ewaluacji podejmujemy decyzję, czy program ma być kontynuowany czy przerwany. Jeżeli kontynuowany, to co należy w nim ulepszyć, zmienić.

Jak planować pracę edukacyjną w klasach I-III?

Marzena Kędra

Kiedy już wybraliśmy program nauczania, pora zaplanować jego realizację.

Wybór podręcznika

Jeszcze do niedawna elementarz pierwszoklasisty był jego pierwszą, długo oczekiwaną książką. Dzisiaj już go tak nie cieszy, bo z książką „do nauki” dziecko ma niejednokrotnie do czynienia od wczesnych lat przedszkolnych. Choć przedszkolne podręczniki są kolorowe i ładnie wydane, zaczynają coraz częściej wypierać naturalne, tzw. „żywe” nabywanie dyspozycji⁵². Podręczniki są „wygodne” dla nauczyciela, ale mało atrakcyjne i nudne dla dziecka, czego dowodem jest pełne niezadowolenia wzdychanie uczniów klas niższych na hasło „karty pracy”.

Jak temu zaradzić? Nauczyciel nie ma obowiązku korzystać z podręcznika. Może treści nauczania wybierać z wielu, może sam je tworzyć. W praktyce, nauczyciel najczęściej wskazuje uczniom podręcznik, który według niego najlepiej będzie go wspierał w realizacji wymagań zapisanych w podstawie. Jeżeli decydujemy się na wybór podręcznika, zbadajmy go pod kątem realizacji zamierzonych celów, w którym metody pracy są podobne do tych opisanych w programie nauczania – sposoby osiągania celów. Poświęćmy czas na analizę zawartości podręcznika. Zalewanie rynku edukacyjnego ogromną liczbą podręczników i zeszytów ćwiczeń skłania ich autorów do wykazywania wyższości swojego nad innymi, a ponieważ o wyborze podręcznika przez nauczyciela decydują często minuty (!!!) spędzone na jego przekartkowaniu, stąd lokowanie tych „uzasadnień” w sferze dostępnej percepcji wzrokowej, zamiast w myśleniu.

Każdy nauczyciel powinien także:

- Sprawdzić, jaki rodzaj zadań dominuje w ćwiczeniach, bowiem nadal dominują zadania mające charakter problemów zamkniętych.
- Zwrócić uwagę, czy dziecko będzie aktywnym uczestnikiem procesu edukacyjnego. Niemal każdy ruch dziecka na lekcji jest wyreżyserowany przez odpowiedni podręcznikowy zapis: kratkę do uzupełnienia, gotowe wyjaśnienie, zdanie z luką do wypełnienia, kolejno podane na stronie etapy działania, które rzekomo mają być odbiciem tego, co pojawia się w umyśle dziecka.
- Zbadać prawidłowość uczenia się, bowiem często zawartość ćwiczeń drastycznie odbiega od wiedzy na temat prawidłowości uczenia się, jakiej dostarcza nam psychologia.
- Sprawdzić, czy ćwiczenia proponowane dzieciom nie eliminują osobistej aktywności umysłowej dziecka. Proponowane na rynku wydawniczym ćwiczenia niemal w całości wymuszają jedynie uzupełnienia. Takie ćwiczenia stanowią rodzaj musztry intelektualnej, podczas której wszyscy na komendę wykonują te same czynności, wpisują te same wyrazy, zakreślają identyczne miejsca, jednakowo uzupełniają luki. Uczniowie nie tylko nie odkrywają metod rozwiązania zadania, ale nagminnie muszą rozwiązywać to samo zadanie kilkoma narzuconymi przez podręcznik sposobami.
- Zwrócić uwagę na dobór i sposób formułowania poleceń. W wielu proponowanych dziś na rynku zeszytach ćwiczeń do nauki pisania części stron zarezerwowane dla ucznia stanowią znikomy procent całości.

⁵² Na to podręcznikowe niebezpieczeństwo zwracał uwagę już w 1936 roku Z. Myślakowski, pisząc *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*.

Na podręcznik warto również spojrzeć oczami dziecka. Analizowany podręcznik powinien dać odpowiedź na pytania:

- czy jest to książka, do której dzieci sięgną bez przymusu ze strony nauczyciela – ważne, aby uczniowie identyfikowali się z podręcznikiem,
- czy teksty tam umieszczone inspirują cię do ciekawych pomysłów na zajęcia,
- czy podręcznik zaskakuje cię swoją różnorodnością, zarówno pod względem treści, jak i grafiki,
- czy odnajdujesz w wybranym podręczniku, ćwiczeniach pozytywne emocje, zabawne sytuacje, które ważne są w zapamiętywaniu i motywowaniu dzieci do nauki,
- czy liczba pouczeń zawartych w podręczniku nie jest przytłaczająca, bo przecież nadmierne „przedydaktywowanie” ma działanie odwrotne,
- czy karty pracy, ćwiczenia są celowo dobrane, czy nie są jedynie wypełniaczem czasu, czy uczą myślenia, czy mobilizują do wysiłku umysłowego,
- czy uwzględnione zostały zadania dla uczniów o różnych systemach sensorycznych, czy dominują zadania dla wzrokowców,
- czy pojawia się najczęściej ten sam rodzaj zadań, bo jeśli tak, to dzieci szybko dojdą do wniosku, że szkoła to straszna nuda.

Przyjęte zasady organizowania procesu edukacyjnego:

- Zajęcia edukacyjne prowadzi 1 nauczyciel – wychowawca.

Od redakcji:

Przeprowadzone w latach 2010-2013 monitorowania realizacji podstawy programowej wskazują, że powszechne jest powierzenie prowadzenia edukacji wyodrębnione innym nauczycielom, szczególnie dotyczy to języków obcych. Ma to swoje konsekwencje przede wszystkim w zakresie organizacji pracy, szczególnie ważna jest w tym momencie współpraca nauczycieli uczących w jednym oddziale.

- Rezygnuje się z systemu przedmiotowo-lekcyjnego, czyli odchodzi się od traktowania lekcji jako zamkniętej całości.
- Podstawową strukturę organizacyjną stanowi dzień aktywności, realizowany w formie zajęć zintegrowanych.
- Przerwy dostosowuje się do potrzeb uczniów (czas trwania i miejsce w procesie nauczania – uczenia się).
- Czynności umysłowe przeplata się zajęciami praktycznymi czy ruchowymi.
- Biorąc pod uwagę ogólny budżet czasu (zapisany w planie nauczania), elastycznie dysponuje się czasem przewidzianym na wielokierunkową aktywność dziecka (językową, techniczną matematyczną, przyrodniczą i społeczną), zachowuje się określone relacje czasowe na takie edukacje, jak: plastyczna, techniczna, muzyczna, wychowanie fizyczne, zajęcia komputerowe, język obcy.
- Główny nacisk kładzie się na własną wielostronną aktywność dziecka.

Zaprezentowana powyżej organizacja procesu edukacyjnego wymaga dokonania pewnych zmian przestrzennych. W klasie poprzez odpowiednią *aranżację przestrzeni* trzeba stworzyć atmosferę sprzyjającą aktywnemu uczeniu się. Zatem ważne jest ustawianie stolików w różnych konfiguracjach. Należy przewidywać, jaki model nauczania stosowany będzie naj-

częściej, i podporządkować mu sposób rozmieszczania mebli. Odpowiednie wykorzystanie przestrzeni będzie miało też wpływ na klimat uczenia się i sposób komunikowania.

W sali powinno zostać wygospodarowane także miejsce na tzw. kącki:

- ciekawej książki (np. tematycznie związanymi z zagadnieniami poruszonymi w bloku tematycznym),
- obserwacji przyrodniczych,
- hodowli roślin i zwierząt,
- artystyczny,
- gier i zabaw dydaktycznych,
- kart pracy i fiszek autokorektywnych itd.

Nauczyciel, organizując pracę edukacyjną, musi mieć także na uwadze stworzenie dzieciom pogodnego, ciepłego i przyjaznego środowiska dydaktycznego. Uwzględnia fakt, iż atmosfera pomieszczenia może mieć duży wpływ na postawy i zachowanie się dzieci.

Planowanie dydaktyczne

Plan dydaktyczny nie jest w myśl rozporządzenia częścią programu, ale w procesie planowania pracy nauczyciela jest elementem niezbędnym.

Głównym celem planu pracy jest zaplanowanie czynności ucznia i swoich własnych tak, by uczeń opanował w trakcie zajęć edukacyjnych wymagania zapisane w podstawie programowej.

Planowanie nauczyciela może mieć różne wymiary: obejmuje planowanie roczne, semestralne, planowanie jednostki tematycznej, tygodniowe, dzienne. Ważne jest, aby obraz zajęć zaistniał przede wszystkim w świadomości nauczyciela, który uzmysłowi sobie sens zamierzeń edukacyjnych i przemyśli instrukcje dla dzieci.

W planowaniu pracy z uczniem należy w zasadzie odrzucić podręcznik jako książkę, w której realizuje się kolejne hasła programowe, na rzecz korzystania z różnorodnych materiałów źródłowych. W żadnym razie natomiast nie odrzuca się konieczności planowania czy uwzględniania ramy, do której się odnosi sytuacja lub projekt pracy z dzieckiem. Plan wyznacza nauczycielowi kierunek i uzmysławia mu cele, które są ukryte w zadaniach.

Planując proces edukacyjny, warto uwzględnić cechy efektywnego nauczania, zaproponowane przez K. Kruszewskiego⁵³.

1. Budowanie znaczenia nowych wiadomości.

Lepsze osiągnięcia dydaktyczne mają uczniowie tego nauczyciela, który, przygotowując lekcje, uwzględnia kojarzące się z nowym materiałem uczniowskie wiadomości, umiejętności, a wśród nich – umiejętności myślenia. Korzysta z nich we wstępnej fazie pracy uczniów z nowym materiałem, uzupełniając wiedzę uczniów o elementy niezbędne do rozumnej pracy nad nowym materiałem.

2. Gospodarowanie czasem lekcji.

Lepsze osiągnięcia dydaktyczne mają uczniowie tego nauczyciela, który prowadzi lekcje tak, by uczniowie jak najdłużej zajęci byli pracą nad materiałem nauczania; przedkłada ów materiał na zadania, nad którymi uczniowie pracują rzetelnie, są w stanie im podołać.

3. Czas wyczekiwania.

Lepsze osiągnięcia dydaktyczne mają uczniowie tego nauczyciela, który po zadaniu pytania klasie lub wskazanemu uczniowi czeka w milczeniu około 3 sekund na odpowiedź. Po usłyszeniu odpowiedzi czeka w milczeniu około 3 sekund nim odniesie się do niej i/lub postawi następne pytanie.

⁵³ K. Kruszewski, *Sztuka nauczania...*, op.cit., s. 78.

4. Informacja zwrotna.

Lepsze osiągnięcia dydaktyczne mają uczniowie tego nauczyciela, który świadomie planuje i kontroluje proces dostarczania informacji zwrotnych uczniom, skutecznie pomaga uczniom rozwinąć wewnętrzne źródła informacji zwrotnej, potrafi na podstawie informacji zwrotnej zbudować mechanizm sprzężenia zwrotnego, czyli włączyć do procesu dydaktycznego ciągle samodoskonalenie wiedzy i umiejętności dokonujące się na podstawie dostarczanych im informacji o przebiegu i wyniku czynności.

5. Kształtowanie umiejętności uczenia się i myślenia.

Lepsze osiągnięcia dydaktyczne mają uczniowie tego nauczyciela, który daje więcej sposobności do analizowania przebiegu i efektów własnego oraz cudzego uczenia się i myślenia.

6. Formowanie z klasy i szkoły środowiska sprzyjającego wydajnej nauce.

Lepsze osiągnięcia dydaktyczne mają uczniowie tego nauczyciela, który w swojej pracy kieruje się głównie zamiarem uczniów do opanowania materiału nauczania, uważa, że wszyscy uczniowie mogą uczyć się efektywnie i wiarę tę potrafi im przekazać i w takim duchu współpracuje z innymi nauczycielami i administracją szkoły.

7. Usuwanie trudności kulturowych.

Lepsze osiągnięcia dydaktyczne mają uczniowie tego nauczyciela, który potrafi usunąć kulturowe przeszkody wnoszone przez dzieci i skutecznie narzucić im rolę ucznia.

Dobry plan pracy powinien być wzbogacony o informacje na temat realizacji podstawy, co w kontekście egzaminów zewnętrznych wydaje się informacją o zasadniczym znaczeniu. Tak naprawdę ważne jest, **jak nauczyciel i jego uczniowie** pracują na lekcjach. Na tym nauczyciel powinien się koncentrować, temu poświęcać najwięcej czasu i energii. Żaden, nawet najgenialniejszy program nauczania, nie zastąpi mądrości, umiejętności i zaangażowania nauczyciela. Program nauczania ma stać się dokumentem, który rzeczywiście będzie wspierał nauczyciela w dążeniu do mistrzostwa, a skuteczne nauczanie, jak każde działanie, wymaga odpowiedniego planu. Dlatego też plan nauczania należy traktować jako swego rodzaju harmonogram realizacji celów i treści z podstawy oraz ewentualnie treści, o które nauczyciel poszerzył podstawę.

Odpowiedzialne zaprojektowanie procesu dydaktycznego wymaga uwzględnienia dokładnego przyjrzenia się określonym w niej efektom kształcenia, a co za tym idzie – podjęcia takich decyzji, dotyczących zarówno nauczania, jak i uczenia się, aby absolwent kończący etap edukacyjny został wyposażony w pełen katalog wiedzy, umiejętności i postaw określonych w podstawie programowej. Podejmując je, należy pamiętać o generalnej zasadzie – katalog wiedzy i umiejętności określony w podstawie programowej powinien być głównym wyznacznikiem efektów pracy dydaktycznej szkoły. Podstawa programowa jest metą, do której mamy obowiązek doprowadzić uczniów. Drogę do tej mety wyznacza nauczyciel. To od jego decyzji zależy, w jaki sposób poprowadzi uczniów, aby koniec etapu edukacji wczesnoszkolnej dał możliwość rozpoczęcia kolejnego etapu i kontynuowania go z powodzeniem.

Wskazówki ogólne – na co zwrócić uwagę przy pisaniu planu

1. Napisanie części wstępnej.

We wstępie powinna znaleźć się informacja o zespole klasowym, dla którego plan jest pisany, wnioski płynące z diagnozy, informacja o liczbie uczniów, systemie organizacyjnym, środowisku lokalnym, liczbie godzin do zrealizowania w cyklu rocznym. W tym miejscu mogą one być dużo bardziej szczegółowe niż w programie nauczania.

2. Przygotowanie właściwego planu (np. tabeli).

Tabelę wypełnia nauczyciel w cyklu dowolnym, ale z nie mniejszym niż miesięcznym wyprzedzeniem zgodnie z ich przedmiotową logiką.

Wydaje się, że racjonalne planowanie wymaga dość dużego stopnia szczegółowości. W planie można wskazać środki dydaktyczne, z których chcemy skorzystać, np.: fragmenty podręcznika/ów, pomoce naukowe, prezentacje multimedialne, programy komputerowe.

Bardzo ważna jest rubryka odnosząca się do wymagań szczegółowych, bowiem umożliwi ona nauczycielowi monitorowanie realizacji podstawy programowej. W planie dydaktycznym mogą również znaleźć się informacje dotyczące przykładowych metod pracy.

Wydawnictwa, na wyraźną prośbę nauczycieli, tworzą plany pracy/rozkłady materiałów (nazewnictwo nie jest ujednolicone). Autorami są czasami autorzy podręczników, czasami pracownicy redakcji, czasami nauczyciele pracujący z tymi podręcznikami. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że plan nauczania wydawcy podręcznika to propozycja, którą należy traktować jako pomoc przy tworzeniu własnego planu, ponieważ nie ma i nie może być jednego, uniwersalnego planu dla wielu nauczycieli. W praktyce plany stworzone przez wydawnictwa odnoszą się do wszystkich treści zawartych w podręczniku.

A tymczasem:

- nauczyciel nie ma obowiązku omówić wszystkich treści z podręcznika, ma natomiast obowiązek zrealizować w całości podstawę programową,
- każdy nauczyciel ma prawo wybrać z podręcznika materiał, na podstawie którego będzie realizował podstawę programową. Ma więc prawo z niektórych tematów, tekstów czy zadań zrezygnować, a wzbogacić je o inne.

Myślę, że błędem niektórych nauczycieli jest, szczególnie w „słabych klasach”, uczenie i wymaganie wszystkich treści zawartych w podręcznikach. Wielu nauczycieli „realizuje” podręcznik, wychodząc z założenia, że skoro jest on zgodny z podstawą (ma odpowiedni wpis ministerialny), to przecież logiczne jest, że jak omówione zostaną wszystkie zagadnienia z podręcznika, to podstawa również zostanie zrealizowana. Zapominają, albo nie mają świadomości, że w większości podręczników treści wykraczają poza podstawę i nie ma sensu, szczególnie w odniesieniu do „uczniów słabszych” – a tacy występują w każdym zespole klasowym – tych treści realizować. Przyczyną największych frustracji, zarówno nauczycieli, jak i uczniów, jest niemożność sprostania przez tych drugich stawianych im wymaganiom.

Dlatego zasadne jest przeanalizowanie przez nauczycieli swoich podręczników pod kątem wymagań wykraczających poza podstawę, szczególnie, jeżeli pracują oni z bardzo „słabym zespołem” klasowym, dla którego dobre opanowanie wszystkich wymagań zawartych w podstawie nie jest łatwe, a czasami nawet niemożliwe.

- Nauczyciel może też omawiać tematy w innej kolejności niż zaproponowana w planie – plan zawsze jest elastyczny.
- Różna może być też liczba godzin poświęconych na kształcenie określonej umiejętności opisanej w podstawie – należy to dostosować do możliwości klasy, z którą pracuje nauczyciel.
- Wydawnicze plany nauczania powstają w oparciu o teksty i odnoszące się do nich ćwiczenia oraz zadania, które pojawiły się w podręczniku. Nauczyciele powinni wzbogacić propozycje autora planu o swoje pomysły zadań realizowanych na lekcjach. Mogą pojawić się zupełnie inne metody pracy i inne środki dydaktyczne niż przewidzieli to autorzy podręczników.

Plan nauczania to dokument żywy, który powinien być uzupełniany i modyfikowany na bieżąco (przed zajęciami i po ich zakończeniu). Można korzystać z propozycji wydawnictw, ale koniecznie należy je modyfikować. Jako dokument żywy, który może być uzupełniany i korygowany przy każdym zajęciach, plan (zwłaszcza wynikowy) nie może być tworzony z dużym wyprzedzeniem, przed poznaniem klasy i na cały rok szkolny. Bardzo ważne jest, by

nauczyciel miał świadomość, że nie ma i nie może być jednego uniwersalnego planu nauczania dla wszystkich nauczycieli przedmiotu określonego etapu edukacyjnego.

Przykłady planów dydaktycznych

Przykład 1

Plan dydaktyczny („rozkład materiału”) może przybrać formę następujących po sobie bloków tematycznych, których realizacja może być przewidziana na jeden, kilka czy kilkanaście dni

Krok 1

Do bloku tematycznego nauczyciel planuje cele – następuje operacjonalizacja wymagań szczegółowych określonych w podstawie programowej, czyli „rozłożenia” ich na czynności ucznia, jego „małe kroki”, które w sumie powinny doprowadzić go do uzyskania efektu opisanego w wymaganiach szczegółowych. Prawidłowo zoperacjonalizowane cele w planie dydaktycznym dają nauczycielowi z jednej strony możliwość określenia odpowiedzialnego kierowania procesem zarówno nauczania, jak i uczenia się, a z drugiej – pozwalają na świadomą, bieżącą kontrolę realizacji podstawy programowej. Ich zapisy są odzwierciedleniem koncepcji wynikającej z wybranego bądź też opracowanego samodzielnie programu nauczania.

Krok 2

Zaplanowanie na kolejne dni tematów aktywności i związanych z nimi wielostronnych zadań edukacyjnych w odniesieniu do kolejnych edukacji. W planie warto uwzględnić również zadania wychowawcze. Tematyka bloków powinna być wyznaczana potrzebami i zainteresowaniami dzieci oraz być dostosowana do ich możliwości rozwojowych. Temat bloku winien być na tyle ogólny, aby można nim objąć wszystkie zamierzone zajęcia edukacyjne, różne formy aktywności i treści wychowawcze.

Tematy dni aktywności możemy formułować w sposób⁵⁴:

- czynnościowy,
- zadaniowy,
- zadaniowo-problemowy.

Przykład

- Czynnościowo: Bezpiecznie posługujemy się urządzeniami elektrycznymi.
- Zadaniowo: Bezpiecznie będę posługiwać się urządzeniami elektrycznymi.
- Problemowo: Do czego może doprowadzić bezmyślne posługiwanie się urządzeniami elektrycznymi?

Tematy dni aktywności powinny wyrażać chęć działania, pobudzać do udziału w planowaniu pracy. Organizacja dnia aktywności:

- uwzględniania możliwie najwięcej różnorodnych form aktywności,
- przeplatania aktywności intelektualnej aktywnością ruchową i artystyczną,
- zorganizowania przestrzeni klasy w zależności od potrzeb,
- zadbania o wystrój sali tak, aby odzwierciedlała tematykę pracy,
- przemyślenia sposobów włączania dzieci do planowania.

Przykład 2

Program *Nowoczesna Edukacja – szkoła w działaniu* proponuje realizację tygodniowego planu pracy wokół projektowanych okazji edukacyjnych w ramach tygodniowych modułów, na ogół jednotygodniowych. Koncentracja na jednym temacie pozwala na ukierunkowane

⁵⁴ E. Misiorna, *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Poznaniu, Poznań 1999, s. 85.

działania nauczyciela i uczniów, pogłębienie zrozumienia treści wiodących w danym module. W tygodniowym module znajdują się treści ze wszystkich edukacji, a czas poświęcony na ich realizację jest płynny, decyduje o nim nauczyciel oraz uczniowie.

Projektowane okazje edukacyjne traktowane są jako metoda, sposób działania w ścisłym powiązaniu z treściami podstawy programowej dla kształcenia ogólnego. Takie ujęcie stanowi syntetyczną, zgeneralizowaną formę odpowiedzi na pytania: Jak to czynić? Jak sprzyjać temu, co w dziecku ukryte, ale jego własne? Zatem dotyczą wspomagania, inspirowania i kierowania.

Bez względu na to, jaką formę planu dydaktycznego nauczyciel wybierze, musi pamiętać, że zajęcia, które organizuje, powinny:

- budzić zaciekawienie i zainteresowanie dzieci,
- wyzwać inicjatywę w planowaniu pracy (wspólnie z nauczycielem i rówieśnikami),
- prowokować dzieci do podejmowania zadań.

Biorąc pod uwagę znaczenie planu dydaktycznego warto po jego opracowaniu postawić następujące pytania:

- Czy wszystkie wymagania szczegółowe zostały uwzględnione w planie?
- Czy zbiór celów operacyjnych złoży się w sumie na wymaganie szczegółowe?
- Czy wszystkie umiejętności określone w wymaganiach ogólnych zostały uwzględnione w planie?
- Czy umiejętności określone w wymaganiach ogólnych są kształcone rytmicznie podczas całego etapu edukacyjnego?
- Jakie są proporcje między treściami wynikającymi z podstawy programowej a dodatkowymi, wprowadzonymi przez autora programu?
- Czy treści dodatkowe są rozłożone równomiernie czy też autor preferuje określone zagadnienia?

Słów kilka o organizacji życia w klasie

Przed nauczycielem każdego dnia stoi bardzo trudne wyzwanie – uczenie dzieci uczenia się. Obserwuję, że na co dzień w szkołach nauczyciele realizują kształcenie zintegrowane, w którym ciągle przywiązuje się większą wagę do realizowania wszystkich treści podręczników niż organizowania zajęć wokół idei kluczowych, ważnych z punktu widzenia dziecka. Są to wyzwania trudne, ale – można też stwierdzić – dają pewną szansę szczególnie tym nauczycielom, którzy chcieliby aktywnie włączyć się w kreowanie nowego kształtu edukacji, np. (a może przede wszystkim) poprzez pisanie autorskich scenariuszy zajęć, tworzenie własnych koncepcji pracy z dziećmi.

Edukacja wczesnoszkolna realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego, dotyczy treści z edukacji: polonistycznej, społecznej, matematycznej, przyrodniczej, zajęć komputerowych i technicznych. Podczas realizacji tygodniowego modułu wykorzystywane będą formy ekspresji artystycznej (plastyczna, muzyczna, zajęcia techniczne), bowiem włączone w proces nauczania i wychowania stanowią naturalną motywację do osiągnięcia coraz lepszych wyników w nauce. W procesie edukacji nacisk kładzie się na:

- pracę w małych zespołach,
- nawiązywanie do wiedzy osobistej ucznia,
- to, że nauczyciel nie kieruje „spod tablicy” jednolitą pracą wszystkich uczniów,
- respektowanie zróżnicowanych kompetencji dzieci związanych z czytaniem, pisanem, liczeniem poprzez założenie, że w tym samym czasie uczniowie pracują nieco inaczej nad rozwijaniem poszczególnych kompetencji.

Poniedziałek w szkole. Szczególnie istotną rolę odgrywają zajęcia rozpoczynające kolejny tydzień pracy, kiedy to nauczyciel zapoznaje uczniów z tematem modułu, zadaniami indywidualnymi i zespołowymi, planowanymi zajęciami w klasie i w terenie. Zadania stawiane uczniom są wyeksponowane w klasie i podzielone na grupy. Na tych kartach są zadania dotyczące edukacji językowej, przyrodniczej, matematycznej.

A – zadania dla przeciętnego ucznia.

C – zadania o wyższym stopniu trudności.

Przywitanie – każdego dnia.

To czas na budowanie kontaktu, więzi, atmosfery zaufania i przyjaźni między dziećmi, a także między każdym dzieckiem a osobami dorosłymi. Dzieci mogą pokazać, co ciekawego zrobiły poprzedniego dnia. Można zaproponować dzieciom siadanie w kółku na przywitanie dnia i przeprowadzenie tzw. „rundki” – Co u mnie? Na początku dnia bardzo ważne jest wspólne z dziećmi zaplanowanie zajęć, ewentualny podział na podgrupy odpowiedzialne za poszczególne zadania.

Sytuacje wspomagające realizację programu nauczania – dzień w szkole

Dzieci realizują różne działania programowe zorganizowane przez nauczyciela. Są to zajęcia wynikające z tematyki modułu, realizowane również poprzez różnorodne formy aktywności:

- spontaniczna – dzięki odpowiedniemu zaprojektowaniu przestrzeni edukacyjnej, inspirowana okazjami edukacyjnymi,
- kierowana – realizacja różnorodnych projektów ekologicznych, społecznych, kulturalnych itp.

Terminarz

Tzw. „kartka tygodnia”, na której uczniowie przez cały tydzień swobodnie zapisują pytania, na które pragną uzyskać odpowiedź. Ta praktyka pozwala zaspokoić naturalną ciekawość dzieci, stanowi punkt wyjścia do poszukiwania rozwiązań, jest kolejnym krokiem do zdobywania wiedzy.

Klasowy Dzień Segregatora

Narzędzie wspierające obserwacje nauczyciela i źródło informacji o uczniu to segregator, który przechowuje się w klasie. Każdy uczeń samodzielnie gromadzi swoje prace w segregatorze (swobodne teksty inspirowane, prace plastyczne, karty pracy, wyniki własnych poszukiwań itp.). Dziecko samo dokonuje wyboru tych prac podczas tzw. Klasowego Dnia Segregatora – wówczas nauczyciel rozmawia z dziećmi o ich segregatorach, wspólnie analizują ich zawartość. Dzieci w tym dniu dokonują przeglądu swoich prac, prezentują najlepsze z nich koleżankom i kolegom. Wartością tej formy pracy jest możliwość dokonywania przez dzieci oceny własnych postępów, analizowania osiągnięć. Segregatory są także prezentowane rodzicom podczas spotkań.

Praca domowa ucznia musi spełniać podstawowe warunki:

- musi być związana z aktualną tematyką, nad którą uczeń pracuje,
- powinna być tak sformułowana, żeby uczeń mógł ją wykonać samodzielnie,
- musi być należycie umotywowana,
- nie wolno zadawać zbyt dużo pracy domowej jednocześnie,
- należy wyjaśniać uczniom, jak się uczyć, jak sobie zorganizować pracę, jak i gdzie szukać potrzebnych informacji.

Stopniowo od klasy II należy dzieci wdrażać do pracy domowej. Nie mogą to być ćwiczenia mechaniczne, ograniczone do przepisywania nieciekawych treści, ale takie prace, które przyczynią się do opanowania techniki uczenia. Według C. Freineta każda działalność dziecka, a więc jego praca domowa, powinna być związana z życiem i zainteresowaniami. Należy pamiętać, że każda praca domowa musi być sprawdzona przez nauczyciela.

Praca w małych zespołach

Wiele działań w życiu ludzkim opiera się na współpracy grup i zespołów, dlatego umiejętności współpracy w grupie uczymy od najwcześniejszych lat, co zobowiązuje każdego nauczyciela do uwzględniania jej w realizowanych przez siebie zajęciach.

Praca w grupach, oprócz współpracy, może przyczynić się do:

- respektowania przyjętych zasad i dyscypliny,
- doświadczania współzależności i współodpowiedzialności,
- doskonalenia umiejętności komunikacyjnych (zabierania głosu, wypowiedzania swoich myśli, poszanowania zdania innych, rozwiązywania problemów),
- aktywizowania wszystkich uczniów (co jest szczególnie ważne dla dzieci nieśmiałych lub pracujących wolniej),
- wzajemnej inspiracji (co ma miejsce podczas dzielenia się swoimi pomysłami, doświadczeniami).

Już od pierwszych dni nauki w szkole uczniowie przygotowani są do współpracy w grupie. Najpierw zwracamy uwagę na integrację zespołu. Wprowadzamy zabawy pozwalające na poznanie się wszystkim uczniom i zbudowanie ich wzajemnego zaufania. Po tym etapie, kiedy grupa już się dobrze pozna, nadchodzi czas na ćwiczenia w komunikowaniu się. Dzieci uczą się słuchać, formułować myśli w postaci zdań i ujednociać nadawane komunikaty z pozycją ciała. Przestaje być dla nich zagadką język gestów. Dowiadują się, kiedy ktoś jest zakłopotany, wstydzi się lub czuje się niepewnie. O tym wszystkim mówi jego ciało, trzeba tylko umieć to zauważyć.

Kiedy poziom komunikacji w grupie możemy uznać za wystarczający, rozpoczynamy pracę w zespołach. Pierwszym krokiem są zajęcia w parach. Uczniowie otrzymują zadania wymagające od nich współpracy, wzajemnego wspomaganie się i poszukiwania informacji. Jeżeli wszyscy uczniowie w klasie przejdą ten etap pracy z powodzeniem, to możemy przystąpić do organizowania zajęć w większych grupach. Praca w grupie jest nastawiona na naturalne ludzkie procesy porozumiewania się i dzielenia się przemyśleniami, czyli na interakcję, będącą podstawą edukacji wczesnoszkolnej.

Indywidualizacja

- Nauczyciel proponuje uczniom zadania o różnym stopniu trudności i różnym zakresie dotyczące tego samego tematu. To uczeń po zapoznaniu się z zadaniami próbuje, w zależności od tego, jak ocenia swoje umiejętności, wykonać zadania trudniejsze lub łatwiejsze.
- Przygotowując zadania o różnym stopniu trudności, pamiętać należy o starannym ich przygotowaniu. Dzięki indywidualizacji stymuluje się rozwijanie umiejętności samooceny, unika się niepotrzebnej straty czasu, gdy jedni uczniowie nudzą się przy zbyt łatwych zadaniach, a drudzy znowu bezmyślnie przepisują od innych, ponieważ postawiono im za wysokie wymagania. Indywidualizacja dotyczy przede wszystkim materiału.

Zadaniem nauczyciela jest stworzenie dzieciom odpowiednich warunków do aktywności. Natomiast wykonywane przez dzieci czynności powinny służyć rozwijaniu procesów poznawczych, kontaktów społecznych oraz kształtowaniu umiejętności manualnych.

Dzień możemy uznać za udany wówczas, gdy:

- nastąpiło zaciekawienie tematem dnia – zaangażowanie emocjonalne dziecka,
- swoisty klimat społeczny panujący w klasie wyzwolił aktywność własną dziecka,
- wykonane zadania miały dla dziecka sens,
- w czasie pracy powstały konkretne wytwory,
- dziecko osiągnie sukces na miarę swoich możliwości,
- dostrzeżony został wkład pracy dziecka, a nie tylko efekty (nastąpiła zachęta do dalszej pracy, informacja o tym, co trzeba poprawić czy dopracować),
- dziecko nie przeżywało napięć i stanów lękowych.

Na aktywność dziecka w szkole olbrzymi wpływ wywiera nauczyciel, jego otwartość na pomysły dzieci, jego kompetencje i indywidualne predyspozycje oraz umiejętność tworzenia warunków, umożliwiających dzieciom podjęcie różnorodnych działań.

Reasumując, kształcenie zintegrowane uwzględniające potrzeby rozwojowe, zainteresowania i zdolności dzieci, stwarza im w procesie edukacyjnym warunki do przeżywania, działania, odkrywania, poznawania i doświadczania poprzez aktywne uczestnictwo. Chodzi o to, by pobyt dziecka w szkole był dla niego sensowny i atrakcyjny. W czasie wykonywania zadań istotna jest bliskość emocjonalna dziecka z nauczycielem, którą gwarantuje wzajemne zaufanie, zrozumienie i pomoc. Potrzebny jest zatem nauczyciel wspierający rozwój dziecka, przyznający mu prawo do błędu, otwarty na pomysły dzieci, elastyczny w myśleniu i działaniu⁵⁵.

⁵⁵ Ibidem, s. 46.

Jak sprawdzać i oceniać?

Marzena Kędra, Monika Zatorska

Problematyka oceniania to zagadnienie, które wywołuje dyskusje, wręcz kontrowersje, zarówno wśród pedagogów, jak i uczniów oraz ich rodziców. Ocenianie ma na I etapie edukacyjnym charakter opisowy. Ocena opisowa pełni funkcję informacyjną, motywującą i korekcyjną. Ukazuje jakość osiągnięć ucznia w zestawieniu z celami kształcenia przewidzianymi przez program nauczania wybrany przez nauczyciela dla danej klasy. Ukazuje postępy indywidualne w zestawieniu z poprzednimi osiągnięciami dziecka, bez porównywania go z rówieśnikami. Jej zadaniem jest także informacja o zakresie wysiłku włożonego przez ucznia w proces uczenia się. Ma dostarczyć wiedzy (uczniowi i jego rodzicom) o osiągnięciach edukacyjnych dziecka. Zadaniem oceny jest zmotywowanie ucznia do wysiłku i umożliwienie mu przeżywania pozytywnych emocji związanych z efektami, które uzyskał. Ocena powinna być także swoistym drogowskazem: co trzeba zmienić, co poprawić, aby uczeń uzyskał jeszcze lepsze efekty.

Nauczyciel oceniający powinien zastosować takie narzędzia pomiaru, aby były one wyrażone językiem i symboliką odpowiednią do ocenianej sfery postępów dziecka, oparte na bezpośredniej obserwacji potencjału, odpowiednie do poziomu rozwoju ucznia, a także połączone z konkretnymi zaleceniami dla rodziców, przekazywanymi w przystępnej formie.

Ocenianie to proces polegający na szacowaniu, określaniu zmian w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw. Służyć ma wywoływaniu pożądanych zachowań oraz przekazywaniu informacji zwrotnej uczniowi i rodzicom. Proces ten powinien opierać się na jasno określonych kryteriach uwzględniających poziom indywidualnych możliwości ucznia. Ocenianie w każdej szkole powinno opierać się na zasadach zawierających rozwiązania szczegółowe, uzgodnionych i zaakceptowanych przez wszystkich nauczycieli. Ważnym elementem jest realizm, czyli takie sformułowanie zasad oceniania, aby uwzględniały one potrzeby i możliwości uczniów. Ocenianie na etapie edukacji wczesnoszkolnej (ocena opisowa) płynnie powinno przejść w ocenę wyrażoną za pomocą stopni na etapie kształcenia przedmiotowego w klasach IV-VI. Wszystkie działania składające się na ocenianie winny mieć cel w postaci wspierania indywidualnego rozwoju każdego ucznia, czyli uwzględniania jego podmiotowości. Ocenianie musi być spójne z koncepcją pracy szkoły i każdym innym dokumentem tzw. prawa wewnątrzszkolnego (np. statut, program wychowawczy).

„Ocenianie wymaga podejmowania określonych decyzji. Jest też integralnym elementem procesu nauczania i uczenia się. Ocenianie ma służyć informowaniu o jakości osiągnięć edukacyjnych dziecka w porównaniu z celami kształcenia przewidzianymi dla danego etapu rozwoju. Powinno ono określać zakres wysiłku włożonego przez dziecko w proces edukacyjny i wskazywać na charakter czynionych postępów. Jednym z istotnych zadań oceniania jest dostarczenie informacji o tym, jakie umiejętności uczeń już opanował, z czym sobie doskonale radzi, a jakie umiejętności wymagają dalszego doskonalenia⁵⁶.”

Aby ocenianie spełniało swą funkcję, powinno:

- dostarczać wiedzy o predyspozycjach, aktywności i jakości pracy,
- diagnozować poziom umiejętności i wiadomości,
- informować o skuteczności stosowanych metod i form pracy,
- sprzyjać pozytywnemu myśleniu o własnych możliwościach oraz o samym procesie uczenia się,

⁵⁶ A. Kopik, *Ocenić dla dobra ucznia*, [w] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010, s. 283-284.

- stanowić środek mobilizujący (wzmocnienie pozytywne),
- wywoływać refleksje (skłaniać do analizy i korekty własnych działań),
- wdrażać do systematyczności,
- dostarczać satysfakcji,
- kształcić umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami.

W ocenianiu należy zwrócić uwagę na postawy ucznia wobec oceniania: czy i w jakim stopniu zadania, które wykonuje, są dla niego osobiście ważne, czy dostrzega, że czemuś służy. Ocenia się także zdolność ucznia do współpracy i produkty uczenia. W procesie oceniania dziecko jest aktywnym, zaangażowanym uczestnikiem uczenia, zdolnym do samooceny swoich działań. Ma wgląd we własne procesy uczenia się i rozumienia, zastanawia się nad ich przebiegiem, efektami (Jak mi to wyszło? Dlaczego?). Dobrze rozumiane ocenianie jako wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka (i nauczyciela) w efekcie uruchamia refleksje nad sobą, dostarcza informacji zwrotnej na temat procesu uczenia.

Zasady i kryteria oceniania zgodne ze szkolnym systemem oceniania powinny odzwierciedlać cele, uwzględniać częstotliwość, określać sposoby sprawdzania osiągnięć poprzez:

1. Bieżącą i systematyczną kontrolę w czasie lekcji, która obejmuje m.in.: obserwację pracy uczniów, ich zachowań i zaangażowania, umiejętności współpracy, wypowiedzania się, samodzielnego wnioskowania, notowania, korzystania ze słowników, analizowania, podejmowania decyzji, formułowania pytań. Ocena bieżąca powinna:

- dawać informację o tym, co uczeń już umie, nad czym musi popracować i w jaki sposób ma to zrobić,
- uwzględniać indywidualne predyspozycje i możliwości dziecka,
- brać pod uwagę wkład pracy ucznia, jego wysiłek i chęci,
- nie etykietować dzieci,
- eliminować niezdrową rywalizację,
- nie pełnić funkcji nagrody ani też kary,
- nie zawierać krytyki dziecka.

Dzięki ocenie bieżącej i stałemu kontaktowi z nauczycielem, uczeń zaczyna dostrzegać własne sukcesy i uczy się rozpoznawania ewentualnych trudności. Uzyskuje wiedzę o tym, że ma prawo do błędów. Zdobywa informacje, w jaki sposób wykorzystywać swoje mocne strony w procesie uczenia się i w jaki sposób rozwijać słabsze strony. Kształtowanie samoświadomości i motywacji wewnętrznej uczniów to przecież jedno z naczelných zadań oceniania.

2. Kontrolę okresową proponujemy przeprowadzać m.in. w formie: sprawdzianów i wypracowań, testów wyboru, uzupełnień i testu otwartego, a także konkursów czy też realizacji zadań twórczych.

3. Oceną obejmuje się również zaangażowanie w przygotowanie oraz udział w akademiach, porankach poetyckich, imprezach szkolnych, udział w konkursach czy też planowaniu i przygotowywaniu wycieczek itp.

Nauczyciel oceniający postępy dziecka powinien przyjąć zasadę „oceniania w kontekście”, czyli oceniania ucznia w środowisku, w którym realizowany jest proces uczenia się. Ocenianie odbywa się podczas zaangażowania ucznia w uczenie się i jest połączone z konkretnymi zadaniami, wykonywanymi przez ucznia. Takie podejście do oceniania stwarza każdemu dziecku szansę wykazania się swoimi zdolnościami, ceniony jest bowiem rozwój umiejętności wykonywania konkretnych, użytecznych prac oraz umiejętność zastanawiania się i refleksji, kształtowanych podczas wykonywania projektów. Szczególną wagę przywiązuje się do indywidualnych uzdolnień.

„Jedną z ważnych funkcji oceny jest jej funkcja kształtująca. Ocena kształtująca pełni funkcję informacyjną dla uczniów, którzy jeszcze nie ukończyli nauki danego tematu. Taka infor-

macja będzie rzeczywiście kształtująca wówczas, gdy zostanie przez ucznia wykorzystana w celu podniesienia poziomu nauki. Ocenę kształtującą może wystawić nauczyciel, ale także uczniowie muszą oceniać w ten sposób siebie samych i siebie nawzajem. Badania pokazały, że informacja zwrotna w trakcie nauki wywiera większy wpływ na osiągnięcia uczniów niż inne czynniki, zatem warto z niej korzystać⁵⁷. Głównym celem oceniania kształtującego jest pomoc uczniowi w uczeniu się. Uczeń uzyskuje informację zwrotną o tym, co już wie, czego się nauczył podczas zajęć, a jednocześnie, co musi jeszcze osiągnąć, co poprawić.

Sprawdzanie postępów i osiągnięć sprzyjać będzie efektywności działań edukacyjnych, jeśli nauczyciel zapozna uczniów i rodziców z kryteriami oceniania oraz wykaże gotowość do ich modyfikacji. Stosowane metody sprawdzające powinny przede wszystkim kształtować pozytywne myślenie o samym procesie uczenia się i o własnych możliwościach. Przekonanie o tym wpływa bowiem na jakość włożonego wysiłku i w konsekwencji – na efektywność uczenia.

Określania kryteriów oceniania nauczyciel powinien uczyć swoich uczniów. Mogą oni sami próbować stworzyć kryteria oceny, np. pracy pisemnej, pracy plastycznej, pracy użytecznej. W tym celu nauczyciel może poprosić ich, aby spróbowali (np. pracując w parach czy większych grupach) ustalić, jakimi cechami powinna się charakteryzować dobrze napisana praca. Mogą stworzyć listę kryteriów oceny pracy (np. wykorzystując metodę burzy mózgów czy też tzw. śnieżnej kuli). Ważne jest, aby uczniowie zrozumieli cel ustalenia takich kryteriów i umieli z nich później skorzystać. Listę można uzupełniać, rozszerzać; powinna ona być zawsze dostępna, aby uczeń mógł wykonać każdą następną swoją pracę, kierując się listą wspólnie wypracowanych kryteriów.

„Ocena ucznia powinna być odzwierciedleniem jego dokonań, cech indywidualnych, jego postępów, możliwości oraz trudności. Powinna zawierać spostrzeżenia dotyczące rozwoju dziecka, jego aktywności, samodzielności i umiejętności społecznych. Powinna także stanowić propozycję działań umożliwiających stymulowanie rozwoju. Ważne jest ekspozowanie tego, co dziecko już osiągnęło i określenie, jak należy postępować, aby zapewnić dziecku sukces⁵⁸”.

Samokontrola i samoocena

Do ważnych umiejętności zdobywanych przez uczniów (ze względu na dalszą drogę życiową) należą umiejętności samokontroli i samooceny. Od nich bowiem w dorosłym życiu zależy, czy potrafimy sprostać wymaganiom pracodawcy, czy potrafimy dokonać szybkiej i skutecznej zmiany w dotychczasowym zachowaniu, czy jesteśmy przygotowani do samodzielnej oceny realizacji swoich zadań. Posiadając umiejętności samokontroli i samooceny, nie tylko zdobywamy informacje o tym, co zaniedbaliśmy, ale również skłaniamy się do refleksji nad tym, co można zrobić lepiej. Dzięki nim potrafimy odpowiedzieć sobie na pytanie, czy podążamy zamierzeniom (jeśli samoocena dotyczy również naszych osobistych zasobów – umiejętności, zainteresowań, możliwości). „W wypadku samokontroli możemy mówić o funkcji pomocniczej pełnionej wobec samooceny. Polega ona na gromadzeniu informacji o przebiegu i kolejnych elementach działania edukacyjnego, przygotowywaniu odpowiednich środków i materiałów czy stwarzaniu optymalnych warunków. Rozpatrując zaś podmiototwórczy charakter samooceny, należałoby wspomnieć o jej bliskim związku ze zdobywaniem przez

⁵⁷ G. Petty, *Nowoczesne nauczanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 434.

⁵⁸ A. Kopik, *Oceniać dla dobra ucznia*, op.cit., s. 284.

jednostkę wiedzy o sobie przez gromadzenie unikalnych informacji o własnej osobie, w tym – wartościowania i określania własnego wysiłku oraz rezultatów działania”⁵⁹.

Wpływ samooceny na proces uczenia się:

- Samoocena dotycząca diagnozy: Co umiem, czego mogę się jeszcze dowiedzieć?
- Samoocena dotycząca procedur i strategii: Skąd i w jaki sposób będę czerpała wiadomości? Ułożenie planu uczenia się.
- Samoocena dotycząca wyniku: Co zamierzałam osiągnąć, co osiągnęłam?
- Realizacja założonego planu uczenia się: Osiągnięcie określonego celu.

Samoocena dotyczy 3 obszarów:

- Wyników kształcenia: Co umiem? Nad czym trzeba popracować?
- Metod uczenia się: W jaki sposób mogę nadrobić zaległości?
- Postaw wobec uczenia się: Dlaczego czegoś lubię się uczyć? Jak się pracuje, gdy coś lubię?

Samokontrola – sprawdzenie fiszek autokreatywnych z gramatyki, ortografii. Uczniowie rozliczają się z podjętych przez siebie zadań planowanych na kartach planu indywidualnego.

Recenzja – wyrażona ustnie lub pisemnie. Taka recenzja ma charakter informacyjno-instruktażowy. Informuje, co uczeń osiągnął, a czego jeszcze musi się nauczyć.

Od redakcji:

W przypadku proponowanych niżej sposobów gromadzenia prac uczniowskich i innych alternatywą dla tradycyjnej teczki czy portoflia jest wykorzystanie aplikacji internetowych.

Teczka

Do sposobów prowadzących do samorozwoju możemy zaliczyć metodę „Teczki”. Polega ona na prowadzeniu indywidualnych teczek przez ucznia. Oczywiście należy porozmawiać z uczniami o wykonaniu następujących czynności:

- Przygotuj segregator, w który będziesz mógł wpinać kartki oraz koszulki A4. Dodatkowo będzie potrzebna papierowa teczka, w której będziesz mógł przenosić do domu poszczególne części z segregatora. Kolorowe kartki, które staną się kartami tytułowymi, otrzymasz ode mnie w prezencie.
- Najpierw przygotujemy plan teczki, który będzie ją systematyzował. Jest to ważna czynność dla jasnego i sprawnego korzystania z niej.
- Teczka będzie miała 2 części. Plan pierwszej części jest taki sam dla wszystkich uczniów. Tu będą mieściły się wspólne zadania i prace, oczywiście wykonane przez Ciebie samodzielnie. Druga część teczki jest całkowicie indywidualna. Tutaj możesz zamieszczać wszystko to, co tylko będziesz chciał.

Zanim przystąpimy do pracy z „Teczka”, wspólnie ustalmy z uczniami, co się w niej znajdzie. Przykład: Metodą „burzy mózgów” wybieramy działy, np.:

1. O mnie.
 2. Moje osiągnięcia.
- Tygodniowe plany pracy.
 - Samoocena, refleksja nad sobą.

⁵⁹ B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2007, s. 61.

- Prace domowe – sprawdzone i poprawione.
 - Fiszki.
 - Recenzje przeczytanych książek.
 - Słownictwo pomocnicze, które mogę wykorzystać do budowania zdań, samodzielnych prac, opisów, opowiadań, twórczych wypowiedzi pisemnych.
 - Ortografia, w której zgromadzę wyrazy, z których zapisem mam jeszcze problem. Tutaj będę zbierała wszystkie zasady ortograficzne oraz wykonywane zadania i ćwiczenia.
 - Kartoteka sprawdzianów, kartkówek, prac klasowych, ankiet, testów.
 - Dokumentacja projektów i konkursów.
 - Mój bank pytań kluczowych.
3. Moje zainteresowania.

Korzyści:

- Wzrosła motywacja uczniów do podejmowania zadań na coraz wyższym poziomie.
- Stanowi nieodzowną pomoc w zindywidualizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego.
- Dzieci przejawiają większe zaangażowanie na lekcjach i w pracy domowej.
- Tygodniowe plany pracy systematyzują proces uczenia się każdego dziecka.
- Ze względu na swoją zawartość, a mianowicie zagadnienia i pojęcia ortograficzne, gramatyczne, stała się swoistą „ściągą”, z której dziecko, gdy tylko ma taką potrzebę, może samodzielnie skorzystać.
- Przerodziła się w ważny rejestr – dokument twórczości literackiej dziecka.
- Jest zbiorem wszelkich osiągnięć ucznia typu sprawdzianów, ocen koleżeńskich i nauczycielskich, samoocen, prac pisemnych, dyplomów, pochwał.
- Notatki z poszczególnych lekcji jako luźne kartki, zamieszczane w Teczce, uczą dzieci planowania własnej nauki.
- Trzecia część pomaga w zbieraniu najważniejszych dla ucznia informacji, dotyczących jego zainteresowań.

Dokumentowanie postępów:

- Dokumentacja osiągnięć. Są to różnego rodzaju wytwory prac uczniowskich, takie jak: prace pisemne, opowiadania, opisy, sprawozdania, listy przeczytanych książek, ukończone przykłady prac projektowych, swobodne teksty, listy do/od korespondentów, mapy mentalne, referaty.
- Dokumentacja postępowania. Oceny nauczyciela, komentarze dotyczące nabywanej wiedzy, umiejętności, kompetencji, obserwacja nauki, zachowania uczniów: arkusze samooceny procesu pisania, arkusz badania postaw wobec lektury, arkusz znajomości ortografii, arkusz samooceny strategii i obyczajów czytelniczych, arkusz autorefleksji (semestralnej, całorocznej: Co wiem? Z czego jestem dumny? Nad czym chciałbym popracować?).
- Dokumentacja autorska: są tu zawarte opinie uczniów na temat postaw, motywacji, postępów w nauce. Nauczyciel może pomóc uczniom analizować pracę poprzez stworzenie arkusza samooceny. Oto przykładowe pytania:

Co myślę na temat własnego wytworu?

Nad czym muszę popracować?

Dlaczego to mi się podoba – dlaczego jest godne uwagi (argumentacja, refleksja)?

Jak rozwinęły się moje umiejętności czytania i pisania?

Portfolio

„Samokontrola i samoocena występują nie tylko w działaniach dzieci dotyczących przyswajania wiedzy, lecz także w sytuacjach odkrywania i przeżywania świata. Przykładem mogą być wszelkiego rodzaju zabawy tematyczne, w których dzieci chętnie biorą udział, naśladując (a więc porównując się z wzorem) dorosłych (np. zabawa w dom, szkołę, sklep), a także uczestnictwo w grach, w których, podporządkowując się określonym regułom (ustalonym przez autora gry lub przez nie same), dążą (kontrolując własne postępowanie w związku z nimi) do wyznaczonego celu”⁶⁰. Zgodnie z koncepcją *Wielointeligentnej edukacji dla dziecka* uczeń jest jednym z podmiotów (obok nauczyciela i rodziców) zaangażowanych w proces oceniania. Aby uczenie się ucznia można nazwać podmiotowym, nie wystarczy, aby dziecko oceniało swoją pracę lub wykonane zadanie np. pod koniec zajęć, czy też kontrolowało wynik ćwiczenia, które miało wykonać. Istotne jest, aby zarówno samokontrola, jak i samoocena odnosiły się do celów, które dziecko powinno mieć możliwość formułować i akceptować. Samokontrola i samoocena powinny być nakierowane na uzyskanie informacji o własnym uczeniu się (w jaki sposób najlepiej się uczę, czego potrzebuję, jakie zdolności i mocne strony wykorzystuję w procesie uczenia się itp.). Dziecko zdobywa wiedzę o sobie samym, a to w istotny sposób służy jego rozwojowi. Bazą dla dokonywania oceny własnych postępów może być tzw. Portfolio prowadzone przez każdego ucznia. Za prowadzenie Portfolio dziecko powinno być odpowiedzialne od pierwszych dni nauki w szkole. Ocena bieżąca dokonywana przez nauczyciela powiązana jest z samooceną dziecka. Prowadząc Portfolio, dziecko ukazuje postępy, porównuje efekty uzyskane w nauce z własnymi poprzednimi osiągnięciami, a nie z osiągnięciami innych uczniów; eksponuje mocne strony i uzyskuje informacje o ewentualnych trudnościach w celu ich niwelowania i zapobiegania kolejnym. Pod koniec realizacji każdego bloku tematycznego każde dziecko ma „swoje pięć minut”. Prezentuje wówczas wybrane przez siebie osiągnięcie, pracę, którą wykonało, czy też efekt swoich działań na forum klasy. Portfolio jest zbiorem najciekawszych prac, dokumentuje najważniejsze (w ocenie dziecka) efekty jego zaangażowania i działania. Zawierać może nie tylko wytwory jego pracy, lecz także np. prezentacje multimedialne dokumentujące działania, fotografie prac użytecznych, które wykonało, dyplomy, listy gratulacyjne itp. Jest wizytówką jego osiągnięć. Prezentując wybrane spośród zgromadzonych, tylko jedno najciekawsze zdaniem ucznia osiągnięcie, dziecko uczy się nie tylko oceniać i analizować swoje dokonania, lecz także prezentować je w interesujący sposób innym osobom; kształtuje umiejętności komunikacyjne i auto-prezentacyjne, rozwija samoświadomość, uczy się dokonywać wyborów.

Przykładowe arkusze do samooceny

Arkusz samooceny strategii i obyczajów czytelniczych	Tak	Nie
Zwykle wybieram książki, które mogę łatwo przeczytać.		
Lubię czytać różne rodzaje książek.		
Jeśli kolega mówi mi o dobrej książce, zwykle ją czytam.		
Lubię w szkole czas na ciche czytanie.		
Lubię czytać książki, które nauczyciel czytał na głos.		
Czytam w domu.		
Chętnie rozmawiam o książkach, które przeczytałem.		
Zwykle rozumiem to, co czytam.		
Wiem, jak szukać w książce uzasadnienia moich odpowiedzi.		

⁶⁰ B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się?* op. cit., s. 61.

Arkusz samooceny znajomości ortografii

1. Czy jesteś dobry z ortografii? Dlaczego tak sądzisz?
2. Co sprawia, że ktoś dobrze zna ortografię?
3. Co robisz, gdy nie wiesz, jak napisać jakiś wyraz?
4. Jak mógłbyś pomóc komuś, kto ma kłopoty z pisownią jakiegoś wyrazu?

Arkusz samooceny procesu pisania

Czy myślisz o sobie jako o pisarzu?
Czy twój nauczyciel myśli, że jesteś pisarzem?
O czym piszesz?
Skąd bierzesz pomysły do pisania?
Wolisz pisać sam czy z kolegą?

Ocena własnego czytania – kl. III

Nazwisko i imię

Data

Napisz

1. Jakimi metodami posługujesz się, by poznać znaczenie słów, których nie znasz?

.....
.....
.....
.....

2. Jak postępujesz, zanim zaczniesz czytać książkę?

.....
.....
.....
.....

3. Czy w trakcie czytania robisz przerwy i sprawdzasz, czy dobrze rozumiesz tekst? Jeśli masz z tym problem, jak postępujesz?

.....
.....
.....
.....

4. Czy twoje czytanie poprawiło się w ciągu ostatnich kilku tygodni?

.....
.....
.....
.....

Z DOŚWIADCZEŃ PRAKTYCZNYCH

W drodze ku lepszej szkole z pedagogiką C. Freineta i nie tylko

Marzena Kędra

„Większość współczesnych koncepcji edukacyjnych wskazuje na konieczność humanizacji edukacji jako warunku skuteczności oddziaływań wychowawczych i kształcących. Szeroko rozumiana humanizacja edukacji opiera się na uznaniu różnorodności i indywidualności każdego ucznia oraz na zrozumieniu, że wychowanie i nauczanie nie tworzy człowieka, tylko pomaga dziecku w tworzeniu samego siebie⁶¹”.

W niniejszym opracowaniu zwracam uwagę szczególnie na koncepcję francuskiego pedagoga Celestyna Freineta, która jest mi bliska ze względu na jej wieloletnie stosowanie w praktyce edukacyjnej. Opiera się ona na szeroko pojętej swobodzie i aktywności dzieci w zakresie planowania zadań edukacyjnych, ich doboru, organizowania zajęć nie tylko w klasie i dla całej klasy, ale i własnych działań w szkole i poza nią (samokształcenie, działania badawcze, działania metodą prób i błędów), krytycznego analizowania działań własnych – ich przebiegu i efektów końcowych, wyrażania własnych opinii, nierzadko różniących się od opinii nauczyciela⁶². Traktuję ją jako koncepcję o charakterze prakseologicznym i autokreacyjnym, dającym uczniom możliwość uczenia się zarówno w sposób zamierzony (zaplanowany), jak i twórczy. Pozwalają im na wyjście poza utarte schematy wiedzy programowej, szkolnej, w stronę własnych zainteresowań i potrzeb intelektualnych. Pozwalają im zrealizować cele – bliskie i odległe.

We współczesnym świecie, charakteryzującym się burzliwym rozwojem nauki, techniki, szkoła tradycyjna jest – zdaniem C. Freineta – szkodliwym anachronizmem. Musimy przygotować młodzież do pracy na takich stanowiskach i w takich zawodach, których nawet jeszcze nie znamy, do takich form współżycia i kooperacji, które pozwolą stworzyć nowe, pokojowe kształty cywilizacji. Potrzebne są więc nauczycielowi: gruntowna i rozległa wiedza, umiejętność samodzielnego myślenia i zdobywania informacji oraz twórcza wyobraźnia, pozwalająca przekraczać granice dotychczasowych doświadczeń. Zgodnie ze swymi założeniami i określonym celem wychowania i nauczania, w miejsce metod tradycyjnej szkoły, w której mozolnie czytano i przepisywano myśli ludzi dorosłych, gdzie wykonywano nudne i często niezrozumiałe zadania i ćwiczenia, C. Freinet wprowadził różnorodne interesujące zajęcia, pozwalające na uaktywnienie każdego ucznia. Zamiast bezdusznego nauczania podręcznikowego, zastosował nowe oryginalne formy pracy szkolnej, które nazwał „technikami szkolnymi”.

C. Freinet w swojej koncepcji pedagogicznej uwzględnił naturalne sposoby zdobywania wiedzy⁶³. Nieustannie czynił wysiłki, by być „bliżej dziecka”. L. Badura zwraca uwagę, że nie jest to jednak powrót do pajdocentryzmu, od którego Freinet wyraźnie się odżegnuje, uważając, że „szkoła nie może hołdować indywidualnym zachciankom dziecka, bo to byłoby oszukiwaniem go co do wymagań życia i wytworzyłoby u niego brak zrównoważenia ze środowiskiem

⁶¹ A. Kopik, *Zawodowe przygotowanie nauczycieli do pracy w nauczaniu zintegrowanym*, op. cit., s. 178.

⁶² C. Freinet, *O szkołę ludową*, op. cit., s. 104.

⁶³ C. Freinet, *Metody naturalne w nowoczesnej pedagogice*, [w] C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, 1976.

społecznym⁶⁴. „Blżej dziecka” zatem to specyficzny i rozsądny styl pracy nauczyciela z dzieckiem, uwzględniający to, „jakim człowiekiem dziecko mogłoby i chciałoby być? „co mogłoby/ chciałoby wiedzieć, umieć, zrobić, zobaczyć, przeżyć?”.

Naturalny sposób zdobywania wiedzy C. Freinet realizuje poprzez tzw. „techniki pedagogiczne”, których wyższość nad znanymi metodami podkreśla E. Freinet, wskazując, iż „obejmują całość życia i działalność klasy, wszystkie doświadczenia i wszystkie realizacje, których celem jest możliwa skuteczna praca nauczyciela i ucznia⁶⁵. Zdaniem H. Semenowicz, „technika pedagogiczna” jest pojęciem szerszym aniżeli metoda, składają się na nią: metoda, organizacja pracy, materiały oraz narzędzia, a także osoba, która się nią posługuje⁶⁶.

Koncepcja pedagogiczna Freineta dysponuje różnymi technikami. Techniki pedagogiczne, zdaniem A. Lewina, „zajmują poczesne miejsce w pracy klas freinetowskich, ale są to tylko pewne formy czy narzędzia pedagogiczne, sprzyjające wytworzeniu naturalnej motywacji pracy dzieci i pozwalające wespół z wieloma innymi technikami realizować oryginalną koncepcję nauczania i wychowania⁶⁷. Zarówno doświadczenia nauczycieli, jak i możliwości stosowania coraz bogatszych zestawów nowoczesnych środków nauczania i wychowania mogą wpłynąć na dezaktualizację klasycznych technik wyrosłych w latach dwudziestych i trzydziestych obecnego stulecia. Mogą one również ulec daleko idącym zmianom⁶⁸. Również przedstawiciele ruchu freinetowskiego w swoim programowym dokumencie wyjaśniają: „Żadna z tych technik nie jest niezastąpiona, ale każda z nich stanowi czynnik, który może pomóc w rozwoju klimatu wychowawczego. Znaczy to, że techniki te nie tworzą zespołu monolitycznego i nienaruszalnego. Dostosowują się one do każdej sytuacji, do każdego środowiska i będą nadal rozwijać się zgodnie z potrzebami i możliwościami⁶⁹.

Zdaniem A. Lewina: „nie należy sprowadzać całej pedagogiki Freineta do problemu technik, gdyż wówczas zagubią się najbardziej istotne, trwałe, charakterystyczne właściwości jego koncepcji pedagogicznej”, które polegają na zespoleniu ekspresji osobistej dziecka z różnymi formami pracy indywidualnej i zespołowej⁷⁰.

Wieloletnia praca z dziećmi uświadomiła mi z nadzwyczajną wyrazistością potrzebę organizowania pracy dziecięcej zespolonej z życiem środowiska, bowiem – jak uważa Halina Semenowicz: „przebywające w tym środowisku dziecko to istota działająca i w toku swego działania swobodnego wzbogacająca swoje doświadczenia⁷¹. C. Freinet zachęca nauczycieli do tworzenia sytuacji edukacyjnych, podczas których przywraca się pierwszeństwo takim wartościom, jak „odczuwanie, przeżywanie, rozumienie, uspołecznienie, miłość i życie⁷². Te sytuacje determinują:

- wyjście naprzeciw zainteresowaniom i potrzebom dzieci,
- przygotowanie dzieci do świadomego zdobywania wiedzy, aktywnego poznawania świata,
- uczenie wyrażania samego siebie poprzez różne formy swobodnej ekspresji,
- umożliwienie dziecku przeżywania radości tworzenia, uczenia się,
- kształtowanie i doskonalenie umiejętności ponadprzedmiotowych,

⁶⁴ L. Bandura, *O metodzie Freineta*, „Życie Szkoły” nr 3, 1957, s. 9.

⁶⁵ E. Freinet, *Droga życiowa C. Freineta*, [w] *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, 1976, s. 17.

⁶⁶ H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*. Otwock–Warszawa: PSAPCF 1995, s. 86.

⁶⁷ A. Lewin, *Wychowanie. Tryptyk pedagogiczny*. Korczak, Makarenko, Freinet, 1986, s. 116-117.

⁶⁸ Ibidem, s. 117.

⁶⁹ Ibidem, s. 117.

⁷⁰ Ibidem, s. 117.

⁷¹ H. Semenowicz, *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, op. cit., s. 26.

⁷² C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, op. cit., s. 14.

- przygotowanie dziecka do podejmowania nowych zadań edukacyjnych na wyższym poziomie edukacji.

Zasadniczym celem jest ukierunkowanie działań nauczyciela na indywidualny rozwój dziecka, tak aby kształtował on naturalną motywację poznania, pobudzał do działania, wzmacniał i urzeczywistniał możliwości twórcze dzieci.

W tych edukacyjnych spotkaniach nauczyciel przyjmuje funkcję animatora, który pokazuje uczniom drogi uczenia się w trakcie indywidualnego i grupowego rozwiązywania problemów i działań. Pomaga odkrywać, wyszukiwać, analizować, wnioskować, interpretować i dokonywać samooceny. Pozwala współpracować, samodzielnie podejmować nowe zadania, aby w ten sposób uczeń tworzył siebie. Dobre zajęcia to przecież coś więcej i coś innego niż realizacja programu, planu zajęć czy wypełnianie czasu od dzwonka do dzwonka. Dobry nauczyciel – animator jest kimś więcej i kimś innym niż sprawny dydaktyk, a szkoła jest czymś więcej i czymś innym niż tylko „fabryką nauczania”⁷³. Chodzi w niej o stworzenie warunków do realizacji głównego celu edukacyjnego, jakim jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia: fizycznego, psychicznego, intelektualnego, duchowego. Możliwe jest to tylko wtedy, kiedy stworzy się i zapewni odpowiedni klimat, w którym dziecko będzie mogło z poczuciem bezpieczeństwa otworzyć się na nowe i nieznane rzeczy. Na klimat składa się to wszystko, co nazywamy życiem szkolnym, a więc uroczystości szkolne, wycieczki, zielone szkoły, oferty pozalekcyjne, kółka, imprezy sportowe, tradycja szkoły. Dobre szkoły odznaczają się bogatym, twórczym życiem wewnętrznym. W największym jednak stopniu na klimat – i to jest najistotniejsze – wpływa sposób, w jaki nauczyciele traktują uczniów, jak też sposób odnoszenia się uczniów do siebie nawzajem. Wszystkie te czynniki razem wzięte tworzą to, co nazywane jest właśnie klimatem, duchem – wreszcie kulturą szkoły.

Dlatego zadaniem współczesnego nauczyciela jest eksponowanie takich sytuacji dydaktycznych, w których dziecko stanie się autentycznym podmiotem, w pełni odpowiedzialnym za przebieg zaprogramowanych przez siebie działań oraz za ich rezultaty. Powinnością nauczyciela jest upodmiotowienie uczniów w procesie kształcenia, które polega przede wszystkim na samodzielnym rozwiązywaniu problemów, przy osobistym zaangażowaniu: tak więc uczeń jest w pełni świadomy i aktywnie uczestniczy w doskonaleniu własnych umiejętności. Nauczyciel nie przyzwyczajają ucznia do odbioru gotowych treści i nie ogranicza jego postawy badawczej. Dzięki takiej postawie dziecko ma możliwość dostrzegania otoczenia jako zbioru pytań, na które trzeba odpowiedzieć.

W sprawnie działającej szkole panuje porządek, powaga, naturalna pilność, skupienie, dyscyplina – wszystko to na usługach zainteresowań i funkcjonalnej pracy. Niezbędnym warunkiem umożliwiającym skuteczną pracę dzieci jest modernizacja bazy materialnej. Freinet proponuje⁷⁴:

- „Stwórzcie sobie dobrze zaopatrzoną bibliotekę pracy, załóżcie i powiększajcie kartotekę materiałów źródłowych, organizujcie wycieczki i zwiedzanie. Wtedy przełamięcie w sposób naturalny formalne i martwe ramy przestarzałych, scholastycznych technik”.
- „Zorganizujcie miejsce do przeprowadzania badań, zaopatrzenie się w niezbędny sprzęt, łatwy w obsłudze dla dzieci. Nowa technika, racjonalna i naukowa, wyprze na zawsze werbalne i abstrakcyjne podręczniki”.
- Zorganizujcie różnorodne materiały do działań artystycznych, „zobaczycie wówczas, z jaką pomysłowością wasi uczniowie będą posługiwać się narzędziami, które przygotowaliście do skutecznej realizacji ich twórczych dążeń, dla zaspokojenia ich funkcjonalnych pragnień”.

⁷³ H. Wenzel, *Szkoła to nie fabryka nauczania*, artykuł opublikowany w Internecie: <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1995/05/szkola>.

⁷⁴ C. Freinet, *O szkołę ludową*, op. cit., s. 339.

Organizując pracę uczniów, czy to indywidualną czy też grupową, nauczyciel musi świadomie zaplanować i zorganizować przestrzeń edukacyjną, szkolne środowisko uczenia. Środowisko fizyczne stanowi ramy, w których odbywa się proces nauczania – uczenia się. Istotna jest celowość zagospodarowania przestrzeni uwzględniająca zarówno indywidualną pracę uczniów, jak i pracę zorganizowaną w zespołach. Sala lekcyjna powinna być miejscem prawdziwego warsztatu pracy. Nauczyciel, planując przestrzeń, musi przewidzieć kilka istotnych kwestii. Ustawienie ławek – tworzy ramy kształtujące interakcję między nauczycielem a uczniem, umożliwia koncentrację na zadaniach w sytuacji pracy indywidualnej, umożliwia prowadzenie dyskusji lub prezentację wykonanych zadań. Ważny jest elastyczny układ w zależności od rodzaju zadania i intencji dydaktycznej:

- ławki ustawione w kręgu – kiedy sytuacja dydaktyczna wymaga dyskusji, siedzenie w kole wzmacnia spontaniczność uczniów, aktywizuje ich do myślenia i działania,
- ławki ustawione w rzędach – jeśli uczniowie wykonują pracę indywidualną, wymagającą skupienia, samokontroli, zależy nam na ograniczeniu interakcji między nimi, wówczas ograniczamy wpływ czynników rozpraszających,
- ławki ustawione w zespołach – jeśli naszymi celami są uporządkowane uczestniczenie w zajęciach i praca w grupach.

Podjmując aranżację przestrzeni, nauczyciel wyodrębnia kąciki, a także miejsce do prezentacji posterowych lub prezentacji prac uczniów będących efektem ich samodzielnych poszukiwań. Sala nie może być statyczna, musi być miejscem autentycznej pracy uczniów i nauczyciela. W tym celu proponuję:

- Kąciki: książki, poezji, słuchania, pisanie (ortograficzny/gramatyczny), pracy nad prezentacją (multimedialny). Ważne miejsce powinien zająć **kącik materiałów źródłowych**.
- Miejsce do pracy indywidualnej. Może ono być wyposażone w stanowiska przeznaczone zarówno do pracy nad problemem, jak i do przygotowania prezentacji. W sali powinny się zatem znajdować materiały audiowizualne, komputer, rzutnik, telewizor, odtwarzacz DVD, magnetofon, odtwarzacz płyt CD. Ważne, aby uczniowie mieli dostęp do pomocy naukowych i wiedzieli, że są one w zasięgu ręki, i potrafili z nich korzystać.

1. „Nowe życie w szkole” – z pedagogiką C. Freineta

„Świat, w którym żyje człowiek, jest w istocie światem swoistych stosunków społecznych i powstałej na ich gruncie kultury, zwyczajów, postaw i światopoglądu. Adaptacja osobnicza do praw i stosunków panujących w społeczeństwie polega w dużej mierze na przystosowaniu się do nich. Rodzina jest pierwszą płaszczyzną odniesienia w zdobywaniu doświadczeń społecznych, miejscem zaspokajania potrzeby miłości i przynależności. Rozwój społeczny dziecka polega na stopniowym poznawaniu zewnętrznego życia i gromadzenia doświadczeń własnych. Kolejnym ważnym środowiskiem społecznego rozwoju jest grupa rówieśnicza. Przebywając w grupie, dziecko poznaje zwyczaje, zasady i reguły w niej obowiązujące, uczy się ich przestrzegania. Uczy się także pełnienia nowych społecznie ról⁷⁵”.

1.1. Ekspresja artystyczna

Kluczowym zagadnieniem w pedagogice Freineta jest swobodna twórczość uczniów, czego wyrazem są różne formy ekspresji artystycznej i praktycznej dzieci. Freinet uważał, że za pomocą takich narzędzi, jak mowa, rysunek, pisanie i czytanie przygotowuje się dzieci do pracy umysłowej. Jego zdaniem narzędzia te umożliwiają dziecku nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, uzewnętrznianie i wyrażanie swych potrzeb i przeżyć.

⁷⁵ A. Kopik, *Rozwój społeczny dziecka wiejskiego*, op.cit., s. 419-420.

Poprzez twórczość artystyczną dzieci wyrażają swoje uczucia, wyobrażenia i przekazują swoją wiedzę. Ekspresja artystyczna stwarza równocześnie sprzyjające warunki dla rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka, doskonalenia jego procesów poznawczych oraz ćwiczenia zmysłów i motoryki. Wzbogaca osobowość dziecka, jest okazją do samopoznania i samokształcenia. Daje niepowtarzalną okazję do doświadczania radości tworzenia oraz cieszenia się efektem swojej pracy.

Proponuję zatem następujące formy aktywności twórczej:

- działalność plastyczną,
- ekspresję muzyczną,
- twórczość literacką,
- ekspresję ruchową
- oraz inne formy będące połączeniem 2 lub kilku wcześniej wymienionych, a w szczególności przedstawienia, które łączą w sobie wiele działań twórczych.

W proponowanych zajęciach twórczych stosujemy różnorodne sposoby pobudzania wyobraźni i wrażliwości dzieci. Sięgamy do tekstów literackich, utworów muzycznych, dzieł plastycznych, zapewniając przez to równocześnie kontakt z dziełami sztuki. Odwołujemy się do obserwacji otaczającej dzieci rzeczywistości, ćwicząc u nich spostrzegawczość, pamięć, koncentrację uwagi, a także poszerzając ich wiedzę i zaspokajając naturalną ciekawość świata. Stwarzamy dzieciom okazję do dostrzeżenia tego, czego jeszcze nie zauważyły, zachwycenia się pięknem wokół nich. Pokazujemy bogactwo środków wyrazu i technik, proponujemy korzystanie z różnych materiałów, narzędzi, instrumentów – po to, aby każde dziecko mogło czerpać z nich tak, jak potrafi, aby każde miało możliwość osiągnięcia sukcesu. Zachęcamy do stwarzania dzieciom swobodnej i bezpiecznej atmosfery pracy twórczej tak, by mogły rozmawiać o swojej pracy, wymieniać między sobą uwagi, dzielić się doświadczeniami, samodzielnie decydować o tym, kiedy ich praca jest skończona, próbować jeszcze raz, kiedy nie są zadowolone ze stworzonego dzieła. Pomoże nam to w nawiązaniu bliższego kontaktu z dziećmi, wspieraniu ich w momentach niepewności, zachęcaniu do samodzielnych poszukiwań.

Proponując pracę w grupach, stwarzamy dzieciom możliwość samodzielnego organizowania swojej pracy, doskonalenia umiejętności komunikowania się z innymi, inspirowania i wspierania się nawzajem, uczenia się od rówieśników. Dajemy im szansę stworzenia wspólnego dzieła, z którym wszyscy się identyfikują, którym wszyscy się cieszą.

Zakładamy eksponowanie prac dzieci (np. plastycznych, literackich), prezentowanie ich innym – rodzicom, uczniom szkoły, w środowisku (np. utworów muzycznych, spektakli teatralnych), utrwalanie (na fotografiach, filmach) lub przechowywanie w klasowych lub uczniowskich zbiorach. Pozwala to dzieciom na dokonywanie samooceny, uczy szacunku dla własnej i cudzej pracy.

Zamiast oceniania proponujemy rozmowę z dziećmi o tym, jak pracowały, co stworzyły. Doceniamy wtedy ich zaangażowanie, odkrywanie nowego, uczymy je dostrzegania wartości zarówno procesu tworzenia, jak i efektu pracy, aprobowania różnych sposobów postrzegania i interpretowania świata.

1.2. Swobodny tekst

Freinet był jednym z pierwszych pedagogów, którzy zwrócili uwagę na ekspresję słowną w postaci swobodnych tekstów, gazetki szkolnej, korespondencji międzyszkolnej, żywego teatru czy poezji.

Swobodny tekst jest wypowiedzią dziecka wolną od jakiegokolwiek narzucania tematu czy formy. Różni się od typowego wypracowania szkolnego w zakresie tematu (dowolny lub określony przez nauczyciela), formy wypowiedzi (dowolna, zależna od funkcji, zgodna z in-

tencją autora), źródła wypowiedzi (własne przeżycia, potrzeba komunikowania się – najczęściej charakter odtwórczy, np. treść lektury), motywacji (swobodny tekst pisze się, chcąc coś zakomunikować innym – adresatem wypracowania jest najczęściej nauczyciel), oceny (zespół ocenia tekst, najciekawszy zostaje wybrany do dalszej pracy – tekst podlega ocenie nauczyciela), wykorzystania (źródło różnorodnych ćwiczeń – dokument w zeszytcie ucznia, kompleks zainteresowań).

Podczas pracy ze swobodnym tekstem nauczyciel musi pamiętać o kilku podstawowych zasadach warunkujących ich skuteczność dla realizacji wymagań programu nauczania i wychowania.

I. Zasada pierwsza – to zasada swobody.

Dziecko musi być przekonane, że wolno mu wybrać temat zgodnie z jego potrzebami i chęciami, jak również formę, jaką chce tej wypowiedzi nadać. Tradycja szkolna jest jeszcze tak głęboko zakorzeniona, że nauczyciel czasem pozwala nawet wybrać dowolny temat zadania, ale żąda, aby wypracowanie było napisane wg ustalonego schematu, tj.: wstęp, rozwinięcie i zakończenie. W takim układzie nie ma już miejsca na przeżycie emocjonalne, wyobraźnię twórczą, szczerą wypowiedź. Tego rodzaju prace nie mają nic wspólnego ze swobodnym tekstem w rozumieniu Freineta.

Swobodny tekst musi być wolny od wszelkich zewnętrznych ograniczeń: musi zawierać to, co dziecko ma naprawdę ochotę opowiedzieć, to co się w nim pragnie wyzwolić i ujawnić.

II. Zasada druga – stworzenie uczniom naturalnej motywacji.

Nikt z nas nie lubi robić rzeczy niepotrzebnych. Tylko zrozumiała motywacja i łączące się z nią zainteresowania oraz emocjonalne napięcie może sprawić, że dziecko stara się w swą pracę włożyć cały wysiłek, na jaki je stać. Taką motywację stanowi gazetka lub pytania zawarte w listach korespondentów.

III. Zasad trzecia – wykorzystanie swobodnego tekstu dla nauczania dzieci poprawnego posługiwania się językiem ojczystym w mowie i piśmie, dla wzbogacenia słownictwa, dla zbliżenia dziecka do trudnych pojęć warsztatu pisarskiego, środków wyrazu, form poetyckich itd.

Schemat zajęć techniką swobodnego tekstu⁷⁶

- I. Przygotowanie do opracowania nowego materiału
 1. Stworzenie sytuacji motywacyjnej.
 2. Omówienie spraw organizacyjnych.
- II. Opracowanie nowego materiału.
 1. Etap praktycznego działania – wykorzystanie przez uczniów posiadanych wiadomości i umiejętności.
 - Tworzenie własnych swobodnych tekstów.
 - Korzystanie z encyklopedii i słowników.
 - Konsultacje z nauczycielem.
 - Głośne odczytywanie tekstów.
 - Wybór najlepszego (najciekawszego, najbardziej interesującego) tekstu, który w nagrodę umieszcza się w gazecie szkolnej.
 2. Utrwalenie posiadanych wiadomości i umiejętności, uzupełnienie braków, przyswajanie nowego materiału.
 - Ćwiczenia w czytaniu głośnym i cichym, jednostkowym i zbiorowym.
 - Ćwiczenia redakcyjne – korekta tekstu pod względem ortograficznym, gramatycznym, stylistycznym, kompozycyjnym.
 - Ćwiczenia w pisaniu

⁷⁶ M. Kościuszko, „Freinetowskie Inspiracje”, Wyd. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, Gniezno 2008, nr 22, s. 16.

3. Zrealizowanie konkretnego tematu programowego, jeśli wybrany tekst na to pozwala.
4. Poszerzenie tematyki swobodnego tekstu z wykorzystaniem dostępnych źródeł, zaplanowanie ćwiczeń poszukujących na dalsze etapy pracy.

III. Podsumowanie.

1. Ocena i samoocena – w znaczeniu określenia, czy praca na lekcji przyniosła dzieciom zadowolenie i stwierdzenie, czego nowego się na tej lekcji nauczyły.
2. Zadanie pracy domowej, która może stanowić kontynuację ćwiczeń realizowanych w klasie lub w inny sposób nawiązywać do redagowanego tekstu.

Swobodny tekst może być punktem wyjścia do dalszej swobodnej ekspresji teatralnej, pantomimicznej, plastycznej, technicznej, muzycznej, ruchowej. Może również przyczynić się do rozwijania zainteresowań, pogłębienia tematu, a czasami powoduje podjęcie przez dziecko głębszego, bardziej szczegółowego zajęcia się jakimś zagadnieniem. Na początku każdego działania znajduje się zawsze jakiś pomysł, przeżycie, potrzeba dzieci. Ważne miejsce zajmuje również uważna obserwacja. Oznacza ona poznawanie dzieci i ich potrzeb: czym się zajmują, gdzie potrzebują wsparcia, co jest dla nich ważne. Nauczyciel musi reagować na indywidualne potrzeby, wykorzystywać i rozwijać ich pomysły i zainteresowania.

Swobodny tekst mówiony – tworzą go dzieci, które jeszcze nie potrafią zapisać swoich myśli. Nauczyciel słucha z życzliwym zainteresowaniem wypowiedzi uczniów, nagrywając je. Odtwarza nagrane teksty. Wspólnie z dziećmi podczas dyskusji wybiera najbardziej interesujące wypowiedzi, przy czym są stosowane odpowiednie argumenty i uzasadnienia. Wspólnie z dziećmi nauczyciel redaguje krótki tekst składający się z 2 lub 3 zdań. Zwykle czas tworzenia swobodnej wypowiedzi nie przekracza 15-20 minut.

Można również pracę rozpocząć od zachęcania dzieci do wypowiedzania się, nauczyciel pobudza ich wypowiedzi dyskretnymi pytaniami, które uważa za pożądane, notuje ważniejsze wypowiedzi i w ten sposób tworzy się tekst. Ten tekst zapisuje na tablicy (literami drukowanymi), a dzieci go ilustrują w miarę możliwości sugestywnym rysunkiem. Pracując w ten sposób, nie staram się odczytywać tekstu, chcę, aby dzieci zadowolą się jego istnieniem, aż do momentu kiedy opanują pismo. Zdarza się, że dzieci dopytują, gdzie kryje się jakiś wyraz, wtedy odczytuję go i wskazuję. Bywa tak, że dziecko, wykonując ilustrację, odwzorowuje wyraz, frazę, o które pytało. Dziecko „intuicyjnie odczuwa, że ekspresja pisania opiera się na znakach wyrażających fonetyczne brzmienie wyrazów, a rozumiejąc tę wartość, samo zacznie w końcu pisać dla wypowiedzenia własnych myśli”⁷⁷. Następnie tekst zostaje przeze mnie zapisany do „Księgi życia klasy”, a jedna z prac plastycznych powielona na kserokopiarce i rozdana wszystkim dzieciom do pokolorowania. Pozostałe prace zostają umieszczone przez każdego z autorów w osobistej „Księdze życia”. Dziecko, wypowiadając swe myśli, widzi jednocześnie, jak utrwala się one na tablicy w nowej formie. Porównuje zapisane słowa z ich zapisanym obrazem. Niektóre z nich odnajduje w gazetach, książkach. „W umyśle dziecka dokonuje się podświadomy proces analizy i syntezy, wynik bogatych doświadczeń po omacku, które przyniosą stopniową znajomość coraz większej liczby wyrazów. Dziecko poznaje je nie tylko poprzez obraz graficzny, ale także przez myśl, z jaka są związane”⁷⁸.

Na ten aspekt naturalnej metody nauki czytania i pisania zwraca również uwagę E. Filipiak „Dziecko, okazując zaciekawienie znakami pisma, odwzorowuje je z tablicy, „rysuje” interesujące słowa i litery. Odczuwa intuicyjnie, że ekspresja pisana opiera się na znakach wyrażających fonetyczne brzmienie wyrazów. Zrozumiałwszy tę wartość, samo zaczyna pisać, aby wypowiedzieć własne myśli. Przejście od rysunku do pisania dokonuje się w następstwie

⁷⁷ C. Freinet, *O szkołę ludową*, op.cit., s. 283.

⁷⁸ Ibidem, s. 286.

licznych poszukiwań i prób, w których ogromne znaczenie mają doświadczenia poszukujące (dochodzenie do znaczenia słowa). W procesie opanowywania nauki czytania i pisania warto zwrócić uwagę na transkrypcję znaków mowy i języka. Stopniowy rozwój języka pisanego jest możliwy dzięki związkowi, jaki tworzy się w świadomości dziecka między mową a myślą zapisaną ręcznie. Wprowadzenie w pierwszym okresie nauki szkolnej podręcznika – jakim jest elementarz, czytanka zapoznająca ucznia kolejno z literami i głoskami wybranymi z językowego kodu – jest dezintegrującym elementem dla dziecka. Drukowanie (na maszynie, komputerze, za pomocą stempli z literami) własnych zapisanych myśli prowadzi do wytworzenia między mową a czytaniem drukowanych znaków takiego samego naturalnego i koniecznego związku, jaki zaistniał wcześniej w świadomości dziecka między mową a myślą zapisaną ręcznie. Praca przy składaniu tekstu komunikatu ułatwia naukę pisania i czytania (synchronizuje procesy analizy i syntezy), jak również automatyczną naukę ortografii. Organizowanie autentycznych sytuacji, w których dziecko jest zaangażowane w drukowanie własnych tekstów (a także cudzych) powstałych w klasie, pozwala na zrozumienie istoty transpozycji językowego komunikatu na znaki druku, a w konsekwencji ułatwia recepcję i zrozumienie intencji tekstów innych autorów. Odkrycie przez dziecko nowej drogi komunikowania i poznawania rzeczywistości, jaką umożliwiają czytanie i pisanie, jest dla niego początkiem długiego okresu konstruowania strefy języka pisanego i ciągłego wzbogacania umiejętności językowych⁷⁹.

Rysunek, dla dzieci przychodzących do szkoły, staje się źródłem ekspresji słownej. Porusza on wyobraźnię, inspirowanie do dłuższych wypowiedzi. Dziecko, które nie umie wyrażać swoich myśli w poprawnej formie pisanej, chętnie maluje to, co przeżywa, co je interesuje. Nauczyciel rejestruje na taśmie magnetofonowej lub pisze na kartce opowiadanie dziecka na temat rysunku.

Szczególnie ważnym elementem lekcji jest wspólne opracowanie tekstu uprzednio wybranego przez zespół klasowy. Jest to bardzo ważny moment z punktu widzenia kształcenia języka dziecka. Swobodny tekst zostaje zapisany na tablicy w oryginalnej wersji. Każde zdanie poddaje się wnikliwej obserwacji i analizie. Tekst zmienia się na oczach dziecka. Wszyscy aktywnie uczestniczą w korekcie językowo-stylistycznej. Uczniowie dążą do udoskonalenia tekstu, proponując różnorodne poprawki dotyczące dokładniejszego wyrażania treści, trafniejszych i piękniejszych sformułowań, a wszystko odbywa się za zgodą autora tekstu.

Autor tekstu ustosunkowuje się do każdej wprowadzanej zmiany. To swoiste „polowanie na słowa” w istotny sposób wzbogaca każde dziecko uczestniczące w tej fazie zajęć. Ćwiczenia językowe związane z korektą swobodnego tekstu różnią się od ćwiczeń proponowanych przez konwencjonalne podręczniki do języka. Ćwiczenia, wokół których koncentruje się korekta, dotyczą zasadniczo:

- analizy tekstu pod względem poprawności użycia wyrazów i zwrotów,
- analizy kompozycji wypowiedzi i budowy kolejnych zdań,
- doskonalenia precyzji i poprawności języka.

Swobodne teksty jako przygotowanie do kształtowania wybranych form wypowiedzi

„Praktyka edukacyjna i wyniki badań empirycznych (badania własne prowadzone w latach 1994-2002) potwierdzają, że dzieci z większym zaangażowaniem pracują nad problemami gramatycznymi i ortograficznymi, jeśli źródłem proponowanych im ćwiczeń jest tekst znanego im autora – „kogoś z naszej klasy”. Z większym zrozumieniem dostrzegają sygnalizowane problemy językowe. Nauczyciel może do ćwiczeń językowych wykorzystać także teksty niewybrane przez dzieci w pierwszym głosowaniu i podczas pracy nad swobodnym tekstem. Często to właśnie zbiór tekstów, których nie wybrał zespół, a które zostały przeanalizowane

⁷⁹ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 186.

przez nauczyciela pod kątem wartości językowych, stanowi interesujący materiał do ćwiczeń. Nauczyciel tworzy karty pracy do takich tekstów. Przechowuje się je w kąciku językowym klasy do indywidualnej pracy. Stanowią one kartotekę językową⁸⁰.

Swobodne teksty stanowią dobre przygotowanie do kształtowania określonych form wypowiedzi. Niektóre z nich zawierają elementy opowiadania, opisu, sprawozdania. Dlatego ćwiczenia kompozycyjno-stylistyczne, dokonywane na bazie swobodnego tekstu prowadzone pod kierunkiem nauczyciela są najlepszą techniką kształcenia wypowiedzi pisemnych.

Najpowszechniejszą formą wypowiedzi uczniów jest opowiadanie. Pisanie opowiadań umożliwia uczniom kształcenie i doskonalenie języka literackiego, rozwija wyobraźnię i fantazję. Wspólna poprawa opowiadań doskonali konstrukcję oraz trójczłonową strukturę kompozycji. Uświadamia uczniom istotę i cechy charakterystyczne opowiadania, jak również potrzebę stosowania różnych form językowych. W czasie ćwiczeń redakcyjnych ważne jest, aby nauczyciel zwracał uwagę na to, jakimi środkami stylistycznymi ożywić akcję opowiadania, wiązać kolejne wydarzenia, aby przedstawić je w ciekawy sposób.

Kolejną formą wypowiedzi pojawiającą się podczas pisania swobodnych tekstów jest opis. Na ogół dzieci opisują to, co jest im szczególnie bliskie i dobrze znane. Podczas wspólnej korekty ważne jest, aby zwrócić uwagę na cechy najistotniejsze, na przestrzeganie zasad opisu zgodnego z planem i logiczną kolejnością.

Forma sprawozdania występuje w życiu dziecka bardzo wcześnie. Sprawozdania przygotowują do ścisłego i zwięzłego wypowiadania się dzieci na temat wydarzeń z codziennego życia. Podczas wspólnej poprawy tej formy wypowiedzi należy zwrócić uwagę na dobór właściwego słownictwa charakteryzującego sprawozdanie.

Swobodny tekst służy osiągnięciu wielu celów edukacyjnych: poznawczych, kształcących, diagnostycznych, twórczych, terapeutycznych⁸¹. Poniżej ukazuję, nośnikiem jakich informacji są te cele.

Walory poznawcze

Poprzez swobodny tekst wchodzimy w świat wewnętrznych przeżyć naszych uczniów. Stanowi on punkt wyjścia do realizacji różnorodnej tematyki programowej, poszerza wiedzę ucznia o świecie zewnętrznym.

Walory kształcące⁸²

Stanowią dobre przygotowanie do kształtowania ściśle określonych form wypowiedzi. Rozwija się mowa. Dziecko rozumie to, co słyszy, i to, co czyta. Sprawniej się wypowiada. Ma mniej kłopotów z opanowaniem umiejętności ortograficznych i gramatycznych.

Walory diagnostyczne

Na podstawie swobodnego tekstu łatwo rozpoznać zaległości i braki w opanowaniu materiału programowego. W naturalny sposób określamy poziom sprawności językowej dziecka, różnorodność zainteresowań oraz zakres posiadanych przez nie wiadomości i umiejętności.

Walory terapeutyczne

Uczeń, komunikując innym własne przeżycia, realizuje potrzebę kontaktu, znajduje pomoc w rozstrzygnięciu swoich problemów, wyzwala się z niekorzystnych napięć psychicznych.

1.3. Budowanie kompleksu zainteresowań w pracy z dziećmi

Zasadniczą cechą „kompleksu zainteresowań” jest jego charakter badawczy, przy czym działania badawcze ukierunkowane są celowo tak, by znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące tematu, postawione przez dzieci. To sposób na rozwijanie wiedzy, umiejętności

⁸⁰ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się...*, op. ct., s. 127.

⁸¹ M. Kościuszko, „Freinetowskie Inspiracje”, op. ct., s. 15.

⁸² M. Kędra, „Freinetowskie Inspiracje”, Wyd. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, Gniezno 2006, nr 16, s. 25.

i sprawności intelektualnych, polegający na tym, że dziecko samo stawia pytania, samo szuka odpowiedzi i samo podejmuje decyzje dotyczące rodzaju wykonywanych działań. Dobrze opracowany „kompleks zainteresowań” angażuje intelekt oraz emocje dzieci, musi zawierać określone cechy: dziecięcą inicjatywę, podejmowanie decyzji przez dzieci oraz ich zaangażowanie. Wówczas będzie wspólną przygodą nauczyciela i jego uczniów.

„Kompleks zainteresowań” budują dzieci wspólnie z nauczycielem na podstawie demokratycznie wybranego swobodnego tekstu. Na podstawie tego wyboru dzieci formułują temat poszukiwań, a następnie decydują o przebiegu przedsięwzięcia i jego zakończeniu.

Zasady organizacyjne pracy nad „kompleksem zainteresowań”:

- Czas trwania zależy od tempa realizacji zagadnienia.
- Temat wybrany przez dzieci, cele „kompleksu zainteresowań” spójne z treściami programu.
- Nauczyciel wspólnie z dziećmi przygotowuje mapę myśli, w celu ustalenia, co dzieci wiedzą. Następnie organizuje pracę tak, aby dzieci poznały nowe treści zgodne z programem nauczania.
- Dzieci wybierają zadania, szukają odpowiedzi.
- Nauczyciel obserwuje aktywność badawczą dzieci.
- Uczniowie zdobywają wiedzę poprzez szukanie odpowiedzi na pytania i aktywność badawczą.
- Materiały są przygotowane przez nauczyciela i dostępne dla dzieci.
- Zajęcia w terenie prowadzone są techniką „doświadczeń poszukujących” i stanowią istotny element zajęć.
- „Kompleks zainteresowań” obejmuje kształtowanie wszystkich umiejętności.
- Zajęcia koncentrują się na aktywności badawczej, szukaniu odpowiedzi na pytania przy wykorzystaniu materiałów. Nauczyciel pomaga w przyswojeniu treści w trakcie omówienia lub dyskusji.
- Aktywności, takie jak rysowanie, pisanie, konstruowanie, są bodźcem do przyswajania przez dzieci coraz bardziej złożonych pojęć i przyrostu wiedzy i umiejętności.

Zalety „kompleksu zainteresowań”

Zalety ujawniają się tylko wówczas, gdy uczniowie są zaciekawieni i zaabsorbowani tematem i gdy oprócz tego mają możliwość inicjowania działań oraz badania i rozwijania tego, co ich interesuje. W okresie wczesnoszkolnym następuje szybki rozwój intelektualny, którego efekty utrzymują się przez wiele lat. Ponadto aktywność poznawcza, w której dziecko ma znaczną kontrolę nad wykonywanymi działaniami, daje korzyści dalekosiężne, widoczne w późniejszych etapach nauki szkolnej. Uczniowie, którzy korzystali z dużej swobody inicjowania działań, osiągają lepsze wyniki w nauce czytania, pisania i liczenia niż ci, którzy uczestniczyli w zajęciach prowadzonych przez nauczyciela metodą lekcyjną. Czwartoklasiści obdarzeni wcześniej samodzielnością mają wyższą średnią ogólną, a także na ogół wyższą średnią z poszczególnych przedmiotów. Pozbawianie dzieci okazji do sensownego udziału w poznawaniu czegoś, co je interesuje, może negatywnie wpłynąć na ich motywację i zdolność do nauki.

Technika „doświadczeń poszukujących” wpisuje się w budowanie „kompleksu zainteresowań” poprzez czynne uczenie się, w którym uczeń sam bierze odpowiedzialność za własną pracę, sam sobą kieruje, sam określa swoje cele i sam ocenia swoje osiągnięcia. Uczeń pozytywnie motywowany własnymi postępami przejawia większą zdolność rozwiązywania problemów i większą skłonność do pogłębiania wiedzy. To właśnie nauka czynna, która występuje w metodzie projektów, daje dzieciom swobodę inicjowania, odkrywania i rozwijania własnych zainteresowań.

Kompleksy zainteresowań a współpraca z rodzicami

Inna potencjalna korzyść płynąca z zastosowania „kompleksów zainteresowań” polega na tym, że może on w sposób naturalny zainteresować rodziców i zachęcić ich do udziału w podejmowanych przez dziecko działaniach. Jest to istotne, ponieważ sukcesy dziecka w nauce zależą w dużej mierze od stopnia zaangażowania rodziców w proces edukacyjny. Rodzice mają rozmaite możliwości uczestniczenia w zadaniach podejmowanych przez dziecko. Rodzice mogą występować w roli zaproszonych ekspertów, pomagają w ćwiczeniu potrzebnych umiejętności. Zdarza się, że rodzice uczestniczący w zadaniach i towarzyszący grupie podczas wypraw terenowych sami zdobywają nową wiedzę. Większość działań kończy się wydarzeniem kulminacyjnym, którego częścią jest wystawa prac dziecięcych. W wydarzeniu tym zazwyczaj biorą udział rodzice.

Rodzice, obserwując proces realizacji kolejnych zadań, dostrzegają działania charakterystyczne dla czynnego uczenia się i zdobywają świadomość technik zachęcających do czynnej nauki w domu. Towarzysząc grupie w czasie zajęć terenowych, widzą, jak nauczyciel namawia dzieci do zadawania pytań i rejestrowania spostrzeżeń. Obserwują, jak dzieci rysują, piszą i robią zdjęcia. Widzą też, że nauczyciel pilnie słucha dzieci i z uwagą odnosi się do ich pytań.

Jak budować „kompleks zainteresowań”?

Krok 1 – od swobodnego tekstu do kompleksu zainteresowań

Kiedy już powstanie swobodny tekst i zostanie on wybrany do dalszej pracy, nauczyciel zachęca dzieci do stworzenia mapy pojęć związanej z tematem. Dzieci wysuwają propozycje, a nauczyciel nanosi ich pomysły na mapę.

W klasie I, gdy dzieci nie posiadły umiejętności czytania i pisania, można zaobserwować, że wielu uczniów wykazuje naturalne zainteresowanie tymi umiejętnościami i próbuje odczytać zapisane wyrazy. Wywieszenie listy słów związanych z „kompleksem” stanowi bodziec do rozwijania słownictwa oraz podejmowania prób czytania i pisania, traktowanych jako narzędzia realizacji „kompleksu”. Dzieci w pewnej chwili nabierają ochoty, by przedstawić swoje pomysły i obserwacje na papierze – pisząc lub rysując.

W I etapie pracy dzieci również tworzą listę pytań, a następnie omawiają strategie umożliwiające znalezienie odpowiedzi. Już samo zastanawianie się, jak znaleźć odpowiedź, może stać się kwestią do rozwiązania w fazie, w której dzieci muszą poszukać materiałów lub pomocy ekspertów. Nauczyciel zachęca do rozwiązania problemu, zadając dodatkowe pytania, np., „Kto może wam udzielić odpowiedzi?” lub „Gdzie można się tego dowiedzieć?”. Bywa, że uczniowie zgłębiają problem sami, bez dodatkowej pomocy.

Nauczyciel przygotowuje swój plan działania, oceniając, jak temat wybrany przez dzieci nadaje się do realizacji w kontekście wymogów programu nauczania. Podczas analizy wymagań programowych pojawiają się rozmaite pytania dotyczące procesu przygotowawczego, np.:

- Czy będzie można znaleźć ekspertów, którzy zgodzą się porozmawiać z dziećmi?
- Czy będzie można zorganizować wyprawę w teren?
- Jak na proponowany temat mogą zareagować rodzice?
- W jaki sposób zapewnić udział rodziców w realizacji projektu?
- W jaki sposób dzieci będą mogły przedstawić to, czego się dowiedziały i nauczyły podczas prowadzonych przez siebie działań?

Odpowiedzi na te pytania pomogą nauczycielowi ocenić, czy dany temat ma szansę stać się „kompleksem zainteresowań”. Analiza wstępna pozwala też zastanowić się, jakie materiały, np. książki, nauczyciel może przynieść do klasy, aby przeprowadzić i wzbogacić zajęcia wprowadzające oraz zapewnić wspólną płaszczyznę doświadczeń.

Analizuje dostępność materiałów oraz możliwość zaproszenia ekspertów i przeprowadzenia zajęć terenowych. Planuje też zajęcia wprowadzające, aby zbudować podstawy wiedzy do

dalszych poszukiwań dzieci. Jedną z technik umożliwiających realizację pracy w „kompleksie zainteresowań” są „doświadczenia poszukujące”.

Jedną z głównych cech „kompleksu zainteresowań” jest to, że inicjatywa należy do dzieci, które – po dyskusji i konsultacjach z nauczycielem – podejmują decyzję i biorą odpowiedzialność za osiągnięte wyniki. Jeśli pedagog przesadzi z organizowaniem dziecięcych doświadczeń, „kompleks” nie stworzy tak dobrej okazji do rozwoju i nauki jak aktywność inicjowana przez jego podopiecznych. Poniżej kilka wskazówek:

- „Kompleks” powinien pomagać dzieciom zrozumieć ich własne doświadczenia i otoczenie w sposób pełniejszy i doskonalszy.
- Temat „kompleksu” powinien zachęcać dzieci do baczniejszego śledzenia wartościowych poznawczo zjawisk zachodzących w ich otoczeniu.
- Temat „kompleksu” powinien stwarzać wiele okazji do wykorzystania w trakcie jego realizacji różnych umiejętności i zdolności intelektualnych dzieci.
- Temat „kompleksu” powinien skłaniać do przemyśleń dotyczących zastosowania i ograniczeń w wykorzystaniu rozmaitych materiałów oraz stwarzać możliwość nauczenia się, jak umiejętnie te materiały wykorzystywać.

Wybory dzieci – o czym mówią swobodne teksty:

- Większe szanse powodzenia ma „kompleks”, którego temat jest konkretny, oparty na bezpośrednim doświadczeniu, kiedy wykorzystuje się autentyczne obiekty, stwarzające dzieciom okazję posłużenia się nimi. Łatwy dostęp do przedmiotów, obiektów, ludzi pozwala dzieciom skuteczniej badać pewne zjawiska, zwłaszcza, gdy mają przy tym możliwość dotykania, przesuwania, przemieszczania, naśladowania, a także posłużenia się słuchem, smakiem i wzrokiem. Dzieci łatwiej też formułują pytania do „kompleksu”, jeśli sam temat sprecyzowany jest konkretnie.
- Większe szanse powodzenia ma „kompleks”, którego temat odwołuje się w sposób naturalny do ich wcześniejszych doświadczeń.
- „Kompleks” ma większą szansę powodzenia, jeśli w pobliżu znajdują się łatwo dostępne i związane z tematem miejsca, które dzieci mogą bez trudu odwiedzić w trakcie realizacji tematu. W miarę postępów prac dzieci coraz lepiej orientują się, jak należy prowadzić obserwacje i co chcą osiągnąć przez swoje działania.
- „Kompleks” ma większą szansę powodzenia, jeśli jego temat daje dzieciom okazję do prowadzenia doświadczeń przy minimalnej pomocy dorosłych. Na „doświadczenia poszukujące” prowadzone przez dzieci składają się obserwacje, dotykanie przedmiotów, eksperymenty, wycieczki, zadawanie pytań i wypróbowywanie pomysłów. Dziecięcą ciekawość mocniej pobudzają zajęcia aktywne niż bierne uczestnictwo lub samo korzystanie ze źródeł „wtórnych” – książek, wideofilmów, encyklopedii lub opowieści osób dorosłych.
- „Kompleks” będzie bardziej owocny, jeśli stworzy dzieciom okazję do przedstawienia swojej wiedzy za pomocą umiejętności i technik dostosowanych do ich wieku. Przy wyborze tematu nauczyciel powinien zastanowić się, w jaki sposób można przedstawić zdobyte informacje i umiejętności za pomocą technik plastycznych lub inscenizacyjnych.
- „Kompleks” ma szansę dostarczyć dzieciom solidnej porcji wiedzy i umiejętności, jeśli dotyczy tematów związanych z istotnymi uwarunkowaniami kulturowymi występującymi w ich środowisku. Środowisko dzieci jest dosyć ograniczone – obejmuje przede wszystkim rodzinę i bezpośrednie otoczenie, czyli dom, osiedle i przedszkole. Tematy związane z tym otoczeniem prędzej rozbudzą dziecięcą ciekawość, ponieważ odwołują się do elementów znajomych.

Rozpoczynając pracę nad „kompleksem”, nauczyciel ma do dyspozycji kilka różnych strategii budowania wspólnych doświadczeń, proponując:

- opowiedzieć historyjkę opartą na własnych przeżyciach i zachęcić dzieci do podzielenia się z grupą podobnymi przeżyciami,
- przynieść do klasy jakiś przedmiot, np. znane dzieciom urządzenie, by pobudzić ich ciekawość i nakłonić do rozmowy,
- przynieść książkę z obrazkami, która po wspólnej lekturze stanie się przedmiotem dyskusji,
- zachęcić swoje dzieci/swoich uczniów do rozmów na dany temat.

Przykład – „Dinozaury”

Kilka dni poświęciliśmy na wstępne zaznajomienie się z tematem. Dzieci przyniosły figurki przedstawiające różne gatunki dinozaurów. Poszliśmy też do biblioteki. Bibliotekarka zaproponowała nam kilka książek. Po powrocie do klasy zaczęliśmy czytać wypożyczone publikacje. Dzieci zaproponowały również, aby poszukać informacji w Internecie. Tak zbieraliśmy odpowiednie słownictwo i informacje, budując podstawy wiedzy. Ten rodzaj aktywności, określany, jako „poszukiwanie po omacku”, pomaga zgromadzić podstawowy zasób wiedzy, poznać potrzebną terminologię i pojęcia dotyczące danego zagadnienia.

Mapa myśli

Mapa myśli to forma graficznego przedstawienia powiązań między propozycjami czy pytaniami dzieci. Przypomina ona listę, z tą różnicą, że jej poszczególne elementy rozchodzą się promieniście od punktu centralnego. Nauczyciele, którzy uczą w klasie I, również stosują mapę myśli, mimo że dzieci nie potrafią przeczytać zapisanych słów czy zrozumieć relacji przedstawionych za pomocą linii łączących. Proces zapisywania słów za pomocą liter wydaje się zrozumiały dla wielu sześciolatków. Dodanie do mapy myśli rysunków lub zdjęć pomaga najmłodszemu połączyć postać graficzną z własnymi słowami oraz słowami kolegów. W wielu przypadkach najmłodszy uczeń potrafi wyjaśnić związek między pojęciami połączonymi przez nauczyciela linią, a nawet umieją rozpoznać całe wyrazy.

Należy jednak pamiętać, że mapę myśli tworzy się przede wszystkim po to, by zapisać dziecięce propozycje i pytania. Wystarczy umieścić arkusz papieru na stojaku i poprosić o zadawanie pytań, by otrzymać dobrą listę.

Przygotowanie sali

Sala lekcyjna podzielona jest zazwyczaj na odrębne obszary, takie jak kącik do zabawy, kącik plastyczny, hodowle, biblioteczka, miejsce wspólnych spotkań oraz miejsce, gdzie jest sprzęt do eksperymentów badawczych. Wszystko to stanowi naturalną przestrzeń do realizacji „kompleksu”. Przestrzeń, jaką dysponują dzieci, zależy od szkoły, ale zawsze można wygospodarować stół lub kilka półek na prezentację przedmiotów, wydawnictw oraz innych materiałów związanych z tematem. Na tablicy ogłoszeń można wywiesić mapę myśli, listę słów, zdjęcia oraz prace dzieci dotyczące tematu.

Podczas realizacji „kompleksu” – niezależnie od tematu – szczególnie przydają się pewne rodzaje materiałów, np. materiały do konstrukcji, przybory plastyczne i różnorodna literatura. Ważną rolę w odgrywają książki, np. ilustrowane wydawnictwa związane z tematem, a także publikacje zawierające zdjęcia, rysunki czy wykresy.

Gdy temat jest już znany, dzieci ustaliły, czego chcą się dowiedzieć, a w sali przygotowano potrzebne materiały i sprzęt, grupa może podjąć aktywność badawczą, czyli przejść do etapu II.

Krok 2 – realizacja

Wybór miejsca zajęć w terenie

W II etapie nauczyciel dokonuje też starannej analizy ewentualnych miejsc zajęć, które prowadzi techniką „doświadczeń poszukujących”. Takie zajęcia różnią się od typowych czy

tradycyjnych wycieczek. Tradycyjne wycieczki odbywają się zazwyczaj na zakończenie działu tematycznego, aby dzieci zobaczyły na własne oczy to, o czym uczyły się wcześniej.

Etap II to również czas, kiedy pomoc bibliotekarza staje się jeszcze cenniejsza niż w fazie poprzedniej. O ile kontakt z biblioteką w I etapie ma na celu zbudowanie podstawowego zasobu wiedzy na dany temat, o tyle ponowny kontakt na etapie II dotyczy na ogół dodatkowych lub konkretnych publikacji odpowiadających na sformułowane już pytania. Warto poświęcić trochę czasu, by pokazać bibliotekarce mapę myśli stworzoną przez dzieci.

Na II etapie projektu dzieci wykorzystują rozmaite umiejętności, które można wprowadzić i przećwiczyć, zanim jeszcze staną się potrzebne. Do najbardziej przydatnych należy umiejętność zadawania pytań osobom dorosłym. Dzieciom potrzebna jest również umiejętność obserwacji. Przed wyprawą w teren można też zacząć ćwiczyć umiejętności związane ze sporządzaniem szkiców i wykonywaniem rysunków z obserwacji. Podczas wyprawy dzieci gromadzą także informacje, dokonując obliczeń. Najmłodszy bardzo często używają w tym celu kresek. Natomiast dzieci, które dopiero zaczynają uczyć się czytać, na ogół ciekawia litery umieszczone na napisach i obiektach, dlatego często pytają: „Co tu jest napisane?”. Zajęcia dostarczają zazwyczaj sporo okazji do gromadzenia materiału do czytania.

Doświadczenia poszukujące

Podstawy „techniki doświadczeń poszukujących” C. Freineta odnajdujemy w koncepcji psychologicznej tzw. „psychologii wrażliwości na świat”⁸³, której kluczowym pojęciem jest doświadczenie zdobywane „po omacku”. W interpretacji H. Semenowicz oznacza ono „przypadkowe natrafienie przez dziecko, w trakcie samodzielnych doświadczeń i samodzielnego działania na różne przedmioty i zjawiska, a także na odkrycia cech ludzi, zwierząt, roślin i przedmiotów za pomocą zmysłów wspieranych intuicją i przeżyciami emocjonalnymi (szczególnie zainteresowanie i motywacja). Wyższą formą jest „doświadczenie poszukujące”, w którym po wielokrotnym powtórzeniu prób uwieńczonych sukcesem pojawia się, jako element wtórny, świadomość doznanych wrażeń zmysłowych i posługiwanie się nimi w sposób celowy i zamierzony, zamiast działania spontanicznego⁸⁴.

„Technika doświadczeń poszukujących” wyzwała w uczniach aktywność celową (w przeciwieństwie do aktywności adaptacyjnej), która nastawiona jest przede wszystkim „na możliwość uzyskania jakiegoś określonego stanu rzeczy”⁸⁵.

Efektom jej jest wychodzenie poza dostarczone informacje. Aktywność ta wymaga działań twórczych czy transgresyjnych, sprzyja uczeniu się zachowań niekonwencjonalnych, niestandardowych. Stąd przebieg zajęć „techniką doświadczeń poszukujących” odbiega od lekcji prowadzonych metodami konwencjonalnymi. Mogą one przebiegać w następujący sposób:

- pobudzenie i ukierunkowanie aktywności własnej dzieci:
 - zainteresowanie przedmiotem, osobą, tematem, zdarzeniem itp.,
 - „nurkowanie” we własnym obszarze wiedzy (co wiem? czego chciałbym się dowiedzieć? w jaki sposób i gdzie mogę poszukać informacji? kto może mi w tym pomóc? itp.);
- zwerbalizowanie potrzeby poznawczej i form aktywności w postaci „karty pracy” (fiszki poszukujące) oraz środowiska informacyjnego. Organizowanie środowiska informacyjnego (miejsce indywidualnych lub zespołowych poszukiwań) przez nauczyciela i dzieci:
 - klasa (laboratorium) kąciuki edukacyjne wyposażone w różnorodne materiały dy-

⁸³ A. Lewin, *Wychowanie. Tryptyk pedagogiczny*, op.cit., s. 112.

⁸⁴ H. Semenowicz, *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 1980, s. 97.

⁸⁵ R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993, s. 269.

- daktyczne, np.: wydawnictwa popularnonaukowe, podręczniki, książki literackie, encyklopedie, albumy, atlasy, słowniki, „teczki problemowe” z wycinkami z czasopism, fotografie i pocztówki, płyty,
- kartoteka dokumentacji źródłowej (katalog dokumentacji źródłowej zebranej w klasie przez dzieci i nauczyciela),
 - najbliższe otoczenie dziecka: społeczne, przyrodnicze, kulturowe itp. (dom, szkoła, osiedle, ulica, „moja” miejscowość, moja „mała ojczyzna”);
 - działalność poznawcza (odkrywcza) uczniów ukierunkowana kartą pracy (indywidualna lub zespołowa analiza materiałów źródłowych, prowadzenie wywiadów, obserwacji, doświadczeń, eksperymentów);
 - działanie i aktywność praktyczna (indywidualne lub zespołowe porządkowanie, segregowanie, wyrażanie zebranych informacji np. w formie notatek, sprawozdań, opisów, gazetek, ilustracji fotografii, naturalnych zbiorów);
 - przeżywanie i aktywność emocjonalna:
 - przedstawianie (prezentowanie przed całą klasą/zespołem dzieci samodzielnie zebranych i uporządkowanych informacji/materiałów/),
 - uzupełnienie opracowań (zespół dzieci w klasie wspólnie z nauczycielem);
 - aktywność poznawcza, emocjonalna i praktyczna (dzieci wspólnie z nauczycielem dokonują syntezy opracowanych materiałów):
 - analiza materiałów zebranych przez poszczególne zespoły i w wyniku indywidualnych poszukiwań,
 - porządkowanie wg przyjętego kryterium,
 - zastanawianie się i wybór form wyrażenia materiałów,
 - wyrażenie (gazetka, album, książeczka „tematyczna”, folder, poster, scenka rodzajowa, makieta, inscenizacja itp.).

Uczenie się „techniką doświadczeń poszukujących” wymaga odpowiedniej bazy, odpowiednio zorganizowanego środowiska edukacyjnego. Elementem szczególnie charakterystycznym w uczeniu się „techniką doświadczeń poszukujących” (odróżniającym od innych sposobów uczenia się) jest kartoteka fiszek problemowych (zwanymi również poszukującymi, przewodnimi albo kartami pracy ucznia), które zawierają pewną liczbę poleceń do wykonania w związku z określonym tematem, a także źródło informacji. „Fiszki problemowe” zwykle przygotowuje nauczyciel na podstawie utworzonych map myśli. Obok „fiszek problemowych” nieodzownym elementem „technik doświadczeń poszukujących” są materiały dokumentacji źródłowej, tzw. klasowa biblioteka pracy (obejmuje materiały wyczerpujące, rzetelne, należycie skatalogowane i w każdej chwili dostępne).

Materiały źródłowe nauczyciel gromadzi razem ze swoimi uczniami (fotografie, reprodukcje, widokówki, prospekty, filmy, przezrocza, płyty, materiały reklamowe itp.).

Omówienie doświadczeń

Jeśli „doświadczenia poszukujące” w terenie zostały udokumentowane fotograficznie, zdjęcia można zaprezentować natychmiast po zrobieniu odbitek. Możemy pozwolić dzieciom samodzielnie rozmieścić odbitki na tablicy, by przekonać się, jak one same postrzegają przeżyte wydarzenie. Prowadzi to do długiej dyskusji i zwykle dostarcza bodźców do wykorzystania nowego słownictwa. Dzieci czasem dyktują opisy zdjęć. Jeżeli nie potrafią ich zapisać, wówczas robi to nauczyciel. Dzieci, które obserwują, jak nauczyciel zapisuje ich własne słowa, używając interpunkcji oraz zasad ortograficznych, zaczynają rozumieć, na czym polega istota czytania i pisanie. Warto przy tej okazji stworzyć na ścianie „galerię słów” związaną z tematem. Słowa zapisywane są na dużym arkuszu papieru lub na fiszkach, które dają się łatwo zdjąć i zanieść do stolika, by dzieci przepisały je, jeśli zechcą. Często dzieci proponują nowe słowa do tej „galerii”.

Taki sposób omówienia tematu nie tylko zawiera informacje, co dzieci robiły podczas wizyty, ale z reguły pozwala się także dowiedzieć, czego się nauczyły. Zdjęcia są często eksponowane w sali przez cały czas trwania tematu, umożliwiając okazjonalny powrót do wcześniejszych doświadczeń. Niektóre dzieci chętnie wykorzystują farby, a zrobione szkice terenowe służą im do przygotowania kolorowego obrazka.

Krok 3 – podsumowanie zdobytej wiedzy

W fazie kulminacyjnej dzieci podsumowują to, czego się nauczyły. Ważne jest, by dzieci miały sposobność omówić dokładnie to, co poznały, aby nadać większe znaczenie swoim doświadczeniom oraz dokonać ich personalizacji. Proces kulminacyjny zaczyna się zwykle od pytania nauczyciela, w jaki sposób dzieci chciałyby się podzielić z innymi swoją nowo nabytą wiedzą dotyczącą tematu projektu. Dobrze jest zacząć dyskusję od skupienia się na mapie myśli. Nauczyciel może w tym celu sporządzić nową mapę, zatytułowaną: „Co teraz wiemy”.

Teoria Lwa S. Wygotskiego objaśnia, dlaczego decyzje podejmowane przez nauczyciela są tak ważne dla zmaksymalizowania efektów uczenia (Bodrova, Leong, 1996). Według Wygotskiego (1968), działania pedagogiczne są najskuteczniejsze wówczas, kiedy dotyczą obszaru najbliższego rozwoju dziecka. Dziecko uczy się najszybciej, jeśli doświadczenia edukacyjne organizowane są w obrębie tego obszaru. Aby określić obszar najbliższego rozwoju, nauczyciel musi ocenić stopień rozwoju dziecka odnośnie do danej umiejętności lub wiedzy i zbadać, jak przebiegają jego procesy myślowe w kontekście danego tematu. Następnie powinien zorganizować doświadczenia pełniące funkcję pomostu albo „rusztowania” do procesów myślowych wyższego rzędu (Berk, Winsler, 1995). Dziecięce doświadczenia są sposobnością do dokonania oceny postępów ich rozwoju. Służą do tego formularze oceny rozwoju, luźne uwagi oraz sytuacje, co dziecko rozumie częściowo lub czego dopiero się uczy, lub co stara się włączyć do swojego aktualnego zasobu wiedzy. „Kompleksy zainteresowań” stwarzają wiele okazji, by zorientować się, co dziecko rozumie, a czego nie rozumie – o ile nauczyciel jest spostrzegawczy i uważnie dokumentuje dziecięce doświadczenia.

Przykład „kompleksu zainteresowań” – „świnka”

Na początku listopada realizowałam w klasie I moduł nt. „Zwierzątka z wiejskiego podwórka”. Podczas rozmowy dzieci zaproponowały ułożenie swobodnego tekstu o śwince. W ten sposób powstała krótka rymowanka, którą zapisałam, a dzieci z wielką ochotą ją zilustrowały:

Idzie sobie świnka

do korytka.

A korytko było puste,

więc zjadła kapustę.

Swobodny tekst posłużył do zbadania zainteresowań dzieci, aby w konsekwencji pokierować ich dalszą działalnością. Bez żadnej z góry powziętej myśli szukałam razem z dziećmi elementów, które można zgłębić.

Był to ich pierwszy „kompleks zainteresowań”. Rozpoczął się mniej więcej miesiąc po tym, gdy zaczęły uczęszczać do szkoły. Moim celem było m.in. nauczenie dzieci samodzielnego formułowania, a następnie zadawania pytań. Chciałam, by przejęły inicjatywę we własnych poszukiwaniach badawczych, podjęły czynności przedstawiające, a po powrocie do szkoły z wyprawy w teren potrafiły usystematyzować zebrane wiadomości, zanotować informacje i przedstawić je, rysując, konstruując, malując. Chciałam, by umiały przedstawić nowo nabytą wiedzę.

Ważne, aby podczas tej pracy pamiętać o przestrzeganiu następujących zasad:

- Poprzez zaangażowanie pozwalamy na samodzielne działanie.
- Nie podsuwamy żadnych gotowych rozwiązań.
- Pozwalamy dzieciom samodzielnie je znaleźć.

- Pozwalamy wypróbować i eksperymentować.
- Wolno popełniać błędy.
- Wspieramy inicjatywę dzieci.
- Udostępniamy im odpowiednie narzędzia i materiały.
- Zapewniamy im swoją pomoc w razie potrzeby, wspieramy.
- Stwarzamy motywującą atmosferę.
- Działamy w pomieszczeniach, które wywołują kreatywność.
- Dopuszczamy możliwość, że droga i kierunek mogą się zmienić.

Gdy zapadła decyzja, że „tym tematem chcemy się zająć”, od razu podjęliśmy dwutorowe działania rozpoczynające naszą pracę. Po pierwsze – należało ocenić zasób wiedzy dzieci, spisując posiadane przez nie informacje na temat zwierząt domowych – świnek. Po drugie – trzeba było przygotować mapę myśli dotyczącą informacji, które dzieci chciały zebrać, wiadomości o „świnkach”.

Wzięliśmy duży arkusz papieru. „Co wiecie o świnkach?” – zapytałam, żeby zorientować się, z jakim zasobem wiedzy przystępujemy do realizacji zadania. Dzieci mówiły, a ja notowałam. W ten sposób zaczęliśmy budować mapę myśli. W centralnym punkcie umieściłam termin „świnka” i zaczęliśmy rozmawiać. „No więc, czego chcecie się dowiedzieć?, „Gdzie pójdziemy? Co będziemy robić tam na miejscu? O co zapytacie gospodarza? Co was interesuje?”. Ledwo nadążałam z zapisywaniem wszystkich pytań. Notowałam bardzo szybko, bo dzieci zgłaszały pytania „na wyścigi”. Po raz pierwszy też, odkąd zaczęły uczęszczać do placówki, byłam świadkiem, jak rozmawiają ze sobą – poprzednio mówiły, nie słuchając. Wtedy po raz pierwszy zaproponowałam dzieciom, żeby zastanowiły się, czego chcą się nauczyć.

Po dyskusji dokonaliśmy wyboru zgodnego z moim nauczycielskim planem pracy, jak i z dominującymi dziecięcymi zainteresowaniami. Przykłady z mapy myśli:

- Jak wygląda koryto?
- Wycieczka – sprawdzenie w gospodarstwie, jak żyje świnka.
- Sklep mięsny – wyroby ze świnki.

Ponadto, dzieci określiły aktywność warsztatową:

- Ulepienie świnki z plasteliny.
- Wyklejenie świnki z papieru.
- Wykonanie świnki skarbonki.

Podstawową troską nauczyciela jest stworzenie odpowiednich warunków umożliwiających skuteczną pracę dzieci, aby „kompleksy zainteresowań” nie pozostały na papierze. Następnie poszukaliśmy w naszej klasowej biblioteczkę książek o tej tematyce, by rozwinąć słownictwo i twórcze myślenie dzieci. Książki okazały się bardzo pomocne, były punktem wyjścia do sformułowania pytań do wywiadu z gospodarzem.

Kilka pierwszych pytań sformułowałam sama, był to dla dzieci wzór do naśladowania. W rezultacie dzieci nie miały trudności ze formułowaniem pytań. Jedno ze szczególnie interesujących pytań brzmiało: „Czy trzeba być rolnikiem, żeby hodować świnię?”. Dzieci chciały też wiedzieć, jak dba się o świnię. Ciekawiły je urządzenia mechaniczne. Pytały o różne rzeczy i przedmioty – wyposażenie, pokarm.

Wspólnie utworzyliśmy „fiszkę problemową”, w której zapisane zostały pytania kierowane do gospodarza i sprzedawcy oraz polecenia dotyczące obserwacji. Dzieci miały też bloki umieszczone na podkładkach do szkicowania. Same zadecydowały, na które pytania chcą uzyskać odpowiedź. Po dotarciu na miejsce każde dziecko miało zadać konkretne pytanie – mogło skorzystać z pomocy nauczyciela. Dzieci miały notować odpowiedzi hodowcy i sprzedawcy, pisząc lub rysując na karteczkach z pytaniami lub na bloku. Omówiliśmy wspólnie, co kto będzie robił podczas wyprawy, którym tematem się zajmie. Do zadań dzieci należało

zbieranie informacji, zadawanie pytań, notowanie odpowiedzi i robienie szkiców. Dzieci wykonały szkice chlewni, zewidencjonowały w postaci graficznej przedmioty, które wzbudziły ich zainteresowanie. Przedstawiły za pomocą znaków graficznych, ile jest świń przy korytku.

Podejmowane przez dzieci zadania mogą być wykonywane indywidualnie lub grupowo. Zależy to od poziomu uczniów, od tematów, od warunków pracy, których nie sposób z góry przewidzieć. Może tak się zdarzyć, że któryś z tematów nie znajdzie amatorów, wówczas odłożymy go, unikając narzucania. Uzupełnieniem zajęć będzie krótkie sprawozdanie w zeszytce „Obserwacji i doświadczeń”.

Jeżeli zauważymy, że któreś z dzieci lub grupa jest szczególnie zainteresowana jakimś zagadnieniem, które wypływa z tekstu niewybranego, to dodajmy go do rejestru prac przewidzianych na dany tydzień. Wtedy znajdzie on odzwierciedlenie w indywidualnym planie pracy. Zachęcam też dzieci do przygotowania konferencji. Temat jest wywieszony na tablicy wraz z przesłankami, na jakich się opiera. Nauczyciel udziela pomocy przy wybieraniu materiałów, daje wskazówki, jak go wykorzystać.

Po przyjsciu do klasy zabralismy się za segregowanie i porządkowanie zdobytych materiałów źródłowych. Jako materiał źródłowy dzieci wykorzystały szkice z obserwacji, nad którymi pracowały w trakcie zajęć terenowych. Korzystały też z publikacji, które przeglądaliśmy przy układaniu pytań. Czytaliśmy opowiadania, a podczas zajęć w podgrupach zaglądaliśmy do książek, by odszukać potrzebne dzieciom informacje. Następnie chętna grupa dzieci z pomocą nauczyciela przygotowała „kartę źródłową”, na której odnotowano:

Z/S1 ŚWINIA

Data obserwacji: 7 listopada 2012 r.

Miejsce obserwacji: gospodarstwo pana Hodowcy w Moszczance, sklep mięsny.

Informacje odnalezione w książkach: „Trzy małe świnki”; „Badacze zwierząt” – s. 71-104

Na odwrocie rysunek świnki.

Następnego dnia dzieci podzieliły się na mniejsze zespoły, bo nadszedł czas na zajęcia w kącikach. Dzieci poszły więc do kącika plastycznego, wybrały potrzebne materiały i natychmiast przystąpiły do pracy. Wybierały zadania plastyczne spośród wcześniej zaproponowanych. W trakcie pracy dzieci ze sobą rozmawiały. Zapisywałam ich słowa. Później wywiesiłam tę listę obok ich wytworów, żeby ktoś, kto ogląda dzieło, uzyskał wgląd w tok rozumowania dzieci – żeby wiedział, jakie procesy myślowe były konieczne, by mogły powstać dziecięce „arcydzieła”.

Podsumowując zajęcia, odczytuję dzieciom interesujący poemat związany z tematem. Zachęcam do wysłuchania płyty z piosenkami korespondującymi z tematem zainteresowań.

Usiadłam również z dziećmi w kręgu dyskusyjnym i spytałam: „Skoro tyle już wiecie o świnkach, jak moglibyście się podzielić tą wiedzą z innymi? Jak możemy opowiedzieć o tym innym chłopcom i dziewczynkom lub mamusiom czy tatusiom? Macie jakieś pomysły?”. Okazało się, że mają, więc wzięliśmy następną dużą arkusz papieru i zaczęliśmy je spisywać. Któreś z dzieci zaproponowało, żeby przygotować książkę. Inne powiedziało, że moglibyśmy zrobić teatrzyk. Ten pomysł wzbudził powszechny entuzjazm. Wszyscy głosowali za teatrzykiem, którym zajęliśmy się na kolejnych zajęciach.

Taka organizacja pracy zaspokoi dziecięcą potrzebę wypróbowywania i badania świata. Dzieci rozwijają własną inicjatywę, kreatywność, odkrywają swoje mocne strony. Wszystko to przebiega w przyjaznym środowisku, które zachęca i motywuje je do odkrywania, badania i eksperymentowania oraz w jednakowej mierze wspiera ich rozwój fizyczny, umysłowy i duchowy.

Należy pamiętać, że każdy dzień niesie ze sobą mnóstwo przeżyć. Nie muszą być to wielkie przygody zaaranżowane specjalnie dla dzieci, bowiem to codzienne drobiazgi przyciągają ich uwagę. Nie chodzi też o to, by narzucać dzieciom gotową wiedzę. One uczą się w prawdziwym życiu dzięki samodzielnemu działaniu. Same zapoczątkowują procesy kształcenia, motywują siebie wzajemnie, tworzą grupy zainteresowań, przekazują sobie nawzajem informacje, zastanawiają się nad sposobami rozwiązania jakiegoś problemu. Dzieci mają pomysły tylko wtedy, gdy są do tego zachęcane i gdy nie wyręcza się ich gotowymi rozwiązaniami. Same zdobywają informacje na interesujące je tematy, odpowiadają na swoje pytania, eksperymentując, ucząc się od specjalistów, zadając im pytania, przyglądając się i aktywnie włączając się w ich czynności. Samodzielnie i wspólnie zorganizowane zadania pozostają najtrwałszymi przeżyciami.

1.4. Praca samokształceniowa

Rozwijanie samokontroli uczniów i indywidualizacja zadań dostosowanych do ich zainteresowań i możliwości rozwojowych mogą być zorganizowane z wykorzystaniem fiszek – kart pracy indywidualnej ucznia. Fiszki, ukierunkowujące pracę ucznia w zakresie uczenia i rozwijania myślenia, wywodzą się z koncepcji Nowego Wychowania i progresywizmu.

Fiszka autokorektywna

Fiszka autokorektywna jest to karta z zadaniami, które mają charakter „zadania dla siebie”, ponieważ poziom trudności jest dostosowany do możliwości rozwojowych ucznia. Zadania są interesujące dla dziecka, przyciągają je formą, treścią, adekwatnym zakresem wymagań (ich dobór ze względu na poziom trudności jest ważny – nie są zbyt łatwe, ale też nie są zbyt trudne; jeśli byłyby zbyt trudne, uczeń przyjmie postawę: „nie potrafię, nie zrobię tego sam, nie umiem” – strategię wycofywania się). Fiszka zawiera także informację dotyczącą samokontroli wykonania pracy. Ważne jest, aby instrukcja wykonania zadań była zredagowana komunikatywnie, w jasny i precyzyjny sposób. Są różne rodzaje fiszek. Kartoteka fiszek autokorektywnych (samokontrolnych) składa się z kartoteki fiszek *Polecenie* i – odpowiednio – fiszek *Wykonanie*. Fiszki *Polecenie* zawierają zróżnicowane zadania (dotyczące wprowadzenia nowego materiału nauczania, utrwalenia umiejętności). Fiszka *Wykonanie* zawiera prawidłowo wykonane zadanie wraz z oceną poprawności.

Kartoteka ćwiczeń samokontrolnych wymaga od uczniów samodzielnej pracy, aktywizuje ich myślenie i odpowiedzialność za wykonywane zadania.

Etapy pracy z fiszką:

- Uczeń samodzielnie wybiera określoną fiszkę *Polecenie*.
- Zapoznaje się z treścią zadania, uważnie czyta instrukcję (ważna jest umiejętność czytania ze zrozumieniem).
- Samodzielnie wykonuje zadanie w specjalnym zeszytcie.
- Odkłada fiszkę na odpowiednie miejsce.
- Wybiera odpowiednią fiszkę *Wykonanie*.
- Sprawdza wykonanie zadania.
- Dokonuje korekty zadania w sytuacji napotkania błędu. W przypadku wystąpienia granicy błędu powtarza zadanie.
- Dokonuje samooceny. Liczbę punktów uzyskanych w zadaniu samodzielnie wpisuje do specjalnego zeszytu.

Fiszki autokorektywne są wykorzystywane przede wszystkim do: indywidualnej pracy uczniów (indywidualizacja tempa, treści), rozwijania sprawności językowych (czytania, pisanie, ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych) i kompetencji matematycznych.

Praca z fiszką wymaga, aby uczeń przyswoił sobie pewien algorytm czynności, które musi wykonać, by poradzić sobie z zadaniem.

W sali lekcyjnej mogą się znajdować następujące kartoteki pracy:

- indywidualna kartoteka ortograficzna,
- indywidualna kartoteka gramatyczna,
- indywidualna kartoteka matematyczna (z wyodrębnionymi działami: arytmetyka, geometria...),
- kartoteka rozwijająca umiejętność czytania,
- kartoteki tematyczne z zadaniami indywidualnymi (karty z opracowaniem informacji na dany temat, np. ukierunkowujące przygotowanie „referatu”),
- kartoteka z zadaniami rozwojowymi, fiszki problemowe; inne, utworzone w zależności od potrzeb nauczyciela i uczniów, wynikające ze specyfiki pracy⁸⁶.

Zalety pracy z fiszką:

- aktywne poznawanie treści przez ucznia, intensyfikowanie procesu zdobywania wiadomości, umiejętności,
- rozwijanie umiejętności (matematycznych, językowych, przyrodniczych, zdolności myślenia),
- rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem; samoregulacja własnej pracy.

W zależności od tempa pracy uczniów i ich możliwości rozwojowych w praktyce wyróżnia się różne rodzaje kart – fiszek.

Fiszki rozwojowe⁸⁷

Obok fiszek autokorekcyjnych, których odpowiednikiem jest wykonanie, w organizacji pracy ucznia można wykorzystać fiszki rozwojowe (rozszerzające). Ich celem jest rozwijanie tematycznych zainteresowań. Stosuje się je w pracy z uczniem zdolnym, pracującym w szybkim tempie. Każda dyscyplina wiedzy pozwala na zaprojektowanie fiszek rozwijających zainteresowania ucznia.

Fiszki ćwiczeniowe – karty praktycznego stosowania, są przeznaczone dla wszystkich uczniów w klasie, uwzględniają ich indywidualne właściwości i możliwości⁸⁸.

Fiszki uzupełniające są natomiast przeznaczone dla uczniów, którzy mają określone braki w opanowywanym materiale nauczania. Nauczyciel sporządza je na podstawie analizy błędów najczęściej popełnianych przez uczniów⁸⁹.

Fiszki samokształceniowe są przeznaczone do pracy samokontrolnej ucznia (omówiono je wcześniej). Uczeń rozwija tu świadomość celu – o tym, z jaką fiszką będzie pracował, decyduje sam (przy dyskretnej obserwacji i aprobacie nauczyciela zatwierdzającego plan pracy z fiszką), uwzględniając własne problemy⁹⁰.

Podstawą do opracowania kart pracy (fiszek) jest program nauczania. W zasadzie na 1 fiszce powinien być 1 problem do rozwiązania. Nauczyciel obserwuje ucznia, pomaga mu, zachęca go, wspiera, diagnozuje, organizuje środowisko uczenia. Kontrola indywidualnych postępów ucznia jest ukierunkowana na liczbę i jakość problemów rozwiązanych w obrębie danego przedmiotu. Wnikliwa kontrola postępów rozwojowych umożliwia wczesne korygowanie braków dzięki zastosowaniu fiszek uzupełniających i stymulowanie rozwoju uczniów zdolnych dzięki fiszkom rozszerzającym. W środowisku klasy wyodrębnione są: stoliki do indywidualnej pracy, kąciki edukacyjne z niezbędnymi materiałami wykorzystywanymi w pra-

⁸⁶ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się...*, op.cit., s. 200.

⁸⁷ Ibidem, s. 205.

⁸⁸ Ibidem, s. 205.

⁸⁹ Ibidem, s. 205.

⁹⁰ Ibidem, s. 205.

cy, takimi jak słownik ortograficzny, słowniki języka polskiego, słowniki tematyczne. W widocznym miejscu są także umieszczone: grafik osiągnięć oraz kartoteki fiszek⁹¹.

Ważne jest, aby uczeń uświadomił sobie, z jakich źródeł informacji może w ogóle skorzystać. Powinien zatem znać wyposażenie kącików edukacyjnych w klasopracowni, dostępność aparatury do możliwych badań, doświadczeń, dostępność materiałów źródłowych (audiowizualnych, konstrukcyjnych, zbiorów przedmiotów)⁹².

1. Planowanie pracy

W poniedziałkowy poranek dzieci wprowadzane są w tematykę tygodniowej pracy zgodną z nauczycielskim planem dydaktycznym. Przygotować należy odpowiednie warunki do twórczości i pracy, aby umożliwić dzieciom realizację podjętych zadań. Nie narzuca się dzieciom jednakowej pracy, według własnego uznania, lecz wspólnie z dziećmi nauczyciel ustala plan pracy, pamiętając o realizacji swojego planu dydaktycznego. Roczny plan dydaktyczny sporządzony jest na podstawie programu nauczania „Nowoczesna edukacja szkolna – szkoła w działaniu”, rozpisane w nim moduły tygodniowe uwzględniają wymagania szczegółowe dla poszczególnych klas. Jest to również podstawa, na której dziecko sporządza swój własny indywidualny plan pracy na dany tydzień.

W pierwszym półroczu klasy I każde dziecko rysunkiem zaznacza, które zadania chce wykonać i samo pilnuje jego przebiegu. Gdy skończy pracę zbiorową, podejmuje się zadań, które wcześniej rozważyło i zaakceptowało, w ten sposób może iść naprzód własnym rytmem.

Od drugiego półroczu klasy I dziecko otrzymuje formularz planu pracy, na którym planuje swoją pracę przy współudziale nauczyciela. Ustala liczbę fiszek autokorektywnych do rozwiązania z j. polskiego, matematyki (zadania tam przedstawione są zgodne z obowiązującym planem pracy nauczyciela). W klasie wspólnie ustala się również normę napisania swobodnych tekstów, treść, którą wpisują do planu pracy.

Nauczyciel wypisuje również na tablicy problem do opracowania, który wynika z jego nauczycielskiego planu pracy. Dodatkowo na tablicy pojawiają się zagadnienia, które zainteresowały dzieci w minionym tygodniu. Dzieci wybierają temat indywidualnie lub zespołowo i wpisują go do swojego planu pracy.

Plany pracy nauczyciel wywiesza, aby dziecko, w miarę postępu prac, mogło zakolorować odpowiednią kratkę symbolizującą wykonanie zadania. W ten sposób nauczyciel widzi postęp w realizacji zadań.

W klasie znajduje się tzw. „Terminarz”. Uczniowie mogą zapisywać na stronie każdego dnia pytania, na które pragną uzyskać odpowiedzi, wpisują również swoje propozycje:

- pomysły prac warsztatowych,
- pomysły do zbadania, problemy do rozwiązania,
- projekty, które wydają się nam pożądane,
- wizyta u hodowcy, rzemieślnika, gospodarza itp.

Te krótkie notatki są rozpatrywane w poniedziałek i mogą zająć miejsce w planie pracy. Nauczyciel wspólnie z dziećmi poszukuje odpowiedzi na postawione przez nie pytania.

Podczas takiej pracy dzieci cechuje spontaniczność działania, aktywność, chęć doświadczania. Zadania wykonują chętniej, bowiem są ich autorami lub współautorami. Dzięki takiej pracy rozwijają postawę badawczą, poszukującą, która stymuluje ich myślenie twórcze.

⁹¹ Ibidem, s. 205.

⁹² Ibidem, s. 205.

2. Współpraca

Współpraca według J.S. Brunera to dzielenie się wiedzą przez osoby zaangażowane w nauczanie i uczenie się. Wszyscy uczniowie, pracując w grupie, mają możliwość angażowania się w procesy poznawcze poprzez wspólne rozwiązywanie problemów i ćwiczenia pod kierunkiem nauczyciela – obserwatora i facylitatora ich działań.

W organizacji pracy w grupie zazwyczaj wyodrębnia się⁹³:

Zapoznanie się z problemami – uczniowie zdobywają od nauczyciela niezbędne informacje i instrukcje do pracy oraz podejmują czynności stanowiące podstawę dalszej nauki. Wybór tematu jest ukierunkowany zainteresowaniami uczniów daną sytuacją. Nauczyciel zachęca do refleksji, przewidywania możliwych rozwiązań, spekulacji, stawiania hipotez. W tej fazie nie tylko dostarcza uczniom informacji wyjściowych (ważny sposób prezentacji), lecz także motywuje ich do działania, wzbudza w nich zainteresowanie tematem zajęć/problemem, wyjaśnia im potrzebę podjęcia pracy nad tym właśnie zagadnieniem. Stara się powiązać dany temat z tym, czym uczniowie zajmowali się wcześniej, a także z treściami, które mają dopiero poznać w przyszłości. Uczniowie muszą być świadomi celów i pożądaných rezultatów, inaczej mówiąc, muszą znać kierunek i sens działań oraz mieć świadomość skuteczności całego procesu uczenia się. Na ogół angażują się w proces uczenia jedynie wtedy, gdy to, czego mają się uczyć, wyraźnie ich zaciekawia, a nawet intryguje.

Wspólne planowanie – dotyczy ustalenia celów realizowanych zadań i procedur uczenia się dla zespołu. Na ogół na tym etapie omawia się zadania i ustala instrukcje ukierunkowujące pracę uczniów. Zadania zostają przeniesione na kartę pracy. W zależności od ich złożoności poszczególne zespoły uczniów mogą pracować według różnych kart pracy (główny problem zostaje rozłożony na problemy szczegółowe, nad którymi pracują odrębne zespoły) lub według takich samych. Odmienne jednak mogą być prezentacje ich poszukiwań. W tej fazie jasno określa się teren badań, materiały źródłowe, dostępność źródeł, strategie działania.

Rozwiązywanie problemów – uczniowie mają możliwość wykorzystania swoich wcześniejszych doświadczeń we wstępnym osądzie nowych informacji. Na tym etapie mogą jeszcze popełniać błędy w rozwiązywaniu problemu i nie do końca rozumieć rozważane kwestie. Nauczyciel nadzoruje pracę uczniów, stawia pytania naprowadzające, zastanawia się nad informacjami uzyskanymi od dzieci w trakcie pracy w grupie, obserwuje stosowane strategie opracowania informacji, umiejętność powiązania nowych doświadczeń z wiedzą uprzednią.

Prezentacja – grupy przedstawiają wyniki swojej pracy na forum. Jest to ważny etap, ponieważ dokonywane przez uczniów prezentacje rezultatów własnej pracy odgrywają bardzo ważną rolę w procesie przechodzenia od informacji do rozumienia. Przygotowując prezentację, uczniowie muszą przedyskutować jej formy. Wykorzystują w tym celu różne strategie przetwarzania informacji. Prezentacja stwarza pewien rodzaj napięcia, co pozwala dzieciom zrozumieć cel ich pracy w grupach roboczych. Podczas prezentacji uczniowie przedstawiają to, czego się nauczyli – o jakie umiejętności, wiedzę są bogatsi. Zespół ustala też, kto i w jakim stopniu jest zaangażowany w prezentację na forum. Nauczyciel informuje o kryteriach oceny prezentacji, podczas której obserwuje formy wyrażania stosowane przez zespół.

Refleksja i ewaluacja – uczniowie zastanawiają się nad procesem dochodzenia do rozwiązania problemu. Przypominają sobie, czego się nauczyli, jak pracowali, w jaki sposób osiągnęli wyniki, czy zrealizowali zamierzone cele. Refleksje uczniów mogą być punktem wyjścia do przyszłego planowania dalszej pracy. Refleksja dotyczy także klimatu pracy w zespole. Dokonując refleksji, zarówno w formie indywidualnej, jak i grupowej (w grupach roboczych), dzieci kierują się pytaniami, takimi jak:

⁹³ Ibidem, s. 127.

- Czego się nauczyłem?
- Jakie znaczenie ma dla mnie zdobyta wiedza, umiejętność?
- Jak to, czego się nauczyłem, ma się do mojej wcześniejszej wiedzy i doświadczenia?
- Czy osiągnąłem cel, który sobie wyznaczyłem?
- Czego chcę się uczyć dalej?
- Jaka jest moja opinia o procesie uczenia się, co mi pomogło, a co nie sprzyjało nauce?
- W jaki sposób mogę udoskonalić swoją naukę?

3. Metody aktywizujące

Jeżeli chcemy, aby uczniowie:

- czuli się bezpiecznie, rozwijali swoje najlepsze strony, akceptowali siebie i innych, myśleli krytycznie, twórczo, refleksyjnie i logicznie, analizowali problemy, uwzględniając różne ich aspekty, poszukiwali i sprawdzali pomysły i rozwiązania – należy stosować metody twórczego rozwiązywania problemów (np. „burza mózgów”, technika 635, mapy mentalne);
- potrafili dyskutować, słuchać innych, negocjować i przyjmować różne punkty widzenia – należy stosować metody i techniki dyskusyjne (np. debata, metaplan, sieć);
- rozumieli podstawowe pojęcia, potrafili analizować, klasyfikować, negocjować, wyodrębniać cechy istotne i nieistotne – należy stosować metody tworzenia i definiowania pojęć (np. asocjogram, kula śniegowa);
- potrafili planować i urzeczywistniać marzenia – należy stosować metody planowania (np. „gwiazda pytań”, ewaluacja);
- potrafili analizować, klasyfikować, porządkować w relacji wyższości – niższości należy stosować metody hierarchizacji (np. diamentowe uszeregowanie, piramida priorytetów, poker kryterialny).

4. W jaki sposób uczynić edukację matematyczną skuteczną oraz przyjazną dla dziecka i dla nauczyciela?

Te dwie cechy – skuteczność i przyjazność – wzajemnie się ze sobą przeplatają. Edukacja przyjazna wydaje się skuteczna. Przyjazną matematykę można poznać po efektach – dziecko lubi zajęcia matematyczne, chętnie w nich uczestniczy, sprawiają mu one przyjemność. Jest tak wtedy, gdy zajęcia są oparte na zabawie, proponują różnorodną aktywność, wiele się na nich dzieje. Z punktu widzenia dorosłego, przyjazna dziecku edukacja matematyczna to taka, która przynosi zamierzone efekty, a więc jest skuteczna – dziecko zdobywa nowe umiejętności i wiadomości. Edukacja matematyczna przyniesie zamierzone efekty wtedy, gdy będzie przyjazna dziecięcemu sposobowi rozumowania, czyli w przypadku dziecka w wieku wczesnoszkolnym oparta przede wszystkim na jego własnej aktywności, manipulowaniu przedmiotami, zabawie. Przyjazna edukacja to też taka, która respektuje prawidłowości rozwoju dziecięcego rozumowania, a jednocześnie jest dostosowana do aktualnego poziomu rozwoju konkretnego dziecka. Daje dziecku odpowiednią porcję dobrze dobranych doświadczeń. Ważne jest, jakie są to doświadczenia, ile ich jest i jak często są dziecku dawki. Edukacja matematyczna przyjazna dla nauczyciela to taka, która posługuje się metodami nauczania, w których stosowaniu pedagog dobrze się czuje, chętnie je stosuje i rozumie.

Niewątpliwie w edukacji matematycznej na poziomie kształcenia zintegrowanego w szczególnym zakresie należy wykorzystywać szeroko pojmowaną aktywność twórczą dzieci. Przez aktywność twórczą w początkowym nauczaniu i uczeniu się matematyki należy rozumieć podejmowaną chętnie i kontynuowaną z zadowoleniem, opartą na własnych pomysłach, świadomą celu działalność ucznia prowadzoną w poczuciu odpowiedzialności,

stymulowaną przez matematyczne zadania problemowe zintegrowane z potrzebami dziecka i jego środowiska, której efektem jest stworzenie lub odkrycie przez uczącego się czegoś dla niego nowego i pożytecznego.

Z. Semadeni twierdzi, że gry dydaktyczne stanowią doskonałą okazję do pobudzenia do pracy dzieci nieśmiałych lub przekonanych o swoim braku zdolności do matematyki. Gra kojarzy się dzieciom z zabawą, a zaangażowanie emocjonalne pozwala przewyciężyć lęk przed włączeniem się do wspólnego działania. Ważne jest także to, że gry są prowadzone między uczniami, a nie w relacji uczeń–nauczyciel. Dziecko rozmawia z partnerem równorzędnym, swoim kolegą. Wprowadzenie pewnych pojęć za pomocą gier może dać lepsze wyniki niż stosowanie metod tradycyjnych⁹⁴.

Doświadczenie – badanie oraz gry dydaktyczne mają ogromne znaczenie dla przebiegu procesu kształcenia matematycznego i nie tylko. Ta forma nauczania wpływa na wyniki oraz na poziom kształtowania umiejętności matematycznych. Dzięki czynnemu badaniu wzbudza się w umyśle dziecka chęć podjęcia pewnych działań, które prowadzą do sukcesu. Wiedza, którą muszą pojąć, nie może być przez nauczyciela „wykładana”, tylko powinna być przez nich zdobywana dzięki własnej kreatywności i aktywności. Poprzez takie metody pracy uczniowie odkrywają „nową” matematykę, odkrywają w sobie chęć podjęcia działania. Ta forma nauczania jest bardzo atrakcyjna dla dzieci, ponieważ motywuje i pobudza je do podejmowania zadań. Każdy nauczyciel powinien zaufać tej formie, bo dzięki niej rozwój dziecka ukierunkowany jest na zmiany ilościowe i jakościowe na każdym szczeblu edukacji. W ten sposób:

1. Rozszerza krąg swoich doświadczeń – w badaniu dziecko korzysta ze swoich pomysłów i pomysłów innych osób.
2. Odczuwa przyjemność związaną z nowymi doświadczeniami zmysłowymi i nowymi doświadczeniami emocjonalnymi – zaspokaja doznawanie wrażeń.
3. Uczy się nawiązywania i podtrzymania kontaktów społecznych w różnych sytuacjach, uczy się wyrażać swoje myśli i uczucia, coraz lepiej poznaje samego siebie.

Poniżej przykładowa karta pracy.

Fiszka problemowa – praca w grupie

Osiedle dla krasnali	Materiały
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wykonajcie projekt osiedla dla krasnali. Powinno być ono funkcjonalne, tzn. mieszkańcom musi się w nim żyć wygodnie i miło. Powinny znaleźć się tam domki, przedszkole, sklepy, szkoła, miejsca zieleni itp. 2. Wykorzystajcie różne materiały, ale same domki zbudujcie z „białych klocków” – ich liczba nie może przekroczyć 18. 3. Domki mogą być dowolnej wielkości i składać się z różnej liczby segmentów, ale segmenty muszą się stykać ze sobą pełnymi ścianami. 4. Po zakończeniu uporządkujcie miejsce swojej pracy i napiszcie tekst, który zachęci krasnale do zamieszkania na waszym osiedlu. Zaprezentujcie go kolegom. 	<p>■ „liczby w kolorach”,</p>

⁹⁴ Z. Semadeni, *Nauczanie początkowe matematyki*, WSiP, Warszawa 1991, s. 35-38.

Nowina: król krasnali chce zapłacić za każdy dom na waszym osiedlu. Jest tylko 1 warunek: ściana domu kosztuje 2 talary, podłoga 3 talary, dach 4 talary.

1. Przygotujcie wycenę swojego osiedla. Możecie skorzystać z tabeli.

Domek	Ściana	Podłoga	Dach
1			
2			
3			
.....			
Razem			

Koszt całkowity:

Możecie stosować różnorodne metody liczenia. Poprawność obliczeń sprawdźcie, korzystając z kalkulatora.

2. Zastanówcie się, co jeszcze można obliczyć. Zapiszcie pytania i obliczcie.

3. Zaprezentujcie efekty swojej pracy.

■ tabela,
■ kalkulator

5. Projekty edukacyjne

To wspólne – grupowe wykonywanie jakiegoś przedsięwzięcia, którego ukończenie owocuje konkretnym, materialnym wytworem. Istotą jest tutaj wspólne planowanie działań – określanie celów, dobieranie metod i środków służących realizacji, pełnienie różnych funkcji oraz ocenianie efektów. Efekt, będący dziełem kilku grup bądź całej klasy, może być przedmiotem podziwu ze strony rodziców i uczniów klas starszych.

Proponuję następujące rodzaje działań w realizacji metody projektów:

Organizacja wypraw jako formy poszukiwań, badań, przeżywania przygód (odetapu planowania, przez gromadzenie potrzebnych rekwizytów, po opis doświadczeń). Odchodzenie od „wycieczek klasowych” na rzecz „wypraw” zawierających element przygody (uczenie się jako przygoda) oraz dążenia do osiągnięcia konkretnego celu.

Projektowanie i budowanie wystawy jako formy prezentacji efektów działań projektowych (połączone np. z wyprawami, spotkaniami z rodzicami), gdzie dzieci wspólnie opracowują plan wystawy, dzielą się zadaniami oraz prezentują swe dokonania.

Tworzenie muzeum jako zbioru problemowego, formy odpowiedzi na wcześniej sformułowane pytania czy zagadnienia.

Projekty badawcze, techniczne pozwalające dzieciom na samodzielne poszukiwanie rozwiązań, np. w jaki sposób zbudować maszynę z określonych elementów, jak zrobić własną mapę świata z oznaczeniem występowania zwierząt charakterystycznych dla poszczególnych stref, czy jak zrobić makietę miejscowości.

Projekty o charakterze społecznym – np. organizacja Dnia Ziemi jako działania wokół zagadnień z nią związanych, przygotowanie ważnej informacji, przeprowadzenie wyborów samorządowych w klasie, badań terenowych.

Projekty artystyczne – wernisaże, formy teatralne (te, które samodzielnie przygotowują dzieci, wchodząc w role aktorów, scenografów, charakteryzatorów itp.), muzyczne, bal tematyczny itp.

Projekty literackie – tworzenie książek zespołowych, drukowanie i włączenie do zbiorów biblioteki.

Projekty wychowawcze, np. „Zdrowa klasa”, którego efektem będzie zmiana nawyków żywieniowych dzieci.

Projekt „Story line” – włączenie dzieci w jakąś opowieść, ciąg zdarzeń.

6. Poznawanie zjawisk i zdarzeń w miejscach naturalnych

Plenery artystyczne – związane ze świadomym wybieraniem miejsca do malowania, poszukiwaniem środków do wyrażania piękna, zachwytu, z kontemplacją piękna. Połączenie zajęć w plenerze z formami teatralnymi, muzycznymi lub literackimi jest okazją do łączenia różnych form ekspresji.

Trasy zadaniowe – budowane w nawiązaniu do aktualnej tematyki realizowanej na zajęciach. Mogą stanowić zarówno wprowadzenie do problematyki, jak i podsumowanie cyklu zajęć pozwalające na wykorzystanie wiedzy i doświadczeń dzieci.

Zajęcia w muzeach oraz miejscach zabytkowych – forma integralnie związana z wychowaniem do uczestnictwa w kulturze, do wartościowania rzeczy i zjawisk. Stwarza nieomal nieograniczoną możliwość kontaktu z autentycznym, wpływa na tworzenie sytuacji, w których eksponat pozwala na wykreowanie odległej, niedostępnej, innej rzeczywistości.

Zbieranie informacji – służy rozwijaniu skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, pozwala na włączenie innych dorosłych, wraz z ich doświadczeniami, postawami, zachowaniami, wyborami, w specyficzne grono wychowawców. Zajęcia dziennikarskie kształcą umiejętności związane z prowadzeniem obserwacji i dostrzeganiem ważnych zjawisk, umiejętności wyrażania opinii, opisywania ich i uwidaczniania. Są dobrą szkołą stawiania pytań oraz wysłuchiwanie odpowiedzi. Dzieci mogą prowadzić specjalne teczki, w których zbierają materiały, wycinki prasowe, własne spostrzeżenia. Mogą założyć własną taśmotekę, utrwalającą wywiady przeprowadzone przez siebie lub własne słuchowiska.

Zajęcia poszukiwawcze – tropienie zaginionych zabytków, sprawców, rozwiązań, przedmiotów itp. kształci umiejętności związane z korzystaniem z różnych źródeł informacji, współpracą w grupie, wytrwałością w działaniu w sytuacjach trudnych itp. Wędrowka z mapą i poszukiwanie śladów dawnych nazw ulic pozwala na rozwój dociekliwości, uczy myślenia historycznego, formułowania i weryfikowania hipotez, ale również uczy dostrzegać pytania w otoczeniu, wiązać znane dzieciom odpowiedzi z pytaniami.

7. Obserwowanie, doświadczanie i eksperymentowanie

Proponuję 3 rodzaje czynności badawczych, które są zgodne z naturalną ciekawością poznawczą dziecka oraz z prawami jego rozwoju. Są to manipulowanie, obserwacja i eksperymentowanie.

Manipulowanie jako wykonywanie intencjonalnych działań na obiektach materialnych. W wyniku tych działań, poprzez posługiwanie się zmysłem dotyku, wzroku oraz słuchu dziecko poznaje obiekty – ich budowę, wytrzymałość, wygląd oraz działanie. W obszarze tych działań mieści się także konstruowanie.

Obserwacja – to ukierunkowane skupienie uwagi poprzez zaangażowanie wzroku i słuchu na określonych obiektach i procesach bliskich dziecku. Obserwacja może być spontaniczna – kierowana przez zmiany w obiektach lub ukierunkowana – inspirowana głównie poprzez chęć poznania czegoś. Obserwacja może być połączona z rejestrowaniem spostrzeżeń przy pomocy prostych narzędzi (kartka papieru i ołówek) lub bardziej skomplikowanych, jak: magnetofon, aparat fotograficzny czy kamera.

Przeprowadzanie doświadczeń to ingerowanie przez dziecko w określone środowisko. Szczególnym przypadkiem doświadczenia jest eksperyment. Występuje tu ingerencja w obserwowane obiekty – poddajemy je zmianie według przemyślanych założeń, następnie ob-

serwujemy zmiany i orzekamy o słuszności naszych przypuszczeń. W eksperymencie wykorzystuje się zarówno zmysły, jak i myślenie hipotetyczne polegające na formułowaniu przypuszczeń. Nie zawsze eksperyment jest podejmowany przez wszystkich uczniów w tym samym czasie. Można to robić rotacyjnie; codziennie wykonuje go inna grupa. Dzieci mogą pracować z kartami pracy i możemy pozwolić na ich względnie samodzielną pracę. Wyniki przeprowadzonych badań i doświadczeń możemy omówić wspólnie, podobnie jak wspólnie możemy zrealizować pierwszy etap, a mianowicie aktywizowanie posiadanej wiedzy.

8. Sprawdzone pomysły na udane zajęcia edukacyjne

Twórcze poznanie otaczającego świata

Poszukaj odpowiedzi. Praca nad dowolnym wierszem może przebiegać następująco.

Uczniowie pracują w grupach, każda nad wybraną zwrotką wiersza.

- Formułują pytania do wybranej zwrotki wiersza, zapisują je na kartce, a następnie odczytują zapisane pytania.
- Każda osoba z grupy wybiera dowolne pytanie i zapisuje odpowiedź. Ilustruje je, a następnie każdy (wewnątrz swojej grupy) odczytuje odpowiedzi na postawione pytania. Wszystkie odpowiedzi łączone są w logiczną całość i przedstawione zostają na forum klasy.
- Nauczyciel każdej grupie daje zadania redakcyjne (do wyboru) związane ze zwrotką wiersza. Para wybiera 1 zadanie i redaguje tekst, np.:

Zwrotka I: Opisz żabkę. Opisz, jak wyglądał brzeg stawu.

Zwrotka II: Opisz zachowanie żabki. Opisz, jak wyglądała łąka.

Zwrotka III: Opisz, jak żabka żegnała się z sąsiadami. Opisz, jak wyglądała łąka.

Zwrotka IV: Opisz zachowanie kruka. Napisz, co spotkało żabkę.

- Odczytanie opisów.
- Łączenie wcześniej zredagowanych pytań z napisanymi tekstami.

„Kolory”. Nauczyciel czyta wiersz 2 razy.

- Po wysłuchaniu dzieci zapisują te wyrazy, zwroty i wyrażenia, które zapamiętały z wiersza.
- Sprawdzenie zapisanych słów z tekstem wiersza, podkreślenie kredką tych słów, które zostały zapisane niesłusznie. Ustalenie, czy można nimi zastąpić wyrazy z tekstu.
- Wypisanie z wiersza (na podstawie intuicji, przeświadczenia) słów, które można zaliczyć jako słowa o barwie jasnej, te, które kojarzą się z barwą ciemną, i te, które łączą wyrazy o barwie jasnej i ciemnej.

Barwa jasna	Barwa ciemna	Połączenie barw jasnej i barwy ciemnej
-------------	--------------	--

- Wpisanie do tabeli słów, których w wierszu nie ma, ale są zapisane na kartce.
- Wniosek: jaka barwa dominuje w wierszu? Co to oznacza?

„O malowanym kalendarzu” (na podstawie wiersza A. Onichimowskiej *Pole*)

- Odczytanie wiersza.
- Praca z wierszem. Propozycja wykonania kalendarza, ale trochę innego – bez dat, a według wskazówek zawartych w wierszu.
- Ustalenie, na ile części trzeba podzielić karton; co będzie wskazywał kalendarz?
- Ustalenie, jakie kredki lub farby będą potrzebne do wykonania kolejnych kart; w jaki sposób – zgodnie z tekstem – pokazać wiosnę? Co znaczy „kolorowe piegi kwiatów” – jak to przedstawić, do jakiej pory roku odnosi się ten fragment? Dlaczego pole potem można narysować samym ołówkiem? Co należy zrobić z ostatnią kartką – jaką propozycję zawiera wyrażenie „zimą pole...”?

- Porównanie kalendarza prawdziwego z propozycją.
- Rozwiązanie zagadek, które posłużą do ułożenia wierszyka o malowanym kalendarzu (odpowiedzi należy zapisać na tablicy):
 - jaka kredka czuje się najważniejsza wiosną?
 - które kredki mogą odpoczywać latem?
 - które mają najwięcej pracy jesienią?
 - co mogą robić kredki zimą?
- Układanie z zapisanych przez nauczyciela odpowiedzi wierszyka o malowanym kalendarzu.

„Okno na świat wyobraźni”

Praca z dowolnym tekstem poetyckim

- Każda grupa otrzymuje tekst wiersza pocięty na wyrazy.
 - Ułóżcie kartki tak, by stworzyły one spójną całość.
 - Odczytanie ułożonego wiersza przez grupy (rozmowa z dziećmi – czym kierowały się, układając wersy).
 - Odczytanie oryginału i porównanie z „układankami zespołów” i tekstami wcześniej ułożonymi.
- Okno na świat.
 - Każda grupa pracuje nad „swoim” wcześniej ułożonym wierszem. Zadanie polega na zagospodarowaniu „okna”. Tu również odwołujemy się do ułożonych wcześniej tekstów.

Otwieramy okno na świat

Twórcze fantazjowanie Narysuj portret bohatera.	Swobodna wypowiedź Narysuj komiksową chmurkę i wyobraź sobie, o czym myśli twój bohater. Napisz o tym.
Wybierz dowolny fragment wiersza, który pasuje do bohatera.	Ekspresja plastyczna Kto jeszcze tam mieszka? Narysuj i nazwij (podpisz).

„Aura” poetyckiego piękna

- Opiszcie słowo „wiosna” poprzez dotyk, zapach, ruch, obraz.
- Wykorzystanie zgromadzonych określeń do napisania własnego wiersza, zaczynającego się od słów „Wiosna idzie...”

Wiersz połówkowy

- Nauczyciel dzieli wiersz na 2 części. Zadaniem dzieci jest dopisać początek lub zakończenie.

Podróż w świat wyobraźni

Materiały: wiersz, muzyka, kartki papieru.

- Zgniatanie przy szybkiej muzyce dwóch kartek A4 w kulkę (oddziaływanie sensoryczne).
- Moczenie w farbie powstałych kulek i odbijanie na papierze (przy muzyce, która trwa kilka sekund i jest szybka).
- Domalowywanie zabawnych elementów naszej plamie (plamę ożywiamy najpierw w naszej wyobraźni, a potem na kartce. Można podać sytuację plama – w świecie zwierząt, na łące...).

Podział na grupy.

- Każde dziecko wycina swoją plamę i nakleja na wspólny arkusz.
- Szukanie skojarzeń opisujących naszą plamę i zapisywanie ich.

- Szukanie rymów do wybranych skojarzeń i zapisywanie ich.
- Pisanie swojego wiersza z użyciem zgromadzonych wyrazów.
- Odczytanie wiersza i porównanie z pracą, szukanie cech wspólnych. Wyszukiwanie w tekście różnic i podobieństw.

Dialogi literackie

- Uczniowie w parach lub grupach układają z fragmentów różnych wierszy dialogi na wybrany temat, np. „Rozmowa kwiatów na wiosnę”.

Salátka poetycka – wiosna przychodzi i radość przynosi. Nauczyciel musi przygotować zbiór wierszy o wiosnie.

- Nauczyciel rozdaje dzieciom pocięte fragmenty wierszy, a one tworzą z nich nowe, własne kompozycje. Praca w grupach lub indywidualna.

Wspólny wiersz

- Uczniowie otrzymują paski z niedokończonymi zdaniami i kończą je według własnego uznania.
- Następnie przyklejają je na dużym arkuszu papieru według wskazanej kolejności (na odwrocie powinny być umieszczone cyfry określające kolejność przyklejanych kartek).

Mój wiersz

Praca z tekstem poetyckim, w którym występują 2 podmioty, np. wędrownka – dom.

Przygotowanie do zrozumienia i przeżycia utworu poetyckiego. Praca w grupach.

- Zgromadzenie słownictwa wokół tematu „dom”.
 - „Sekretny dom” – niech każdy samodzielnie napisze na przygotowanym domku wyrazy, które kojarzą się ze słowem „dom”.
 - Spośród wszystkich wyrazów wybierzcie 10, które podobają się wam najbardziej.
 - Napiszcie swobodny tekst (w dowolnej formie) z tymi wyrazami – pod tytułem *Dom*.
- Zgromadzenie słownictwa wokół tematu „wędrownka”.
 - „Sekretna wędrownka” – niech każdy samodzielnie napisze na przygotowanych kartkach wyrazy, które kojarzą się ze słowem „wędrownka”.
 - Spośród wszystkich wyrazów wybierzcie 10, które podobają się wam najbardziej.
 - Napiszcie swobodny tekst (w dowolnej formie) z tymi wyrazami – pod tytułem *Wędrownka*.
- Układanie tekstu wiersza *O domu i o wędrownce*.
- Porównanie tekstów napisanych przez uczestników z oryginałem.

Uwaga! Można ćwiczenie skrócić – wówczas jedna grupa zajmuje się „domem”, druga – „wędrownką”.

O czym opowiada ten obraz? (można wykorzystać obrazy przyrodnicze ze starego kalendarza)

- Dzieci otrzymują obraz oraz kartki z rymami. Ich zadaniem jest wymyślić tytuł wiersza związany z obrazem, do otrzymanych rymów dopisać zdania tak, aby powstał wiersz.

Poezja dnia

Na początku tygodnia dzieci budują zestawy wyrazów (są one systematycznie zapisywane). Osoba odpowiedzialna za dany tydzień wybiera słowo z danego zestawu. Uczniowie otrzymują 5 minut, aby napisać, co myślą, co im się kojarzy z wybranym słowem – tematem. Krótki czas nie pozwala się rozpraszać, zmusza do spontanicznego zapisywania pierwszych myśli, skojarzeń. Następnie każdy uczeń czyta swój tekst, po czym – poprzez głosowanie – następuje wybór tekstu.

„Poeta dnia” jest zobowiązany poprawić swój tekst, przepisać go, zilustrować i powiesić w „kąciku poetów”.

Ćwiczenia twórcze – pogłębiające operowanie słownictwem

Powiedz sześć

Zabawę można wykorzystać, gdy dzieci znają litery.

Uczestnicy siedzą w kręgu, osoba prowadząca rzuca do jednego uczestnika piłkę: „Kasiu, powiedz sześć na literę K”, uczennica jak najszybciej wymienia 6 wyrazów itp.

Możemy bawić się wg ustalonych zasad, np.: wyrazy z „rz” lub inną pisownią, czasowniki, tylko imiona.

Kodowanie (pomocze: kartki papieru, pisak)

Polecenie: napisz (lub powiedz) jak najwięcej wyrazów do kodu „Mzm”.

Ćwiczenie można wykonywać indywidualnie, w parach, w grupie.

Mzm: Miele ziarno młyn, Misiek zgubił miskę, Mietek zabrał mąkę.

Nauka alfabetu – dzieci siedzą w kręgu, mają przed sobą alfabet. Osoba bez krzesła rzuca kostką, liczba wyrzuconych oczek oznacza kolejną literę alfabetu.

Utworzone wyrazy literujemy, każda litera to kolejna osoba w kręgu, ostatnia litera wyznacza następnego prowadzącego, wyrazy nie mogą się powtarzać:

- rzut 4 oczka = tworzymy wyraz na literę „d”,
- rzut 6 oczek = tworzymy wyraz na literę „j”

(kolejno przeliczamy od ostatniej litery poprzedniego wyrazu).

Czapka niewidka:

- uczniowie w grupach podają jak najwięcej pomysłów na zastosowanie czapki niewidki, wyniki pracy prezentują publicznie,
- każdy indywidualnie wykorzystuje jeden z pomysłów – wymyśla i opisuje historyjkę, w której on sam dysponuje czapką niewidką,
- uczniowie w grupach odczytują swoje historyjki, a pozostali wybierają najlepsze do zaprezentowania na forum klasy.

Inne opowiadania

- uczniowie dzielą się na kilkusobowe grupy. Otrzymują opowiadanie, w którym zmieniają przebieg i zakończenie oraz nadają mu nowy tytuł, prezentacja w formie opowiadania lub inscenizacji.

Każde dziecko jest zdolne – praktyczne wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich

Monika Zatorska

Celem szkoły powinno być rozwijanie różnych rodzajów inteligencji i pomaganie ludziom w zdobywaniu zawodu oraz kształtowaniu zainteresowań, które odpowiadają konkretnemu spektrum inteligencji każdego z uczniów
Howard Gardner

Teoria inteligencji wielorakich, której autorem jest Howard Gardner, profesor psychologii edukacji w Harvard Graduate School of Education i profesor neurologii w Boston University School of Medicine, doktor honoris causa 26 uniwersytetów i szkół wyższych na całym świecie, opublikowana została przez autora w roku 1983 w pracy *Frames of Mind; Theory of Multiple Intelligences*. Gardner przez około 10 lat, w latach 70. i 80. XX wieku, wraz z zespołem współpracowników prowadził badania nad naturą ludzkiej inteligencji. **Teoria Howarda Gardniera** oparta została na syntezie dowodów pochodzących z różnorodnych źródeł. Badania obejmowały szerokie spektrum osób, np. „wyjątkowe” populacje (np. cudowne dzieci, ludzie o tzw. zdolnościach wysypkowych, czyli wybitnych zdolnościach koegzystujących z deficytami w innych sferach); dotyczyły rozwoju dzieci zdolnych, prowadzone były nad ludźmi, którzy doznali uszkodzeń mózgu na skutek udaru, wypadku, urazu; dotyczyły także mechanizmów przetwarzania informacji (czy inteligencja to „jeden centralny komputer” czy „sieć komputerów”), odkryć psychometrycznych (czy istnieje narzędzie, którym można zmierzyć każdą inteligencję), związane były również z osiągnięciami biologii ewolucyjnej. Teoria Gardniera dowodzi, iż inteligencja człowieka nie jest jednorodna. Udowadnia, że każdy człowiek ma wiele (nie wiemy jeszcze, ile, gdyż lista nie jest zamknięta, a prace badawcze trwają) współpracujących ze sobą i przenikających się wzajemnie inteligencji. Definicja inteligencji stworzona przez Gardniera różni się od tradycyjnego rozumienia tego pojęcia. Autor twierdzi, że inteligencje są to nasze potencjały biopsychologiczne. Każda z nich służy rozwiązywaniu problemów lub/i tworzeniu produktów znaczących w danym środowisku, kontekście kulturowym lub społecznym⁹⁵. Inteligencje mają specyficzne mechanizmy służące człowiekowi do przetwarzania i wykorzystywania informacji odbieranych ze świata zewnętrznego. Autor, publikując swoją teorię, opisał 7, a następnie w kolejnych pracach udowodnił istnienie ósmej inteligencji. Obecnie podkreśla, że jest bliski udowodnienia istnienia kolejnej, dziewiątej inteligencji. Osiem inteligencji opisanych przez Gardniera, to: językowa (inaczej lingwistyczna, werbalna), matematyczno-logiczna, muzyczna, wizualno-przestrzenna (zwana także wzrokowo-przestrzenną), ruchowa (inaczej kinestetyczna), przyrodnicza (inaczej naturalistyczna lub naukowa), interpersonalna (zewnętrznosobowa), intrapersonalna (wewnętrznosobowa). Dziewiąta inteligencja zwana jest egzystencjalną, filozoficzną lub duchową. Poniżej przedstawiam „obraz” każdej z opisanych przez Gardniera inteligencji.

Inteligencja językowa

Inteligencja ta rozwija się już w łonie matki (dziecko uczy się rozpoznawania jej głosu). We wczesnym dzieciństwie najpierw uczymy się wzorców intonacyjnych języka, a następnie

⁹⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie*. op. cit.

kojarzymy słowa z ich znaczeniem. W ciągu pierwszych lat życia, nabywając doświadczeń językowych (np. słuchając słów czy rozmawiając), dziecko potrafi wypowiedzieć około trzech tysięcy (!) słów języka używanego w domu. Czasami ten zasób słownictwa osiąga już w wieku około 4-5 lat. Pierwsze 10 lat ma decydujące znaczenie dla rozwoju inteligencji językowej, ale rozwijać ją można na każdym etapie życia. Określanie inteligencji językowej mianem inteligencji jest zgodne także ze stanowiskiem psychologii tradycyjnej⁹⁶. Umiejętność posługiwania się słowami, przekazywania za ich pomocą własnych emocji i myśli, komunikowanie się z otoczeniem w sposób klarowny i zrozumiały, wiedza zdobywana dzięki czytaniu, pisaniu, słuchaniu, mówieniu, dyskusowaniu, jest często kluczem otwierającym drzwi do sukcesów zarówno w nauce, jak i w codziennym życiu oraz w relacjach z ludźmi. Inteligencja językowa przejawia się przez umiejętność wykorzystania słowa (pisanego, mówionego), we wrażliwości na rymy, dźwięki języka i jego melodię, rozumienie znaczenia słów. Osoby przejawiające zdolności w sferze językowej lubią mówić, czytać i słuchać, prowadzić dyskusje. Wypowiadają się, korzystając z bogatego słownictwa, chętnie poznają i szybko zapamiętują, a nawet tworzą nowe słowa (lubią zabawy słowami), z dużą swobodą uczą się języków obcych, gdyż mają dobrą pamięć słuchową. Chętnie i często zadają pytania. Są wrażliwe na bogactwo znaczeń języka, zaciekawione literaturą. Chętnie „eksperymentują” z językiem, podejmują próby twórczości literackiej. Dobre efekty w rozwijaniu tej inteligencji dają następujące działania: tworzenie wszelkiego typu wypowiedzi (zarówno ustnych, jak i pisemnych), gry słowne, warsztaty literackie, spotkania autorskie z poetami i pisarzami, udział w konkursach literackich, tworzenie własnej biblioteczki związanej z zainteresowaniami, wyznaczenie sobie danej liczby stron do przeczytania w określonym czasie, słuchanie nagrań oraz audycji typu: słuchowiska, reportaże, relacje np. sportowe, prowadzenie dziennika, ćwiczenia w pisaniu wypowiedzi zawierających określoną liczbę słów, zaznaczanie lub wypisywanie słów niezrozumiałych i odszukiwanie ich znaczenia w słowniku, ćwiczenia w pamięciowym opanowaniu wierszy i fragmentów prozy, udział w warsztatach szybkiego czytania, tworzenie własnych tekstów, np. zagadek, dowcipów, kalamburów, nagrywanie wypowiedzi (swoich lub innych osób) i ich analizowanie, słuchanie „melodii” języka obcego, gwary lub dialektów, którymi posługują się inni ludzie; zapisywanie cytatów, ważnych myśli, ciekawych zdań, sloganów reklamowych, tworzenie listy wyrazów związanych z danym tematem, wyszukiwanie wyrazów zawierających daną literę/sylabę itp.

Inteligencja matematyczno-logiczna

Osoby o dominującym tym właśnie typie inteligencji już we wczesnym dzieciństwie zaczynają rozumieć znaczenie symboli. Dobrze sobie radzą z rozwiązywaniem problemów wymagających logicznego myślenia. Rozumieją abstrakcyjne relacje, z łatwością dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe, umiejętnie szeregują, klasyfikują. Są zazwyczaj dokładne i zorganizowane. Starają się wszystko przewidzieć, logicznie zaplanować i ocenić celowość oraz przydatność działania, które chcą podjąć. Szanują ustaloną kolejność i porządek rzeczy, lubią precyzyjne instrukcje, są konkretne i dociekliwe, lubią zbierać, analizować, badać informacje. Osoby o dominującej inteligencji matematyczno-logicznej doskonale poruszają się w świecie liczb i operacji matematycznych, samodzielnie i kreatywnie rozwiązują problemy. Wychodzą poza utarte schematy i umieją znaleźć niestandardowe rozwiązania. Zadają wiele pytań dotyczących otaczającego świata. Grupują, porządkują i wykorzystują dostępne informacje np. według jakiejś zasady czy cechy. Z łatwością zapamiętują liczby, daty, numery telefo-

⁹⁶ Ibidem, s. 45.

nów. W czasie wolnym chętnie korzystają z gier logicznych, łamigłówek, zagadek. Inteligencja ta ma charakter niewerbalny, o czym świadczy fakt, że osoby zdolne matematyczno-logicznie potrafią znaleźć rozwiązanie jakiegoś problemu zanim go wyartykułują, w sposób trudny do przeanalizowania i prześledzenia nawet dla tej osoby. Proces rozwiązywania problemów jest u tych osób błyskawiczny, nie da się go ująć w jakieś ramy, a kończy się często znalezieniem „genialnego” pomysłu, rozwiązania. Mówią o tym przykłady wybitnych postaci, np. laureatów Nagrody Nobla. Ich genialna umiejętność obserwacji, analizowania i wnioskowania (tzw. myślenie naukowe) może najpierw doprowadzić do odkrycia, które dopiero później przez tę osobę jest opisane za pomocą dowodów i operacji matematycznych. W naszym kraju często w ostatnim czasie podejmuje się temat, w jaki sposób uczyć matematyki, aby większa liczba młodych ludzi wybierała kierunki kształcenia związane z naukami ścisłymi. Warto wspomnieć badania prowadzone przez Edytę Gruszczyk-Kolczyńską w latach 2006–2009, które pokazały, że 58% polskich dzieci w wieku przedszkolnym wykazuje uzdolnienia matematyczne i wykazuje się matematycznym ukierunkowaniem umysłu, z łatwością przyswaja wiedzę i umiejętności matematyczne. Niestety z tychże badań wynika, że „większość rodziców i nauczycieli nie dostrzega szczególnych predyspozycji umysłowych dzieci uzdolnionych matematycznie. Nieliczni, którzy sądzą inaczej, nie wiedzą, jak pielęgnować uzdolnienia matematyczne dzieci”⁹⁷. Niestety potwierdza się także tendencja nazwana przez Czesława Kupisiewicza „plagą przeciętności”. „Przeciętne szkoły stosują metody i formy organizacyjne nauczania i wychowania nastawione na przeciętnych uczniów, którym stawiają przeciętne na ogół wymagania, a zaniedbują dzieci i młodzież o ponadprzeciętnych możliwościach i uzdolnieniach, marnotrawiąc bezcenny „kapitał ludzi” o ogromnym znaczeniu dla przyszłości kraju”⁹⁸. Wyniki badań stoją w sprzeczności ze stereotypem, że uzdolnienia matematyczne są rzadkie i dostrzec je można tylko u niektórych uczniów na wyższych etapach edukacyjnych.

Inteligencja ruchowa

Już we wczesnym dzieciństwie niektóre dzieci potrafią z pełną świadomością i w umiejętny sposób „korzystać” ze swojego ciała. Błyskawicznie, bez trudu i wcześniej od innych opanowują różne sprawności ruchowe, takie jak: chodzenie, bieganie, skakanie, chwytanie, pływanie, jazda na rowerze, wszelkiego typu gry i zabawy ruchowe. Osoby z przewagą tego typu inteligencji lubią sport, chętnie wykonują ćwiczenia fizyczne, łatwo naśladować ruchy, szybko opanowują różne dyscypliny sportowe. Lubią wykonywać prace wymagające dobrej sprawności manualnej. Lubią działanie, poznają świat i uczą się najszybciej, wykorzystując zmysł dotyku; cechuje ich duża aktywność ruchowa. Potrafią wyrażać emocje „całym sobą”, w czasie rozmowy używają mowy ciała i gestykulują. Mają doskonałą koordynację wzrokowo-ruchową i dobrze rozwinięty zmysł równowagi. Ruch wykorzystują w sposób celowy i świadomy, mają dobre wyczucie własnego ciała, odległości i przestrzeni. Aktywność fizyczna daje im energię, wyzwala chęć działania, pobudza i wspomaga myślenie, dodaje zapału i inspiruje. Są to osoby często zainteresowane wybranymi obszarami związanymi z ruchem, takimi jak: sport, taniec, modelarstwo, technika, mechanika, teatr; preferują zajęcia kinestetyczne i manualne. Nie każda osoba uznaje ten typ inteligencji za równie wartościowy jak pozostałe. Niektórzy błędnie utożsamiają ją z nadpobudliwością, nadruchliwością czy ADHD. Nic bardziej mylnego: ADHD jest jednostką chorobową, a człowiek nią dotknięty wymaga wsparcia, często medycznego, aby we właściwy sposób mógł funkcjonować w szkole, pracy, życiu

⁹⁷ *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. op. cit.*, s. 329-330.

⁹⁸ *Ibidem*, s. 330.

prywatnym, w relacjach z ludźmi. Natomiast inteligencja ruchowa jest „darem”, zdolnością, którą trzeba pielęgnować. Gdy pomyślimy np. o gwiazdach sportu, teatru, estrady lub o osobach, które mają „złote ręce” – chirurgach, rzemieślnikach – możemy dostrzec, jak ważne jest wykorzystywanie zdolności ruchowych w celu rozwiązywania problemów, do wytwarzania dóbr czy też wyrażania emocji, prezentowania idei, a także do tworzenia równowagi między naszym ciałem a umysłem.

Inteligencja wizualno-przestrzenna

Od najmłodszych lat obserwować można u dzieci mających wysoko rozwinięty ten typ inteligencji wrażliwość wzrokowo-przestrzenną oraz dobrą orientację w przestrzeni. Mają zdolność dostrzegania szczegółów otaczającego świata, są wrażliwe na barwy, kształty, linie, przestrzeń, „myślą obrazami”. Mają zdolności do odtwarzania w pamięci obrazów (pamięć obrazowa), a także widzenia przestrzeni z odmienną perspektywą. Potrafią projektować i komponować otaczające środowisko, dostrzegają relacje przestrzenne. Łatwo odnajdują drogę w nowym miejscu. Charakteryzują się dużą wrażliwością estetyczną i wyczuciem artystycznym. Planując czy utrwalając swoje myśli, chętnie posługują się rysunkami, diagramami, wykresami, symbolami, kolorami. Szybko uczą się korzystać z map, diagramów, tabel. Lubią rozkładać różne rzeczy na części i potrafią złożyć je z powrotem (sprawdzając w ten sposób, w jaki sposób coś działa). Lubią książki wzbogacone ilustracjami. Lubią zajęcia, które pozwalają na manipulowanie; chętnie rysują, malują, rzeźbią, modelują, tworzą przestrzenne formy i próbują różnorodnych technik plastycznych. Potrafią w ciekawy sposób sfotografować rzeczywistość. Autorzy prac związanych z wykorzystywaniem tej inteligencji w szkole i miejscu pracy podkreślają, że jest ona często niedoceniana. W konsekwencji osoby o zdolnościach wizualno-przestrzennych oceniane są jako bujający w chmurach marzyciele lub osoby mające problemy z koncentracją. Eugen S. Ferguson, profesor historii Uniwersytetu Delaware, zwraca uwagę, że: „w programach nauczania studiów inżynierskich coraz większy nacisk kładzie się na aspekty obliczeniowe i analityczne, w związku z czym kształtowanie wyobraźni odsuwane jest na dalszy plan”⁹⁹. Autor podaje jako drastyczny przykład lekceważenia zdania osób o tym typie inteligencji katastrofę promu kosmicznego, w którym przed startem technicy obdarzeni wybitną inteligencją przestrzenną wykryli wadę konstrukcyjną, a usterka ta została zlekceważona przez ich przełożonych, gdyż prawidłowe były wszystkie obliczenia matematyczne. Przykład ten obrazuje, jak ważne jest równoprawne traktowanie zdolności w każdym obszarze. Nieuprawnione nadawanie większego znaczenia inteligencji matematyczno-logicznej i językowej w stosunku do pozostałych (co jest niestety domeną tradycyjnej szkoły) skutkować może poważnymi konsekwencjami, zarówno dla danej jednostki, jak i dla ogółu społeczeństwa.

Inteligencja przyrodnicza

Ciekawość świata, umiejętność rozpoznawania, rozróżniania i kategoryzowania okazów fauny i flory oraz obiektów przyrody nieożywionej, dostrzeganie zależności i wzorców funkcjonujących w naturze to domena osób o wysoko rozwiniętym tym typie inteligencji. Już całkiem małe dzieci „rozumieją mowę” zwierząt, lubią samodzielnie eksperymentować, doświadczać, często zainteresowane są ekologią i problemami współczesnego świata związanymi ze sprawami ochrony środowiska. Chętnie obserwują otoczenie, badają świat roślin i zwierząt, fascynuje je otoczenie, chętnie kolekcjonują okazy przyrodnicze, zbierają albumy, filmy czy książki o te-

⁹⁹ T. Armstrong, *7 rodzajów inteligencji*, MT Biznes, Warszawa 2009, s. 67.

matyce przyrodniczej, są zainteresowane zjawiskami przyrodniczymi, fizycznymi, chemicznymi, z zaangażowaniem opiekują się zwierzętami i/lub roślinami. Umieją dostrzegać nawet drobne zmiany zachodzące w otaczającym świecie (nie tylko w środowisku naturalnym). Lubią uczyć się i pracować, a także wypoczywać na łonie natury. Wybierają często zawody związane z kontaktem z naturą.

Inteligencja muzyczna

Ten typ inteligencji ujawnia się najwcześniej. Jak twierdzi Howard Gardner, już około drugiego roku życia można zaobserwować przejawy zdolności muzycznych u dziecka. Jest to wrażliwość słuchowa na wszelkiego typu dźwięki (nie tylko muzyki, ale także np. odgłosy natury, otoczenia); zdolności słuchowe. Osoby, u których dominuje inteligencja muzyczna, mają poczucie rytmu, z łatwością zapamiętują rytmy i rymy. Lubią słuchać muzyki, śpiewać, grać na instrumentach, wydobywać dźwięki z przedmiotów tzw. niemuzycznych. Chętnie uczą się, pracują, wykonują różne codzienne czynności z towarzyszeniem muzyki. Mają dobry słuch muzyczny, dlatego przeszkadzają im fałszywe dźwięki czy też dźwięki zbyt głośne. Mają dużą wrażliwość muzyczną, potrafią odczytywać emocje wyrażone przez muzykę, mają swoje ulubione melodie, utwory muzyczne, łączą muzykę z emocjami i własnym nastrojem. Nuca, mruczą, podśpiewują, pogwizdują podczas wykonywania różnych czynności. Samodzielnie „komponują” melodie, próbują grać lub grają na instrumentach. Z łatwością zapamiętują melodie piosenek i sekwencje dźwięków utworów muzycznych. Potrafią rozróżnić brzmienie różnych instrumentów, nawet w utworach muzycznych o złożonej strukturze. Chętnie przywołują muzyczne wspomnienia, mają zdolność tworzenia dźwiękowych wyobrażeń.

Inteligencja interpersonalna

Osoby, u których dominuje inteligencja interpersonalna, lubią i potrafią współpracować w zespole, łatwo nawiązują kontakty społeczne, są komunikatywne, rozumieją potrzeby innych i odpowiadają na nie. Postrzegane są jako liderzy, gdyż obserwuje się u nich cechy przywódcze. Mają umiejętności kierowania zespołem, są wrażliwe na innych, cechuje ich wysoki poziom empatii (umiejętność współodczuwania). Potrafią łagodzić konflikty, mają zdolności negocjatorskie i mediacyjne, umiejętność wypracowywania kompromisów. Potrafią spojrzeć na konkretną sytuację z punktu widzenia innej osoby. Zachowują asertywność przy konfrontacji. Potrafią rozwiązywać problemy. Są lubiane i otoczone gronem znajomych i przyjaciół, dbają o dobre relacje z innymi osobami, wczuwają się w sytuacje i problemy innych. Potrafią słuchać innych, rozpoznawać ich nastroje, rozumieją ich uczucia i intencje. W dzisiejszym świecie wysokie kompetencje w zakresie zdolności do współpracy z innymi ludźmi są jednymi z najbardziej pożądanymi cech w środowisku pracy. O istotnym znaczeniu tej inteligencji mogą m.in. świadczyć badania prowadzone w 500 najbardziej dochodowych firmach świata. Wynika z nich, iż najbardziej istotnym czynnikiem decydującym o sukcesie w pracy, to zdolność patrzenia na świat z perspektywy innych osób. Natomiast około 80% przypadków niepowodzeń w pracy spowodowanych jest brakiem odpowiednich relacji z ludźmi. Podobne prawidłowości odnoszą się do życia osobistego (relacji rodzinnych, kontaktów z przyjaciółmi, sfery emocjonalnej i psychicznej)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Ibidem.

Inteligencja intrapersonalna

Jest to zdolność rozumienia własnych uczuć, potrzeb, przeżyć, która przejawia się w umiejętności świadomego planowania i kierowania własnym postępowaniem, stawiania sobie celów i ich realizacji. Osoby, u których podstawą działania jest inteligencja intrapersonalna, są niezależne, znają i świadomie wykorzystują swój potencjał, budują wewnętrzną motywację. Są samodzielne i zaradne, lubią decydować o sobie. Mają silne poczucie własnej wartości. Polegają przede wszystkim na własnych przemyśleniach, planach i intuicji. Są osobami refleksyjnymi, chętnie pracują w spokoju i samotności, prowadzą bogate życie wewnętrzne. Mają rozliczne zainteresowania, nie nudzą się we własnym towarzystwie. Mają zdolność do rozpoznawania, analizowania i wyciągania wniosków z własnych uczuć oraz postępowania. Umiejętnie wykorzystują zdolność koncentracji nad własnym wnętrzem do osiągnięcia założonych celów i motywowania samego siebie do maksymalnego wysiłku. Systematycznie doskonalą się i pracują nad własnym rozwojem. Cechuje je umiejętność patrzenia na świat z osobistej perspektywy.

Teoria inteligencji wielorakich (IW) zakłada, że każdy człowiek ma wszystkie typy inteligencji, które współpracują ściśle ze sobą, oddziałują na siebie, wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Żadna z inteligencji nie jest ważniejsza od innych. Wszystkie one tworzą u każdego z nas dynamiczny (czyli podlegający zmianom) układ, zwany profilem inteligencji. Profil ten jest specyficzny i charakterystyczny dla danej osoby, gdyż każdy z nas jest niepowtarzalny i wyjątkowy. Nie ma dwojga ludzi o takim samym profilu. Nie można więc porównywać ludzi między sobą. Ważne jest, aby każdy z nas potrafił określić własny profil inteligencji, czyli układ swoich mocnych i słabych stron. Określając swój profil, możemy poznać, w jaki sposób jesteśmy zdolni. Wiedza dotycząca profilu inteligencji pozwala w świadomy sposób korzystać z wachlarza naszych możliwości. Poznając profil inteligencji, możemy w sposób zamierzony wspierać dalszy rozwój, gdyż każdą inteligencję można rozwijać; zarówno te najmocniejsze, jak i te słabsze. Do właściwego funkcjonowania człowieka w życiu i społeczeństwie istotne jest całościowe wspieranie rozwoju, czyli równomierny rozwój wszystkich sfer. Nie można zbyt wcześnie ukierunkowywać zdolności dziecka, aby nie zaniedbać tych obszarów, których potencjał we wczesnym dzieciństwie mógł się jeszcze nie ujawnić. Warto skupiać się z jednej strony na rozwijaniu mocnych stron czy wręcz zdolności specjalnych (jeśli zdiagnozujemy je u dzieci), a także wykorzystywać mocne strony do wsparcia słabszych obszarów funkcjonowania. Istotną sprawą jest także stosunek Howarda Gardnera do mierzenia poziomu kompetencji w różnych dziedzinach za pomocą testów. Autor teorii IW podkreśla, że wszystkie testy szkolne stawiają w lepszej sytuacji od innych osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją językową. Mimo że testy te mierzą inne kompetencje i dziedziny niż językowa, to ich podstawę stanowią umiejętności językowe. W związku z tym osoby, które mają niewielkie zdolności językowe zazwyczaj w takich testach wypadają słabiej niż wskazywałyby ich możliwości. Natomiast uczniowie o zdolnościach językowych wypadają w testach lepiej, gdyż te właśnie zdolności pozwolą na „wykazanie się” w dziedzinie, w której ich wiedza jest skąpa¹⁰¹. Autor teorii IW nie jest wprawdzie przeciwny wszelkim testom, ale uważa on, iż wszystkie narzędzia powinny być „sprawiedliwe wobec inteligencji”. Oceniać można inteligencje, tylko bezpośrednio obserwując ich potencjał, np.: ruchową na podstawie ruchów, wizualno-przestrzenną na bazie obrazów czy też poruszania się w przestrzeni, a przyrodniczą w odpowiednim dla niej kontekście, dostosowując narzędzia pomiaru do poziomu rozwoju oraz wykorzystując techniki z danej dziedziny wiedzy¹⁰².

¹⁰¹ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, Laurum, Warszawa 2009, s. 289.

¹⁰² A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera zwana jest głęboko humanistyczną; proponuje nietradycyjne spojrzenie na dziecko i jego szanse edukacyjne oraz inną niż tradycyjna wizję człowieka dorosłego. Jej opublikowanie rozpoczęło istotne zmiany nie tylko w odniesieniu do sposobu definiowania inteligencji i rozumienia jej istoty przez psychologów, ale przede wszystkim (czego autor, jak twierdzi, się nie spodziewał i co wydaje się sprawą nadrzędną w przypadku wykorzystania tej teorii w praktyce szkolnej) w odniesieniu do pedagogów. Pedagodzy, jako pierwsi, z ogromnym zainteresowaniem pochylił się nad tą teorią, zwracając się do autora o odpowiedź, w jaki sposób przenieść ją do praktyki pedagogicznej. Gardner jednak wielokrotnie podkreślał w wypowiedziach publicznych, że nie jest pedagogiem i nie ma „recepty” na wdrażanie w szkołach modelu edukacyjnego opartego na teorii IW. Zachęcał nauczycieli i dyrektorów szkół, aby samodzielnie próbowali tworzyć koncepcje pracy z dziećmi oparte na teorii IW i wdrażać je do praktyki szkolnej. W wielu miejscach na świecie zaczęto więc tworzyć programy nauczania oparte na jego teorii, porzucając tradycyjny sposób myślenia o edukacji. Howard Gardner powołał projekty, które miały na celu opracowanie narzędzi oceniania „sprawiedliwego dla inteligencji”. Przybrały one po jakimś czasie formę kompleksowych działań edukacyjnych. Teorię Gardnera najpierw zaczęli wykorzystywać nauczyciele pracujący z dziećmi na etapie wczesnej edukacji, kolejną grupą byli nauczyciele pracujący z dziećmi, które miały trudności w nauce oraz z dziećmi uznawanymi za uzdolnione i utalentowane. Następną grupą byli nauczyciele i właściciele szkół prywatnych poszukujący nowych, atrakcyjnych sposobów pracy, wyróżniających ich szkoły spośród innych. Natomiast szkoły, które prowadziły selekcję kandydatów i na bazie testów wyłaniały osoby najbardziej uzdolnione matematycznie i językowo, nie wykazywały zainteresowania wdrażaniem teorii inteligencji wielorakich. Wpływ teorii IW na edukację w wielu krajach świata jest coraz bardziej znaczący¹⁰³. Koncepcje pracy oparte na teorii Gardnera znane są w krajach Europy, Azji, Ameryki Północnej i Południowej. Różne sposoby jej zastosowania można odnaleźć w szkołach z terenu Anglii, Australii, Bangladeszu, Chin, Danii, Filipin, Holandii, Irlandii, Japonii, Kanady, Korei Południowej, Macao, Niemiec, Norwegii, Polski, Szwajcarii, Włoch. W każdym z tych krajów, w oparciu o teorię IW powstają i rozwijają się koncepcje edukacyjne, a taką jest m.in. w Polsce autorska koncepcja *Wielointeligentnej edukacji dla dziecka*, stworzona na potrzeby wczesnych etapów edukacyjnych, a obecnie ciesząca się coraz większym zainteresowaniem także na wyższych etapach, jako innowacyjne podejście nie tylko do edukacji dzieci, lecz także do kształcenia młodzieży. Pierwszą inspiracją do powstania autorskiej koncepcji *Wielointeligentnej edukacji dla dziecka* stały się pedagogiczne implikacje teorii Howarda Gardnera, pochodzące z różnych krajów i systemów edukacyjnych. Wielu pedagogów na świecie określa teorię IW jako przełomową, wręcz rewolucyjną, a udowodnienie istnienia szerokiego wachlarza możliwości umysłu człowieka uważa za szansę na opracowanie nowatorskiego podejścia do edukacji, zwanego „szkołą skoncentrowaną na jednostce”. Do tej pory uczeń był podporządkowany zasadzie oceniania na podstawie 1 wymiaru, zwanego inteligencją, a system szkolny nie dostrzegał zasadniczych różnic istniejących między dziećmi¹⁰⁴.

Według Gardnera¹⁰⁵ dla właściwego wdrożenia do edukacji założeń jego teorii najważniejsze są:

1. Indywidualizacja nauczania i oceniania.
2. Jasne ujęcie celów edukacyjnych.
3. Wykorzystywanie w procesie kształcenia wielorakich sposobów przedstawiania pojęć, które uczeń powinien przede wszystkim zrozumieć.

¹⁰³ J.Q. Chen, S. Moran, H. Gardner, *Multiple Intelligences around the World*, John Wiley&Sons, San Francisco 2009.

¹⁰⁴ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2001, s. 102.

¹⁰⁵ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, op. cit., s. 82-83.

Autor w następujący sposób przedstawia trzecie założenie: „Moje badania dowodzą, że do każdego obszernego interesującego tematu – do każdego pojęcia, które warte jest tego, aby go uczyć, można podejść co najmniej na 7 różnych sposobów, które – z grubsza biorąc – odpowiadają inteligencjom wielorakim. Możemy wyobrazić sobie temat jako pokój, do którego prowadzi co najmniej siedmioro drzwi albo punktów dojścia”¹⁰⁶.

Wielointeligentna edukacja dla dziecka to koncepcja pracy stworzona przez mnie wspólnie z dr Aldoną Kopik jako uwieńczenie naszych doświadczeń wynikających z wieloletniej praktyki pedagogicznej. Stworzyliśmy nowatorski model edukacji dzieci rozpoczynających naukę w szkole, który dał nowe możliwości twórczym nauczycielom i stanowił dla nich inspirację do zmian. Model ten wdrożony został w latach 2009-2011 w 2700 szkołach województw południowo-wschodniej Polski, w postaci projektu współfinansowanego przez EFS i budżet państwa, noszącego nazwę *Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*. Po zebraniu doświadczeń od uczestników projektu (uczniów, rodziców, nauczycieli) koncepcja nasza nabrała ostatecznego kształtu, opublikowałyśmy ją w książce *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, następnie powstał program wychowania przedszkolnego *Wielointeligentne odkrywanie świata w przedszkolu* oraz program edukacji wczesnoszkolnej *Wielointeligentne odkrywanie świata*, który uzyskał II miejsce w 2012 roku w konkursie na programy nauczania zorganizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. Mamy nadzieję, że nasza koncepcja jest w twórczy sposób wykorzystywana przez nauczycieli. Opiera się ona na 5 filarach. Jej podstawę teoretyczną stanowi teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera. Drugim filarem jest diagnoza możliwości ucznia – nierozłącznie związana z indywidualizacją procesu nauczania – uczenia się, która stanowi trzeci filar koncepcji. Czwarty element to twórcze korzystanie z zasobów szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego (zarówno tego materialnego, jak i zadaniowo-problemowego). Ostatnim elementem jest dialog w obrębie trójpodmiotowości: uczniów, rodziców i nauczycieli.

Idea wykorzystania teorii inteligencji wielorakich w „szkołach skoncentrowanych na jednostce” jest ściśle powiązana z realizacją programu, którego celem jest dostrzeżenie i respektowanie indywidualnych różnic między uczniami, a także rozwijanie mocnych stron oraz wsparcie słabszych, poprzez wykorzystanie mocnych inteligencji. Bardzo często stosuje się innowacyjne metody, takie jak: tworzenie uczniowskich projektów indywidualnych prezentowanych na forum publicznym czy też opracowywania własnego portfolio (np. w formie wideoteki, segregatora), a także gromadzenie dokumentacji na wybrany temat. Najważniejszy jest jednak dobór właściwych metod przyswojenia sobie przez ucznia określonej informacji. Nie zawsze da się sformułować 8 różnych metod (czyli jak je określa Gardner – podejść) adresowanych do każdej z inteligencji, ale im więcej inteligencji uda się zaangażować, tym więcej mostów poznawczych i neurologicznych połączy słabsze ośrodki naszego mózgu z ośrodkami lepiej rozwiniętymi¹⁰⁷.

Koncepcja *Wielointeligentnej edukacji dla dziecka* jest elastyczna; jej zadaniem jest pobudzenie kreatywności i zachęcenie nauczycieli do twórczej modyfikacji własnej pracy. Zależy nam, aby każda szkoła realizująca nasz program, miała niepowtarzalny charakter, była szkołą ściśle współpracującą ze środowiskiem, w którym funkcjonuje, i odpowiadającą na potrzeby dzieci, które w niej się uczą. Dla nauczycieli, którzy dostrzegą w tej koncepcji szansę na zmianę i rozwój zawodowy dla siebie, może być ona impulsem do odkrywania na nowo swoich talentów i pasji pedagogicznej, do podążania w przyszłość *razem z dzieckiem*. Zmiana, która jest symbolem obecnych czasów, jest nierozzerwalnie związana także

¹⁰⁶ Ibidem, s. 188.

¹⁰⁷ T. Armstrong, op. cit., s. 188.

z funkcjonowaniem każdego nauczyciela w rzeczywistości społecznej, kulturowej, cywilizacyjnej, gdyż dziś nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jakie kompetencje będą potrzebne zarówno nam, nauczycielom, jak i naszym uczniom w dalszym życiu. Dlatego tak ważne jest czerpanie przez nauczycieli z odkryć nauk pedagogicznych i psychologicznych nowych pomysłów i wykorzystywanie nowoczesnych technologii. „Początek trzeciego tysiąclecia stanowi epokę zmian tak ogromnych, że przyćmią wszystkie, które zachodziły w poprzednich okresach. Generalnie można powiedzieć, że transformacje wynikają z rozwoju nauki, technologii i globalizacji”¹⁰⁸.

Teoria Howarda Gardnera jest uważana przez pedagogów za rewolucyjną, ponieważ pozwala na nietradycyjne spojrzenie również na metodykę nauczania. Coraz więcej jest dowodów na to, że metody nauczania, tradycyjnie formułowane cele edukacyjne, sposoby oceniania, zalecenia dla nauczycieli, które formułuje się obecnie, „nie działają”. Dlatego nauczyciele mają w dzisiejszej dobie szczególne zadanie, jakim jest taka zmiana w sposobach pracy z uczniami, aby ta praca odpowiadała nie tylko rzeczywistości społecznej, ale przede wszystkim pozwalała uczniom odnaleźć się w rzeczywistości, której my, dorośli, nie jesteśmy w stanie przewidzieć, a nawet jej sobie wyobrazić.

System szkolnej edukacji obowiązkowej, niestety mimo licznych deklaracji, a nawet zapisów w dokumentach tzw. prawa oświatowego, w dalszym ciągu nie sprzyja traktowaniu ucznia w sposób podmiotowy. Życie pokazuje, że nawet w pracy z najmłodszymi uczniami w wielu szkołach nauczyciele korzystają przede wszystkim z metod i form organizacyjnych charakterystycznych dla szkoły tradycyjnej. Nauczanie oparte jest na przekazie słownym, a przerwę w zajęciach wyznacza dzwonek, a nie potrzeby dzieci związane z ich możliwościami psychofizycznymi i higieną pracy umysłowej. Uczniowie są posadzeni w ławkach stojących rząd za rzędem, czyli plecami do siebie, co utrudnia współpracę, dzieci są usadzone z tym samym kolegą/koleżanką przez cały rok i mają małe szanse na uczenie się współpracy z różnymi osobami, nie tylko tą wybraną. Postawa prezentowana przez niektórych nauczycieli, stosujących metody adresowane do uczniów o wysokiej inteligencji językowej (czyli takich, którzy dobrze posługują się mową ustną i pisaną) i matematyczno-logiczną (czyli tych, którzy potrafią myśleć logicznie i wykazują postawę badawczą oraz biegłość rachunkową) jest w dalszym ciągu obecna w naszych szkołach. To metoda, a nie potrzeby konkretnego dziecka wysuwane są na plan pierwszy. A przecież, aby metoda była skuteczna, musi być odpowiedzią na te właśnie potrzeby. Nie każdy nauczyciel pamięta, że np. uczniów zdolnych językowo w statystycznej klasie jest tylko ok. 20%. Znaczy to, iż 80% dzieci nie w pełni lub w nieznacznym sposób korzysta z procesu edukacyjnego, w którym przecież ma prawo uczestniczyć, jako... podmiot! Odkrywane i wspierane są bowiem w dalszym ciągu przede wszystkim zdolności doceniane przez szkołę tradycyjną: językowe i matematyczne, a przecież *każde dziecko jest zdolne* i wyjątkowe...

Oczywiście sytuacje opisane powyżej nie są standardem, byłoby to stwierdzenie krzywdzące dla wielu wspaniałych nauczycieli, ale jednak w dalszym ciągu nie są to przypadki odosobnione. Zarówno zmiany organizacyjne, jak i zmiany w podejściu do planowania, realizacji, modyfikacji i ewaluacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, są niezbędne, aby sprostać wyzwaniom edukacji XXI wieku.

¹⁰⁸ H. Gardner, *Pięć umysłów przyszłości*, op. cit., s. 20-21.

*Teoria inteligencji wielorakich przemówiła do pedagogów
głośno i całkiem wyraźnie.
Wielu z nich dostrzegło związek ze swą praktyką edukacyjną
Howard Gardner*

Podbudową teoretyczną koncepcji *Wielointeligentnej edukacji* jest omówiona już szerzej teoria inteligencji wielorakich. Natomiast pozostałe 4 filary: diagnozę, indywidualizację, wykorzystywanie specjalnie zorganizowanego środowiska edukacyjnego oraz dialog podmiotów procesu edukacji omówię poniżej. Mam nadzieję, że koncepcja okaże się bliska wielu kreatywnym nauczycielom, poszukującym nowych inspiracji.

Pierwszy z filarów koncepcji, teoria inteligencji wielorakich, został opisany powyżej. Warto jednak dodać, że wprawdzie nie ma ludzi o identycznym profilu inteligencji, ale istnieją pewne przeciwstawne typy (grupy) profili inteligencji, określane mianem laserowych i szperaczowych. U osób o profilu laserowym zazwyczaj dominuje 1 lub 2, silnie rozwinięte inteligencje. To one określają nasz sposób postrzegania rzeczywistości, często determinując także karierę zawodową i społeczną. Umysł laserowy pozwala zazwyczaj jego „właścicielowi” w mistrzowski sposób opanować 1 wybraną dziedzinę. Natomiast profil szperaczowy mają ludzie, których profil inteligencji wskazuje na równowagę pomiędzy kilkoma inteligencjami. Umysł „właściciela” takiego profilu porównywany jest do radaru, gdyż obejmuje różne, często z pozoru odległe sprawy i dziedziny. Człowiek o profilu szperaczowym może zrealizować się w różnych zadaniach i zajęciach zawodowych, czasami odległych od siebie. „Oprócz głównych typów profili istnieją także inne układy wzajemnych wpływów różnych inteligencji. Do najbardziej powszechnych zaliczane są: taki, w którym jedna inteligencja może ograniczać pozostałe; taki, w którym jedna inteligencja rekompensuje niedostatek innych, oraz taki, w którym jedna inteligencja staje się katalizatorem innych”¹⁰⁹. Poniżej krótko omówię układy wzajemnych wpływów inteligencji, które wymienia Howard Gardner.

1. Jedna inteligencja ogranicza pozostałe.

Autor teorii IW uważa, że „słabsze” inteligencje mogą hamować pełną siłą wyrazu mocniejszych, co może stać się przyczyną ograniczania ich ekspresji. Człowiek, który ma bardzo dobrze rozwiniętą inteligencję interpersonalną, ale jednocześnie jego kompetencje językowe są na niskim poziomie, może mieć trudności z ujawnieniem asertywności, zdolności przywódczych, empatii, umiejętności negocjatorskich. Jego poziom komunikowania się za pomocą języka jest bowiem na niskim poziomie. Osoba o wysoko rozwiniętej inteligencji matematyczno-logicznej, a jednocześnie o niskim poziomie inteligencji interpersonalnej może mieć małe szanse na wytłumaczenie innym swoich poglądów czy też przeforsowanie własnego zdania na dany temat, gdyż brakuje jej umiejętności zainteresowania swoimi poglądami większej grupy odbiorców. „Podejrzewamy, że stary, ale wciąż utrzymujący się stereotyp zwanego czy sadystycznego „ekscentrycznego geniusza” może mieć źródło w wąskim gardle inteligencji personalnych”¹¹⁰. W swoich pracach Howard Gardner podaje przykład Pabla Picassa, którego wybitnie rozwinięta inteligencja wizualno-przestrzenna „blokowała” rozwijanie inteligencji matematyczno-logicznej. Postrzegał on np. cyfry nie jako znaki numeryczne, lecz obrazy (cyfrę „2” wizualizował jako nos)¹¹¹.

¹⁰⁹ Ibidem, s. 289.

¹¹⁰ Ibidem, s. 290.

¹¹¹ Ibidem.

2. Jedna inteligencja rekompensuje niedostatek innych.

Kompensowanie jest bardzo przydatne, gdyż dzięki tej umiejętności osoby mające różne profile inteligencji mogą wykonywać różne zawody i realizować się w różnorodnych działaniach. Przykładem może być osoba, która ma bardzo dobrze rozwinięte inteligencje: językową i interpersonalną, a słabo rozwiniętą inteligencję wizualno-przestrzenną – nie zgubi się w nowym miejscu, bo zapyta o drogę przechodnia. Przywódca może nie mieć wysokich kompetencji językowych, ale będzie docierał do różnych grup społecznych i pojedynczych obywateli poprzez odpowiednie modulowanie natężenia i odpowiedni ton głosu oraz wykorzystywanie szerokiej skali zabarwień emocjonalnych (dzięki dobrze rozwiniętej inteligencji muzycznej) oraz np. właściwą gestykulację, mimikę i odpowiednią „mowę ciała” (dzięki wysoce rozwiniętej inteligencji ruchowej), a także wykorzystując zdolności przywódcze (inteligencja interpersonalna). W szkole kompensacja jest także bardzo potrzebna. Uczeń, dzięki wykorzystaniu kombinacji swoich inteligencji, może przyswoić wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin, wykorzystując mocne strony do rozwijania słabszych inteligencji.

Przykład: Uczeń szybciej i chętniej nauczy się słów w języku obcym (mimo że inteligencja językowa jest jego słabszą stroną), wizualizując pojęcia, rzeczy, osoby, rysując symbole i przyporządkowując je do określonych słów (wykorzystuje „mocną” inteligencję wizualno-przestrzenną), tworząc melodie do tekstów czy śpiewając piosenki w tym języku („mocna” inteligencja muzyczna), starając się przede wszystkim rozmawiać w języku, którego się uczy (mocną jego stroną jest inteligencja interpersonalna).

3. Jedna inteligencja staje się katalizatorem (czynnikiem przyspieszającym zmiany) innej.

Howard Gardner dostrzegł, że zarówno w sferze edukacji, jak i nauki, inteligencja zwana pomostową (czy, jak ją określa Gardner, katalityczna) może uruchomić inną inteligencję lub zmienić sposób jej działania.

Przykład 1: Howard Gardner podkreśla wielkość Alberta Einsteina, który dzięki wykorzystywaniu wizualizacji (inteligencja wizualno-przestrzenna) potrafił dostrzec problem w sposób niedostępny innym fizykom (którzy bazowali tylko na myśleniu logicznym i wykonywaniu operacji matematycznych).

Przykład 2: Wg Howarda Gardniera twórca reklam, który dysponuje dużą wrażliwością muzyczną, będzie jednocześnie wrażliwy na bogactwo rytmiczne i znaczeniowe języka. Dzięki tej wrażliwości przełoży ją, podobnie jak poeta, na konkretny projekt reklamowy. Jednocześnie ta sama wrażliwość może być przeszkodą dla redaktora w podporządkowaniu się wydawcy, który określi mu liczbę słów, której nie może przekroczyć, pisząc tekst (katalizujący wpływ inteligencji muzycznej na językową nie będzie w tym przypadku korzystny)¹¹².

Warta zastanowienia jest teza Howarda Gardnera¹¹³, która mówi, że, biorąc pod uwagę potencjał jednostki, jej zdolności nie muszą być sumą inteligencji (całość nie równa się sumie części). Zdolności kompensacyjne i katalizujące mogą bowiem sprawić, że ten potencjał będzie większy od sumy poszczególnych zdolności.

Drugim filarem koncepcji *Wielointeligentnej edukacji* jest diagnoza indywidualnych możliwości ucznia. Stanowi ona podstawę działań nauczyciela. Dokonywana jest w dialogu z rodzicami. Określenie profilu inteligencji ucznia i jego stylu uczenia się na bazie obserwacji działań, zainteresowań i wyborów, analizy wytworów pracy i dialogu z uczniem daje obraz wachlarza możliwości i pozwala nauczycielowi na właściwy dobór metod pracy. Rodzicom podpowia-

¹¹² Ibidem, s. 292.

¹¹³ Ibidem, s. 292.

da, jakie zabawki, zabawy, dodatkowe zajęcia zaproponować. Obserwacja prowadzona jest w celu lepszego poznania ucznia, nie dla jego oceny. Nieprawidłowe rozpoznanie może prowadzić do ustalenia wymagań nieadekwatnych do możliwości. Zarówno ich zawyżenie, jak i zniżenie nie jest właściwe. W celu określenia profilu inteligencji na bazie obserwacji zostało przygotowane autorskie narzędzie – *Arkusze obserwacji dziecka dla nauczycieli i rodziców*. Narzędzie zamieszczone zostało w programie *Wielointeligentne odkrywanie świata*. „Zawarte w Arkuszu określenia odnoszą się do poszczególnych typów inteligencji. Dla każdego typu inteligencji opracowanych zostało 10 określeń. Proponowana diagnoza profilu inteligencji opiera się przede wszystkim na ukierunkowanej obserwacji dziecka podczas zajęć i zabaw w przyjaznym, różnorodnym środowisku. Należy określić reakcje i zachowania, odnosząc się do każdego zagadnienia zawartego w *Arkuszu*. Odpowiedzi udzielone przez rodziców czy opiekunów mogą być różne od odpowiedzi nauczycieli. Daje to możliwość wymiany informacji, porównania spostrzeżeń nauczycieli, rodziców/opiekunów dotyczących obserwowanych zachowań i reakcji, które mogą być różne w środowisku domowym i szkolnym czy przedszkolnym. Osoby bliskie dziecku mają szansę integracji działań na rzecz zapewnienia właściwych warunków do rozwoju”¹¹⁴. Jak to „działa” w praktyce? Arkusz obserwacji dziecka każdy rodzic otrzymuje do domu, oczywiście wie, w jakim celu. Przez około 2 tygodnie rodzice obserwują własne dziecko i próbują odnieść się do stwierdzeń zawartych w Arkuszu. Rodzice oddają wypełniony arkusz nauczycielowi, który, obserwując dziecko, także zaznacza na tym samym arkuszu właściwe cechy czy też umiejętności. Ma on stanowić pomoc, „towarzyszyć” nauczycielowi (dobrze jest korzystać wielokrotnie z tego samego narzędzia, aby móc porównać zmiany w profilu inteligencji ucznia). Być może niektóre osiągnięcia nie są jeszcze zauważalne, dlatego nie powinno się analizować wszystkich stwierdzeń w jednym dniu, a raczej zaznaczać daną umiejętność wtedy, gdy ona się ujawni. Jak twierdzi H. Gardner, już po około miesięcznej obserwacji preferowanych przez dziecko zabaw, jego wyborów, umiejętności i zachowań, które ujawniają się w codziennym funkcjonowaniu w szkolnej rzeczywistości i w grupie rówieśniczej, można próbować określić profil jego inteligencji. W koncepcji naszej sugerujemy, aby nauczyciel dokonał opisu profilu inteligencji (diagnoza początkowa) dziecka pod koniec okresu adaptacji w szkole, biorąc pod uwagę:

- mocne strony i zainteresowania dziecka,
- sfery funkcjonowania wymagające wsparcia,
- wykorzystanie mocnych stron do wspierania słabszych,
- kierunki dalszej pracy z dzieckiem, sposoby rozwijania zdolności.

Opracowując diagnozę końcową (pod koniec roku szkolnego), należy opisać:

- mocne strony i zainteresowania dziecka,
- inteligencje wymagające wsparcia,
- zmiany w profilu inteligencji,
- dalsze kierunki pracy z dzieckiem.

Taką formułę oceny opisowej można wykorzystać np. jako ocenę końcoworoczną (oczywiście zgodnie z zapisami w statucie szkoły dotyczącymi oceniania wewnętrznego). Porównuje się osiągnięcia dziecka w zestawieniu z poprzednimi, nie ma mowy, aby porównywać dzieci między sobą, gdyż (cytując Thomasa Armstronga) „każde dziecko jest zdolne, ale nie ma dwojga dzieci zdolnych w ten sam sposób”.

Odkrywanie mocnych stron dziecka stanowi podstawę budowania w nim poczucia własnej wartości i akceptacji samego siebie; pozwala mu zrozumieć, że jest zdolne na swój własny

¹¹⁴ M. Zatorska, A. Kopik, *Program nauczania Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2012, www.scholaris.pl.

sposób. Dziecko zauważa, że nie istnieje jedna idealna dla wszystkich metoda, aby się czegoś nauczyć, zdobyć daną umiejętność. Natomiast poznanie słabszych obszarów funkcjonowania sprzyja pracy nad ich rozwijaniem. Nauczyciel, który zechce pracować w oparciu o koncepcję *Wielointeligentnej edukacji*, powinien swoje działania rozpocząć od dokonania autodiagnozy. Pomoże w tym autorskie narzędzie diagnostyczne *Skala profilu inteligencji „Wachlarz możliwości”*¹¹⁵ pozwalające określić profil inteligencji osoby dorosłej (ale także młodzieży – jedynym kryterium jest pełne rozumienie stwierdzeń zawartych w *Skali*). Narzędzie może wykorzystać również rodzic czy też opiekun ucznia. Badania pilotażowe wykazały, że to narzędzie jest niezależne od wieku, płci, wykonywanego zawodu i środowiska zamieszkania. Nie jest to test psychologiczny (Gardner jest przeciwny testowaniu); jest to narzędzie psychologiczne pozwalające określić wachlarz możliwości – profil inteligencji i ocenić, które zdolności są fundamentem podejmowanych działań, a które należy rozwijać i doskonalić. Obraz profilu własnej inteligencji i obraz profili inteligencji uczniów, z którymi pracuje nauczyciel, powinien być podstawą do autoanalizy metod nauczania czy też stylu pracy, które wykorzystuje nauczyciel. Czy odpowiadają one konkretnej grupie uczniów, z którą nauczyciel pracuje? Czy może są właściwsze dla profilu inteligencji samego nauczyciela. Być może profile inteligencji nauczyciela i jego uczniów są tak różne, że potrzeba wysiłku, aby znaleźć platformę porozumienia. Jednak zawsze ten wysiłek (nakierowany przecież na rozwój dziecka) skutkuje pozytywnymi zmianami.

Na podstawie autodiagnozy profilu inteligencji ucznia, a także obserwacji oraz rozmów z uczniem i jego rodzicami, nauczyciel może opracować plan wspierania rozwoju każdego dziecka, nie tylko (w tradycyjnym rozumieniu) uważanego za zdolnego (czyli uzyskującego świetne wyniki w opanowaniu umiejętności tzw. szkolnych) ani też w potocznym rozumieniu „słabego” (przejawiającego trudności w jakiejś dziedzinie). Nie jest konieczne ani też nawet przy najlepszych chęciach nauczyciela możliwe, aby dla każdego ucznia przygotowywać inny tok lekcji i dobierać inne metody pracy. Indywidualizacja wbrew powszechnym opiniom jest możliwa, jednak pod pewnymi warunkami. Nierozłącznie związana jest ze zróżnicowaniem celów, metod, form organizacyjnych, środków dydaktycznych, a także treści. Nie oznacza to, że nauczyciel musi stosować tyle „podejść” w nauczaniu, ilu uczniów liczy jego grupa czy też klasa. Nie jest to możliwe. Zasadą jest przygotowanie różnych propozycji zajęć, materiałów, pomocy dydaktycznych, wykorzystanie metod aktywizujących i rozwijających różne sfery, adresowanych do różnych profili inteligencji. Przedstawiając problem z danej dziedziny, można ukazać jego istotę na co najmniej 8 różnych sposobów. Przykłady „podejść” do problemu adresowane do potrzeb uczniów o różnych dominujących inteligencjach podaje m.in. w swoich pracach Thomas Armstrong¹¹⁶:

„Stosując podejście oparte na inteligencjach wielorakich, każdą informację można przy-
swoić.

1. Mówisz, czytasz, piszesz o niej itp. (podejście językowe).
2. Rysujesz, szkicujesz, wizualizujesz ją itp. (podejście wizualno-przestrzenne).
3. Wyrażasz poprzez taniec, tworzysz jej model lub znajdujesz inną formę ruchowej aktywności, z którą ją powiążesz (podejście ruchowe).
4. Wyśpiewujesz ją, recytujesz rytmicznie, melodyjnie, przyswajasz ją przy muzyce itp. (podejście muzyczne).
5. Starasz się ją powiązać z osobistym doświadczeniem, wewnętrznym doznaniem (podejście intrapersonalne).

¹¹⁵ A. Kopik, M. Zatorska, *Wielorakie podróże ...*, op. cit., s. 44-47.

¹¹⁶ T. Armstrong T., *7 rodzajów inteligencji*, MT Biznes, Warszawa 2009.

6. Osadzasz ją w ramach pewnej koncepcji, wyrażasz za pomocą liczb, poddajesz krytycznej analizie itp. (podejście matematyczno-logiczne).
7. Pracujesz nad nią wspólnie z inną osobą lub grupą (podejście interpersonalne).

Im więcej inteligencji uda się zaangażować, tym więcej mostów poznawczych i neurologicznych połączy słabsze ośrodki mózgu z ośrodkami lepiej rozwiniętymi¹¹⁷.

Bardzo ważne są także formy organizacyjne, które wykorzystuje nauczyciel. Zapomniana i mało wykorzystana jest np. praca w parach. Znajomość zasobów wiedzy i umiejętności, które uczeń już ma, właściwa motywacja i towarzyszenie wychowankowi podczas prób odnalezienia przez niego różnych dróg dochodzenia do wiedzy, zachęcanie do pracy opartej na współdziałaniu, a co za tym idzie uczenie się przez dzieci od siebie nawzajem, to wyzwanie dla poszukującego, kreatywnego nauczyciela. Nauczyciel, który chce indywidualizować proces edukacji powinien stworzyć uczniowi takie warunki do nauki, aby mógł on efektywnie wykorzystać czas spędzany w szkole. „Jednakże, jak wynika z badań, wiele zadań stawianych dzieciom w toku pracy w grupach nie inspiruje do twórczych poszukiwań i eksploracji, a motywuje jedynie do rywalizacji wokół banalnych czynności typu układanie zdań z rozsypanki czy uporządkowanie słów w alfabetycznej kolejności”¹¹⁸.

Czwartym filarem koncepcji *Wielointeligentnej edukacji* jest tworzenie i wykorzystywanie inspirującego środowiska edukacyjnego (zarówno materialnego, jak i zadaniowo-problemowego), organizacja przestrzeni sprzyjająca zaspokajaniu przez dziecko potrzeb poznawczych, emocjonalnych, społecznych i realizowaniu różnych form działalności, podejmowaniu różnorodnych wyzwań, rozwijaniu zdolności. Środowisko, w którym przebywa dziecko, powinno wyzwać twórczość dziecięcą, dawać impuls do działania, podsycać ciekawość poznawczą, ukierunkowywać proces uczenia się. Wyzwanie dla nauczyciela stanowi zachęcenie uczniów do samodzielnych poszukiwań wartości i zasobów, które są oferowane przez środowisko, po to, aby zostały wykorzystane zgodnie z predyspozycjami, zdolnościami, zainteresowaniami i służyło rozwojowi. W szkołach pracujących zgodnie z naszą koncepcją funkcjonują tzw. Krainy Zabaw. Każda Kraina stanowi przestrzeń w sali zabaw, mogą one być wydzielone w 1 sali lub znajdować się w różnych pomieszczeniach. Wszystko zależy od pomysłu na organizację pracy szkoły. W Krainie Ruchu Twórczego znajdują się takie środki dydaktyczne, które wspomagają szczególnie rozwijanie inteligencji ruchowej, muzycznej, interpersonalnej, matematyczno-logicznej i wizualno-przestrzennej, intrapersonalnej. Dzieci uczestniczą w zabawach wspierających rozwój fizyczny, motoryczny oraz zdrowotny. Wychowanie zdrowotne, a także kształtowanie sprawności fizycznej odgrywają w edukacji wczesnoszkolnej bardzo ważną rolę, gdyż są podstawą kształtowania wszelkich umiejętności. Środki dydaktyczne inspirujące do zabaw ruchowych sprzyjają efektywnemu wykorzystaniu aktywności fizycznej, rozwijają także koordynację wzrokowo-ruchową. Dzięki swej atrakcyjności zachęcają dzieci do twórczego działania, podejmowania wysiłku, organizowania zabaw i wzajemnej współpracy¹¹⁹. „W Krainie Ruchu Twórczego powinno się zaproponować dzieciom szczególnie takie rodzaje zabaw i zajęć, jak:

- gry i zabawy ruchowe, muzyczno-ruchowe, taneczne, rytmiczne,
- tworzenie i realizowanie opowieści ruchowych,
- tworzenie układów choreograficznych,
- gimnastykę,

¹¹⁷ Ibidem.

¹¹⁸ E. Zalewska E., *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*, [w] Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.

¹¹⁹ M. Zatorska, A. Kopik, *Program nauczania Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, op. cit.

- ćwiczenia z wykorzystaniem metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne,
- zabawy wg metody twórczej gimnastyki Alfreda i Marii Kniessów,
- ćwiczenia oparte na metodzie Rudolfa Labana,
- zabawy oparte na metodzie Carla Orffa,
- słuchanie utworów muzycznych i wyrażanie emocji gestem, ruchem, mimiką,
- tworzenie oraz realizowanie małych form teatralnych,
- ćwiczenia i zabawy z elementami dramy,
- ćwiczenia z podziałem na role,
- układanie i rozwiązywanie zagadek ruchowych,
- tworzenie muzyki, akompaniamentu na instrumentach muzycznych, a także przedmiotach „niemuzycznych”,
- tworzenie kompozycji plastyczno-przestrzennych do słuchanej muzyki,
- zawody sportowe, rywalizacja w zespołach „olimpiady” sportowe,
- elementy tańców ludowych, integracyjnych, swobodnych płaśów,
- zabawy z elementami aerobiku, pantomimy itp.,
- budowanie i pokonywanie torów przeszkód,
- konstruowanie zamków, domów, mostów, innych budowli z dużych miękkich klocków, materacy,
- zabawy naśladowcze,
- zabawy w rozpoznawanie i nazywanie kształtów, np. figur geometrycznych,
- tworzenie zbiorów, przeliczanie elementów, porównywanie liczebności zbiorów, np. z wykorzystaniem dużych miękkich klocków,
- przeliczanie, segregowanie, przyporządkowanie, porównywanie, ocena wielkości,
- znajdowanie schowanego przedmiotu przy pomocy planu, mapy,
- zabawy w budowanie labiryntów, poszukiwanie skarbów „w chowanego”,
- korzystanie z urządzeń na placach zabaw,
- zabawy w basenie z piłeczkami,
- zabawy w wodzie, naukę pływania,
- skoki na trampolinie, balansowanie na dyskach, platformach równoważnych,
- zabawy z chustą animacyjną wg metody pedagogiki zabawy i pomysłów uczniów,
- zabawy z zakresu pedagogiki cyrku,
- układanie kształtów liter, cyfr itp. z woreczków gimnastycznych,
- zabawy z wykorzystaniem piłek różnej wielkości, ciężaru, przeznaczenia,
- zabawy na śniegu z elementami sportów zimowych,
- zabawy ruchowe i muzyczne z wykorzystaniem surowców wtórnych np. butelek plastikowych, gazet oraz naturalnych (kamienie, piórka, muszle, gałęzie, kasztany, żółędzie itp.)¹²⁰.

Kraina Wiedzy to miejsce, w którym dzieci zachęcane są do zdobywania wiedzy oraz wykorzystywania jej w sytuacjach praktycznych. Korzystając ze zgromadzonych tu środków dydaktycznych wspomagających przede wszystkim inteligencję matematyczno-logiczną, językową, przyrodniczą, wizualno-przestrzenną oraz interpersonalną i intrapersonalną, rozwijają myślenie logiczne, intelektualną aktywność i samodzielność. Powinny mieć szansę nauczyć się korzystania z różnorodnych źródeł wiedzy, ale także dokonywania oceny ich jakości oraz użyteczności. Jednym z ważniejszych zadań nauczyciela jest taka organizacja procesu edukacyjnego, aby przygotować uczniów do samodzielnego uczenia się oraz przyjmowania odpowiedzialności za własną naukę. Trzeba pamiętać, że każdy uczeń ma prawo do błędu

¹²⁰ Ibidem.

oraz prawo do otrzymania pomocy, jeśli jej potrzebuje. Kraina Wiedzy ma być miejscem bezpiecznym, wspierającym wszystkich uczniów, niezależnie, czy wykazują zdolności w danej dziedzinie wiedzy. Jest to także miejsce rozwijania kompetencji komunikacyjnych (nie tylko werbalnych).

„W Krainie Wiedzy uczniowie powinni mieć możliwość korzystania z następujących rodzajów aktywności oraz zabaw i zajęć, wspierających rozwój zdolności, nabywanie wiedzy i umiejętności:

- tworzenie własnych historii, opowieści, rymowanek, wierszy, baśni itp.,
- wypowiedzi na temat obrazków, cykli obrazkowych,
- słuchanie czytanych, opowiadanych i nagranych baśni, historii, opowieści, legend,
- tworzenie dalszego ciągu historii, jej innego zakończenia,
- nagrywanie rozmów i monologów,
- układanie opowiadań na podstawie historyjek obrazkowych,
- wywiady z ciekawymi ludźmi, zabawa w dziennikarza, poetę, pisarza,
- prowadzenie pamiętnika, dziennika, kroniki klasowej,
- tworzenie książeczek, komiksów, albumów, map pojęciowych, historyjek obrazkowych,
- udział w konkursach literackich, np. na wiersz, opowiadanie, słuchowisko,
- opracowywanie scenek dramatycznych, improwizacji,
- tworzenie różnorodnych małych form teatralnych,
- układanie dialogów pomiędzy bohaterami komiksu, bajki, historyjki,
- tworzenie scenariuszy, np. programów TV dla dzieci, filmów, bajek dla dzieci,
- czytanie książek, czasopism, komiksów,
- zabawy i gry słowne,
- rozwiązywanie i układanie rebusów, krzyżówek, zagadek słownych,
- obserwacja okazów przyrodniczych (np. obserwacja budowy kwiatu, zachowania owada),
- opowiadanie, np. o drodze kropli wody w przyrodzie, pracy człowieka „od ziarna do chleba”,
- przeliczanie, segregowanie, sortowanie liczmanów, klocków oraz innych przedmiotów, wypowiedzi na temat ich wzajemnego położenia, cech wielkościowych,
- porównywanie, szacowanie, ocena wielkości przedmiotów,
- tworzenie zbiorów, podzbiorów, części wspólnej zbioru z dostępnych materiałów, np. przyrodniczych, klocków,
- układanie zapisu matematycznego sytuacji praktycznej, zadania itp.,
- rozwiązywanie zadań z treścią, układanie pytań, odpowiedzi, treści zadań,
- dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie,
- mierzenie, ważenie przedmiotów, poznanie urządzeń oraz przyrządów służących do praktycznych pomiarów, poznanie różnych miar długości, ciężaru,
- dolewanie, odlewanie, poznanie różnych miar pojemności i objętości,
- mierzenie temperatury, odczytywanie wskazań termometrów, poznanie różnych rodzajów termometrów, a także sposobów ich wykorzystania,
- rysowanie map, labiryntów, planów,
- odczytywanie prostych instrukcji i schematów,
- samodzielne wykonywanie, np. kompasu, zegara, kalendarza, wagi,
- konstruowanie gier, granie w gry planszowe,
- korzystanie z gier edukacyjnych: planszowych, komputerowych, programów multimedialnych,

- wykorzystanie Internetu do poszukiwania informacji oraz komunikacji z innymi osobami,
- poznawanie i stosowanie bezpiecznych oraz higienicznych warunków korzystania z komputera i Internetu,
- poznawanie elementów budowy i możliwości wykorzystywania komputera,
- poznawanie różnych środowisk przyrodniczych,
- poznawanie oraz obserwacja przedstawicieli fauny i flory w ich naturalnych środowiskach,
- założenie i prowadzenie hodowli roślin, zwierząt, obserwacja ich rozwoju oraz wzrostu, dbałość o odpowiednie warunki życia,
- wykonywanie prostych doświadczeń fizycznych i chemicznych, badanie właściwości substancji, np. oglądanie płatka śniegu przez lupę,
- zabawy naśladowcze, pantomima, np. pokazywanie ruchem sposobu zachowania się zwierząt,
- obserwacja cienia,
- obserwacje zjawisk fizycznych, analizowanie i wnioskowanie na podstawie doświadczeń, np.: co tonie, a co pływa, zamrażanie i topnienie, rozpuszczalność substancji w wodzie (sól, cukier),
- obserwacja różnych elementów pogody,
- prowadzenie kalendarza pogody, np. w formie obrazkowej,
- obserwacje zwyczajów ptaków, owadów (mrówek, biedronek, pszczoł), pajęczych sieci, zachowania zwierząt przygotowujących się do snu zimowego,
- wycieczki, np. do ZOO, gospodarstwa rolnego, agroturystycznego, parku,
- projektowanie ogrodu,
- słuchanie odgłosów, np. deszczu, wiatru, szelestu liści,
- elementy ochrony środowiska, np. „zrób z czegoś złego coś pożytecznego”, zbieranie zakrętek od butelek plastikowych, makulatury, segregacja śmieci, oszczędzanie energii, wody,
- tworzenie kolekcji, np. minerałów, muszli i innych obiektów przyrody nieożywionej¹²¹.

Trzecią Krainą, która powinna zostać stworzona w przestrzeni edukacyjnej klasy lub szkoły, jest Kraina Wyobraźni – miejsce rozwijania talentów artystycznych. W Krainie Wyobraźni szczególnie wspierany jest rozwój inteligencji językowej, muzycznej, wizualno-przestrzennej, ruchowej, interpersonalnej i intrapersonalnej. „Można zaproponować dzieciom następujące rodzaje aktywności oraz zabawy i zajęcia wspierające rozwój zdolności, nabywanie wiedzy i umiejętności:

- tworzenie prac plastycznych za pomocą różnorodnych technik oraz materiałów,
- ilustrowanie scen realnych i fantastycznych, inspirowane wyobraźnią, dziełami literatury dla dzieci, muzyką, a także innymi dziedzinami sztuki,
- rzeźbienie, modelowanie, lepienie,
- tworzenie prac przestrzennych,
- modelarstwo,
- rękodzielnictwo,
- wykonywanie elementów scenografii i dekoracji,
- wykonywanie rekwizytów teatralnych,
- zabawy z wykorzystaniem elementów origami,
- zabawy w filmowanie, fotografowanie, tworzenie prezentacji,

¹²¹ Ibidem.

- budowanie tangramów,
- haftowanie, szycie, robótki ręczne,
- wykonywanie prac technicznych z gotowych elementów oraz wg własnych pomysłów i projektów,
- poznawanie twórczości muzyków, malarzy, rzeźbiarzy i innych artystów,
- spotkania ze sztuką poprzez udział w koncertach, przedstawieniach teatralnych, wystawach prac plastycznych, wernisażach, itp.,
- poznawanie i rozróżnianie dziedzin artystycznej działalności człowieka, takich jak: architektura, sztuki plastyczne, fotografia, film, przekazy medialne (telewizja, Internet), rzemiosło artystyczne, sztuka ludowa,
- poznawanie wybitnych dzieł architektury oraz sztuk plastycznych należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, opisywanie ich z wykorzystaniem terminów charakterystycznych dla tych dziedzin sztuki,
- spotkania z muzykami, malarzami, rzeźbiarzami, twórcami ludowymi,
- zabawy taneczne, muzyczne i muzyczno-ruchowe,
- tworzenie układów tanecznych, rytmicznych, choreograficznych,
- wyrażanie emocji gestem, ruchem, mimiką podczas słuchania utworów muzycznych, a także po ich wysłuchaniu,
- opracowywanie i realizowanie małych form teatralnych,
- interpretacja tekstów literackich z podziałem na role,
- śpiewanie, tworzenie muzyki i akompaniamentu oraz podkładów muzycznych do słuchowisk oraz teatrzyków dziecięcych, muzykowanie,
- odtwarzanie rytmów głosem, realizacja ruchem i tataizacją, na instrumentach perkusyjnych, przedmiotach „niemuzycznych”,
- poznawanie różnych instrumentów muzycznych, słuchanie nagrań,
- opisywanie charakterystycznych cech wybranych dzieł sztuki za pomocą terminów właściwych dla tych dziedzin działalności twórczych,
- tworzenie kompozycji plastyczno-przestrzennych,
- tworzenie zbiorów, przeliczanie elementów, porównywanie liczebności zbiorów,
- segregowanie, przyporządkowanie, porównywanie, ocena wielkości,
- zabawy z chustą animacyjną, wykorzystanie chusty do tworzenia scenografii i zabaw,
- słuchanie i samodzielne czytanie literatury dla dzieci,
- tworzenie opowiadań, bajek, historii, pisanie listów, wierszy, opracowywanie swobodnych tekstów, własna twórczość literacka¹²².

Piątym filarem koncepcji *Wielointeligentnej edukacji* jest dialog podmiotów procesu edukacji: uczniów, rodziców, nauczycieli. Istotę dialogu ks. Józef Tischner ujął w następujący sposób: „dialog zaczyna się od tego: być może ja nie całkiem mam rację, być może ty masz trochę racji”. Dialog, jako najbardziej dojrzała forma kontaktów międzyludzkich, jest takim sposobem komunikacji, którego podstawą są: partnerstwo, zrozumienie, zbliżenie i współdziałanie. Wymaga postawy odpowiedzialności od wszystkich osób biorących w nim udział, szczególnie od nauczyciela, gdyż to on inicjować powinien dialog. Bardzo dużo zależy od stworzenia klimatu zaufania w kontaktach z rodzicami dziecka. Miejscem prowadzenia dialogu mógłby być tzw. pokój rodzicielski – centrum spotkań rodziców i nauczycieli w szkole. Propagatorem tego rozwiązania w Polsce jest Piotr Kowalczyk, autor przeszło 100 audycji radiowych *Rodzice na plusie* i *Twoje dziecko w szkole*, który tak opisuje to miejsce: idealnym wprost rozwiązaniem, kruszącym w pył schemat, jest zaaranżowanie w przestrzeni szkoły Pokoju Rodziciel-

¹²² Ibidem.

skiego. Miejsca spotkania otwartego, „uczącego się”, gwarantującego równy start i jednakowe reguły dla wszystkich¹²³. Odwiedzając takie miejsca w szkołach, można w nich znaleźć: biblioteczkę dla rodziców, stół i krzesła, tablicę informacyjną, materiały do prowadzenia dyskusji (kartki papieru, flamastry), segregatory z dokumentami, komputer z drukarką, filiżanki, kawę i herbatę (bardzo liczy się tu atmosfera spotkań). Jest to miejsce, gdzie można porozmawiać o różnych sprawach w spokoju, bez pośpiechu, na równych prawach. Ważne jest, by nie była to przestrzeń zamknięta, tylko miejsce, do którego każdy rodzic może swobodnie wejść i zaprosić tam nauczyciela, ponieważ to rodzic czuje się gospodarzem. (...) Pokój Rodzicielski wprowadził także równowagę w przestrzeni szkolnej. Stał się centrum dialogu edukacyjnego oraz miejscem, gdzie rodzice i nauczyciele uczyli się siebie nawzajem. Wszystko po to, by podejmować wyzwania dla dobra i po stronie ucznia, dla którego w szkole się spotkali¹²⁴. Dialog z rodzicami w szkole pracującej w oparciu o koncepcję *Wielointeligentnej edukacji* rozpoczyna się jeszcze przed formalnym przyjęciem dziecka do szkoły. Bardzo dobre efekty daje organizacja warsztatów dla rodziców, podczas których mogą oni wypowiedzieć bez obaw swoje oczekiwania wobec dyrektora i nauczycieli oraz samej instytucji szkoły, wyartykułować obawy związane z rozpoczęciem nauki przez dziecko, zaproponować, w czym mogą pomóc szkole, zastanowić się nad wymaganiami i metodami wychowawczymi adresowanymi do własnego dziecka i oczywiście wymienić z nauczycielem i innymi rodzicami poglądy. Forma pracy grupowej i w tym przypadku sprawdza się bardzo dobrze. Kontynuacją dialogu jest wspólne dokonywanie przez rodziców i nauczyciela diagnozy profilu inteligencji dziecka. Każda poważniejsza decyzja podejmowana przez wychowawcę w oparciu o dialog z rodzicami skutkuje lepszym zrozumieniem wzajemnych intencji, pozwala coraz lepiej poznawać wychowanków, staje się decyzją, z którą utożsamiają się rodzice, gdyż nie jest narzucona dyrektywnie, a podjęta w porozumieniu. Bardzo istotny jest także dialog z samym uczniem, który powinien mieć możliwość uczestnictwa w procesie planowania własnego uczenia się, realizacji swoich pasji i zainteresowań, wyboru rodzajów aktywności, które podejmuje, udziału w procesie oceniania efektów pracy, choćby poprzez przygotowanie tzw. portfolio. Samoocena dokonywana tą metodą buduje wysokie poczucie własnej wartości i wyzwala motywację wewnętrzną. Postawa nauczyciela, która ukierunkowana jest na dialog z uczniem, zakłada, że młody człowiek ma prawo nie tyle kierować się wskazówkami i realizować oczekiwania nauczyciela, ale współuczestniczyć w stawianiu wymagań. Zbyt wysokie oczekiwania nauczyciela wobec ucznia mogą powodować odczuwanie przez dziecko presji, która nie sprzyja kreatywności, chęci eksperymentowania. Proponowany w koncepcji *Wielointeligentnej edukacji* model współpracy różnych środowisk wychowawczych powoduje zaangażowanie i budowanie świadomości dążenia do wspólnego celu, partnerstwo oparte jest na wzajemnym zaufaniu, a komunikacja sprzyja porozumieniu.

W szkole pracującej w oparciu o koncepcję *Wielointeligentnej edukacji dla dziecka* mogą funkcjonować różnorodne rozwiązania, zarówno organizacyjne, jak i metodyczne. Ważne, aby oprzeć jej pracę na 5 omawianych filarach i tworzyć ją jako szkołę niepowtarzalną, o specyfice związanej z kontekstem kulturowym i społecznym środowiska, w którym się znajduje. Niech będzie to *szkoła dla dzieci*, które będą kiedyś świadome własnej wartości, będą umiały się uczyć, będą miały motywację do zdobywania wiedzy oraz rozwijania umiejętności potrzebnych człowiekowi XXI wieku. Najwcześniejsze etapy edukacyjne mają bowiem wielki wpływ na przyszłe losy każdego człowieka.

¹²³ P. Kowalczyk, *Pokój rodzicielski zaprasza*, [w] *Jak rozmawiać z dzieckiem o przemocy w szkole i nie tylko. Poradnik dla rodziców*, www.szkolabezprzemocy.pl, s. 28.

¹²⁴ Ibidem.

Refleksje końcowe

Marzena Kędra, Monika Zatorska

*...jak przygotować młodych ludzi do tego,
aby przetrwali i prosperowali w świecie
zupełnie innym od tego, który znamy...
Howard Gardner*

W dzisiejszym świecie każdy nauczyciel powinien zadawać sobie pytanie: w jaki sposób uczyć i wychowywać dzieci, aby przygotować je do życia w świecie, którego jeszcze nie znamy, a nawet nie jesteśmy w stanie wyobrazić sobie, jaki to będzie świat. Jakie umiejętności będą potrzebne obecnym dzieciom, gdy wejdą w dorosłe życie? Jakie cechy warunkować będą sukces i powodzenie w przyszłości? Jakie kompetencje będą im potrzebne, aby odnaleźć swoje miejsce w życiu...

Cały wysiłek nauczyciela powinien być skupiony na uczniu, przyszłym członku społeczeństwa. Podstawą wysiłku nauczycielskiego będzie rozumne wykorzystanie mocnych stron oraz zainteresowań ucznia i zaspokojenie jego potrzeb rozwojowych. To założenie warunkuje dobór środków, narzędzi i technik, które pozwolą uczniom na osobisty udział w kształtowaniu własnej osobowości, co w konsekwencji doprowadzi do zdobywania umiejętności i rozumienia przez nich własnych kompetencji.

Istotą pracy z dzieckiem powinny być:

- koncentracja na dziecku, jego potrzebach; akceptacja różnic indywidualnych,
- budowanie w dziecku pozytywnego obrazu samego siebie,
- przygotowanie dziecka do samodzielnego życia, radzenia sobie z problemami,
- stymulowanie wielokierunkowego rozwoju osobowości dziecka,
- stwarzanie dzieciom warunków do aktywności twórczej, umożliwiając ujawnienie własnej indywidualności i podmiotowości,
- oparcie kształcenia na aktywności dziecka w tworzeniu własnej wiedzy oraz na jego naturalnej ciekawości i osobistej twórczości,
- wspomaganie dziecka w tworzeniu samego siebie.

Nauczyciel musi być reżyserem, a także badaczem w działaniu. Uaktywnić postawę poznawania w działaniu. Reagować „tu i teraz”. Być facylitatorem, ułatwiać uczniowi odnajdywanie i rozumienie celów własnych oraz celu grupy, rozumienie zadania; wspomagać ucznia w działaniu, rozwijać jego poczucie sprawstwa i kompetencji. Każdy uczeń może odnieść sukces, jeśli podejmie wysiłek, a podstawą tego sukcesu jest wiara w siebie i wykorzystanie swoich mocnych stron. Wzmacnianie u uczniów poczucia własnej wartości i wspomaganie w rozumieniu przez ucznia własnego uczenia się to także istotne zadanie nauczyciela współczesnej szkoły.

Nauczyciel musi być też **badaczem własnego nauczania**. Zadawać pytania: Co się zdarzyło? Jak przebiegała sytuacja? Dlaczego tak się stało? Poddawać interpretacji zdarzenia. Dzięki temu uzyskuje pogłębiony wgląd we własne wartości, priorytety działania, własny namysł nad zdarzeniami edukacyjnymi. Samoświadomość nauczyciela wpłynie na jakość jego działania i wzmocni poczucie sprawstwa. Działanie to wymaga rozumienia przez nauczyciela zasad własnej filozofii edukacyjnej, w myśl której pracuje.

Dzisiejsza szkoła musi być również atrakcyjna dla ucznia. We współczesnej szkole zajęcia muszą być tak prowadzone, aby pobudzać i prowokować uczniów do poszukiwania oraz poznawania świata, twórczej aktywności, zadawania pytań i samodzielnego odkrywania dróg

dochodzenia do wiedzy, rozwijania wyobraźni czy kształtowania umiejętności komunikacyjnych. Metody, które nauczyciel stosuje w pracy z uczniami, muszą być dobierane celowo i świadomie, dostosowane do potrzeb konkretnej grupy uczniów. Dobór metod oprócz należy na głębokiej znajomości mocnych i słabych stron każdego ucznia. Spełnienie tego warunku jest konieczne, aby dzieci były zainteresowane nabywaniem wiedzy i umiejętności prowadzących do uzyskania kompetencji, a praca nauczyciela była skuteczna i satysfakcjonująca. „Nauczyciel powinien zdiagnozować własny profil inteligencji i preferowany przez siebie styl uczenia się. Obraz profilu własnej inteligencji i obraz profili inteligencji dzieci to podstawa do wspólnej pracy, nauki i zabawy. To klucz pozwalający znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego w jednej grupie uczniów pracuje się dobrze, metody sprawdzają się, dzieci są zainteresowane zdobywaniem wiedzy. W innej grupie praca jest bardzo trudna, a czasami wręcz nieskuteczna”¹²⁵. Ważnym elementem wspierania i rozwijania zdolności dziecka jest uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych zgodnych z ich zainteresowaniami i predyspozycjami. Organizacja i program zajęć muszą uwzględniać indywidualne potrzeby dzieci, które w nich uczestniczą, i służyć rozbudzeniu i rozwijaniu indywidualnych zdolności. Ich przygotowanie i realizacja wymaga od nauczyciela podejmowania działań różnorodnych, często niestandardowych. Elementem szkoły atrakcyjnej dla dziecka jest również bogate środowisko edukacyjne, zarówno to materialne, jak i to, które nazwać można problemowo-zadaniowym. Howard Gardner twierdzi, że szeroki wachlarz ludzkich możliwości sprawia, że każdy człowiek może odnieść życiowy sukces, jeśli we właściwy sposób wykorzysta swój potencjał. Rolą nauczyciela jest ten potencjał w swoich uczniach odkryć i rozwijać go, aby każdy uczeń miał szansę na odnalezienie własnej drogi. Historie tzw. ludzi sukcesu, a także genialnych wynalazców, wybitnych twórców, są przykładami potwierdzającymi fakt, że wiedza i umiejętności typowo „szkolne” nie są najważniejsze. Jedną z bardzo cenionych i istotnych cech jest kreatywne myślenie. Burzenie utartych schematów, choćby w podejściu do własnego uczenia się, jest motorem postępu i zmian. To nauczyciel, jako osoba znacząca i tworząca „szkołę atrakcyjną dla dziecka”, znająca jego indywidualny profil inteligencji i styl uczenia się, wspomaga dziecko w pełniejszym korzystaniu z możliwości mózgu poprzez zaangażowanie w proces uczenia się jego mocnych inteligencji. Jest wiele osób, które nie wybijają się szczególnymi zdolnościami w żadnej konkretnej dziedzinie, a jednak ich wachlarz inteligencji pozwala na osiągnięcie sukcesów. Szczególnie wtedy, gdy na swojej drodze spotkają mądrych, kompetentnych nauczycieli...

Na koniec pragniemy przywołać słowa Mistrza – Celestyna Freineta „...Biada dzieciom, które nigdy nie jadły wiśni wprost z drzewa – tylko zerwane, z koszyków, i które nigdy nie zaznały ożywiającej radości, przenikającej tego, kto uczepiony na gałęzi sam zrywa owoce i zjada na miarę swego apetytu i swych potrzeb. Biada dzieciom, biada człowiekowi, który spożywa wiedzę z dala od drzewa życia, i który już nawet stracił ochotę, by protestować: – Ja chcę je zrywać sam!”¹²⁶.

¹²⁵ A. Kopik, M. Zatorska, *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne Projektu pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, Kielce 2009, s.13.

¹²⁶ C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, op. cit., s. 69.

Bibliografia

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- Armstrong T., *7 rodzajów inteligencji*, MT Biznes, Warszawa 2009.
- Bandura L., *O metodzie Freineta*, „Życie Szkoły” nr 3, 1957.
- Blythe S.G., *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat książki, Warszawa 2010.
- Brzezińska A., *Wspomaganie rozwoju*, „Edukacja i Dialog” nr 5, 1993.
- Chen J.Q., Moran S., Gardner H., *Multiple Intelligences around the World*, John Wiley&Sons, San Francisco 2009.
- Dryden D., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Fisher R., *Lepszy start*, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa 2002.
- Frankfort-Nachmias C., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk, Poznań 2001.
- Freinet C., *Gawędy Mateusza*, Wydawnictwo PSAPCF, Otwock 1993.
- Freinet C., *Metody naturalne w nowoczesnej pedagogice*, [w] C. Freinet, *O szkołę ludową. Pisma wybrane*, 1976.
- Freinet C., *O szkołę ludową*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.
- Gardner H., *Pięć umysłów przyszłości*, Laurum, Warszawa 2009.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1994.
- Jaszczyszyn E., Szada-Borzyszkowska J. (red.), *Edukacja dziecka. Fakty i mity*, Białystok 2010.
- Kędra M., Program edukacji wczesnoszkolnej, *Nowoczesna edukacja – szkoła w działaniu* jest dostępny na www.ore.edu.pl, 2011.
- Kędra M., „Freinetowskie Inspiracje”, Wyd. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, Gniezno 2006, nr 16, s. 25.
- Kędra M., *Freinetowskie inspiracje w działalności pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, nr 2, Warszawa 2013.
- Kędra M., *Jak latać bez skrzydeł*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Komorowska H., *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kopik A., *Nauczyciel a niepokoje współczesnej szkoły*, [w] W.M. Wołoszyn (red.), *Aksjodeontologiczne aspekty relacji osobowych w procesach edukacyjnych*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1997.
- Kopik A., *Rozwój społeczny dziecka wiejskiego*, [w] M. Adamczyk, Z. Ratajek (red.), *Wkład ruchu ludowego w przeobrażenia oświaty i szkolnictwa na wsi*, Wydawnictwo Uczelniane Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002.
- Kopik A., *Zawodowe przygotowanie nauczycieli do pracy w nauczaniu zintegrowanym*, [w] Z. Ratajek, P. Biłous (red.), *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integracji europejskiej*, Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej, tom 1, Kielce 2004.
- Kopik A., *Zrozumieć jak człowiek się rozwija. Scenariusze zajęć w przedszkolu, cz. II*, Wydawnictwo Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2008.
- Kopik A., *Oceniać dla dobra ucznia*, [w] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.
- Kopik A., Zatorska M., *Każde dziecko jest zdolne. Materiały metodyczne Projektu pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy*, Kielce 2009, s.13.
- Kopik A., Zatorska M., *Wielorakie podróże – edukacja dla dziecka*, Europejska Agencja Rozwoju, Kielce 2010.
- Korczak J., *Pisma wybrane*, Nasza Księgarnia 1984, s. 199. Kościuszko M., „Freinetowskie Inspiracje”, nr 22.

- Kościuszko M., „Freinetowskie Inspiracje”, Wyd. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, Gniezno 2008, nr 22, s. 16.
- Kowalczyk P., *Pokój rodzicielski zaprasza*, [w] *Jak rozmawiać z dzieckiem o przemocy w szkole i nie tylko. Poradnik dla rodziców*, www.szkolabezprzemocy.pl.
- Kruszewski K., *Sztuka nauczania – czynności nauczyciela*, Warszawa 1995.
- Klus-Stańska D., *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w] Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.
- Lewin A., *Wychowanie. Tryptyk pedagogiczny. Korczak, Makarenko, Freinet*, 1986
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2003.
- Misiorna E., *Zintegrowana edukacja w klasach I-III*, Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Poznaniu, Poznań 1999.
- Muchacka B., *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Nalaskowski A., *Niepokój o szkołę*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1995.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1987.
- Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Impuls, Kraków 2007.
- Perrott E., *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, WSiP, Warszawa 1995.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 434.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. z 2012 r., poz. 977).
- Sajdak A., *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Semadeni Z., *Nauczanie początkowe matematyki*, WSiP, Warszawa 1991.
- Semenowicz H., *Nowoczesna Szkoła Francuska technik Freineta*, wyd. Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta, Otwock – Warszawa 1995.
- Spółczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Więckowski R., *Program, jego istota, podstawowe problemy*, „Życie Szkoły” nr 9, 1998.
- Vanier J., *„Wspólnota” wybór pism*, Wydawnictwo „Michalineum”, Kraków – Warszawa 1985.
- Zalewska E., *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*, [w] Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.) *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, WAIp, Warszawa 2009.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.
- Zatorska M., Kopik A., *Program nauczania Wielointeligentne odkrywanie świata. Program edukacji wczesnoszkolnej*, ORE, Warszawa 2012, www.scholaris.pl.
- Żądło J., *Indywidualizacja w edukacji wczesnoszkolnej*, [w] Adamek I., Zbróg Z. (red.) *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2011, s. 34.



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

www.ore.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja współfinansowana przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego