

W rok 2008 weszliśmy z kilkoma nowymi przedsięwzięciami. Szczególnie polecamy projekt *Mazowieckie Talenty*, którego celem jest rozwijanie zainteresowań i uzdolnień matematyczno-przyrodniczych uczniów.

Programem cieszącym się popularnością i uznaniem nauczycieli wychowania przedszkolnego był, realizowany w 2007 roku. *Klucz do uczenia się*. W bieżącym roku projektem obejmujemy nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych.

Programem cieszącym się popularnością i uznaniem nauczycieli wychowania przedszkolnego był, realizowany w 2007 roku. *Klucz do uczenia się*. W bieżącym roku projektem obejmujemy nauczycieli pracujących w szkołach. Planujemy również komunikowanie się z Państwem poprzez platformę e-learningową. Rozwiązanie takie umożliwi szerszy dostęp do szkoleń za pomocą nowoczesnych technik i stanie się cennym uzupełnieniem naszej oferty szkoleniowej.

Zapraszamy do lektury kwartalnika *Meritum*, który ma nie tylko umożliwiać poznanie nowych koncepcji pedagogicznych, ale przede wszystkim stać się inspiracją i polem do dyskusji na temat kondycji współczesnej szkoły. Zachęcamy do publikowania na naszych łamach, przesyłania spostrzeżeń i uwag, również krytycznych.

Zapraszamy do odwiedzenia naszych witryn internetowych www.mscdn.edu.pl oraz www.meritum.edu.pl, na których znajdziecie Państwo wiele interesujących.

Programem cieszącym się popularnością i uznaniem nauczycieli wychowania przedszkolnego był, realizowany w 2007 roku. *Klucz do uczenia się*. W bieżącym roku projektem obejmujemy nauczycieli pracujących w szkołach specjalnych.

Planujemy również komunikowanie się z Państwem poprzez platformę e-learningową. Rozwiązanie takie umożliwi szerszy dostęp do szkoleń za pomocą nowoczesnych technik i stanie się cennym uzupełnieniem.

Zapraszamy do lektury kwartalnika *Meritum*, który ma nie tylko umożliwiać poznanie nowych koncepcji pedagogicznych, ale przede wszystkim stać się inspiracją i polem do dyskusji na temat kondycji współczesnej szkoły. Zachęcamy do publikowania na naszych łamach, przesyłania spostrzeżeń i uwag, również krytycznych.

Dyrektor Mazowieckiego Samorządu
wogo
Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Jarosław Zaroń

SPIS TREŚCI

■ Teorie i badania

| | |
|---|----|
| Karol Semik, Sześciolatek w szkole podstawowej... | 2 |
| Prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Ewa Zielńska, Siedem grzechów głównych edukacji matematycznej | 4 |
| Dr hab. Małgorzata Żytko, Znaczenie edukacji przedszkolnej w rozwoju dzieci w świetle badań | 15 |
| Prof. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, Edukacja przedszkolna w myśl wymagań nowej podstawy | 20 |
| Dr Małgorzata Skura, Edukacja matematyczna w nowej podstawie programowej | 25 |
| Komunikat z badań CBOS, Polacy o upowszechnianiu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego | 29 |

■ Sześciolatek – kto to taki...

| | |
|--|----|
| Bożena Janiszewska, Co z tą dojrzałością szkolną? | 33 |
| Mirosława Pleskot, Gotowość do podjęcia nauki w szkole..... | 38 |
| Dr Jan Fazlagić, O 6-latkach w szkole: racjonalnie i innowacyjnie | 41 |
| Piotr Kowalczyk, Sześciolatek do szkoły – sprawozdanie z debaty na Uniwersytecie Gdańskim | 44 |

■ Dobra praktyka tworzenia przestrzeni edukacyjnej małego dziecka

| | |
|--|----|
| Elżbieta Tokwińska-Królikowska, Jak dzięki środkom unijnym przygotować sześciolatki do nauki w szkole..... | 48 |
| Dr R. Gawrych, Alternatywne formy wychowania przedszkolnego | 52 |
| Ewa Kędracka, Reforma oświaty po walijsku | 58 |
| Lew Wygotski – myśliciel, który zmienił nauczanie | 62 |
| dr Alicja Komorowska, „Klucz do uczenia się” – opis programu | ?? |
| Ewa Wąsowska, „Klucz do uczenia się” – refleksje nauczycielki przedszkola | 68 |
| Anna Chełmimiak, Joanna Wysocka, Innowacja pedagogiczna „Przedszkole bez zabawek” | 70 |
| Dorota Kamińska, „Przyjaciele Zipiego” – refleksje i doświadczenia | 78 |
| Mirosława Pleskot, Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz | 82 |
| Alicja Gąsiorowska, Metoda Dobrego Startu – teoria a praktyka | 86 |

■ Samokształcenie

| | |
|---|----|
| Mirosława Pleskot, Marzena Dżuman, Książki polecane | 89 |
| Dr Magdalena Turowska, Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat: Edukacja małego dziecka | 95 |

■ Technologie informacyjne i komunikacyjne w kształceniu

| | |
|--|----|
| Aneta i Dariusz Kwietniowie, Dziecko przy komputerze – kiedy, jak, dlaczego?... | 96 |
|--|----|

■ Prawo oświatowe

| | |
|--|-----|
| Bogusław Tundzios, Nowości w prawie oświatowym | 100 |
|--|-----|

Sześciolatek w szkole podstawowej –

obniżenie wieku rozpoczynania spełniania obowiązku szkolnego w Polsce

Karol Semik
Mazowiecki Kurator Oświaty

Prowadzona dziś narodowa debata wokół obniżenia wieku rozpoczynania spełniania obowiązku szkolnego i włączenia sześciolatek w system szkolny ma już w Polsce swoją historię. Można wskazać tu na rok 1999, kiedy to prof. Mirosław Handke, minister edukacji w rządzie Jerzego Buzka, realizował reformę systemu oświaty.

Przesłanki przemawiające za objęciem sześciolatek obowiązkiem szkolnym to przede wszystkim:

- wyrównywanie szans edukacyjnych poprzez zapewnienie lepszego dostępu młodszym dzieciom do edukacji,
- „przesunięcie” ukończenia edukacji szkolnej o rok wcześniej – szkołę ponadgimnazjalną opuszczą pełnoletni absolwenci.

Reguły takie obowiązują w większości krajów europejskich. Należy także wskazać na sprzyjającą projektowanym zmianom sytuację demograficzną – od kilkunastu lat spada liczba uczniów w szkołach podstawowych. W bieżącym roku rocznik sześciolatek jest najmniej liczny.

Liczba sześciolatek w Polsce w poszczególnych latach:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| • 2007 r. – 361 873 | • 2011 r. – 362 331 |
| • 2008 r. – 351 867 | • 2012 r. – 372 649 |
| • 2009 r. – 348 504 | • 2013 r. – 386 191 |
| • 2010 r. – 353 771 | |

Liczba sześciolatek w województwie mazowieckim w poszczególnych latach:

- | | |
|--------------------|--------------------|
| • 2007 r. – 49 188 | • 2011 r. – 50 483 |
|--------------------|--------------------|

- | | |
|--------------------|--------------------|
| • 2008 r. – 47 448 | • 2012 r. – 53 045 |
| • 2009 r. – 47 443 | • 2013 r. – 55 063 |
| • 2010 r. – 49 022 | |

Obniżenie wieku rozpoczynania obowiązku szkolnego poprzedzone zostanie zmianą warunków nauki w szkołach podstawowych. Wspieraniu jednostek samorządu terytorialnego w realizacji tego zadania służyć mają programy rządowe.

Wprowadzenie sześciolatek do oddziałów klasy pierwszej szkoły podstawowej powiązane zostało z prawem dzieci pięcioletnich do korzystania z wychowania przedszkolnego.

Należy podkreślić, że w okresie przejściowym to rodzice i dyrektor szkoły będą decydować o rozpoczynaniu przez sześciolatek dzieci edukacji szkolnej.

Warto wyjaśnić, że został zachowany trzyletni okres wprowadzania obniżenia wieku rozpoczynania spełniania obowiązku szkolnego, obejmujący lata: 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012.

Istotną różnicę między wcześniej projektowaną zmianą a rozwiązaniem obecnym jest wprowadzenie w miejsce **obowiązku** szkolnego – **prawa** dla dzieci sześciolatek urodzonych odpowiednio w roku 2003, 2004, 2005 do rozpoczęcia nauki w szkole w wieku 6 lat. O skorzystaniu z tego prawa decydują rodzice (prawni opiekunowie) oraz dyrektor szkoły. Harmonogram zmian przedstawia się następująco:

- 1. Lata 2009 – 2011** – rodzice dziecka, które w danym roku kalendarzowym kończy 6 lat mają prawo złożenia do dyrektora szkoły wniosku o przyjęcie dziecka do klasy pierwszej. Dyrektor szkoły decyduje o przyjęciu dziecka do szkoły, uwzględniając warunki organizacyjne szkoły oraz okoliczność korzystania przez dziecko z wychowania przedszkolnego w roku poprzedzającym rok szkolny. Jeżeli dziecko nie było objęte wychowaniem przedszkolnym wymagana jest pozytywna opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej o możliwości rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego.
- 2. Od 1 września 2012** – wszystkie dzieci sześciolatnie obowiązkowo rozpoczynają naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

Od 1 września 2009 roku w pierwszych klasach znajdują się dzieci z dwóch roczników: 2002 i 2003.

Wprowadzenie nowej podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej obliguje nauczycieli do zmiany organizacji i metod pracy z uczniem.

Planowane obniżenie wieku rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego jest połączone z poszerzeniem działalności opiekuńczej szkoły, o którą to działalność najbardziej niepokoją się rodzice. Prowadzone są prace nad dostosowaniem świetlic szkolnych do potrzeb najmłodszych uczniów.

Od przyszłego roku szkolnego, zgodnie z nową podstawą programową wychowania przedszkolnego, każde dziecko w roku poprzedzającym możliwość pójścia do szkoły przejdzie diagnozę przedszkolną oraz otrzyma odpowiednie wsparcie, aby być dobrze przygotowane do rozpoczęcia nauki w szkole. Celem takiej analizy jest zgromadzenie informacji, które mogą pomóc:

- rodzicom w poznaniu stanu gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, aby mogli je w osiągnięciu tej gotowości, odpowiednio do potrzeb, wspomagać,
- nauczycielom przedszkola przy opracowaniu indywidualnego programu wspomagania i korygowania rozwoju dziecka; program będzie realizowany w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej,
- pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko w razie potrzeby pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, zrealizowało szkolenia przygotowujące nauczycieli do prowadzenia ukierunkowanej obser-

wacji dzieci pod kątem gotowości szkolnej. W projekcie „Diagnoza z zastosowaniem Skali Gotowości Szkolnej (SGS) i wspomaganie dzieci pięcioletnich do podjęcia nauki w szkole” wykorzystano materiały opracowane w ramach projektu „Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatek” (BGSS), finansowanego z funduszy Unii Europejskiej. 210 liderów z całej Polski, w tym 26 z województwa mazowieckiego przeprowadziło 416 szkoleń dla ponad 11 500 nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych w całym kraju (w tym w woj. mazowieckim około 1480 nauczycieli). Nie jest to zadanie zupełnie nowe, gdyż obecnie obowiązujące przepisy nakładają na przedszkola obowiązek rozpoznawania możliwości oraz indywidualnych potrzeb dziecka.

Przygotowanie nauczycieli w zakresie diagnozowania gotowości do podjęcia nauki w szkole jest szczególnie ważne w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych. Im wcześniej wykryte zostaną zagrożenia, deficyty dzieci, tym łatwiej i skuteczniej można ograniczyć wpływ tych deficytów na funkcjonowanie szkolne. Dobre przygotowanie i gotowość dziecka do podjęcia nauki w szkole będzie procentować mniejszą liczbą niepowodzeń szkolnych, dawać większą satysfakcję nauczycielom z wykonywanej pracy, a rodzicom zadowolenie z sukcesów, jakie uczniowie będą osiągać. Ważne jest też, by edukacja szkolna poprzedzona została wychowaniem przedszkolnym.

Podsumowanie

1. Od 1 września 2009 roku rodzice dzieci sześciolatnich mają prawo do złożenia wniosku o realizację obowiązku szkolnego.
2. Dyrektor szkoły podstawowej może przyjmując dziecko do szkoły, jeżeli pozwalają na to warunki organizacyjne szkoły, a dziecko było objęte wychowaniem przedszkolnym w roku poprzedzającym rok szkolny. Jeżeli dziecko nie było objęte wychowaniem przedszkolnym, wymagana jest pozytywna opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej o możliwości rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego.
3. W roku szkolnym 2009/2010 w pierwszych klasach szkoły podstawowej znajdują się dzieci z dwóch roczników: 2002 i 2003.
4. Wprowadzenie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego obliguje nauczycieli do zmiany organizacji i metod pracy.
5. Obniżenie wieku obowiązku szkolnego jest połączone z poszerzeniem działalności opiekuńczej szkoły – dostosowaniem pracy świetlic szkolnych do potrzeb najmłodszych uczniów.

Siedem grzechów głównych edukacji matematycznej

*Czyli o tym, co utrudnia dzieciom nabywanie
wiadomości i umiejętności matematycznych*

Prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska
Ewa Zielińska

Wokół edukacji matematycznej dzieci nagromadziło się wiele nieporozumień. Uważa się, na przykład, że do opanowania szkolnej matematyki potrzebne są specjalne uzdolnienia. Te zaś – zdaniem nauczycieli i rodziców – są rzadkie i dlatego tak wielu uczniów doznaje nadmiernych trudności w nauce matematyki. Nie jest to do końca prawda¹, ale takie poglądy „rozgrzeszają” nauczycieli (nie muszą siebie winić za niski poziom nauczania) i uczniów (mogą mniej przykładać się do nauki matematyki). Ponieważ na brak zdolności niewiele można poradzić, jest milczące przyzwolenie na niski poziom umiejętności matematycznych dzieci.

Z powodu nikłej znajomości rzeczywistych przyczyn niepowodzeń w nauce matematyki, rzadko dąży się do tego, żeby edukację matematyczną uczynić bardziej przyjazną dla ucznia. Natomiast korepetycje z matematyki są ciągle główną formą pomocy uczniom, którzy nie potrafią sprostać wymaganiom stawianym im na lekcjach.

Jak poważny jest to problem, wskazują wyniki badań². Okazuje się, że co czwarty uczeń rozpoczynający naukę szkolną doznaje nadmiernych trudności, a potem niepowodzeń w uczeniu się matematyki. W klasach starszych uczniów tych jest jeszcze więcej³. Sytuacja uczniów doznających niepowodzeń w nauce matematyki jest tak skomplikowana, że trudno im skutecznie pomóc. Trzeba bowiem odbudować ich motywację do nauki, korzystnie zmienić samoocenę i rekonstruować system wiadomości i umiejętności matematycznych, często poczynając od klasy II szkoły podstawowej.

Wniknięcie w przyczyny tego zjawiska mogłoby przyczynić się do poprawy skuteczności edukacyjnej w zakresie matematyki. To zaś może znacznie zmniejszyć liczbę dzieci, które, jeśli chodzi o matematykę, są zepchnięte na ścieżkę niepowodzeń, ze wszystkimi tego konsekwencjami.

¹ Fakt ten podkreślają J. Piaget (*Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977, s. 87) i W.A. Krutiecki (*O niektórych osobistościach myślenia szkolników małośposobnych k' matematyki*, *Woprosy Psychologii* 1961, nr 5). Wynika to także z naszych badań (więcej informacji w publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2007, s. 7).

² Więcej informacji znajduje się w publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2007 i wcześniejsze wydania; wstęp i rozdziały części pierwszej.

³ Na pierwotne przyczyny niepowodzeń w uczeniu się matematyki nakładają się także niekorzystne zbiegi okoliczności. Na przykład z powodu dłuższej nieobecności w szkole spowodowanej chorobą uczeń nie mógł nabyć pewnych umiejętności matematycznych, to zaś przeszkadza mu opanować następne. W edukacji matematycznej dominuje bowiem liniowy układ treści kształcenia. Jeżeli uczeń ten w porę nie nadrobi zaległości, lawinowo narastają trudności, aż do niepowodzeń włącznie.

O trudnościach zwyczajnych, które towarzyszą nabywaniu wiadomości i umiejętności matematycznych

Rodzice i nauczyciele uważają, że nauczenie się czegośkolwiek ma być dla dziecka łatwe. Jest to nieporozumienie. Wystarczy przyrzeć się uważniej procesowi uczenia się, aby dostrzec, że pokonywanie trudności towarzyszy każdej kształtowanej umiejętności i rozwiązywaniu każdego złożonego problemu. Gdy dziecko z łatwością rozwiązuje zadanie matematyczne, dysponuje ukształtowanym już schematem czynności i stosuje go bez wysiłku. Jeżeli jednak chce dowiedzieć się czegoś nowego, musi zdobyć się na wysiłek, a to jest równoznaczne z pokonywaniem trudności. Dotyczy to także opanowywania nowych czynności lub wykonania ich w sposób bardziej precyzyjny, na wyższym poziomie.

Charakterystyczne dla uczenia się matematyki jest rozwiązywanie specjalnie dobranych zadań. W edukacji szkolnej jest to główne źródło doświadczeń logicznych i matematycznych uczniów. Rozwiązywaniu zadań towarzyszy zawsze pokonywanie trudności. Dlatego w edukacji matematycznej niezwykle ważne jest, aby rozwiązywanie zadania i związane z tym pokonywanie trudności mieściło się w możliwościach umysłowych dziecka. Jeżeli tak się dzieje, dziecko gromadzi doświadczenia logiczne i matematyczne potrzebne do kształtowania wiadomości i umiejętności matematycznych.

Jeżeli dziecko w miarę samodzielnie radzi sobie z rozwiązywaniem zadań matematycznych w szkole i w domu, doznaje **trudności zwyczajnych**. Te zaś towarzyszą nauce matematyki na każdym etapie edukacji szkolnej. Pokonywanie takich trudności jest bowiem wpisane w szkolny proces uczenia się matematyki. Nie jest więc źle, jeżeli dziecko doznaje takich trudności zarówno w przedszkolu, jak i w szkole.

Nie chodzi więc o usuwanie trudności w uczeniu się matematyki. Kwestią podstawową jest wydolność dziecka, wysiłek umysłowy towarzyszący pokonywaniu trudności nie może przekraczać jego możliwości umysłowych. Dlatego trzeba zadbać o to, aby dzieci potrafiły poradzić sobie z normalnymi trudnościami. Żeby umiały je pokonać samodzielnie lub przy niewielkiej pomocy ze strony dorosłych. O tym należy pamiętać, przygotowując dziecko do szkolnej edukacji matematycznej.

Problem bowiem w tym, że pokonywanie trudności łączy się z narastaniem emocji ujemnych. Te zaś

mogą zmącić przebieg rozumowania i wywołać mechanizmy obronne⁴. Ma to miejsce, gdy dziecko:

- ma nieco mniejszą odporność emocjonalną i zbyt łatwo poddaje się frustracji;
- źle znosi porażki, bo traktuje je tak, jak klęskę życiową;
- nie potrafi jeszcze racjonalnie zachować się w sytuacjach trudnych.

Jak poważny jest to problem wychowawczy i edukacyjny, można się przekonać, obserwując dzieci w trakcie gier. Zwykle chętnie rozpoczynają grę i starają się dotrzeć do celu, aby wygrać. Gdy szala zwycięstwa przechyla się w przeciwną stronę, widać wyraźnie, jak u przegrywających dzieci narastają emocje ujemne, a ich zachowanie jest sterowane frustracją. Nie mogą się opanować i zbyt ostro protestują, ze złością rozrzucają pionki, krzyczą i obrażają się, itp.

Można obserwować podobne zachowania w trakcie rozwiązywania zadań matematycznych⁵. Dzieci, które nie potrafią sobie poradzić, a jednocześnie dostrzegają, że ich rówieśnicy zostali pochwaleni za rozwiązanie zadania, demonstrują złość, obrażają się „na cały świat” itp. Rozwiązywanie zadania przestaje być dla nich istotne, bo całą swoją energię skupiają na przeżywaniu porażki. Wynika z tego, że w pokonywaniu nawet zwyczajnych trudności może kryć się edukacyjne niebezpieczeństwo. Żeby tego uniknąć, trzeba dzieci oswoić z pokonywaniem trudności i nauczyć:

- rozumnego zachowania się w sytuacjach trudnych (nie da się ich przecież uniknąć), wymagających wysiłku umysłowego;
- znoszenia porażek (gdyż zdarzają się one codziennie) z postanowieniem, żeby się nie poddawać, bo następnym razem będzie lepiej.

Na to wszystko musi znaleźć się czas w przedszkolnej edukacji matematycznej połączonej ze wspomaganiem rozwoju umysłowego dzieci na poziomie wychowania przedszkolnego i w pierwszych latach nauki szkolnej⁶. Jeżeli tak się stanie, mali

⁴ Więcej informacji znajduje się w książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2007 i wcześniejsze wydania, rozdział *Dojrzałość emocjonalna i jej znaczenie w uczeniu się matematyki*. Omówione są w nim następujące problemy: a) zadania matematyczne jako sytuacje trudne, b) zachowania dzieci podczas pokonywania trudności zawartych w zadaniach matematycznych, wyniki badań własnych, c) rozumowanie i emocje w procesie uczenia się matematyki, problem blokad emocjonalnych.

⁵ Są to obserwacje i analizy dziecięcych zachowań w trakcie zajęć w klasach zerowych, w czasie których dzieci układały i rozwiązywały zadania z treścią.

⁶ Sposoby takiego przygotowania są opisane w publikacjach E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2007

uczniowie polubią rozwiązywanie zadań matematycznych i zgromadzą doświadczenia potrzebne do kształtowania w swoich główkach wiadomości i umiejętności matematycznych.

Nadmierne trudności w nauce matematyki oraz ich konsekwencje

Oprócz trudności zwyczajnych są jeszcze **trudności nadmierne**.⁷ Pojawiają się one z winy dorosłych, gdy wymagają oni od dzieci więcej niż one są w stanie wykonać. Ma to miejsce w klasach starszych, gdy edukację prowadzą już nauczyciele matematyki.

Przyczyną nadmiernych trudności jest przecenianie przez nauczycieli możliwości intelektualnych i stanu wiedzy uczniów poprzez dawanie im do rozwiązania zbyt trudnych zadań. Mylące jest to, że w zespole rówieśniczym znajdzie się zawsze dwoje lub troje dzieci, które spełnią ich oczekiwania i rozwiążą takie zadania. Są to zwykle dzieci o znakomitych możliwościach intelektualnych, często uzdolnione matematycznie.

Nauczyciel, widząc że kilkoro uczniów poradziło sobie z trudnymi zadaniami, sądzi, że pozostali są mniej ambitni i zapewne zwyczajnie nie chcą się trudzić przy rozwiązaniu zadania. Chcąc ich przymusić do wysiłku, stosuje rozmaite represje: karci, zawstydza, szafuje niskimi ocenami itp. Ponieważ nie przynosi to rezultatów, nauczyciel zaczyna zajmować się na lekcjach tylko tymi uczniami, którzy funkcjonują zgodnie z jego wygórowanymi ambicjami. Pozostali uczniowie w znikomym stopniu korzystają z edukacji matematycznej organizowanej dla najzdolniejszych. Na dodatek nadmierne trudności, które są ich udziałem, na każdej lekcji skutecznie niszczą motywację wielu uczniów, nawet tych o dużych możliwościach intelektualnych.

i wcześniejsze wydania, rozdział *Konstruowanie gier dla dzieci i przez dzieci*) E. Gruszczyk-Kolczyńskiej E. Zielińskiej i K. Dobosz. *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, WSiP, Warszawa 1996.

⁷ Więcej informacji o nadmiernych trudnościach w cytowanej wcześniej publikacji *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*

O specyficznych trudnościach w uczeniu się matematyki. Dlaczego są one groźne dla edukacji i rozwoju umysłowego dzieci?

W grupach sześciolatków i uczniów klas początkowych jest sporo dzieci, które nie potrafią rozwiązywać takich zadań matematycznych, z którymi rówieśnicy radzą sobie znakomicie. Przyczyny są różne. Niektóre dzieci mają tak wielkie kłopoty ze skupieniem uwagi, że umyka im sens zadania. Inne słabo liczą i nie pojmują zależności pomiędzy liczbami, zwłaszcza gdy wymagają one operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym. Jeszcze inne nie potrafią wykonać nieco bardziej złożonych czynności.

Natrafiając na trudność, dzieci te przestają zajmować się zadaniem. Czekają, aż inne dzieci uporają się z jego rozwiązaniem. Potem przepisują rozwiązanie zadania, nawet nie próbując niczego rozumieć. Z tych powodów nie gromadzą ani doświadczeń logicznych, ani matematycznych, a swoją energię zużywają na zdobywanie gotowego rozwiązania.

Opisana sytuacja jest typowa dla **trudności specyficznych**. Warto w tym miejscu wyjaśnić, dlaczego ten rodzaj trudności nazywamy „specyficznymi”. Otóż powstają one z powodu mniejszej – niż się oczekuje – dojrzałości dziecka do nauki matematyki⁸. Są więc specyficzne dla dziecka, które ich doznaje. Z badań wynika⁹, że takie trudności są udziałem tych dzieci, które rozwijają się wolniej i nieharmonijnie. Niestety, dotyczy to nawet co czwartego dziecka w grupie rówieśniczej.

Ten rodzaj trudności pojawia się u dzieci już w pierwszych dniach nauki szkolnej. Potem trudności specyficzne szybko pogłębiają się i rozszerzają do tego stopnia, że następuje blokada w nabywaniu wiadomości i umiejętności matematycznych. Jakie są jej skutki, można się przekonać, ustalając rzeczywisty poziom wiadomości i umiejętności matematycznych u dzieci z klasy III, któ-

⁸ Pojęcie dojrzałości do nauki matematyki i jej wskaźniki są dokładnie omówione w cytowanej książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza i zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2007 i wcześniejsze wydania, podrozdział *Dojrzałość do uczenia się matematyki*.

⁹ Są one przedstawione w cytowanej już książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początkowych. Diagnoza i terapia*, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 553, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1985.

re nie radzą sobie w nauce matematyki¹⁰. Okaże się wówczas, że potrafią one tyle co uczniowie pod koniec klasy I. Blokada w nabywaniu wiadomości i umiejętności ma bowiem miejsce w pierwszym roku edukacji szkolnej i obejmuje następne lata nauki.

Przez ten czas dzieci nie tylko nie korzystają z edukacji matematycznej organizowanej w szkole, ale całą swą energię zużywają na kształtowanie zachowań obronnych. Towarzyszy temu utrata motywacji do nauki szkolnej i niechęć do wszystkiego, co wiąże się z edukacją matematyczną.

O niszczących konsekwencjach specyficznych i nadmiernych trudności w uczeniu się matematyki

Badawcza analiza funkcjonowania uczniów, którzy doznają specyficznych i nadmiernych trudności w szkolnej edukacji matematycznej, ujawnia następujący niszczący mechanizm:

- jeżeli uczeń nie potrafi korzystać ze szkolnej edukacji matematycznej, przestaje ufać swym możliwościom umysłowym. Unika sytuacji wymagających wysiłku intelektualnego i powtarza bez zrozumienia to, co mówią i robią inni;
- przestaje rozwiązywać zadania i nabywa znacznie mniej doświadczeń logicznych oraz matematycznych. Umysł dziecięcy nie ma z czego konstruować wiadomości i umiejętności, a gdy trwa to dłużej, następuje blokada w uczeniu się matematyki;
- szybko zwiększa się różnica pomiędzy tym, co uczeń wie i umie, a wymaganiami szkolnymi.¹¹

¹⁰W diagnozie wiadomości i umiejętności matematycznych stosuje się najczęściej nauczycielskie sprawdziany. Składają się one z zadań kontrolujących to, co uczeń wie i umie odpowiednio pod koniec klasy I, II, III itd. Jeżeli uczeń nie rozwiąże zadań ze sprawdzianu dla klasy II, to można stwierdzić, że nie dysponuje on wiadomościami i umiejętnościami, które miał opanować w drugim roku szkolnej edukacji. Wiadomo więc, czego nie umie, ale nie wiadomo, co umie. Dlatego radzę zastosować metodę cofania się. Wytlumaczę to na przykładzie ucznia z klasy III. Chcąc ustalić jego rzeczywisty poziom wiadomości i umiejętności matematycznych, daję się mu do rozwiązania zadania ze sprawdzianu dla klasy III. Jeżeli nie poradził sobie z rozwiązaniem tych zadań, wiadomo, że nie opanował wiadomości i umiejętności z klasy III. Trzeba więc mu dać do rozwiązania zadania ze sprawdzianu dla klasy II. Gdyby nie rozwiązał i tych zadań, oznacza to, że nie dysponuje wiadomościami i umiejętnościami, które miał opanować w drugim roku nauki szkolnej. W tej sytuacji trzeba mu dać do rozwiązania zadania ze sprawdzianu dla klasy I. Jeżeli rozwiąże te zadania, oznacza to, że poziom wiadomości i umiejętności tego ucznia jest na poziomie pierwszego roku nauczania. Ponieważ jest już uczniem klasy III, stwierdzamy dwa lata opóźnienia w nauce matematyki. W badaniach, których wyniki przytaczam, zastosowałam taki właśnie sposób ustalania rzeczywistego poziomu wiadomości i umiejętności matematycznych uczniów.

¹¹Jest to dokładnie opisane (wraz z dokumentacją naukową) w cytowanych już publikacjach E. Gruszczyk-Kolczyńskiej *Niepowodzenia w uczeniu się matematyki u dzieci z klas początko-*

Na tym nie koniec nieszczęścia. Nauczyciele i rodzice dostrzegają bowiem skutki tego mechanizmu stosunkowo późno, gdy mali uczniowie ostro demonstrują niechęć do wysiłku umysłowego i utratę motywacji do nauki matematyki. W tym czasie opisane zachowania obronne i blokady szybko rozszerzają się na inne zakresy szkolnej działalności.

Dlatego uczniowie ci gromadzą znacznie mniej doświadczeń logicznych od swych rówieśników. Ich umysły nie mają z czego budować schematów umysłowych służących im do poznawania świata i sensownego organizowania czynności wykonawczych. Konsekwencją jest zwolnienie tempa rozwoju intelektualnego i kształtowanie się ich negatywnego stosunku do nauki szkolnej. Niekorzystnie zmienia się też ich samoocena i system oczekiwań wobec siebie. Uczniowie uznają, że są gorsi od rówieśników i nic na to nie mogą poradzić. Dlatego nie starają się poprawić swej sytuacji i odrzucają formy pomocy, jeżeli wymaga się od nich jakiegokolwiek wysiłku umysłowego.

Czy można znacząco zmniejszyć liczbę uczniów, których obejmuje ten niszczący mechanizm?

Tak! Trzeba jednak zasadniczo zmienić sposób prowadzenia edukacji matematycznej w przedszkolu i w pierwszych i następnych latach szkolnego nauczania. W przedszkolach i w pierwszych latach nauczania szkolnego należy konsekwentnie łączyć wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci z ich edukacją matematyczną. Natomiast w klasach starszych sposób nauczania matematyki musi być w większym stopniu dostosowany do możliwości umysłowych uczniów, a także uwzględniać prawidłowości uczenia się, w tym uczenia się matematyki.

Okazuje się, że nawet najlepiej opracowane podstawy programowe i świetne programy autorskie w niewielkim stopniu przeciwdziałają nadmiernym trudnościom i niepowodzeniom w nauce matematyki. Decydujące znaczenie ma bowiem to, w jaki sposób nauczyciel uczy dzieci, jak organizuje ich edukację i z jakich środków dydaktycznych korzysta. Potwierdzają to usilne starania rodziców, żeby ich dziecko uczęszczało do klasy, w której uczy, na przykład, Pani Kasia. Uzasadniają to stwierdzeniem: „Krzyś, starszy brat, jest dobry z matematyki. Jest to zasługa Pani Kasi. Ona umie nauczyć matematyki”.

wych. Diagnoza i terapia... (rozdział 4 i 5), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze...* (rozdział 5).

Ponieważ rodzice coraz częściej narzekają na poziom szkolnej edukacji matematycznej, przyjrzymy się jej głównym grzechom, to one są bowiem źródłem niezadowolających wyników w nauce matematyki i wielu poważnych trudności, których doznają dzieci. Nim przedstawimy owe grzechy, przypomnijmy krótko zależności pomiędzy podstawami programowymi, programami autorskimi i pakietami edukacyjnymi w zakresie edukacji matematycznej.

Podstawy programowe – programy autorskie – pakiety edukacyjne

Podstawy programowe wyznaczają zakres matematycznego kształcenia, który ma być realizowany w każdym przedszkolu i szkole¹². Określają, jakimi kompetencjami muszą wykazać się uczniowie pod koniec każdego etapu edukacyjnego. Wyjątkiem jest „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I – III, edukacja wczesnoszkolna”. Określono w niej bowiem także kompetencje, jakimi ma się wykazać uczeń kończący klasę I. Zakres kształcenia określony w podstawach jest rozszerzany i konkretyzowany w programach autorskich. Na etapie edukacji wczesnoszkolnej programy te są dostosowane do idei nauczania zintegrowanego.

Programy autorskie mają być z założenia tak szczegółowo i konkretnie opracowane, żeby nauczyciel mógł według nich zaplanować, a potem realizować proces nauczania-uczenia się odpowiednio w klasie I, II, III itd. Planując edukację matematyczną w szkole, nauczyciel musi opracować rozkład materiału i przewidzieć w nim, czego będzie uczył w kolejnych miesiącach i tygodniach roku szkolnego. Na tym etapie konkretyzacji nauczyciel ma obowiązek dostosowania treści kształcenia zawartych w programie do realnych możliwości edukacyjnych uczniów i do rytmu nauki szkolnej.

¹² Przypominam, że zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół od początku roku szkolnego 2009/2010 proces wychowania i edukacji ma być prowadzony według postanowień zawartych w dokumentach: a) Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach oraz innych form wychowania przedszkolnego (załącznik 1), b) Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I – III, edukacja wczesnoszkolna (załącznik nr 2).

Do programów autorskich¹³ opracowywane są pakiety edukacyjne dla uczniów, a w nich zeszyty ćwiczeń. Wyjaśnić tu trzeba, że na poziomie edukacji wczesnoszkolnej od lat nie publikuje się podręczników uczniowskich. Skutecznie wyparły je zeszyty ćwiczeń. Różnią się one tym od tradycyjnych podręczników, że uczniowie mogą w nich pisać i rysować, podkreślać i przekreślać, wklejać i wycinać z nich obrazki itd. Pakiety edukacyjne zawierają zwykle po kilka zeszytów ćwiczeń, na przykład po jednym na 2 miesiące nauki szkolnej¹⁴.

Jeżeli w pakietach edukacyjnych znajdują się osobne zeszyty ćwiczeń do edukacji matematycznej, są one wypełnione od pierwszej do ostatniej strony specjalnie dobranymi zadaniami. Zadania te mogą być przedstawione w formie uproszczonych rysunków, działań arytmetycznych, zadań z treścią, grafów, tabelk itd. Przyjmuje się, że w trakcie rozwiązywania zadań uczniowie gromadzą doświadczenia logiczne i matematyczne, z których dziecięcy umysł skonstruuje schematy zwane wiadomościami i umiejętnościami matematycznymi. Dlatego zadania są pogrupowane stosownie do kolejno realizowanych tematów zajęć: po kilka do każdego tematu.

Przedstawione zależności pomiędzy podstawami programowymi, programami autorskimi i pakietami edukacyjnymi mają zasadnicze znaczenie dla planowania i realizacji edukacji matematycznej w szkole.

Zakłócenie przedstawionego porządku rozrywa przestrzeń edukacyjną i jest przyczyną złej jakości pracy nauczycieli. To zaś powoduje powstawanie i narastanie u uczniów specyficznych i nadmiernych trudności w nabywaniu wiadomości i umiejętności matematycznych.

¹³ Najczęściej autorzy programów autorskich są także autorami pakietów edukacyjnych dla uczniów. Bywa też, że autorzy programów wskazują pakiety edukacyjne, które mogą być przydatne do realizacji ich programów.

¹⁴ Bywa więc, że mały uczeń nosi w swoim plecaku kilka zeszytów ćwiczeń, piórniki, worek z kaptami i strojem gimnastycznym itd. Wypełniony plecak ośmiolatka sporo waży, nieco poniżej 8 kilogramów. Z tego najcięższe są zeszyty ćwiczeń (każdy wydrukowany na grubszym papierze, w większym formacie). Nic więc dziwnego, że ostro protestują rodzice i lekarze. Problem zbyt ciężkich plecaków został rozwiązany osobnym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej, zobowiązującym dyrektorów szkół do stworzenia warunków, aby uczniowie mogli zostawiać w szkole część tego, co noszą w swoich plecakach. Niestety, nie rozwiązuje to problemu. Najcięższe są bowiem zeszyty ćwiczeń, a te uczniowie muszą nosić, gdyż w nich są zadania, które mają rozwiązywać w ramach pracy domowej.

Dlaczego nauczyciele wyżej cenią gotowe rozkłady materiału i pakiety edukacyjne niż podstawy programowe oraz autorskie programy edukacyjne

Od czasu wprowadzenia zintegrowanego nauczania programy autorskie charakteryzują się niebywałą ogólnikowością. Świadczy o tym choćby to, że treści obejmujące trzy lata edukacji matematycznej zajmują w nich często kilkanaście linijek druku. Zaś w części omawiającej realizację programu autorzy poświęcają edukacji matematycznej jeden, dwa akapity. Z powodu takiej ogólności treści kształcenia zawartych w programach autorskich nauczycielom trudno jest precyzyjnie zaplanować w rozkładach materiału edukację matematyczną na cały rok szkolny: dzień po dniu, tydzień po tygodniu, miesiąc po miesiącu.

Wydawnictwa edukacyjne mają tego świadomość i proponują nauczycielom gotowe rozkłady materiału, skorelowane w zeszytach ćwiczeń z pakietu edukacyjnego dla ucznia. Jednocześnie zapewniają o tym, że są one zgodne z obranym programem, a ten jest zgodny z podstawą programową. Możliwość korzystania z gotowego rozkładu materiału jest dla nauczycieli bardzo wygodna. Zamiast trudzić się nad dostosowaniem treści i przebiegu edukacji matematycznej do możliwości swych uczniów, mogą gotowy rozkład włączyć do dziennika, a potem według podanego w nim planu realizować kolejne tematy i przypisane im zadania z uczniowskiego zeszytu ćwiczeń.

Nic więc dziwnego, że nauczyciele preferują gotowe rozkłady materiału. Jest tam bowiem dokładnie określona kolejność realizowanych treści w kolejnych miesiącach i tygodniach, a nawet podane są tematy wszystkich zajęć z edukacji matematycznej z określeniem zadań, które uczniowie mają rozwiązać w danym dniu.

Ponieważ autorzy takich gotowców¹⁵ zapewniają o zgodności rozkładu materiału z programem, a programu z podstawami programowymi – nauczyciele nie przywiązują do tych dokumentów należytej wagi. Istotny dla nich jest rozkład materiału¹⁶ i pakiety edukacyjne. Tak jest w szkole, także w klasach zerowych¹⁷.

¹⁵Posługuję się tu określeniem z gwary studenckiej i nauczycielskiej. „Gotowiec” to gotowe opracowanie, które można ściągnąć z Internetu lub zdobyć na rynku, np. wydawniczym. Do gotowców zalicza się rozkłady materiałów, rozmaite wykazy, scenariusze zajęć, artykuły, referaty itp. Korzystający z gotowców nie uważają za stosowne podać, kto jest ich autorem.

¹⁶Dodać tu trzeba, że tak pożądane przez nauczycieli gotowce nie są ani recenzowane, ani też sprawdzane w praktyce szkolnej. Nie wymaga się tego przed ich opublikowaniem.

¹⁷Prowadzenie zajęć w klasach zerowych powierza się zwykle nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej. Ci zaś stosują szkol-

O niebezpieczeństwie oddalania się szkolnej edukacji matematycznej od tego, co faktycznie mogą opanować uczniowie

Nagminne korzystanie z gotowców obraca się przeciw uczniom. Umyka to jednak uwadze nauczycieli i nadzoru pedagogicznego, którzy są przecież odpowiedzialni za jakość nauczania. Mylące jest bowiem to, że gotowe rozkłady materiałów bywają perfekcyjne, a nieszczęściem to, że opracowano je przy biurku, dla wirtualnych dzieci.

Korzystanie z takich gotowców przyczynia się do lekceważenia jednej z głównych idei pedagogicznych – nauczyciel ma zajmować się edukacją matematyczną konkretnych dzieci, a nie realizować gotowy rozkład materiału, który nie uwzględnia (bo nie może uwzględnić) indywidualnych dziecięcych możliwości umysłowych.

Dlaczego perfekcyjność gotowców budzi nasze zastrzeżenia? Autorami gotowych rozkładów materiałów są najczęściej osoby, które opracowały programy i pakiety edukacyjne dla danej klasy. Nic więc dziwnego, że potrafią precyzyjnie określić kolejne tematy zajęć i podać, jakie zadania z zeszytu ćwiczeń dzieci mają rozwiązać dzień po dniu, od początku do zakończenia roku szkolnego.

Nieszczęściem jest rozmijanie się założeń edukacyjnych z rzeczywistością szkolną. Milcząco przyjmuje się bowiem, że nauczyciel, konstruując rozkład materiału (konkretyzując program), dopasuje treści kształcenia do poziomu swoich uczniów. Jeżeli korzysta z gotowca, nie analizuje programu edukacyjnego pod kątem poziomu swych uczniów. Istotna jest dla niego formalna zgodność: gotowy rozkład gwarantuje realizację obranego programu, a ten pasuje do podstaw programowych.

Dodać tu trzeba, że korzystanie z gotowca oznacza także realizację pakietu zeszytów ćwiczeń, strona po stronie. Wszak w gotowym rozkładzie materiału przy każdym temacie podane są informacje, które zadania dzieci mają w danym dniu rozwiązać. Dochodzi więc do karykatury matematycznego kształcenia. Dla nauczyciela istotne jest to, czy jego uczniowie rozwiążą zadania przewidziane przy omawianiu danego tematu. Dlatego:

– na zajęciach z edukacji matematycznej zajmuje się głównie pilnowaniem dzieci, aby rozwiązywały zadania ze swoich zeszytów ćwiczeń;

ne formy i metody uczenia dzieci i korzystają ze szkolnych środków dydaktycznych. Dzieje się tak, mimo że z założenia edukacja sześciolatek ma być realizowana według kanonów wychowania przedszkolnego.

– jeżeli nie zdążą rozwiązać wszystkich, pozostałe zadaje im do domu.

I tak dzień po dniu, tydzień po tygodniu. Dochodzi do odwrócenia hierarchii: najważniejsze jest rozwiązywanie kolejno wszystkich zadań z zeszytów ćwiczeń („przerobienie zeszytu ćwiczeń”), w dalekim tle znajduje się realizacja programu i tego, co zalecają podstawy programowe z edukacji matematycznej.

Towarzyszy temu przesadna wiara w skuteczność edukacyjną rozwiązywania wszystkich zadań zawartych w zeszytach ćwiczeń. Nauczyciele są bowiem przekonani, że jeżeli uczeń rozwiąże te zadania, to tym samym opanuje te wiadomości i umiejętności, które są zalecane w programie. Wszak zeszyty ćwiczeń służą do realizacji programu.

Bywa często, że nauczyciele nie dociekają tego, czy dziecko rozwiązywało zadania samodzielnie, czy i w jakim stopniu korzystało z pomocy innych. Umyka im także to, że niektóre dzieci dosłownie kopiują to, co w zeszycie ćwiczeń zapisali ich rówieśnicy. Dla wielu, zbyt wielu nauczycieli ważne jest to, żeby zeszyt ćwiczeń uczeń wypełnił zapisami i rysunkami od pierwszej do ostatniej strony. Świadczy to bowiem – w ich mniemaniu – o... realizacji programu.

Kilka ważniejszych mankamentów zeszytów ćwiczeń, na przykładzie edukacji matematycznej

Zacznijmy od wizualnej pułapki – zeszyty ćwiczeń wypełnione są bogato ilustrowanymi zadaniami, kolorowymi grafami, wyrażeniami zapisanymi działaniami. Jest tam też mnóstwo ułatwień: dzieci mają wpisać w określonych miejscach właściwą liczbę, jeden ze znaków działań, dorysować brakujący fragment, strzałkę grafu, przekreślić złe rozwiązanie itd. Chodzi o to, aby uczniowie rozwiązywali możliwie dużo zadań i nie tracili czasu na manipulowanie np. liczmanami i zapisywanie działań w zeszycie w kratkę.

Nauczyciele są bowiem przekonani o tym, że rozwiązywanie ilustrowanych zadań jest równoznaczne z czynnościowym uczeniem się matematyki. Narysowane w zeszytach obiekty traktują tak jak konkrety. Dlatego są zadowoleni, gdy wydawnictwa mnożą liczbę zeszytów ćwiczeń. Chodzi o to, aby dzieci na zajęciach z edukacji matematycznej były zajęte rozwiązywaniem zadań.

Żeby wyjaśnić, jaka kryje się w tym pułapka, cofnijmy się w czasie. Jeszcze kilkanaście lat temu w klasach I w powszechnym użyciu były patyczki, rozmaite liczydła i zeszyty w kratkę. Nauczyciele kształtowali w dziecięcych główkach umiejętności matematyczne w taki, na przykład, sposób:

- zwracali się do dzieci: „Masz cztery patyczki, dodaj trzy, policz, ile jest razem... Zapisz działanie”;
- dzieci liczyły i wyznaczały sumę, manipulując przedmiotami (np. patyczkami), następnie wykonanym czynnościom nadawały symboliczne znaczenie i zapisywały $4 + 3 = 7$.

Taki sposób postępowania można nazwać pogładową, wstępną matematyzacją¹⁸ realnej sytuacji. Rozwiązując zadania, dziecko samodzielnie realizuje drogę od konkretnej działalności, obserwacji i analizowania jej skutków do symbolicznej reprezentacji. Jeżeli dziecko w taki sposób rozwiąże kilka podobnych zadań, ma szansę ustalić wspólne cechy sposobu ich rozwiązywania. Może tworzyć schemat matematyczny dla danego obszaru działania, np. że dla wygody można zmieniać kolejność dodawanych składników i nie ma to wpływu na wielkość sumy. Takie rozumowania prowadzą do myślenia strukturami, począwszy od początku edukacji matematycznej. Jest to sedno edukacji matematycznej dzieci.

W zeszytach ćwiczeń tę pogładową matematyzację realizują obecnie... ich autorzy. Zadanie przedstawiają na przykład w formie rysunku, pod nim zapisują rozwiązanie w postaci niekompletnego działania. Dziecko ma tylko wpisać konkretną liczbę lub znak działania w odpowiednie miejsce. Nie musi nawet trudzić się rachowaniem, wystarczy, że poczeka i... odpisze od sąsiada to, co trzeba. Niewiele zmienia to, że dzieci mogą w taki sposób „rozwiązać” bardzo dużo zadań na jednych zajęciach. Niestety, ilość nie przechodzi tu w jakość.

Kolejną pułapką jest to, że autorzy zeszytów ćwiczeń dążą do pokazania na obrazkach tego, czego

¹⁸Na szczególne znaczenie matematyzacji wskazuje M. Krygowska *Zarys dydaktyki matematyki*. Część I, WSiP, Warszawa 1977, s. 48 i dalsze. Twierdzi, że wszelkie myślenie matematyczne składa się z cykli większych lub mniejszych, a w każdym z nich można wyróżnić: obserwację, matematyzację, dedukcję i zastosowanie. Opisując proces szkolnego nauczania matematyki, Krygowska wyróżnia matematyzację wstępną, podglądową. Polega ona na konstruowaniu schematu myślowego jakiegoś układu stosunków, którego nie można jeszcze uważać za schemat matematyczny włączony do pewnej teorii matematycznej, ale którego konstrukcja jest od początku ukierunkowana na właściwą późniejszą matematyzację.

pokazać się nie da. W klasie I dotyczy to najczęściej kształtowania umiejętności odejmowania. Oto kilka przykładów:

- na rysunku jest przedstawionych 7 jajek, z tego 3 mają stłuczone skorupki. Autor zadania zakłada, że dzieci będą interpretowały ten rysunek jako odejmowanie, a więc tak: było 7 jajek, ktoś rozbił 3, ile jajek zostało? Tymczasem dla dzieci rysunek przedstawia dodawanie: 4 jajka całe i 3 jajka ze stłuczonymi skorupkami, razem 7 jajek;
- na rysunku są przedstawione ptaki: 5 siedzi na drzewie i 4 fruwa. Autor jest pewien, że dzieci zobaczą w tym rysunku odejmowanie: 9 ptaków siedziało na drzewie, 4 odfrunęły, ile ptaków nadal siedzi na drzewie? Problem w tym, że dzieci widzą dodawanie: 5 ptaków siedzi i 4 fruwa, razem 9.

Można mnożyć takie przykłady, wszak ilustrowane zadania na odejmowanie znajdują się na wielu stronach zeszytów ćwiczeń.

Takie nieporozumienia można by uznać za śmieszne, gdyby dzieci na zajęciach z edukacji matematycznej uczyły się także odejmować, manipulując liczmanami i zapisując działania w zeszytach w kratkę. Tak się dzieje niezwykle rzadko.

W edukacji wczesnoszkolnej dominuje bowiem „papierowy” sposób prowadzenia edukacji matematycznej, który jest dla nauczycieli niezwykle wygodny (uczniowie spokojnie siedzą w ławkach), organizacyjnie łatwy (mają swoje zeszyty ćwiczeń z obrazkami i zapisanymi tam zadaniami, dlatego nie trzeba przygotowywać pomocy dydaktycznych) i w krótkim czasie można rozwiązać wiele zadań. Edukacja matematyczna może więc odbywać się bez manipulacji liczmanami¹⁹, z pominięciem obserwacji wykonanych czynności i zastanawiania się nad ich matematycznym sensem, nawet bez sięgania do doświadczeń życiowych dzieci.

Dlaczego „papierowy” sposób prowadzenia edukacji matematycznej jest groźny dla wielu uczniów

Żeby dostrzec niebezpieczeństwo, przyjrzyjmy się wprowadzaniu małego ucznia do zrozumienia nieco bardziej złożonych problemów. Rzecz bowiem w tym, że w nauczaniu matematyki (i nie tylko) nie warto i nie trzeba dziecku wyjaśniać słownie sensu kształtowanych pojęć i prawidłowości matematycznych. Gdy

¹⁹ Że tak jest, można się przekonać, oglądając sale lekcyjne – w tych, w których uczą się uczniowie klasy I, nie ma liczydeł, z których mogą korzystać dzieci. Czasami bywa liczydło przeznaczone dla nauczyciela. Żeby mógł pokazać, jak się na nim liczy. W tornistrach dzieci rzadko znaleźć można patyczki lub małe liczydła.

dorośli – nauczyciel, ojciec, matka – będzie dążyć do tłumaczenia dziecku przy pomocy słów „co to jest” lub „jak się to robi”, ono szybko nauczy się na pamięć regułki, a potem pięknie ją wyrecytuje na każde zawołanie. Niestety, nie oznacza to, że zrozumie jej sens, a już na pewno nie będzie potrafiło zastosować tego, co było mu tłumaczone.

Pomocne są tutaj odpowiednio dobrane sytuacje życiowe, wymagające liczenia, oraz serie zadań matematycznych, które dziecko może rozwiązać, manipulując odpowiednio dobranymi przedmiotami. Jeżeli dziecko będzie aktywnie w nich uczestniczyć i rozwiąże odpowiednią porcję zadań, to zgromadzi potrzebne doświadczenia. Stanowią one rodzaj budulca, z którego dziecięcy umysł skonstruuje schematy poznawcze²⁰, zwane też wiadomościami i umiejętnościami.

Kłopot w tym, że dzieci (podobnie jak dorośli) różnią się niezwykle między sobą pod względem liczby doświadczeń potrzebnych im do budowania w swym umyśle schematów poznawczych. Nazywamy to podatnością na nauczanie²¹. Zdolność tę można przedstawić jako kontinuum – od osób o wielkiej podatności na uczenie się do osób, które są mniej uzdolnione pod tym względem²².

²⁰ Jest to ważna idea konstruktywizmu. Przyjmuje się tu, że narzędzia potrzebne do poznawania i rozumienia świata (to, czym człowiek myśli) są konstruowane i doskonalone w umyśle z osobistych doświadczeń człowieka, na zasadzie interioryzacji. W procesie uczenia można i trzeba stwarzać dobre ku temu warunki, a także pomagać interioryzacji, podtrzymując i ukierunkowując aktywność poznawczą dziecka. Jednak każdy człowiek, także dziecko, musi tego dokonać (przeżyć drogę interioryzacji) obojętnie. Musi działać (przesuwać przedmioty, grupować je, składać razem, rozsuwać, ustawiać rzędem itd.), doświadczać odwracalności wprowadzanych zmian, nazywać sens tego, co wykonuje, a potem scalać i koordynować efekty tak przetworzonych doświadczeń, aby poprzez mowę cichą dla samego siebie i symboliczne już wyobrażenia (czynności i ich skutków) przybrały one postać własnych schematów myślowych. Dla zrozumienia, jak się to dzieje, przydatne są ustalenia J. Piageta dotyczące asymilacji, akomodacji i osiągania równowagi: *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966; *Strukturalizm*, PWN, Warszawa 1972; *Psychologia i epistemologia*, PWN, Warszawa 1977, a także L.S. Wygotskiego *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.

²¹ Więcej informacji podaje w swoich znakomitych pracach Z.I. Kałmykowa *Problemowo-syntetyczna metodyka diagnostyki nauczalności* [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, tom 2, seria 3, Warszawa 1976; *Umstwiennoje razwitiie szkolnikow ostajuszczich w uczenii* [w:] *Ostajuszczije w uczenii szkolniki. Problema psichicheskowo razwitiija*, red. Z.I. Kałmykowa, I.J. Kulagin, Moskwa 1986; *Produktivnoje myslenie kak osnowa obuczajemosti*, Moskwa 1981.

²² Warto tu przytoczyć ustalenia Z.I. Kałmykowej (op. cit.). Wyniki jej badań wykazały, że dzieci siedmio, ośmiolatnie różnią się pod tym względem tak: jednym wystarczy 4 powtórzenia lub 5 powtórzeń dla zbudowania schematu poznawczego w swych umysłach, inne potrzebują na to aż 16 powtórzeń. Badania Kałmykowej dowodzą także, że u dzieci starszych różnice te jeszcze bardziej się powiększają. Trzeba tu koniecznie dodać, że tak wielkie różnice indywidualne w podatności na nauczanie dotyczą dzieci w normie intelektualnej.

Na jednym biegunie znajdują się dzieci, które potrzebują sporo powtórzeń do kształtowania schematów poznawczych. Na dodatek muszą zaczynać od manipulacji przedmiotami i stopniowo, powoli, krok po kroku realizować drogę interioryzacji. W największym skrócie może to wyglądać u tych dzieci tak:

- grupują kasztany „tu 3 i tu 4”, liczą je razem i stwierdzają: „Trzy dodać cztery jest siedem”. Przeszują kasztany i widzą, że „tu 4 i tu 3”, ale po tej czynności muszą znowu policzyć kasztany, aby wiedzieć, ile jest ich razem;
- jeżeli nawet powtórzą te czynności kilka razy, to i tak doświadczenia te nie wystarczają im dla dostrzeżenia, że suma przedmiotów nie zmienia się mimo ich przekładania. Dlatego muszą wykonać jeszcze kilka podobnych serii zadań na patyczkach, klockach, fasolach (im więcej, tym lepiej);
- potem mają jeszcze rozwiązać kilka zadań zapisanych w formie symbolicznej, np. $3 + 5 = \dots$ oraz $5 + 3 = \dots$, $4 + 3 = \dots$ oraz $3 + 4 = \dots$, $6 + 2 = \dots$ oraz $2 + 6 = \dots$ itp. Po tej serii doświadczeń w ich umyśle krystalizuje się schemat: wynik dodawania nie zależy od kolejności dodawanych składników;
- na koniec muszą sprawdzić, czy ten schemat stosuje się do innych sytuacji zadaniowych, ale sprawdzanie to także trwa stosunkowo długo, gdyż muszą rozwiązać sporo zadań.

Na przeciwnym biegunie są dzieci, które do stworzenia w swym umyśle tego schematu poznawczego nie potrzebują tak wielu doświadczeń. Co więcej, nie muszą zbyt wiele manipulować przedmiotami. Wystarczy im to, że:

- popatrzą na zgrupowane kasztany, policzą je i szybko ustalą ich sumę. Gestem zasymulują przekładanie zgrupowanych kasztanów, wyobrażają sobie, co z tego wyniknie i ponownie obliczą ich sumę;
- dostrzegą wówczas, że suma kasztanów nie zmienia się mimo wyobrażonego przełożenia (zmiany) pogrupowanych kasztanów;
- wystarczy teraz kropka nad i, na przykład w postaci rozwiązania kilku zadań zapisanych w formie działań (symbolicznie) i już mają w swych głowach gotowy schemat – suma nie zależy od kolejności dodawanych składników;
- teraz chcą się tylko upewnić, czy schemat ten stosuje się do innych sytuacji zadaniowych, ale doprawdy wystarcza im do tego rozwiązanie trzech, czterech zadań.

Różnica ogromna! Wróćmy więc do klasy pierwszej, aby dostrzec inne jeszcze związane z tymi prawidłowościami komplikacje. Na jednych zajęciach

z edukacji matematycznej nauczycielka może rozwiązać z dziećmi 4 lub co najwyżej 6 zadań dobranych z myślą o doświadczeniach dotyczących omawianej prawidłowości²³. Jest to mało, dlatego nauczycielka zadaje swym uczniom jeszcze kilka zadań do rozwiązania jako pracę domową.

Zwykle następnego dnia jest kontynuacja tego fragmentu matematycznego kształcenia i mali uczniowie rozwiązują jeszcze kilka zadań, ale dobranych już z myślą o zastosowaniu poznanej prawidłowości. Nie może temu jednak poświęcić więcej uwagi, bo czasu edukacyjnego jest mało i trzeba przystąpić do realizacji następnego tematu i rozwiązywania następnej, innej porcji zadań z zeszytu ćwiczeń.

Problem w tym, że porcja doświadczeń logicznych i matematycznych, którą mały uczeń mógł zgromadzić na szkolnych zajęciach jest tak skromna, że z trudnością wystarcza tym uczniom, którzy mają wybitną podatność na nauczanie. Na dodatek uczniowie nie mają zwykle wiele okazji – a często nie mają ich wcale – do manipulowania przedmiotami. **Rzecz w tym, że nawet najlepszy obrazek jest ze swej natury statyczny. Tymczasem do rozumienia sensu przekształceń i odwracalności – niebywale ważnych w kształtowaniu wiadomości i umiejętności matematycznych – większość małych uczniów potrzebuje doświadczeń przestrzennych, dziejących się w czasie.**

Jeżeli uczeń charakteryzuje się wysoką podatnością na nauczanie, to „papierowy” sposób prowadzenia edukacji matematycznej nie przeszkadza mu zbyt. Potrafi przecież wyobrazić sobie przekształcenia i ich odwracalne skutki, pomagając sobie namiastką ruchu przekształcającego, np. gestem przesunięcia. Dlatego rozumie zadania i potrafi je rozwiązywać. Oznacza to, że gromadzi doświadczenia logiczne i matematyczne na szkolnych zajęciach. Ta porcja doświadczeń wystarcza mu, choć z trudem, do zbudowania w umyśle schematu poznawczego. Potem, odrabiając zadania domowe, doskonalą ten schemat. Następnego dnia, rozwiązując następne zadania, tylko go sprawdza.

²³ liczba zadań możliwych do rozwiązania na lekcji zależy od tego, jaką mają one konstrukcję: a) jeżeli są to zadania tekstowe, to rozwiązuje się je dłużej, b) gdy są to działania zapisane za pomocą cyfr (symboli liczb) i znaków działań – rozwiązywanie trwa znacznie krócej, c) najwięcej czasu potrzeba na zorganizowanie sytuacji życiowej, której pomyślne zakończenie wymaga rachowania. Trzeba jednak pamiętać, że nieco inne doświadczenia dzieci gromadzą w trakcie rozwiązywania zadań tekstowych, inne, gdy rozwiązują zadania zapisane w słupku, a jeszcze inne, gdy stosują umiejętności matematyczne w sytuacjach życiowych.

W innej sytuacji są uczniowie o średniej podatności na nauczanie. Korzystają z papierowego sposobu prowadzenia edukacji matematycznej wówczas, gdy mogą chociaż trochę manipulować przedmiotami: muszą bowiem doświadczać fizycznych przekształceń. Dlatego wszystko zależy od tego, czy dorośli dopilnują odrabiania zadań domowych i pomogą im rozwiązać zadania, skłaniając do liczenia na konkretach. Jeżeli tak się stanie, uczniowie ci mają szansę zbudować schemat poznawczy na drugi dzień w szkole, na lekcji matematyki, w trakcie rozwiązywania dalszych zadań.

W dramatycznej sytuacji są uczniowie o niskiej podatności na nauczanie. Gdy są pozbawieni możliwości manipulacji (albo zbyt mało mają ku temu okazji), nie rozumieją sensu zadań matematycznych, bo są one podane w formie symbolicznej lub w postaci statycznych rysunków. Nie rozumieją ich i nie chcą ich rozwiązywać. Niewiele pomoże nawet to, że rodzice pomagają im w odrabianiu zadań, bo musieliby od początku i metodycznie prowadzić swe dziecko krok po kroku drogą interioryzacji, a oni przecież tego nie potrafią.

Z ustaleń tych wynika, że „papierowe” nauczanie matematyki i tendencja do skracania czasu edukacyjnego wypycha coraz więcej małych uczniów na ścieżkę niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza w zakresie nauki matematyki. Dotyczy to również dzieci, które rozpoczęły naukę szkolną z wystarczającą dojrzałością szkolną, w tym także w zakresie operacyjnego rozumowania.

Potwierdzają to badania nad przyczynami nadmiernych trudności w uczeniu się matematyki i nad działaniami naprawczymi²⁴. Trzeba tu koniecznie dodać, że mniejszą podatność na szkolne nauczanie mają także dzieci plasujące się wysoko w normie intelektualnej. Wynika to jednak z niedostatków nauczania szkolnego. Nie jest przecież ich winą, że w szkolnej edukacji matematycznej dominuje „papierowe” nauczanie! Nie ma wątpliwości, że nasilająca się tendencja do papierowego kształcenia jest jednym z grzechów głównych edukacji matematycznej realizowanej w szkole.

O zgubnych tendencjach skracania czasu edukacyjnego przeznaczanego na kształtowanie wiadomości i umiejętności uczniów

W założeniu rok szkolny ma trwać prawie 10 miesięcy, a w każdym tygodniu dokładnie określoną

²⁴ Więcej informacji znaleźć można w cytowanej książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze...*

liczbę godzin edukacyjnych dla danej klasy. Programy edukacyjne konstruowane są według takiego przelicznika. Muszą bowiem uwzględnić (rzadko jednak przeprowadza się taką analizę) realne możliwości opanowania przez małego ucznia treści zawartych w ramach programowych i w wybranym programie autorskim.

W praktyce wygląda to jednak inaczej, bo w roku szkolnym jest wiele świąt, wakacji i niepisanych – a utrwalonych w świadomości uczniów i nauczycieli – okazji do faktycznego zawieszania nauki szkolnej²⁵. Jeżeli się przyjrzeć temu bliżej, okazuje się, że dzieci uczą się systematycznie w nie więcej niż 3/4 czasu, jaki wynika z podanego wcześniej przelicznika. Bywa jeszcze gorzej, gdy nauczycielka choruje czas jakiś i jej uczniowie mają organizowane zastępstwa. Gdy trwa to dłużej, pojawiają się poważne zakłócenia procesu kształcenia dzieci.

Skracanie czasu edukacyjnego odbija się szczególnie niekorzystnie na kształtowaniu umiejętności matematycznych, a także czytania i pisanie. W dramatycznej sytuacji są mali uczniowie, którzy mają opisaną wcześniej mniejszą podatność na uczenie się. Muszą oni bowiem zgromadzić sporo doświadczeń, aby w ich umysłach ukształtowały się określone schematy poznawcze i wykonawcze (zwane także strukturami umysłowymi). Na dodatek ważne jest, aby część tych doświadczeń wynikała z przekształceń realizowanych w czasie i przestrzeni.

Organizowanie warunków dla takich doświadczeń pochłania sporo czasu i jest także organizacyjnie trudne. Jest to jeden z ważniejszych powodów, dla

²⁵ W pierwszym półroczu nauka szkolna przedstawia się najczęściej tak: a) uczniowie rozpoczynają wprowadzenie nauk w pierwszym dniu września, ale przez dobrych kilka dni (czasami i tygodni) dopracowuje się plan zajęć i załatwia się rozmaite sprawy organizacyjne, niestety kosztem realizacji programu nauczania; b) jest jeszcze Dzień Nauczyciela, ale po nim nauka odbywa się już regularnie aż do ostatniego tygodnia października (razem około 7 tygodni), bo przecież zaczynają się obchody Wszystkich Świętych, a potem zaraz Narodowe Święto Niepodległości, a jeżeli wypadnie między tymi świętami sobota i niedziela, nauka szkolna jest praktycznie zawieszona czasem na 12 dni, c) potem uczniowie uczą się bardzo porządnie do połowy grudnia (około 5 tygodni), lecz przecież trzeba urządzić uroczyste mikołajki i przygotować się do świąt Bożego Narodzenia. I znowu... mała przerwa świąteczna, d) teraz następuje niebywale intensywny okres nauczania, wszak zbliżamy się do końca pierwszego półrocza (koniec semestru) i jest to dla nauczyciela sygnał do zastanowienia się, na jakim jest etapie realizacji programu nauczania. W drugim półroczu jest podobnie. Z pięciu miesięcy nauki trzeba bowiem odliczyć: a) ferie zimowe i wielkanocne (+ czas potrzebny na załatwienie różnych spraw organizacyjnych związanych z tymi wydarzeniami), b) czas świąt majowych (pierwszy, trzeci maja i przypadające w tym czasie soboty i niedziele), c) dodatkowe święta, np. Dzień Dziecka, d) czas zwyczajowo przeznaczony na załatwianie rozmaitych ważnych spraw związanych z zakończeniem roku szkolnego, bo wszyscy się przyzwyczaili do tego, że około 16 czerwca kończą się normalne lekcje.

którego nauczyciele preferują „papierowy” sposób prowadzenia edukacji matematycznej.

Dlaczego tolerowane są opisane nieprawidłowości w edukacji matematycznej dzieci?

Głównym powodem jest to, że skutki opisanych grzechów ujawniają się tak późno, że trudno połączyć przyczynę ze skutkiem. Na dodatek grzechy te nie szkodzą wszystkim uczniom w tym samym stopniu.

Uczniowie o znakomitych możliwościach intelektualnych, z wysoką podatnością na uczenie się, radzą sobie niezłe w „papierowej” matematyce: nie muszą manipulować liczmanami, bo rozumują na poziomie symbolicznym, dlatego potrafią samodzielnie i sprawnie rozwiązywać zadania ze swoich zeszytów ćwiczeń. A że papierowy sposób organizowania edukacji matematycznej nie sprzyja rozwojowi ich uzdolnień matematycznych? Nic złego się nie dzieje, przecież nie wiadomo, w jakim stopniu byli nimi obdarzeni²⁶.

Gorzej z uczniami o przeciętnych i niższych możliwościach intelektualnych. Oni tracą najwięcej, bo papierowy sposób organizowania edukacji matematycznej nie sprzyja ani kształtowaniu wiadomości i umiejętności, ani rozwojowi ich umysłu. Są więc zdani na rodziców: jeżeli pomogą – nie ma problemu. Gdy rodzice nie potrafią pomóc, także nie ma problemu – widocznie uczeń nie jest zdolny do matematyki i dlatego ma kłopoty. Trzeba załatwić mu korepetycje.

Rzadko kto łączy nadmierne trudności w nauce matematyki uczniów klas starszych z jakością edukacji matematycznej w klasach początkowych. Co najwyżej stwierdza się: „uczeń ma zaległości z poprzednich lat, bo nie przykładał się do nauki”. Winien jest uczeń, rodzice, bo go nie dopilnowali, a nie sposób prowadzenia edukacji matematycznej.

Przyglądając się edukacji matematycznej w klasach początkowych, trudno także dostrzec opisane nieprawidłowości: w dziennikach są perfekcyjne rozkłady materiałów i dobrze zapisane

²⁶ Dodać tu trzeba, że uzdolnienia do nauki matematyki są u dzieci częste. Problem w tym, że dorośli ich nie pielęgnują. Więcej informacji w cytowanej wcześniej publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 2007 i wcześniejjsze wydania.

tematy. Uczniowie są zajęci rozwiązywaniem zadań w zeszytach ćwiczeń. Jest cicho – uczniowie pracują, a nauczyciel ich pilnuje. Zeszyty ćwiczeń, nad którymi pochylają się uczniowskie główki, są kolorowe, z wyraźnie zapisanymi informacjami i ułatwieniami: wystarczy wpisać liczbę lub znak działania, podkreślić lub przekreślić, dorysować strzałkę grafu itd. Można więc na jednych zajęciach zrealizować wiele zadań, a że małe są z tego korzyści edukacyjne, to już inna sprawa.

Trudno nawet dostrzec tych uczniów, którzy nie potrafią samodzielnie rozwiązać nawet prościutkich zadań ze swego zeszytu ćwiczeń. Kopiując to, co narysowali lub wyliczyli inni, nie muszą nawet wykazywać się większym sprytem. Wystarczy bowiem, że we właściwym miejscu wpiszą znaki działań i liczby, że przekreślą lub podkreślą to, co trzeba. Wszak ułatwia im to papierowy sposób prowadzenia edukacji matematycznej.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska jest pracownikiem Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydziału Nauk Pedagogicznych w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji

Ewa Zielińska jest wieloletnim nauczycielem wychowania przedszkolnego



www.6latki.men.gov.pl

Znaczenie edukacji przedszkolnej w rozwoju dzieci w świetle badań

Dr hab. Małgorzata Żytko

Edukacja przedszkolna w Europie

Wczesna edukacja to bardzo ważny etap w systemach oświatowych i polityce społecznej wielu krajów europejskich. W niektórych z nich, np. w Portugalii, cele i zadania wychowania przedszkolnego reguluje specjalna ustawa. Coraz częściej europejskie dzieci rozpoczynają edukację na poziomie przedszkolnym. W połowie krajów UE i EFTA (takich jak np. Belgia, Francja, Włochy) już dzieci 3-letnie powszechnie uczęszczają do placówek edukacyjnych, zaś najwyższy odsetek 4-latków uczęszczających do różnych placówek przedszkolnych jest w Belgii, Francji, Hiszpanii, Włoszech, a także Luksemburgu i Holandii.

Tabela 1. Odsetek dzieci 4-letnich uczęszczających do placówek edukacji przedszkolnej w wybranych krajach europejskich (2001-2002)

| WIEK | BELGIA | NIEMCY | HOLANDIA | PORTUGALIA |
|--------|--------|--------|----------|------------|
| 4 lata | 100 | 89 | 99 | 78,7 |

| WIEK | HISZPANIA | WŁOCHY | WĘGRY | POLSKA |
|--------|-----------|--------|-------|--------|
| 4 lata | 100 | 100 | 90 | 32,7 |

Źródło: Kluczowe dane o edukacji w Europie, Eurydyce¹, Warszawa 2005.

Edukacja przedszkolna jest bezpłatna w Belgii, Luksemburgu, Holandii, Bułgarii, Łotwie, natomiast płatne przedszkola są np. w Norwegii, na Cyprze, w Słowacji czy w Polsce.

Nie istnieje bezpośredni związek między odsetkiem 3-latków w placówkach przedszkolnych o charakterze edukacyjnym a zatrudnieniem matek². Ta informacja jest niezwykle ważna, gdyż

wskazuje, że edukację przedszkolną traktuje się w Europie jako istotny szczebel systemu oświatowego, nieobowiązkowy, ale wspomagający dzieci w rozwoju, sprzyjający wyrównywaniu szans edukacyjnych w początkowej fazie, stymulujący rozwój poznawczy, osobowościowy i społeczny dziecka.

Wiele badań prowadzonych w Europie i USA w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat wskazuje, że wczesne doświadczenia edukacyjne dzieci, zdobywane w wieku przedszkolnym, mają decydujący wpływ na przebieg kariery szkolnej i losy życiowe absolwentów przedszkoli. Kształtowanie u dzieci odpowiednich postaw, umiejętności uczenia się, pobudzanie zainteresowań i wiary we własne siły i możliwość odnoszenia sukcesów sprzyja powodzeniu w szkole i dorosłym życiu³.

Badania amerykańskie prowadzone od ponad 30 lat a dotyczące programu edukacji przedszkolnej High/Scope wskazują, że absolwenci przedszkoli, dziś mający 40 lat, w porównaniu do ich kolegów niechodzących w dzieciństwie do przedszkoli:

- częściej pracują zawodowo (76% vs 62%),
- mają wyższe średnie roczne zarobki (20 800 \$ vs 15 300 \$),
- posiadają mieszkania (37% vs 28%),
- mają konta w banku (76% vs 60%),
- częściej są absolwentami szkół średnich (65% vs 45%), w szczególności kobiety (84% vs 32%),
- znacznie rzadziej korzystali z pomocy społecznej w ciągu ostatnich 10 lat (49% vs 75%),
- znacznie rzadziej popadają w konflikt z prawem (28% vs 52%),
- mężczyźni częściej są zadowoleni z życia rodzinnego (75% vs 64%)

(różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$).

³ Putkiewicz E., Żytko M. *Znaczenie edukacji przedszkolnej na podstawie badań międzynarodowych [w:] Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, Zahorska M. (red.), ISP 2003.

¹ Europejska Sieć Informacji o Edukacji.

² Key Data on Education 2002.

Roland Meighan⁴, opisując wyniki przedszkola z programem High/Scope, podkreśla, że *badania High/Scope dostarczyły dowodów na to, że dobra edukacja przedszkolna ma pozytywny wpływ na późniejsze życie dziecka, a uczestnictwo w uporządkowanej i stymulującej rozwój działalności przedszkola pozwala dzieciom ze środowisk zaniedbanych odnieść długotrwałe korzyści. U dzieci pochodzących z bezpiecznych, stabilnych domów, w których rodzice umożliwiają podejmowanie twórczych i stymulujących działań, te długoterminowe efekty edukacyjne nie są aż tak dostrzegalne.*

Schweinhart i Weikart⁵ przeprowadzili analizę, z której wynika, iż każde 1000 \$ zainwestowane w przedszkole wraca do społeczeństwa w kwocie 7160 \$. Na sumę tę składa się brak wydatków związanych z przebywaniem w więzieniu, areszcie, brak kosztów pomocy socjalnej, późniejszego dokształcania, wpływy z podatków płaconych przez lepiej zarabiających obywateli itd.

Badania brytyjskie prowadzone przez Osborn i Milbank⁶ wskazują, że istnieje wyraźny związek między doświadczeniem edukacyjnym zdobytym w przedszkolu a osiągnięciami szkolnymi w wieku 10 lat w zakresie: czytania ze zrozumieniem, umiejętności matematycznych i zachowań społecznych. Wśród dzieci zaniedbanych, które uczęszczały do przedszkola, odnotowano znacznie wyższy poziom opanowania tych umiejętności w porównaniu z tymi, które nie zostały objęte edukacją przedszkolną. Stwierdzono też, że na sukces w szkole ma wpływ nie tylko fakt uczęszczania do przedszkola, ale także jakość tych pierwszych doświadczeń. Powodzenie w szkolnej karierze dziecka zależy od wysokiej jakości placówki przedszkolnej, a więc takiej, która charakteryzuje się stabilną, wysoko kwalifikowaną kadrą nauczycielską, dobrymi programami oraz niezbyt licznymi grupami: 8–12 dzieci na 1 nauczyciela.

Badania szwedzkie⁷ wskazują na jeszcze jeden czynnik decydujący o efektywności edukacji przedszkolnej – kompozycja społeczna grupy

dzieci. Jeżeli dzieci pochodzą z różnych środowisk rodzinnych, o odmiennych statusach społeczno-ekonomicznych, to można odnotować pozytywny wpływ kolegów z rodzin o wyższym statusie społecznym na rozwój dzieci wychowywanych w niekorzystnych warunkach. Zatem o osiągnięciach dzieci decydują cechy ich kolegów będących w tej samej placówce. W grupach jednorodnych, gdzie wszystkie dzieci pochodzą z upośledzonych społecznie środowisk, korzyści rozwojowe z pobytu w przedszkolu są mniejsze.

K. Sylva⁸ wymienia kilka najważniejszych cech programów edukacji przedszkolnej, które warunkują dalsze sukcesy szkolne dzieci:

- uczenie wiary we własne możliwości,
- rozwijanie koncentracji na zadaniach poznawczych i kształtowanie wytrwałości w ich rozwiązywaniu,
- rozwijanie u dzieci śmiałości, towarzyskości i pogody ducha.

Przedszkole jest więc niezwykle istotnym instrumentem wyrównywania szans edukacyjnych dzieci wychowujących się w niekorzystnych warunkach środowiskowych. Jest to fakt, który nie podlega już dyskusji w krajach europejskich. Umożliwienie dziecku i jego rodzinie skorzystania z różnych form opieki i edukacji przedszkolnej wpływa pozytywnie na rozwój i wzbogaca zakres oddziaływań na dziecko. Nie jest to odebranie dziecku dzieciństwa, ale rozszerzenie oferty edukacyjnej, aby zaspokoić rosnące potrzeby poznawcze i społeczno-emocjonalne dziecka. Jest to też okazja do zdiagnozowania rozwoju dziecka i udzielenia pomocy, gdy stwierdzi się określone nieprawidłowości. W ten sposób można w wielu przypadkach uniknąć niepowodzeń szkolnych już na początku kariery edukacyjnej dziecka. Przedszkola w większości krajów Europy nie są obowiązkowe, ale powszechnie dostępne i uczęszcza do nich bardzo dużo dzieci. Traktuje się je jako szansę ułatwiającą start w szkole i efektywne funkcjonowanie. Dzieci rozpoczynające naukę szkolną mają więc już za sobą kilka lat doświadczeń edukacyjnych.

W większości krajów europejskich naukę szkolną rozpoczynają dzieci 6-letnie, ale zdarza się to także wcześniej: 4-latki w Irlandii i Luksemburgu, a 5-latki w Wielkiej Brytanii i Holandii. Z psychologicznego punktu widzenia dzieci 6-letnie osiągają taki poziom rozwoju poznawczego i spo-

⁴ Meighan R. *Wczesne wychowanie i kształcenie* [w:] *Nieobecne dyskursy*, Kwiecieński Z. (red.), Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.

⁵ Schweinhart L.J., Weikart D.P. *A summary of significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27* (High/Scope), 1993.

⁶ Osborn A., Milbank J.E. *The effects of early education: a report from the Child Health and Education Study*, Oxford University Press, Oxford 1987.

⁷ Andersson B.E. *Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-years-old Swedish schoolchildren*, Child Development 1992.

⁸ Sylva K., Wiltshire J. *The impact of early learning on children's later development. A review prepared for RSA inquiry Start Right* [w:] *European Early Child Education Research Journal* 1993, Vol. 1, No 1.

leczno-emocjonalnego, że są gotowe do podjęcia systematycznej edukacji. Nie kwestionuje się już tego faktu, natomiast przedmiotem dyskusji jest problematyka jakości programów i oferty edukacyjnej proponowanej przez placówki oświatowe.

Edukacja przedszkolna w Polsce

W 2006 roku zostały przeprowadzone ogólnopolskie badania osiągnięć szkolnych dzieci 9-letnich w zakresie umiejętności językowych i matematycznych oraz ich szkolnych i środowiskowych uwarunkowań. Badaniem objęto grupę prawie 2500 dzieci ze 137 klas trzecich ze szkół wylosowanych z terenu całej Polski z trzech środowisk: miejskie, wiejsko-miejskie, wiejskie.

Wśród czynników, które zostały uwzględnione w analizach kontekstu szkolnych osiągnięć uczniów, znalazły się dwa, które charakteryzują wcześniejsze doświadczenia edukacyjne dzieci: czas uczęszczania do przedszkola oraz lokalizacja klasy zerowej: w przedszkolu lub szkole podstawowej.

W projekcie opisywanego badania przyjęto założenie, że można analizować poziom osiągnięć szkolnych dzieci, uwzględniając następujące aspekty ich poznawczego funkcjonowania: narzędziowy (instrumentalny), komunikacyjny i badawczy. Są to trzy typy reprezentacji wiedzy i umiejętności dzieci.

Reprezentacja narzędziowa (instrumentalna) dotyczy opanowania podstawowych umiejętności, które są ćwiczone w typowych i schematycznych sytuacjach. Posługiwanie się umiejętnościami językowymi czy matematycznymi tego typu polega na zapamiętaniu określonego wzoru działania, wyćwiczeniu go i wykorzystywaniu w typowych sytuacjach.

Reprezentacja komunikacyjna jest charakteryzowana przez stosowanie zdobytych wcześniej i zrestrukturyzowanych umiejętności w sposób ogólniejszy, w mniej schematycznych zadaniach, z uwzględnieniem określonego kontekstu społecznego i praktycznego. Zdobyte umiejętności są wykorzystywane w procesie komunikowania się z innymi za pośrednictwem zdobytej wiedzy, znajdują też zastosowanie przy okazji rozwiązywania zadań praktycznych.

Reprezentacja badawcza to najwyższy poziom w rozwoju myślenia, dzięki któremu podmiot nie tylko samodzielnie stosuje określone narzędzia kulturowe, takie jak czytanie, pisanie, liczenie, ale również rozwiązuje problemy i konstruuje własne sposoby działania. Jest to rodzaj podejścia do

problemów, wymagający wykonania działań eksploracyjnych i twórczych.

Analizując wpływ długości pobytu w przedszkolu, bez uwzględnienia zmiennych określających wykształcenie rodziców, dostępność materiałów edukacyjnych w domu (książki, czasopisma dla dzieci, encyklopedie, słowniki) oraz sytuację zawodową rodziców, uzyskano wyniki wskazujące na zdecydowany dodatni wpływ długiego pobytu w przedszkolu (3 – 4 lata) w porównaniu do pobytu krótkiego (1 rok – 2 lata) bądź do całkowitego braku kontaktu dziecka z przedszkolem. Najlepszy efekt dłuższego pobytu w przedszkolu uzyskano dla umiejętności komunikacyjnych matematycznych (o 6,1 – 7,5 punktu wyższe wyniki) i językowych (o 5,5 – 6,7 punktu wyższe wyniki). Natomiast dłuższy pobyt w przedszkolu miał najmniejszy wpływ na poziom umiejętności matematycznych narzędziowych (o 3,2 – 3,7 punktu wyższe wyniki). Ta prawidłowość wydaje się zrozumiała. Przedszkole jest bowiem dobrym miejscem do rozwijania takich umiejętności dzieci, jak komunikowanie się, zdobywanie różnorodnych doświadczeń i dzielenie się nimi czy wykorzystywanie zdobytych umiejętności w sytuacjach praktycznych. Natomiast nie sprzyja ono rozwojowi umiejętności narzędziowych, bo sformalizowane, typowo przedmiotowe ćwiczenia są już wytworem szkoły i powinny sytuować się poza wpływem przedszkola.

Uczęszczanie do klasy zerowej w przedszkolu okazało się mieć istotny statystycznie, pozytywny wpływ na wyniki uczniów w zakresie czterech z badanych obszarów umiejętności (językowe narzędziowe i komunikacyjne, matematyczne narzędziowe nietypowe i badawcze) – od 2,4 punktu dla umiejętności językowych narzędziowych do 4,1 punktu dla umiejętności językowych komunikacyjnych. Jak widać, uczęszczanie do przedszkolnej klasy zerowej wiązało się w z wyższymi wynikami dziecka niż uczęszczanie do klasy zerowej w szkole.

Łączny wpływ długiego pobytu w przedszkolu i lokalizacji klasy zerowej w przedszkolu był silniejszy dla wszystkich badanych obszarów umiejętności niż efekt każdej z tych zmiennych rozpatrywanych z osobna, z czego należy wyciągnąć wniosek, że **im dłużej dziecko uczęszczało do przedszkola przed rozpoczęciem edukacji w szkole podstawowej, tym wyższe uzyskiwało wyniki w zakresie umiejętności językowych i matematycznych.**

Te wyniki wymagają jednak weryfikacji, bowiem uczęszczanie dzieci do przedszkola wiąże się znacząco ze statusem ekonomiczno-społecznym rodziców – więcej dzieci uczęszcza do przedszkola w miastach, gdzie jest wyższy niż na wsi procent osób z wyższym wykształceniem i łatwiejszy dostęp

do materiałów edukacyjnych. Może się zrodzić wątpliwość, czy ten stwierdzony dotychczas, pozytywny wpływ przedszkola nie jest wynikiem określonej kompozycji społecznej grup dzieci, które mają w naszym kraju faktyczny dostęp do edukacji przedszkolnej. Dlatego też staje się konieczne skontrolowanie wpływu na poziom umiejętności uczniów takich czynników, jak wykształcenie rodziców, ich sytuacja zawodowa czy dostępność w domu dziecka książek i komputera. Dopiero oszacowanie znaczenia tych czynników pozwoli z większym przekonaniem zdiagnozować rzeczywisty wpływ przedszkola na osiągnięcia szkolne dzieci.

W tym celu zdecydowano się na przeprowadzenie analizy zależności między czasem spędzonym w przedszkolu i lokalizacją klasy zerowej a resztami z wyników uczniów, otrzymanymi po odjęciu od tych wyników wartości przewidywanych na podstawie wcześniej dopasowanego modelu uwzględniającego zmienne statusu ekonomiczno-społecznego (wykształcenie rodziców, sytuacja zawodowa rodziców, dostępność materiałów edukacyjnych), płeć ucznia oraz jego stan zdrowia.

W wyniku analizy stwierdzono obniżenie oszacowań wpływu pobytu w przedszkolu oraz lokalizacji zerówki na wyniki uczniów. W przypadku lokalizacji klasy zerowej w przedszkolu okazało się, że nadal w istotny statystycznie, pozytywny sposób wpływa ona na wyniki w obszarze matematycznych umiejętności narzędziowych nietypowych oraz badawczych – czyli tam, gdzie dziecko musi stosować ze zrozumieniem posiadaną wiedzę matematyczną. Czy to oznacza, że „szkolny” styl klas zerowych owocuje silniejszym schematyzmem, czy bezradnością w takich właśnie sytuacjach? Ten ostatni wynik może budzić niepokój w kontekście obniżania progu obowiązku szkolnego.

W analizach sprawdzono także interakcję między czasem pobytu dziecka w przedszkolu, płcią a poziomem osiągnięć szkolnych. Okazało się, że dłuższy pobyt w przedszkolu ma szczególnie pozytywne znaczenie dla chłopców, co potwierdza dotychczasowe wyniki badań⁹.

Sześciolatki idą do szkoły

Wyniki badań oraz analiza edukacyjnej praktyki wskazują, że dzieci 6-letnie są gotowe do podjęcia

nauki szkolnej. Jednak w polskiej rzeczywistości muszą być spełnione określone warunki, aby obniżenie wieku rozpoczynania nauki szkolnej nie przyniosło niekorzystnych efektów. Przede wszystkim konieczne jest przeniesienie metod edukacyjnych stosowanych w przedszkolu do pierwszej klasy szkoły podstawowej, a nie odwrotnie. Wiąże się to z wyeksponowaniem roli zabawy edukacyjnej jako najlepszej metody uczenia się i rozwoju dla dzieci w tym wieku. Dziecko 6-letnie ma prawo do aktywności, do podejmowania różnych działań o charakterze edukacyjnym zgodnych ze specyfiką jego rozwoju. Ma też prawo do relaksu i odpoczynku podczas dnia pobytu w szkole. Konieczne jest więc zapewnienie odpowiednich warunków do realizacji tych potrzeb.

Kolejnym ważnym czynnikiem jest przygotowanie odpowiednich programów i podręczników. Nie mogą to być materiały, w których przenosi się treści z obecnej klasy pierwszej do 6-latków, a takie przykłady można już wskazać na rynku wydawniczym.

Poza tym obniżenie wieku rozpoczynania nauki szkolnej wiąże się ściśle z upowszechnieniem edukacji przedszkolnej, uczynieniem obowiązkową edukacji, dzieci 5-letnich.

Jednym z ważnych celów do zrealizowania na poziomie wczesnej edukacji jest pomoc dzieciom w przejściu z kultury przedszkolnej do kultury szkolnej, które różnią się dość zasadniczo. Jak piszą autorzy raportu OECD *Starting Strong* z 2006 roku, porównującego zasady działania systemów zajmujących się edukacją i opieką nad dziećmi, zarówno nauczyciele, jak i rodzice powinni wspierać osiąganie przez dziecko swoistej odporności psychicznej związanej z przejściem z przedszkola do szkoły. Brak tej odporności utrudnia rozwój takich cech, jak: samodzielność intelektualna, krytyczne myślenie, koncentracja na zadaniach i wytrwałość oraz dobre relacje społeczne z rówieśnikami i dorosłymi¹⁰.

Ważne jest także, aby w świadomości nauczycieli i nadzoru pedagogicznego dokonana się zmiana myślenia na temat pojęcia gotowości szkolnej dziecka, które ciągle jest kojarzone z dojrzałością szkolną. Nabiera to szczególnego znaczenia w kontekście planowanych zmian we wczesnej edukacji.

⁹ Murawska B. *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.

¹⁰ Putkiewicz E., Murawska B. *Gotowość szkolna Warszawy do realizacji przemian związanych z obniżeniem wieku szkolnego*. Raport dla Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa 2008.

To szkoła ma być dojrzała i gotowa do przyjęcia dzieci i podjęcia zindywidualizowanej pracy z każdym z nich zgodnie z potrzebami, a nie odwrotnie. Bo w przeciwnym wypadku szkoła nie musi się w ogóle zmieniać, wystarczy tylko dopilnować, aby dzieci dojrzały do pójścia do niej i przyjęcia obowiązujących tam reguł.

Toteż nauczyciele powinni być lepiej przygotowani do pracy z dziećmi w wieku 3 – 9 lat, a ciągłość oddziaływań edukacyjnych między przedszkolem i szkołą powinna być zachowana, w odróżnieniu od obecnego stanu, gdy w klasie pierwszej dzieci powtarzają treści i umiejętności, które już opanowały w grupie 6-latków. Nie warto też wprowadzać w przedszkolu innego nauczyciela dla dzieci 5-letnich, bo tu szczególnie ważny jest kontakt jednego nauczyciela przez kilka lat z tą samą grupą dzieci.

Warto zwrócić uwagę na doskonalenie umiejętności nauczycieli klas I – III w zakresie:

- projektowania i realizacji zajęć w szkole z wykorzystaniem zabaw edukacyjnych i koncepcji pedagogiki przedszkolnej, w szczególności w grupie 6-latków,
- przygotowywania indywidualnych programów edukacyjnych dla dzieci o różnych potrzebach rozwojowych,
- wykorzystania w większym zakresie metody projektów,
- rozwijania wiedzy przyrodniczej dzieci, z wykorzystaniem doświadczeń i działań sprzyjających poznawaniu środowiska.

Zgodnie z ostatnimi decyzjami MEN powszechny obowiązek rozpoczynania nauki szkolnej przez dzieci 6-letnie zostanie wprowadzony od 2012 roku. Miejmy nadzieję, że w tym czasie uda się lepiej przygotować szkoły i nauczycieli do przyjęcia dzieci, które rozpoczną wcześniej niż dotychczas edukację szkolną.

Bibliografia

1. Andersson B.E. *Effects of day care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-years-old Swedish schoolchildren*, Child Development 1992.
2. Key Data on Education in Europe 2005, European Commission 2002.
3. Meighan R. *Wczesne wychowanie i kształcenie* [w:] Z. Kwieciński (red.), Nieobecne dyskursy, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1997.
4. Murawska B. *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
5. Ogrodzińska T. *Nie tylko przedszkole – alternatywne formy edukacji przedszkolnej* [w:] Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia, Zahorska M. (red.), ISP 2003.
6. Osborn A., Milbank J.E. *The effects of early education: a report from the Child Health and Education Study*, Oxford University Press, Oxford 1987.
7. Putkiewicz E., Murawska B. *Gotowość szkolna Warszawy do realizacji przemian związanych z obniżeniem wieku szkolnego*. Raport dla Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy, Warszawa 2008.
8. Putkiewicz E., Żytko M. *Znaczenie edukacji przedszkolnej na podstawie badań międzynarodowych* [w:] Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia (red. M. Zahorska), ISP 2003.
9. Schweinhart L.J., Weikart D.P. *A summary of significant benefits: The High/Scope Perry preschool study through age 27* (High/Scope), 1993.
10. Sylva K., Wiltshire J. *The impact of early learning on children's later development. A review prepared for RSA inquiry Start Right* [w:] European Early Child Education Research Journal 1993, Vol. 1, No 1.

Autorka jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu Warszawskiego, Wydziału Pedagogicznego, Katedry Edukacji Początkowej

Edukacja przedszkolna w myśl wymagań nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego

Prof. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska

Projekt Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 września 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół określa nową podstawę programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, stanowiącą załącznik nr 1 do rozporządzenia, które będzie obowiązywało od roku szkolnego 2009/2010.

Projekt podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego został opracowany przez zespół ponad 100 ekspertów, złożony z wybitnych przedstawicieli polskiego świata nauki oraz doświadczonych nauczycieli, metodyków i pracowników systemu egzaminacyjnego. Przygotowana przez ten zespół wstępna wersja projektu została poddana szerokiej konsultacji społecznej, która trwała od 10 kwietnia do 20 czerwca ubiegłego roku. Ekspertki przeanalizowali ponad 2 500 opinii i uwag oraz ponad 200 recenzji sporządzonych przez ekspertów w poszczególnych dziedzinach kształcenia.

Przy opracowywaniu projektu podstawy programowej uwzględniono polityki horyzontalne UE (politykę równości płci, społeczeństwa informacyjnego oraz zrównoważonego rozwoju). Proponowana podstawa programowa kształcenia ogólnego uwzględnia także Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE). Konieczne było również dokończenie reformy z 1999 roku. Wprowadzenie obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego wydłużyło obowiązek szkolny o rok, ale program kształcenia

przedszkolnego nie został w stopniu zadowalającym powiązany z programem kształcenia wczesnoszkolnego.

Projekt związany z reformą podstawy programowej realizowany był przy dofinansowaniu ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, priorytet III, tytuł projektu: „Doskonalenie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół pod kątem jej zgodności z wymogami gospodarki opartej na wiedzy”.

Podstawa programowa jest w polskim systemie oświaty kluczowym dokumentem określającym cele i treści nauczania, umiejętności dzieci oraz zadania wychowawcze przedszkola, które są uwzględniane odpowiednio w programach wychowania przedszkolnego. Ma charakter otwarty, pozwala na przyjmowanie różnych rozwiązań metodycznych oraz stwarza możliwość konstruowania różnych programów wychowania przedszkolnego.

Proponowana podstawa programowa wychowania przedszkolnego uwzględnia możliwość obniżenia wieku szkolnego do 6 lat, poprzez odpowiednie dostosowanie podstawy programowej kształcenia ogólnego do możliwości intelektualnych dzieci o rok młodszych, a także opisuje podstawowe założenia procesu wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym. Zgodnie z tymi założeniami przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego w równej mierze pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształcące i powinny zapewnić dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bez-

piecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych.

W związku z powyższym cele wychowania przedszkolnego zostały znacznie rozszerzone w porównaniu z poprzednią podstawą programową wychowania przedszkolnego. Cel, którym było wspomaganie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka zgodnie z jego wrodzonym potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym, zastąpiony został następującymi celami:

1. wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych, potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
2. wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym co dobre i co złe, potrafiły zgodnie bawić się i uczyć, kulturalnie zwracać się do innych w domu, w przedszkolu, na ulicy;
3. kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej, koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodniejszego znoszenia stresów i porażek;
4. rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, umiejętności niezbędnych dla poprawnych relacji z dziećmi i dorosłymi;
5. troska o zdrowie dzieci, ich rozwój fizyczny oraz sprawność fizyczną, aby chciały i mogły uczestniczyć w zabawach i grach sportowych;
6. budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym, a także rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych;
7. wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne;
8. kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej: do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej;
9. zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w kształceniu w szkole.

W obowiązującej dotąd podstawie programowej wynikające z celu wychowania przedszkolnego zadania, dostosowane do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka, nauczyciel realizował w ramach określonych obszarów edukacyjnych, do których zaliczono:

1. Poznawanie i rozumienie siebie i świata;
2. Nabywanie umiejętności poprzez działanie;
3. Odnajdywanie swojego miejsca w grupie rówieśniczej, wspólnocie;
4. Budowanie systemu wartości.

W każdym z tych obszarów przedstawiono zadania nauczyciela, których realizacja umożliwi dziecku jego twórczy rozwój.

Z kolei w nowej podstawie programowej cele wychowania przedszkolnego realizowane są, w miarę możliwości, we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. W każdym z tych obszarów podane są umiejętności, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego. Ze względu na różne formy wychowania przedszkolnego zadbano o precyzyjny opis tych umiejętności. Chodzi o to, aby dzieci rozpoczynające naukę w szkole były do niej przygotowane – niezależnie od tego, do jakiego przedszkola uczęszczały.

Dla osiągnięcia tych celów edukacyjnych należy wspomagać rozwój, wychowywać i kształcić dzieci w następujących obszarach:

1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych;
2. Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku;
3. Wspomaganie rozwoju mowy dzieci;
4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia;
5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci;
6. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych;
7. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem;
8. Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, płyś i taniec;
9. Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne;
10. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych;
11. Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń;
12. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt;
13. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną;
14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie;
15. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.

W nowej podstawie programowej szczególny nacisk kładzie się na treści edukacji zdrowotnej. Występują one w wielu obszarach wychowania

przedszkolnego. Ze względu na dobro dzieci należy zadbać o kształtowanie ich świadomości zdrowotnej oraz nawyków dbania o własne zdrowie w codziennych sytuacjach w przedszkolu oraz współpracując w tym zakresie z rodzicami.

Proponowana zmiana podstawy programowej wychowania przedszkolnego polega na zastąpieniu deklaratorywnie określonych treści, które w przedszkolu powinny być realizowane, ściśle zdefiniowanymi standardami wiedzy i umiejętności, które będą wymagane na koniec tego etapu edukacji. Opisuje ona podstawowe założenia wspomagania rozwoju i edukacji dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym i wymienia obszary działalności edukacyjnej przedszkola, dla których określone są kompetencje, którymi powinny wykazywać się dzieci pod koniec wychowania przedszkolnego. Opis tych kompetencji jest precyzyjny, tak aby dzieci rozpoczynające naukę w szkole były do niej przygotowane – niezależnie od tego, z jakiej formy edukacji przedszkolnej korzystały, czyli co dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej powinno wiedzieć, umieć i rozumieć. Dzięki temu zakres treści nauczania został istotnie doprecyzowany.

Regulacja treści kształcenia w języku efektów kształcenia, poprzez określenie wymagań na koniec każdego etapu edukacyjnego, ma na celu precyzyjne określenie tego, czego przedszkole zobowiązane jest nauczyć przeciętnego przedszkolaka. Przeniesienie uwagi na efekty kształcenia, dokonujące się aktualnie w wielu krajach Europy, będzie szło w parze ze zwiększeniem autonomii przedszkola w zakresie kształtowania procesu wychowania. Pozwoli to placówce przedszkolnej na taki dobór metod pracy dydaktycznej, który – w kontekście uwarunkowań jej pracy – w sposób optymalny zapewni osiągnięcie opisanych w podstawie efektów kształcenia. Precyzyjny opis wymagań na koniec tego etapu kształcenia umożliwi także zapewnienie spójności procesu nauczania w obrębie systemu szkolnictwa.

Oprócz korzyści płynących z precyzyjnego określenia wiadomości i umiejętności, które dziecko zdobywa na etapie wychowania przedszkolnego, sformułowanego w języku efektów kształcenia, celem projektu rozporządzenia jest także poprawa jakości kształcenia, osiągnięcie spójnego programu procesu kształcenia, programu dostosowanego do możliwości i indywidualnych potrzeb dzieci oraz uwzględniającego ich zwiększone aspiracje edukacyjne.

Sformułowanie podstawy programowej wychowania przedszkolnego w języku wymagań (główne kierunki oraz cele kształcenia w danej dziedzinie sformułowane są w języku wymagań ogólnych, zaś treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności sformułowane są w języku wymagań szczegółowych) stanowi także pierwszy krok do wypełnienia zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie¹.

Celem proponowanych zmian jest również zwiększenie możliwości indywidualizacji nauki pozwalającej na zróżnicowanie programu w zależności od zainteresowań dzieci oraz ich lepsze przygotowanie do podjęcia nauki w szkole.

Proponowana zmiana podstawy programowej kształcenia ogólnego wiąże się z projektowanymi zmianami w organizacji wychowania przedszkolnego. Bowiem w trosce o prawidłowy rozwój psychofizyczny oraz przebieg wychowania i kształcenia dzieci cztero i pięcioletnich zaleca się następujące proporcje organizowania dziecięcego czasu w przedszkolu, w rozliczeniu tygodniowym:

1. co najmniej jedną piątą czasu należy przeznaczyć na zabawę. W tym czasie dzieci bawią się w swobodny sposób, przy niewielkim udziale nauczyciela;
2. co najmniej jedną piątą czasu dzieci spędzają w ogrodzie, na boisku, w parku itp. Organizowane mogą być tam zajęcia sportowe, gry i zabawy ruchowe, obserwacje przyrodnicze, prace gospodarcze, porządkowe i ogrodnicze;
3. najwyżej jedną piątą czasu pobytu dziecka w przedszkolu zajmują różnego typu zajęcia dydaktyczne, realizowane według wybranego programu wychowania przedszkolnego;
4. nauczyciel może dowolnie zagospodarować pozostały czas – dwie piąte pobytu dziecka w przedszkolu. W tej puli czasu mieszczą się jednak czynności opiekuńcze, samoobsługowe, organizacyjne i inne.

W przypadku młodszych dzieci zaleca się, aby co najmniej jedną czwartą czasu spędzały, bawiąc się w ogrodzie, w parku, na łące.

W myśl nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego właściwa edukacja elementarna w przedszkolu daje podstawy do kontynuowania nauczania zintegrowanego w szkole, co przyczyni

¹ Dz. Urz. UE C z 6 maja 2008 roku, s. 1.

się do niwelowania progu szkolnego, a położenie nacisku na diagnozowanie i inny niż dotąd system oceniania przyczyni się do całkowitej likwidacji stopni, a także poprawy kontaktów nauczyciela z rodzicami. W nauczaniu elementarnym ma bowiem obowiązywać ocena opisowa i nie przewiduje się drugoroczności. Być może pozwoli to nauczycielowi obserwować i opisywać indywidualne osiągnięcia dziecka, ograniczy rywalizację u progu szkoły oraz ułatwi kontakty z rodzicami. Może mieć także duży wpływ na interakcje nauczyciel – rodzic, rodzic – dziecko, dziecko – nauczyciel. Warunkiem podstawowym jest jednak całkowite i prawdziwe odejście od dotychczasowego systemu oceniania. Stosowanie umownych znaków, zdarzające się dziś nawet w przedszkolach, powinno całkowicie zniknąć z edukacji elementarnej. Ocenianie na papierze nie przyniesie oczekiwanych rezultatów. Ten nowy system diagnozowania i oceniania daje realną możliwość łagodnego przyzwyczajania ucznia oraz jego rodziców do samooceny, oceniania wewnętrznego i zewnętrznego.

W nowej podstawie programowej zamieszczono również zadania przedszkola związane z realizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego, w tym także zadania nauczycieli przedszkoli, w szczególności przeprowadzanie diagnozy przedszkolnej w roku szkolnym poprzedzającym termin możliwego rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole. Celem diagnozy będzie zgromadzenie informacji, które pomogą rodzicom w podjęciu decyzji o rozpoczęciu przez dziecko nauki w szkole, a nauczycielom przedszkola przy opracowaniu i realizowaniu indywidualnego programu wspomagania rozwoju dziecka.

Aby zatem ułatwić dziecku przekroczenie progu szkoły, w nowej podstawie programowej zaleca się, aby nauczyciele przedszkola prowadzili obserwacje pedagogiczne mające na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Zadaniem nauczycieli jest także przeprowadzenie diagnozy przedszkolnej w roku szkolnym poprzedzającym termin możliwego rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole. Celem diagnozy jest zgromadzenie informacji, które mogą pomóc:

1. rodzicom, aby poznali stan gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole i mogli je odpowiednio do potrzeb w osiągnięciu tej gotowości wspomagać;
2. nauczycielom przedszkola przy opracowaniu i realizowaniu indywidualnego programu wspomagania rozwoju dziecka, który będzie realizowany w roku poprzedzającym możliwe rozpoczęcie nauki w szkole w okresie od stycznia do maja;

- 3) pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko w wypadku zaobserwowania przez nauczyciela potrzeby pogłębionej diagnozy związanej z jakimś rodzajem specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dziecka.

W szczególności dzieci z zaburzeniami rozwoju mowy powinny być objęte opieką logopedyczną w przedszkolu. Należy zadbać o to, aby rodziców tych dzieci włączyć w proces korygowania rozwoju mowy. W trosce o jednolite oddziaływanie wychowawcze, nauczyciele:

1. systematycznie informują rodziców o zadaniach wychowawczych i kształcących realizowanych w przedszkolu. Zapoznają rodziców z podstawą programową wychowania przedszkolnego i włączają ich do kształtowania u dziecka tych wiadomości i umiejętności, które są tam zalecane;
2. informują rodziców o sukcesach i kłopotach ich dzieci, a także włączają ich do wspierania osiągnięć rozwojowych dzieci i łagodzenia trudności, na jakie natrafiają;
3. zachęcają rodziców do współdecydowania w sprawach przedszkola, na przykład wspólnie organizują imprezy, w których biorą udział dzieci.

Dlatego warto jest traktować edukację elementarną w sposób globalny i nie rozdzielać w nie-naturalny sposób wychowania przedszkolnego od nauczania początkowego. Obecna reforma to umożliwia.

Jednocześnie reforma mobilizuje nauczycieli edukacji elementarnej do stymulowania rozwoju każdego dziecka poprzez autentyczną indywidualizację pracy w klasie szkolnej oraz w świetlicy. Spowoduje to konieczność zmiany mentalności nauczycieli i odrzucenie starych nawyków. Z kolei w celu właściwego przygotowania dzieci do szkoły nauczyciele przedszkola zobowiązani są do znajomości podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie I etapu edukacyjnego, a zwłaszcza klasy I szkoły podstawowej.

Przewiduje się, że proponowane zmiany programowe przyczynią się do osiągnięcia celów określonych przez Komisję Europejską w programie „Edukacja i Szkolenia 2010”, takich jak: rozwijanie kompetencji kluczowych (porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, kompetencje społeczne i obywatelskie, umiejętność uczenia się, rozwiązywania problemów w twórczy sposób, inicjatyw-

ność i przedsiębiorczość, świadomość i ekspresja kulturalna), co przyczyni się do osiągnięcia lepszych wyników polskich uczniów w międzynarodowych badaniach OECD/PISA, zwiększenia odsetka osób z wykształceniem minimum średnim, lepszego przygotowania do studiów (zwłaszcza na kierunkach matematycznych, innych nauk ścisłych i technicznych) oraz do aktywności na rynku pracy.

Źródła

1. Arciszewska E. *Zarys koncepcji nauczania elementarnego w świetle wizji reformy systemu kształcenia nauczycieli*, www.wsipnet.pl, 10 listopada 2008.
2. Klim-Klimaszewska A. *Pedagogika przedszkolna*, PIW, Warszawa 2005.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej – projekt z dnia 16 września 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, www.1.reformaprogramowa.men.gov.pl/projekt_rozporzadzenia/, 10 listopada 2008.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 grudnia 1999 roku, Dz. U. z 2000 roku, Nr 2, poz. 18, załącznik nr 1 do rozporządzenia.
5. Szumilas K. Odpowiedź sekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – z upoważnienia ministra – na interpelację nr 3226 w sprawie koncepcji obniżenia wieku szkolnego, www.orka2.sejm.gov.pl, 10 listopada 2008.
6. Załącznik nr 1 do podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, www.1.reformaprogramowa.men.gov.pl/projekt_rozporzadzenia/, 10 listopada 2008.

Autorka jest pracownikiem naukowym Akademii Podlaskiej w Siedlcach

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty w pigułce

Zapewnienie lepszego dostępu do edukacji najmłodszych dzieci przez obniżenie wieku rozpoczynania obowiązkowego szkolnego do wieku lat 6, umożliwiające wykorzystanie potencjału systemu szkolnego dla wyrównywania szans

Ustawa wprowadza od 1 września 2012 r. obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatków. W trzyletnim okresie pilotażowym (tj. w latach szkolnych 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012) poprzedzającym wprowadzenie tego obowiązku, decyzje o rozpoczęciu edukacji dziecka w wieku lat sześciu podejmuje rodzice i dyrektor szkoły. Warunkiem przyjęcia dziecka do szkoły w tym okresie będzie posiadanie przez szkołę odpowiednich warunków organizacyjnych, a także wcześniejsze objęcie dziecka wychowaniem przedszkolnym w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole. Jeśli dziecko nie chodziło do przedszkola, wymagana będzie opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, dotycząca możliwości rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego przez dziecko 6-letnie. Minister Edukacji Narodowej został zobowiązany, w trzyletnim okresie pilotażowym, do przedstawienia Sejmowi raz w roku stanu przygotowań polskiego systemu do przyjęcia sześciolatków.

Zródło: www.men.gov.pl

Edukacja matematyczna w nowej podstawie programowej

Dr Małgorzata Skura

Przed nami kolejna zmiana w polskim systemie edukacji. Tuż przed świętami Bożego Narodzenia – 23 grudnia 2008 roku – Minister Edukacji Narodowej podpisała rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół¹. Zostały tym samym określone cele i treści nauczania, umiejętności uczniów, zadania wychowawcze szkoły, które powinny być następnie uwzględniane w programach wychowania przedszkolnego i nauczania.

Czym jest podstawa programowa? To opis tego, czego państwo zobowiązuje się nauczyć przeciętnie uzdolnionego ucznia. Nowa podstawa programowa przywiązuje dużą rolę do efektów kształcenia. Precyzuje, co po każdym etapie kształcenia uczeń powinien umieć i wiedzieć.

Szkoła podstawowa obejmuje dwa etapy edukacyjne: edukację wczesnoszkolną (klasy I – III) oraz nauczania przedmiotowe (klasy IV – VI). Celem edukacji wczesnoszkolnej jest łagodne i stopniowe przeprowadzenie dzieci z kształcenia całościowego do nauczania przedmiotowego. Ma być ono nadal realizowane w formie kształcenia zintegrowanego. Jednak dla podkreślenia ciągłości procesu nauczania wyodrębnione zostały poszczególne obszary edukacyjne: edukacja polonistyczna, język obcy, edukacja muzyczna, plastyczna, społeczna, przyrodnicza, matematyczna, zajęcia komputerowe, technika, wychowanie fizyczne oraz etyka. Edukacja w tych obszarach ma być skorelowana z wychowaniem przedszkolnym oraz nauczaniem na kolejnych etapach edukacyjnych.

¹ Artykuł ten napisałam w oparciu o rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Dziecko w szkole podstawowej ma zdobyć pewne umiejętności. Do najważniejszych z nich zalicza się: czytanie, myślenie matematyczne i myślenie naukowe, umiejętność komunikowania się w języku ojczystym oraz w języku obcym, posługiwanie się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, umiejętność uczenia się oraz umiejętność pracy zespołowej. Ze współczesnych badań edukacyjnych prowadzonych w krajach wysoko uprzemysłowionych zrzeszonych w OECD² wynika, że polscy uczniowie najgorzej radzą sobie z umiejętnością samodzielnego myślenia. Dlatego szkoła realizująca nową podstawę programową ma rozwijać u dzieci umiejętność rozumowania, w tym rozumowania matematycznego. Na tym punkcie podstawy programowej chciałabym skoncentrować się w swoim artykule.

Szkoła ma być przyjazna dziecku, edukacja ma być przyjazna uczniowi. Kiedy edukacja matematyczna staje się przyjazna małemu uczniowi? Zapewne poznać to można po efektach – dziecko lubi zajęcia z matematyki (w klasach młodszych i dalej), chętnie w nich uczestniczy, sprawiają mu one przyjemność. Dzieje się tak wtedy, gdy zajęcia są oparte na zabawie, różnorodnej aktywności, po prostu wiele się podczas nich dzieje. To przyjazna edukacja, na którą patrzymy oczami dziecka. Z punktu widzenia dorosłego edukacja matematyczna przyjazna dziecku to taka, która przynosi zamierzone efekty – dziecko zdobywa nowe (zaplanowane) umiejętności i wiadomości. Edukacja

² Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (ang. Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) to organizacja międzynarodowa skupiająca 30 wysoko rozwiniętych i demokratycznych państw. Celem OECD jest wspieranie państw członkowskich w osiągnięciu jak najwyższego poziomu wzrostu gospodarczego i stopy życiowej obywateli. Polska jest pełnoprawnym członkiem OECD od 1996 roku.

matematyczna przyniesie zamierzone efekty wtedy, gdy będzie przyjazna dziecięcemu sposobowi rozumowania, czyli w przypadku przedszkolaka i małego ucznia będzie oparta przede wszystkim na jego własnej aktywności, manipulowaniu przedmiotami, zabawie. Przyjazna to taka, która respektuje prawidłowości dziecięcego rozumowania, a jednocześnie jest dostosowana do aktualnego poziomu rozwoju konkretnego dziecka (zasada indywidualizacji oddziaływań). Daje odpowiednią porcję dobrze dobranych doświadczeń. Ważne jest, jakie są to doświadczenia, ile ich jest i jak często są dziecku dawkiwane.

Jednym z zadań szkoły jest rozwijanie u dzieci rozumowania matematycznego i naukowego, czyli samodzielnego myślenia, sprawnego poruszania się pośród natłoku informacji, rozumienia otaczającego świata. Rozumowanie matematyczne to umiejętność korzystania z podstawowych narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz prowadzenia elementarnych rozumowań matematycznych.

W pierwszych miesiącach nauki dziecka w klasie I w centrum uwagi nauczyciela ma znajdować się wspomaganie rozwoju czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki. Chodzi tutaj o rozwijanie takich umiejętności, jak orientowanie się w przestrzeni, klasyfikowanie, myślenie przyczynowo-skutkowe, wspomaganie rozwoju operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym w tych zakresach, które są niezbędne do zrozumienia pojęcia liczby naturalnej w jej różnych aspektach (stałość liczby, układanie konsekwentnych serii). Dominującą formą zajęć ma być wtedy zabawa, gry i zadania, w których dzieci manipulują specjalnie dobranymi przedmiotami. Dopiero po takim przygotowaniu nauczyciel ma dbać o to, by dzieci budowały w swych umysłach pojęcia liczbowe i rozwijały sprawność rachunkową. Czyni to już na sposób szkolny, stosując szkolne metody nauczania.

Nowa podstawa programowa ściśle określa, ile czasu dzieci mogą korzystać z zeszytów ćwiczeń. Ma to być co najwyżej 1/4 czasu przeznaczanego na edukację matematyczną! Reszta czasu to zadania związane z manipulowaniem przedmiotami, czynności praktyczne, a także gry i zabawy matematyczne.

Nauczyciel, programując zajęcia z edukacji matematycznej, musi szczególnie troszczyć się o to, by szanować dziecięce sposoby rozumowania, czyli respektować prawidłowości rozwojowe dziecka sześć – siedmioletniego. Dzieci w tym wieku po-

znają świat przez własne działanie, doświadczanie, w sposób całościowy, globalny. Ich myślenie jest myśleniem konkretnym. Jest to czas wchodzenia człowieka w okres rozumowania na poziomie operacji konkretnych. Najważniejszym osiągnięciem tego okresu rozwoju poznawczego dziecka wydaje się być opanowanie przez nie operacji logicznych. Operacje logiczne są uwewnętrznionymi czynnościami poznawczymi, które pozwalają dziecku na wyciągnięcie logicznych wniosków. W przeciwieństwie do intuicyjnego myślenia okresu przedoperacyjnego najistotniejszą właściwością operacji jest ich odwracalność³. Dziecko w okresie operacji konkretnych opanowuje stopniowo różne postacie pojęcia stałości ilości. Wie, że ilościowe cechy obiektów są niezmiennie i zdolny jest do przezwyciężenia wpływu mylącego obrazu percepcyjnego. Nie potrafił jeszcze tego dokonać na poziomie wcześniejszym – rozumowania przedoperacyjnego⁴.

Mając na uwadze prawidłowości rozwoju umysłowego ucznia klasy I, nauczyciel musi przy układaniu i rozwiązywaniu zadań zadbać o wstępną matematyzację. Oznacza to, że dzieci mają najpierw zobaczyć sens zadania, wykorzystując do tego przedmioty (np. patyczki, kosteczki, kamyki). Jest to symulacja zależności i wielkości opisanych w zadaniu. Dzieci zliczają przedmioty, doliczają, odliczają, zabierają kilka, rozdzielają na kupki. Po takich doświadczeniach manipulacyjnych próbują zapisać zadanie za pomocą symboli matematycznych. Jest to dobry sposób pomagania dzieciom w przechodzeniu z poziomu doświadczeń manipulacyjnych na poziom zapisu symbolicznego.

Przeanalizuję teraz umiejętności, jakie powinno posiadać dziecko kończące I klasę. W podstawie programowej wydzielona jest klasa I – oznacza to, że poziom wymagań sprecyzowany jest dla dzieci kończących klasę I, a potem klasę III. Podstawa programowa wyodrębnia klasę I z trzech zasadniczych powodów:

- w celu podkreślenia ciągłości procesu edukacji rozpoczętego w przedszkolu i kontynuowanego w szkole podstawowej,
- w celu ukazania możliwości rozwojowych ucznia klasy I,
- w celu właściwego rozmieszczenia treści kształcenia w ramach I etapu edukacyjnego.

W zakresie czynności umysłowych ważnych dla uczenia się matematyki dziecko na koniec nauki w klasie I:

³ Piaget J. *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966, s. 37.

⁴ op.cit., s. 50-51.

a) *ustala równoliczność mimo obserwowanych zmian w układzie elementów w porównywanych zbiorach*

Ta umiejętność związana jest z operacyjnym rozumowaniem na poziomie konkretnym. Dziecko bez ponownego przeliczania elementów wie, że ich liczba się nie zmieniła, jeżeli nikt nie zabrał ze zbioru elementu i go nie dodał, a tylko zmienił układ owych elementów. Wie, że 10 słoni to tyle samo co 10 małych mrówek. Potrafi ustalić, w którym zbiorze jest więcej/mniej elementów, stosując dwie metody – przeliczania oraz ustawiania elementów w pary (jeden element z jednego zbioru, a drugi z drugiego);

b) *układa obiekty (np. patyczki) w serie rosnące i malejące, numeruje je; wybiera obiekt z takiej serii, określa następne i poprzednie*

Dziecko potrafi ustawić np. patyczki od najkrótszego do najdłuższego i odwrotnie. Potrafi wskazać pierwszy, drugi, trzeci i kolejne patyczki. Wie, który patyczek leży przed wybranym i po wybranym, np. z patyczków buduje schody, po których wchodzi miś-zabawka. Miś stoi na trzecim schodku, przed nim jest schodek czwarty, a za nim drugi.

c) *klasyfikuje obiekty: tworzy kolekcje, np. zwierzęta, zabawki, rzeczy do ubrania*

Dziecko, klasyfikując obiekty, układa je w kolekcje – wśród obrazków wybiera zwierzęta, owoce, warzywa, pojazdy itp. Potrafi nazwać ułożone kolekcje, np. *Tutaj są zwierzęta*.

d) *w sytuacjach trudnych i wymagających wysiłku intelektualnego zachowuje się rozumnie, dąży do wykonania zadania*

To „niematematyczna” umiejętność, jednak bardzo istotna do osiągania przez dziecko sukcesów w szkole, nie tylko na zajęciach z matematyki. Każde zadanie, jakie uczeń rozwiązuje, jest dla niego sytuacją trudną. I z tą sytuacją dziecko musi sobie jakoś poradzić, starać się pokonać trudność – podjąć wysiłek intelektualny, dążyć do znalezienia rozwiązania. Bardzo w tym pomaga dobry poziom samooceny dziecka – dobre myślenie o swoich możliwościach.

e) *wyprowadza kierunki od siebie i innych osób; określa położenie obiektów względem obranego obiektu; orientuje się na kartce papieru, aby odnajdować informacje (np. w lewym górnym rogu) i rysować strzałki we właściwym kierunku*

Uczeń na koniec klasy I powinien umieć wyprowadzać kierunki w przestrzeni od siebie (od osi własnego ciała) i od innej osoby – górę i dół, przód i tył, lewą i prawą stronę. Określać też położenie jednego obiektu względem drugiego, np. posadzić misia na krześle, ale też przed krzesłem, za krzesłem, po jego lewej i prawej stronie. Wreszcie wyznaczać kierunki na kartce papieru.

Orientacja w przestrzeni to umiejętność, z którą wiele dzieci ma ogromne kłopoty. Jedną z przyczyn jest ograniczanie doświadczeń w tej dziedzinie do pracy na rysunku, który znajduje się w dziecięcym podręczniku. A to nie wystarczy, a wręcz czasami przeszkadza, w rozwijaniu tej niezwykle życiowej umiejętności. Niezbędne są tu doświadczenia dziecka w trójwymiarowej przestrzeni.

f) *dostrzega symetrię (np. w rysunku motyla); zauważa, że jedna figura jest powiększeniem lub pomniejszeniem drugiej; kontynuuje regularny wzór (np. szlaczek)*

Dziecko, patrząc na prosty rysunek, dostrzega w nim symetrię. Potrafi też wskazać np. koło i to samo koło powiększone lub pomniejszone. Dostrzega również układ rytmiczny i potrafi go kontynuować.

W zakresie liczenia i rachowania uczeń na koniec klasy I potrafi:

a) *sprawnie liczyć obiekty (dostrzega regularności dziesiętkowego systemu liczenia), wymienić kolejne liczebniki od wybranej liczby, także wspak (zakres do 20); zapisywać liczby cyframi (zakres do 10)*

Dziecko potrafi w zakresie 20 rozumnie przeliczać elementy (czyli stosować wszystkie zasady obowiązujące przy liczeniu, odróżnić błędne liczenie od poprawnego). Przelicza od wybranej liczby „do przodu” i wspak, a także potrafi w zakresie 10 zapisywać liczby za pomocą cyfr.

b) *wyznaczać sumy (dodaje) i różnice (odejmuje), manipulując obiektami lub rachując na zbiorach zastępczych, np. na palcach; sprawnie dodaje i odejmuje w zakresie do 10, poprawnie zapisuje te działania*

Uczeń sprawnie dodaje i odejmuje. Może to czynić w pamięci, na zbiorach zastępczych, np. palcach, lub manipulując przedmiotami. Ważne jest, że sobie z rachowaniem jakoś radzi. Potrafi skorzystać z prostszej metody, gdy trudniejsza nie przynosi efektów, np. gdy nie potrafi obliczyć różnicy w pamięci, to sięga do rachowania na palcach. Poprawnie także koduje wykonywane czynności, czyli zapisuje działania za pomocą cyfr i znaków działań matematycznych.

c) *poradzić sobie w sytuacjach życiowych, których pomysłne zakończenie wymaga dodawania lub odejmowania*

To wstęp do rozwiązywania typowych szkolnych zadań z treścią – zaliczanych do jednych z najtrudniejszych zadań matematycznych dla uczniów, nie tylko tych najmłodszych. Dziecko rozwiązuje zadania z treścią, w których trzeba coś odjąć lub dodać. Oto przykład takiego zadania: Dziecko pomaga mamie nakrywać stół do obiadu. Za chwilę usiądą przy nim oprócz dziecka jego rodzice,

siostra i babcia. Dla każdego trzeba przygotować po dwie łyżeczki. Ile dziecko potrzebuje razem łyżeczek?

d) *zapisywać rozwiązanie zadania z treścią przedstawionego słownie w konkretnej sytuacji, stosując zapis cyfrowy i znaki działań*

Dziecko rozwiązuje zadanie z treścią opowiedziane np. przez dorosłego. Rozwiązuje je za pomocą manipulowania przedmiotami, na zbiorach zastępczych (np. na palcach) lub w pamięci. Po znalezieniu odpowiedzi na pytania z zadania potrafi zapisać jego rozwiązanie za pomocą cyfr i znaków działań matematycznych.

W zakresie pomiaru dziecko po ukończeniu nauki w klasie I potrafi:

a) *mierzyć długość, posługując się np. linijką; porównywać długości obiektów*

Uczeń potrafi za pomocą linijki zmierzyć długość przedmiotów, a potem ustalić, które z nich są dłuższe od innych, a które krótsze.

b) *ważyc przedmioty; różnicować przedmioty na cięższe i lżejsze; wie, że towar w sklepie jest pakowany według wagi*

Dziecko posługuje się wagą. Najlepiej, aby najpierw była to waga szalkowa, gdyż ważenie na takiej wadze pokaże dziecku istotę ważenia, a poza tym to doskonale ćwiczenie rozumowań w stylu: jak na dwóch szalkach jest równowaga i do jednej coś dołożę, to żeby wyrównać ciężar, muszę dołożyć tyle samo na drugą lub zabrać to, co dołożyłem. Takie rozumowania przydadzą się wtedy, gdy dziecko będzie rozwiązywało najpierw zadania okienkowe, a potem równania mniej i bardziej złożone.

Po doświadczeniach z wagą szalkową (do których odwołuje się już podstawa programowa wychowania przedszkolnego), dziecko poznaje inne wagi, w tym elektroniczne. Waży różne przedmioty i ustala, które z nich są cięższe/lżejsze. Wie też, że w sklepie pakuje się towar według wagi.

c) *odmierzać płyny kubkiem i miarką litrową*

Potrafi np. wlać do dzbanka dwa kubki wody, a też odmierzyć litr płynu wybraną miarką.

d) *nazywać dni w tygodniu i miesiące w roku; orientuje się, do czego służy kalendarz i potrafi z niego korzystać; rozpoznaje czas na zegarze w takim zakresie, który pozwala mu orientować się w ramach czasowych szkolnych zajęć i domowych obowiązków*

Nie jest łatwe dla dzieci wymienianie w odpowiednim porządku miesięcy w roku, a tym bardziej rozpoznawanie czasu na zegarze. Dlatego temu zakresowi edukacji matematycznej nauczyciel powinien poświęcić sporo uwagi. Oczywiście dzieci rozwiązują zadania, posługując się zegarem z tarczą i wskazówkami. Oglądają różne kalendarze i znajdują podobieństwa między nimi, ważne w konstrukcji kalendarzy.

W zakresie obliczeń pieniężnych uczeń, który kończy naukę w klasie I:

a) *zna będące w obiegu monety i banknot o wartości 10 zł; zna wartość nabywczą monet i radzi sobie w sytuacji kupna i sprzedaży*

Dziecko rozpoznaje monety i banknoty o wartości do 10 zł. Potrafi poradzić sobie w sklepie – zapłacić tyle, ile trzeba.

b) *zna pojęcie długu i konieczność spłacenia go*

To bardzo życiowa umiejętność, powiedzą niektórzy – oczywiście dorośli.

Podstawa programowa określa listę umiejętności, jakie powinno nabyć dziecko po roku nauki w szkole. Niewiele wskazówek podaje odnośnie do tego, jakimi metodami nauczyciel ma pokierować uczeniem się dziecka, aby ono te umiejętności nabyło. Taką wiedzę pedagog powinien nabyć na studiach, z literatury metodycznej, a także z własnych zawodowych doświadczeń. Niezwykle ważne jest respektowanie prawidłowości rozwojowych charakterystycznych dla dziecka w młodszym wieku szkolnym. Rozwój umysłowy jest ważny, ale nie najważniejszy. Równie istotny – też z punktu widzenia edukacji matematycznej – jest rozwój emocjonalny, społeczny i fizyczny. Wszystkie te aspekty człowieczego rozwoju należy harmonizować.

Na wstępie podałam cechy przyjaznej dziecku, według mojego zapatrywania, edukacji matematycznej. Jeszcze raz powrócę do tego wątku. Przyjazna matematyka, to matematyka w działaniu – dziecko, ucząc się, samo działa, a nie jest biernie poddawane oddziaływaniom dorosłego (osoby, które chcą poznać model MATEMATYKA W DZIAŁANIU zapraszam do odwiedzenia strony www.berdo.edu.pl).

Autorka jest pracownikiem naukowym Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Wydziału Nauk Pedagogicznych, Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji

Polacy o upowszechnieniu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego

Komunikat z badań CBOS



W ostatniej dekadzie stycznia br. Sejm uchwalił proponowane przez rząd zmiany ustaw, zakładające m.in. upowszechnienie edukacji przedszkolnej i obniżenie wieku szkolnego. Zgodnie z planami reformy, począwszy od września 2009 roku gminy powinny gwarantować sześciolatkom bezpłatną edukację szkolną, a pięciolatkom – przedszkolną. Od roku 2010 przygotowanie przedszkolne będzie dla pięciolatek obowiązkowe. Wprowadzenie obniżonego wieku szkolnego ma być rozłożone na trzy kolejne lata szkolne – 2009/2010, 2010/2011 i 2011/2012. W tym przejściowym okresie to rodzice – bez konieczności zasięgnięcia opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych – będą decydować, czy chcą posłać swoje dziecko do szkoły w wieku sześciu czy też siedmiu lat.

W styczniowym badaniu¹ sprawdzaliśmy, co Polacy sądzą o edukacji najmłodszych i jak oceniają przygotowanie zlokalizowanych najbliższej miejsca zamieszkania szkół podstawowych do obniżenia wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej.

Co lepsze: przedszkole czy pozostanie w domu?

Zdecydowana większość Polaków (76%) uważa, że dla pięciolatek lepsze jest uczestniczenie w edukacji przedszkolnej, jedna piąta zaś (21%) – że pozostanie w domu. Nieco inaczej kształtują się opinie na temat tego, co jest lepsze dla czterolatek. Połowa ankietowanych (51%) twierdzi, że lepsza dla nich jest edukacja przedszkolna, natomiast niewiele mniejsza grupa (44%) – że pozostanie w domu.

¹ Badanie „Aktualne problemy i wydarzenia” (224) zrealizowano w dniach 9-15 stycznia 2009 roku na liczącej 1089 osób reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski.

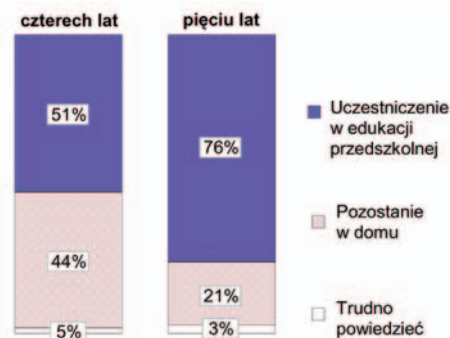
O tym, że dla cztero i pięciolatek edukacja przedszkolna jest lepsza niż pozostanie w domu, najbardziej przekonani są mieszkańcy dużych miast, a najmniej – mieszkańcy wsi. Na opinie w tej sprawie wpływa również wykształcenie badanych. Generalnie, im ono wyższe, tym częstsze przekonanie, że dla najmłodszych lepsze jest uczestniczenie w edukacji przedszkolnej. O tym, że edukacja przedszkolna jest lepsza dla cztero i pięciolatek, najslabiej przeświadczeni są najmłodszy badani (z grupy wiekowej 18-24 lata), szczególnie ci, którzy nie mają dzieci. Powyższe prawidłowości są silniejsze w przypadku opinii dotyczących czterolatek.

Można zauważyć istotny związek między opiniami na temat edukacji przedszkolnej najmłodszych a doświadczeniem rodziców: ci, których dzieci chodzą lub chodziły do przedszkola na etapie wcześniejszym niż zerówka, częściej twierdzą, że dla najmłodszych lepsze jest uczestniczenie w edukacji przedszkolnej niż pozostawanie w domu. Ten „efekt własnego doświadczenia” jest lepiej widoczny w przypadku opinii dotyczących czterolatek.

Jeśli chodzi o pięciolatek, o przewadze edukacji przedszkolnej nad pozostaniem w domu przekonane są wszystkie grupy społeczno-zawodowe, przede wszystkim zaś przedstawiciele kadry kierowniczej i pracownicy administracyjno-biurowi. W odniesieniu do czterolatek mniej osób z poszczególnych grup wyraża przekonanie, że edukacja przedszkolna jest lepsza. Jeśli porównać opinie na temat edukacji cztero i pięciolatek, można zauważyć, że rolnicy i robotnicy wykwalifikowani w większości twierdzą, że dla dzieci czteroletnich lepsze jest pozostanie w domu.

Zdaniem zdecydowanej większości Polaków (83%) pięciolatki powinny mieć zagwarantowaną możliwość edukacji przedszkolnej. Porównanie tego-

Rys. 1. Co, Pana(i) zdaniem, jest lepsze dla dziecka w wieku:



Rys. 2. Co, Pana(i) zdaniem, jest lepsze dla dziecka w wieku:

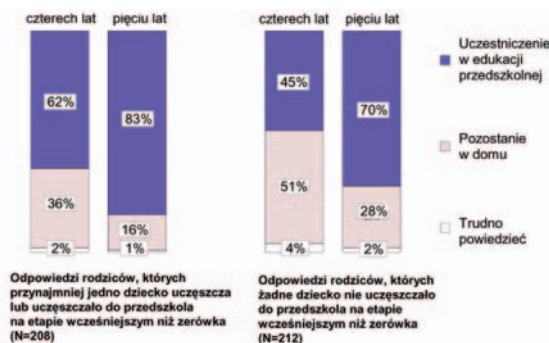


Tabela 1.

| Czy, Pana(i) zdaniem, pięciolatki powinny mieć zagwarantowaną możliwość edukacji przedszkolnej, czy też nie? | Wskazania respondentów według terminów badań | |
|--|--|--------|
| | XI 2008 | I 2009 |
| Zdecydowanie tak | 46 | 55 |
| Raczej tak | 22 | 28 |
| Raczej nie | 13 | 7 |
| Zdecydowanie nie | 11 | 4 |
| Trudno powiedzieć | 8 | 6 |

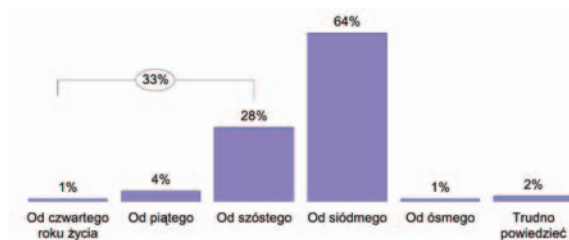
rocznych danych z wynikami sondażu przeprowadzonego w listopadzie 2008 roku² wskazuje, że wzrosła liczba Polaków twierdzących, że pięciolatki powinny mieć zagwarantowany dostęp do przedszkola³.

Zagwarantowanie pięciolatkom możliwości edukacji przedszkolnej (co według planowanej reformy byłoby zadaniem gminy) najczęściej popierają

² Komunikat CBOS „Polacy o proponowanych zmianach w systemie edukacji”, listopad 2008.

³ Zmianę opinii na ten temat należy jednak interpretować ostrożniej, niż wynikałoby to z różnic procentowych. Pytanie zadane w listopadzie 2008 roku było bowiem poprzedzone wstępem: „Jedną ze zmian proponowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jest wprowadzenie w roku szkolnym 2009/2010 prawa do bezpłatnej edukacji przedszkolnej dla każdego dziecka w wieku pięciu lat”. Ta dodatkowa informacja mogła mieć wpływ na odpowiedzi respondentów – zmiana poglądów w tej sprawie może być w rzeczywistości mniejsza.

Rys. 3. Od jakiego wieku, Pana(i) zdaniem, powinna rozpocząć się edukacja szkolna?



mieszkańcy największych miast (liczących 501 tys. i więcej ludności), najrzadziej – mieszkańcy wsi, natomiast w grupach wyodrębnionych ze względu na poziom wykształcenia: najczęściej osoby najlepiej wykształcone, a najrzadziej – badani z wykształceniem podstawowym.

Kiedy rozpocząć edukację szkolną?

Większość Polaków (64%) opowiada się za zachowaniem dotychczasowego wieku szkolnego, czyli rozpoczęciem edukacji od siódmego roku życia⁴. Natomiast za obniżeniem wieku szkolnego, tzn. za wysłaniem do szkół dzieci sześciolatków lub młodszych, jest łącznie 33% respondentów.

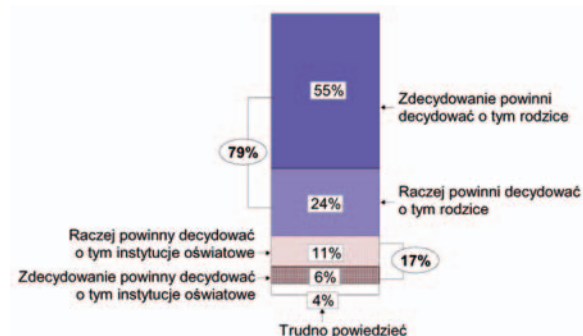
Najwięcej zwolenników obniżenia wieku szkolnego jest wśród mieszkańców wsi i najmniejszych miast – do 20 tys. ludności (po 37% z nich opowiada się za rozpoczęciem edukacji szkolnej w wieku sześciu lat lub wcześniej), a także wśród mieszkańców miast największych, ponadpółmilionowych (33% jest za obniżeniem dotychczasowego wieku szkolnego). Generalnie, im wyższe wykształcenie respondentów, tym częstsze przekonanie, że należy obniżyć wiek szkolny. Nawet jednak osoby z wyższym wykształceniem w większości są za zachowaniem go na dotychczasowym poziomie. Nieco więcej zwolenników obniżenia wieku szkolnego jest wśród mężczyzn (36%) niż kobiet (31%).

⁴ Kwestia ta była już przedmiotem wcześniejszych badań CBOS. Wcześniej respondentom zadawano pytanie: „Jak Pan(i) uważa, w jakim wieku dzieci powinny rozpocząć naukę w szkole?”. Badani mieli do wyboru dwie odpowiedzi: „Tak jak dotychczas, tzn. od siódmego roku życia” lub „Rok wcześniej, tzn. od szóstego roku życia”. W lutym 2000 roku 76% badanych było za utrzymaniem dotychczasowego wieku obowiązku szkolnego, a 21% za jego obniżeniem do szóstego roku życia. W czerwcu 1999 roku wskaźniki te wynosiły odpowiednio: 75% i 20%. Ponieważ w tegorocznym sondażu pytanie było inaczej sformułowane, a także inna była lista możliwych odpowiedzi, dokonywanie prostych porównań nie jest możliwe. Przy zachowaniu odpowiedniej ostrożności można jednak stwierdzić, że w porównaniu z poprzednimi pomiarami respondenci bardziej przychylnie oceniają obniżenie wieku szkolnego, choć nadal większość jest za utrzymaniem *status quo* w tej sprawie.

Poglądy na tę kwestię nie wiążą się w sposób systematyczny ani ze statusem materialnym badanych, ani z deklarowanymi przez nich poglądami politycznymi. Od opinii ogółu społeczeństwa nie różnią się znacząco opinie respondentów mających dzieci w wieku do 26 lat, a także rodziców najmłodszych dzieci, których reforma będzie dotyczyć (poniżej siódmego roku życia).

Przewidywana reforma edukacji zakłada możliwość rozpoczęcia nauki szkolnej w wieku sześciu lat bez uzyskiwania, jak dotychczas, zgody poradni pedagogiczno-psychologicznych. Polacy zapytani, kto, ich zdaniem, powinien decydować o posłaniu sześciolatka do szkoły – rodzice czy instytucja oświatowa, dość zdecydowanie opowiadają się za władzą rodzicielską (łącznie 79% wskazań).

Rys. 4. Czy, Pana(i) zdaniem, rodzice powinni mieć zagwarantowane prawo do samodzielnego decydowania o tym, czy posłać dziecko do szkoły w wieku sześciu lub siedmiu lat, czy też taką decyzję powinny podejmować instytucje oświatowe?



Przekonanie, że decyzję o rozpoczęciu nauki w szkole powinni podejmować rodzice, a nie instytucje oświatowe, dominuje we wszystkich grupach społecznych. Opinie rodziców nie odbiegają w tej kwestii od opinii ogółu społeczeństwa. Największą gotowość do przekazania tej decyzji instytucjom oświatowym wykazują osoby z wyższym wykształceniem, zwłaszcza kadra kierownicza i specjaliści. Wydaje się, że poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w tym zakresie może być postrzegane jako instytucja albo ograniczająca ewidentnie wysoko cenną wolność rodziców, albo pomagająca w podejmowaniu dobrych decyzji wychowawczych.

Czy szkoły są przygotowane do reformy?

Na postrzeganie przez społeczeństwo planowanych reform wpływa nie tylko publiczna debata, ale również własna ocena placówek oświatowych, z którymi Polacy mieli, mają lub będą mieć (jako rodzice) kontakt.

Opinie na temat stopnia przygotowania zlokalizowanych najbliższych miejsc zamieszkania szkół podstawowych do tego, by uczyły do nich sześciolatki, są podzielone. Według 36% respondentów szkoły są przygotowane do obniżenia wieku szkolnego, niemal tyle samo osób (35%) jest przeciwnego zdania, a 29% nie ma wyrobionej opinii w tej sprawie. Tegoroczne wyniki nie różnią się istotnie od ubiegłorocznych.

latki, są podzielone. Według 36% respondentów szkoły są przygotowane do obniżenia wieku szkolnego, niemal tyle samo osób (35%) jest przeciwnego zdania, a 29% nie ma wyrobionej opinii w tej sprawie. Tegoroczne wyniki nie różnią się istotnie od ubiegłorocznych.

Tabela 2.

| Jak Pan(i) sądzi, czy publiczna szkoła podstawowa położona najbliżej Pana(i) miejsca zamieszkania jest odpowiednio przygotowana do tego, by rozpoczynały w niej naukę dzieci sześciolatnie? | Wskazania respondentów według terminów badań | |
|---|--|--------|
| | XI 2008 | I 2009 |
| | w procentach | |
| Zdecydowanie tak | 14 | 15 |
| Raczej tak | 23 | 21 |
| Raczej nie | 19 | 19 |
| Zdecydowanie nie | 16 | 16 |
| Trudno powiedzieć | 30 | 29 |

Przekonanie o gotowości szkół zlokalizowanych najbliżej miejsca zamieszkania do przyjęcia sześciolatków mają przede wszystkim mieszkańcy wsi. W miastach wraz ze wzrostem ich wielkości generalnie maleje liczba osób przekonanych o dobrym przygotowaniu okolicznych szkół na przyjęcie sześciolatków. Najgorzej jednak oceniają szkoły pod tym względem mieszkańcy miast liczących od 101 tys. do 500 tys. ludności. Wydaje się więc, że to nie odległość od miejsca zamieszkania, ale inne cechy placówki edukacyjnej decydują o ocenie jej przygotowania na przyjęcie sześciolatków. Na postrzeganie go prawdopodobnie wpływa również większa różnorodność szkół w miastach.

Im wyższy poziom wykształcenia badanych, tym bardziej krytyczna ocena przygotowania szkół do obniżenia wieku szkolnego. Wśród osób z wyższym wykształceniem 40% (53% mających dzieci w wieku do 26 lat) twierdzi, że pobliska szkoła nie jest przygotowana na przyjęcie sześciolatków, 29% uważa, że jest odpowiednio przygotowana, a 31% nie ma wyrobionego zdania na ten temat.

Tabela 3.

| Miejsce zamieszkania | Jak Pan(i) sądzi, czy publiczna szkoła podstawowa położona najbliżej Pana(i) miejsca zamieszkania jest odpowiednio przygotowana do tego, by rozpoczynały w niej naukę dzieci sześciolatnie? | | |
|----------------------------|---|-----|-------------------|
| | Tak | Nie | Trudno powiedzieć |
| | w procentach | | |
| Wieś | 44 | 35 | 21 |
| Miasto do 20 tys. ludności | 36 | 32 | 32 |
| 20-100 tys. | 36 | 35 | 29 |
| 101-500 tys. | 25 | 44 | 32 |
| 501 tys. i więcej | 23 | 30 | 47 |

Tabela 4.

| Jak Pan(i) sądzi, czy publiczna szkoła podstawowa położona najbliżej Pana(i) miejsca zamieszkania jest odpowiednio przygotowana do tego, by rozpoczynały w niej naukę dzieci sześciolatnie? | Odpowiedzi: | | |
|---|-------------------------|--|--|
| | ogółu badanych (N=1089) | osób mających przynajmniej jedno dziecko w wieku do 26 lat (N=420) | osób mających przynajmniej jedno dziecko do 7 roku życia (N=140) |
| | w procentach | | |
| Tak | 36 | 39 | 41 |
| Nie | 35 | 43 | 42 |
| Trudno powiedzieć | 29 | 18 | 17 |

Tabela 5.

| Jak Pan(i) sądzi, czy publiczna szkoła podstawowa położona najbliżej Pana(i) miejsca zamieszkania jest odpowiednio przygotowana do tego, by rozpoczynały w niej naukę dzieci sześciolatnie? | Odpowiedzi rodziców, których: | |
|---|---|--|
| | przynajmniej jedno dziecko uczęszcza lub uczęszczało do przedszkola na etapie wcześniejszym niż zerówka (N=208) | żadne dziecko nie uczęszczało do przedszkola na etapie wcześniejszym niż zerówka (N=212) |
| | w procentach | |
| Tak | 37 | 41 |
| Nie | 49 | 36 |
| Trudno powiedzieć | 14 | 23 |

Ocena przygotowania szkół na przyjęcie sześciolatków zależy również od statusu materialnego respondentów. Ci, którzy uzyskują wyższe dochody na osobę w rodzinie, rzadziej twierdzą, że szkoły są przygotowane do tego, by rozpoczynały w nich naukę dzieci sześciolatnie. Bardziej krytyczne są również kobiety – zarówno wśród ogółu badanych, jak i wśród osób mających dzieci w wieku do 26 lat. Dla porównania: 39% kobiet (45% mających dzieci) twierdzi, że pobliska szkoła nie jest odpowiednio przygotowana na przyjęcie sześciolatków – tego samego zdania jest 31% mężczyzn (39% mających dzieci).

Podobnie jak wśród ogółu badanych, opinie na temat przygotowania szkoły położonej najbliżej miejsca zamieszkania do planowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej reformy są podzielone również wśród respondentów mających dzieci

w wieku do 26 lat oraz rodziców dzieci najmłodszych, których planowane zmiany dotyczą. Trzeba jednak zaznaczyć, że w obu tych grupach wyraźnie mniej jest odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

Rodzice, którzy wysłali do przedszkola (wcześniej niż do zerówki) przynajmniej jedno dziecko, bardziej krytycznie oceniają przygotowanie pobliskiej szkoły podstawowej do przyjęcia sześciolatków. Wydaje się, że bezpośrednie doświadczenie edukacji przedszkolnej może być przyczyną nieaprobowania pomysłu umieszczenia zerówek w szkołach podstawowych.

Opracował: Adam Gendźwiłł

Źródło: CBOS „Polacy o upowszechnianiu edukacji przedszkolnej i obniżeniu wieku szkolnego”, komunikat z badań, Warszawa, styczeń 2009.

Co z tą dojrzałością szkolną?

Problemy związane ze zmianami w organizacji edukacji wczesnoszkolnej

Bożena Janiszewska

Co to jest dojrzałość szkolna?

W wielu wypowiedziach prasowych i w uzasadnieniach projektu wcześniejszego rozpoczynania nauki szkolnej przez dzieci podkreślana jest dojrzałość intelektualna dzieci spowodowana zmianami cywilizacyjnymi.

Oznacza to, mówiąc potocznie, że dzieci mają obecnie większy niż jeszcze kilkanaście lat temu zasób informacji, wynikający z umiejętności korzystania z dorobku cywilizacji (telefon komórkowy, komputer, telewizor itp.); mają także lepszy dostęp do książek, do wielu zabawek i pomocy dydaktycznych, a poza tym obserwujemy akcelerację (przyspieszenie rozwoju na przestrzeni kilku pokoleń) w zakresie rozwoju fizycznego (większa waga i wzrost dzieci, przyspieszony okres dojrzewania fizjologicznego).

Nie wystarcza to jednak do lepszego korzystania z posiadanych informacji czy też możliwości fizycznych (większy wzrost wcale nie wpływa na lepszą płynność i stopniową automatyzację pisania) i zupełnie nie przekłada się na umiejętność i poczucie obowiązku pokonywania trudności codziennej pracy dziecka w szkole. Od dawna, bo już od lat 30. XX wieku (pierwsze testy dojrzałości szkolnej) wiadomo, że o powodzeniu dziecka w szkole decyduje wiele czynników, a nie tylko dojrzałość intelektualna. Co składa się więc na tę dojrzałość szkolną, na jakie aspekty rozwoju należy zwracać uwagę?

Dojrzałość szkolna (wg Stefana Szumana) to taki poziom rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego dziecka, który czyni je wrażliwym i podatnym na systematyczne nauczanie w klasie I

szkoły podstawowej¹. Chodzi po prostu o względną równowagę między możliwościami dziecka a wymaganiami szkoły. Jeżeli zmienia się więc wiek startu szkolnego, to dzieci mają inne możliwości i to szkoła do możliwości dzieci powinna się dostosować (w wielu dyskusjach pojawia się propozycja, by mówić o problemie „dojrzałości szkoły”).

Spróbujmy prześledzić wymagania szkoły stawiane dzieciom rozpoczynającym klasę I, wymagania, które jeszcze w 2008/2009 roku obowiązują – dostosowane są one do poziomu rozwoju dzieci siedmioletnich.

1. Dojrzałość szkolna w zakresie rozwoju fizycznego².

- a) Dziecko powinno mieć powyżej 120 cm wzrostu, ważyć powyżej 23 kg, mieć właściwe proporcje ciała (te parametry idą w parze z twardością kośćca, siłą mięśni, ogólną odpornością na zmęczenie i odpornością organizmu na choroby; do tych parametrów dopasowana jest wielkość ławek). Ewentualne wady powinny być zdiagnozowane i korygowane.
- b) Rozwój ruchowy dziecka powinien charakteryzować się koordynacją ruchów, zdolnością utrzymywania równowagi, zwinnością ruchów na tyle, by dziecko bezpiecznie poruszało się wśród innych dzieci na terenie szkoły oraz mogło przez doświadczenia ruchowe poznawać stosunki przestrzenne.

¹ Brejnak W. *Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki*, PZWL, Warszawa 2006; Janiszewska B. *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Metody badania dojrzałości. Pomoce do badań*, Seventh Sea, Warszawa 2006; Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1980.

² Janiszewska B. *Ocena dojrzałości szkolnej*, ibidem.

- c) Ruchy rąk (zależne m.in. od stopnia skostnienia nadgarstka) powinny być sprawne na tyle, by umożliwić odpowiedni poziom rysowania, pisania drobnych elementów w linijkach; ruchy powinny być skoordynowane i płynne (od tego zależy tempo pisania i odporność ręki na zmęczenie); odpowiedni poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej pozwala na wykonywanie precyzyjnych czynności.

2. Dojrzałość psychiczna – dojrzałość szkolna w zakresie procesów poznawczych.

- a) Dziecko powinno umieć skupiać uwagę przez około 20 minut, powinno w pewnym zakresie samo sterować uwagą (tzw. uwaga dowolna), powinno umieć podporządkować uwagę poleceniom nauczyciela.
- b) Pamięć dziecka powinna charakteryzować się pewnym stopniem trwałości, dziecko powinno umieć sterować procesem zapamiętywania (tzw. pamięć dowolna); zakres pamięci i tempo zapamiętywania powinny być stosunkowo duże.
- c) W procesie spostrzegania wzrokowego dziecko powinno dokonywać analizy i syntezy znaków graficznych na tyle, by różnicować nie tylko same elementy liter (np. kółko i laseczka), ale i zależności między elementami (laseczka przed kółkiem to litera p, za kółkiem – d, a jeszcze w grę wchodzi stosunki ilości, wielkości, zależności prawo – lewo, góra – dół itp.). Dziecko powinno spostrzegać, organizować i rozumieć otaczającą je rzeczywistość.
- d) W spostrzeganiu słuchowym dziecko winno odróżniać nie tylko poszczególne głoski, ale i stopień ich dźwięczności, czas trwania (np. słuchowo odróżniać p od b, d od t, si od ś, s od sy itp.), ich kolejność itp. – czyli dobrze wykonywać czynności analityczno-syntetyczne (słuchowo podzielić proste wyrazy na głoski, złożyć głoski w wyraz itp.).

Powinno słuchowo różnicować rymy i rytm mowy. Od tego zależy opanowanie umiejętności pisania i czytania.

- e) Myślenie dziecka powinno charakteryzować się możliwością operowania informacjami tak, by możliwe stało się rozumienie prostych pojęć, prostych zasad, reguł, prawidłowości; by dziecko zaczęło wnioskować, by wiązało informacje na zasadach logicznych (w klasach pierwszych oprócz pojęcia liczby i działań na liczbach wprowadza się zbiory i związane z nimi różne pojęcia i zależności). Dziecko powinno dysponować odpowiednią wiedzą i do-

świadczeniami i rozumieć informacje na tyle, by móc korzystać z wyjaśnień i uwag nauczyciela (np. informacja o najbliższym otoczeniu, czasie, przestrzeni itp.).

- f) Mowa dziecka powinna pełnić już funkcję komunikatywną, dziecko może więc porozumiewać się mową wiązaną, mieć odpowiednio duży zasób słów i znać pojęcia na tyle, by korzystać z poleceń i komentarzy nauczyciela oraz rozumieć czytane teksty. Powinno prawidłowo wymawiać głoski, by je prawidłowo analizować i syntetyzować w procesie nauki pisania i czytania.

3. Dojrzałość psychiczna – dojrzałość szkolna w zakresie emocjonalno-motywacyjnym (zależy od niej w dużym stopniu funkcjonowanie dziecka w szkole i wyniki uczenia się).

- a) dziecko siedmioletnie częściowo panuje nad emocjami – zaczyna powoli kontrolować emocje i uczucia,
- b) dzieci dojrzałe do szkoły zaczynają rozumieć i mają w pewnym zakresie poczucie obowiązku i odpowiedzialności za siebie (np. nie chce im się, ale ćwiczą czytanie, rysują, odrabiają lekcje itp.),
- c) dzieci dojrzałe do szkoły próbują pokonywać trudności, nie zniechęcają się tak szybko (nie-dojrzałe – nie chcą rano wstać, nie chcą pisać, gdy nie mają na to ochoty, nie robią tego, czego nie lubią, nie rozumieją konieczności ćwiczeń itp.),
- d) dzieci dojrzałe lubią poznawać, dociekać, zaczynają się kształtować motywy poznawcze, (dzieci niedojrzałe interesują się krótko nowymi treściami, okazjonalnie),
- e) u dzieci stopniowo kształtują się uczucia społeczne (współczucie, przyjaźń i inne).

4. Dojrzałość szkolna w zakresie rozwoju społecznego.

- a) poczucie przynależności do grupy – klasy szkolnej – dzięki niemu uwagi, skierowane do całej klasy, dziecko odnosi także do siebie (umożliwia to funkcjonowanie dzieci w systemie klasowo-lekcyjnym),
- b) dzieci dojrzałe do szkoły zaczynają rozumieć zasady i normy społeczne i stają się zdolne do ich stosowania i przyswajania,
- c) zmniejsza się dziecięcy egocentryzm na rzecz motywów prospołecznych,
- d) dzieci uczą się współżycia z innymi dziećmi,
- e) dzieci stają się zdolne do porównywania siebie z innymi, co prowadzi do powstawania tzw. samooceny (kim jestem, na co mnie stać, jaki jestem w relacjach z innymi).

Omówiono tutaj ważniejsze aspekty dojrzałości szkolnej, pomijając cały szereg innych specjalistycznych problemów.

Obecnie tak rozumianą dojrzałość szkolną osiąga około 60–70% dzieci idących do szkoły, pozostałe 30–40% to dzieci z niepełną dojrzałością szkolną lub dzieci nieco wolniej rozwijające się. U tych ostatnich zwykle po około 6 miesiącach nauki następuje przyspieszenie rozwoju i dalej funkcjonują w szkole bez zbyt dużych problemów. Inne niedojrzałe dzieci napotykać na tak duże trudności w opanowaniu materiału szkolnego, że:

- a) u niektórych powstaje ogromny lęk przed niepowodzeniem, co z czasem może przekształcić się w nerwicę szkolną,
- b) inne zaś nie lubią szkoły, nie chcą się uczyć, stosowany przymus powoduje niekiedy wagarowanie, ucieczki, co może sprzyjać demoralizacji;
- c) ciągłe frustracje wywołują stan napięcia psychicznego, które najłatwiej rozładować poprzez agresję (zachowania agresywne skierowane na słabszych, tendencje do niszczenia, demolowania itp.).

W naszej rzeczywistości brak jest ciągle odpowiednich funduszy na zajęcia wyrównawcze, terapię pedagogiczną, terapię nerwic szkolnych i zaburzeń emocjonalnych, tak więc najlepszym wyjściem jest wyrównywanie startu szkolnego.

Warto wiedzieć, że w sytuacji obniżenia progu szkolnego o rok (przy niezmiennym programie i systemie klasowo-lekcyjnym), tzn. rozpoczęcia systematycznej nauki szkolnej przez dzieci w wieku 5,5–6,5 lat, dojrzałość szkolna wynosiłaby około 20–30% (są to dzieci szybciej rozwijające się; mogą one i obecnie rozpocząć naukę szkolną po badaniach dojrzałości szkolnej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych). Dzieci rozpoczynające obecnie naukę w klasach wstępnych (zerówkach) są dziećmi niedojrzałymi do systematycznej nauki szkolnej w takim rozumieniu, jak to wyżej omówiono.

Dlaczego tak się dzieje?

W dyskusjach na temat obniżenia wieku szkolnego o rok nie omawia się różnic związanych z procesem dojrzewania biologicznego. Pod koniec okresu przedszkolnego, w wieku około 5,5–6 lat następuje u dzieci skok rozwojowy – po raz pierwszy w rozwoju tak uaktywnia się układ hormonalny, że powoduje on cały szereg zmian.

1. Następuje skok rozwojowy w zakresie wzrostu i wagi.

5-latki: średni wzrost wynosi około 110 cm, średnia waga – około 19 kg,

6-latki: średni wzrost wynosi około 117 cm, średnia waga – około 21 kg,

7-latki odpowiednio: około 123 cm i około 24 kg.

Dzięki temu dzieci stają się bardziej odporne na zmęczenie, mniej chorują, lepiej znoszą trudy szkolne.

2. Następuje pierwszy etap kostnienia nadgarstka, dzięki czemu dziecko lepiej posługuje się ołówkiem i dopiero wtedy zdolne jest do pisanie drobnych elementów pisma pisanego (przedtem duże litery drukowane); mniej męczy się ręka.

3. Zmieniają się proporcje ciała na tyle, że dziecko może m.in. wykonywać skoordynowane ruchy rękami pod kontrolą wzroku (koordynacja wzrokowo-ruchowa na odpowiednim poziomie jest niezbędna przy wszelkich czynnościach szkolnych).

4. Następuje skok jakościowy w dojrzewaniu układu nerwowego. Ze względu na wagę tej zmiany proponuję zatrzymać się i prześledzić jej znaczenie i przejawy.

- a) poprawia się znacząco funkcjonowanie narządów zmysłów – m.in.:
 - polepsza się ostrość wzroku, zdolność odróżniania odcieni barw itp. (do ok. 6 lat dzieci widzą niezbyt ostro – jest to cecha fizjologiczna),
 - polepsza się słuch muzyczny i fonetyczny (dzieci zaczynają lepiej odróżniać dźwięki mowy ludzkiej i mniej fałszują).
- b) w tym okresie znacząco poprawia się jakość ruchów dziecka i jakość ruchów rąk (lepsze sterowanie nerwowe pracą mięśni):
 - dzieci lepiej utrzymują równowagę, lepsza jest koordynacja ruchów, ruchy stają się zwinne, płynne,
 - polepsza się płynność ruchów rąk, dzięki czemu dzieci lepiej i staranniej piszą w zeszytach, tempo pisania jest lepsze, ręka jest bardziej odporna na zmęczenie.
- c) dojrzewa kora mózgowa – procesy pobudzania i hamowania nerwowego przebiegają sprawniej, dzięki czemu:
 - dziecko potrafi dłużej skupić uwagę, mniej się męczy,

- dziecko samo zaczyna sterować swoją uwagą (tzw. uwaga dowolna), co jest niezbędne w systematycznej nauce szkolnej,
 - dziecko dłużej potrafi „usiedzieć” w jednym miejscu, nie musi tak często zmieniać pozycji,
 - dziecko staje się zdolne do częściowego panowania nad swoimi emocjami, zaczyna w wieku ponad 6 lat mieć poczucie obowiązku (odrabianie lekcji to praca), dzieci poniżej 6 lat cechują się infantyлизmem i robią głównie to, co chcą, a nie to, co jest ich obowiązkiem! (i jest to prawidłowość rozwojowa),
- d) dojrzewają struktury kory mózgowej, które odpowiadają za czynności typowo szkolne:
- dziecko powyżej 6 lat staje się zdolne do wzrokowego spostrzegania analityczno-syntetycznego tak, że potrafi odróżnić i zapamiętać litery podobne kształtem a różniące się położeniem elementów względem siebie (np. d, g, b, p),
 - dziecko dopiero powyżej 6 lat staje się zdolne do słuchowego spostrzegania analityczno-syntetycznego tak, że słuchowo potrafi podzielić wyraz na głoski, dobrać odpowiadające im litery i zapisać w zeszycie w postaci wyrazu; staje się też zdolne do złożenia głosek w wyraz (czytanie!),
 - dojrzewają struktury korowe odpowiadające za jakość myślenia – dopiero powyżej 6 lat dzieci stają się zdolne do myślenia operacyjnego na konkretach, dzięki temu zaczynają mieć pojęcie liczby, zaczynają rozumieć operacje liczbowe, pojęcia czasowe (wczoraj, jutro, tydzień itp.) i przestrzenne (pod, zza, obok, z prawej itd.); do 6 lat mamy do czynienia z myśleniem przedoperacyjnym (dzieci myślą na zasadzie skojarzeń, rzadko trzymając się toku logicznego, np. *piesek to ma futerko, szczeka i biega, a dziadek ma taki szczekający kaszel, bo pali papierosy, ognisko też pali i pieczemy w nim ziemniaczki, pijemy mleko od krowy, krowa ma rogi i babcia mówi, że diabeł też ma rogi i ja też jestem taki diabełek*), powyżej 6 lat pojawia się zdolność do odwracalności operacji myślowych, co jest warunkiem tworzenia się pojęć (dopiero wtedy dziecko rozumie, że liczba kasztanów zebranych na kupkę jest taka sama jak kasztanów ułożonych w linii poziomej, ponieważ gdy wszystkie kasztany ułożone były w dwu szeregach, to było ich tyle samo, a nikt nie dodał lub nie odjął kasztanów).

Wymieniono powyżej tylko główne różnice między dziećmi młodszymi (5,5–6,5 lat) a starszymi

(6,5–7,5 lat). Są one tak znaczące, że praca w klasach wstępnych (0) powinna być zbliżona do pracy przedszkolnej i stopniowo zmieniać się.

Jeżeli do klas I (a nie zerówek) pójdą dzieci sześciolatnie, to konieczne jest dopasowanie wymagań szkoły do maluchów! Proponowane założenia organizacyjno-programowe to zakładają:

- inne są wymogi programowe – są one dopasowane rzeczywistości do możliwości dzieci młodszych!
- inny jest czas przewidziany na opanowanie nowych umiejętności i nawyków,
- inna jest metodyka pracy z dziećmi – dzieci mają uczyć się w zabawie i przez zabawę, która jest ich podstawową aktywnością,
- inny jest rytm pracy i odpoczynku.

Jaki są te sześciolatki?

- są ruchliwe, szybko się męczą i często zmieniają pozycję, potrzebują odpoczynku,
- chcą się głównie bawić – każda forma zabawy zachęca je do słuchania, działania, pokonywania przeszkód,
- znają już pewne normy, ale kierują się jeszcze emocjami,
- ich emocje są dość silne, gwałtowne i szybko się zmieniają,
- negatywne uwagi lub kary z naszej strony powodują, że dzieci odmawiają wykonania zadania, zaś wskazanie czegoś pozytywnego – motywuje je do działania,
- potrafią być uparte – argumenty logiczne nie skutkują, można wtedy działać na zasadzie wyboru – np. jeśli dziecko nie chce rysować, to po upływie 2–3 minut możemy zaproponować: *możesz rysować ołówkiem lub kredką*,
- są egocentryczne, ale już zaczynają współczuć, pocieszać innych,
- mają jeszcze mało płynne ruchy w nadgarstku, piszą duże drukowane litery, nie zawsze w dobrym kierunku, rysują szlaczki składające się z linii prostych typu: IIIII; I_I_I_I //IIII //IIII VVVVV, XXXXX, mają kłopoty z rysowaniem szlaczków literopodobnych,
- mają kłopot z oceną stosunków przestrzennych: prawo – lewo, góra – dół, pod, nad, zza, obok, z przodu itp.,
- w analizie i syntezie wzrokowej często odwracają elementy asymetryczne (odbicie lustrzane), myślą litery podobne kształtem, nie uwzględniają przerw między wyrazami, nie używają przyimków w opisie obrazka, bo nie uwzględniają jeszcze stosunków przestrzennych itp.,

- w analizie i syntezie słuchowej dzielą zdanie na wyrazy, wyrazy na sylaby, wydzielają głoski w nagłosie, ale jeszcze nie w wygłosie, nie analizują i syntetyzują wyrazów,
- ich myślenie jest na poziomie konkretno-wyobrażeniowym przedoperacyjnym; efekty ich myślenia są subiektywne, niepełne i często nieprawdziwe; nie ma jeszcze odwracalności myślenia,
- w myśleniu matematycznym: mają już pojęcie liczby, ale nie potrafią jeszcze operować na liczbach, nie rozumieją zbiorów, nie rozumieją pojęć oznaczających jednostki miar, nie rozumieją jeszcze treści zadań,
- mają jeszcze uwagę i pamięć mimowolną, uwaga jest mało podzielna, krótki czas koncentracji;,
- nie mają poczucia obowiązku i odpowiedzialności.

Dla dobra dzieci, które w kwietniu 2009 roku skończą 6 lat, warto zapoznać ich rodziców z różnicami rozwojowymi zależnymi od wieku. Warto zaapelować, żeby decyzję o posłaniu malucha do szkoły dobrze przemyśleli, skonsultowali z nauczycielem przedszkola, z psychologiem, tak by kochając dziecko, nie uczynili mu krzywdy.

Pamiętajmy: dziecko w klasie I funkcjonuje nie tak, jak my, dorośli chcielibyśmy, ale tak jak pozwalają na to jego możliwości!

Bibliografia

1. Brejnak W. *Czy twój przedszkolak dojrzał do nauki*, PZWL, Warszawa 2006. Kilka słów o historii badań nad dojrzałością szkolną. Kryteria oceny dojrzałości. Charakterystyka dzieci dojrzałych i niedojrzałych do szkoły, wiele przykładów. Książka pisana z miłością do dziecka. Polecam.
2. Brejnak W. *Będę pierwszoklasistą. Ćwiczenia wprowadzające do nauki pisania (trzy zeszyty ćwiczeń)*, Seventh Sea, Warszawa 2005. Dzieci w sposób zabawowy ćwiczą płynność ruchów, kierunek pisania, doskonałą rączkę.
3. Gałkowski T. *Jak rozumieć swoje dziecko. Pierwsze sześć lat*, PZWL, Warszawa 2001. Można dowiedzieć się, co dzieci czują, co myślą, jak odbierają rzeczywistość, co jest dla nich proste, a co trudne, czego się boją. Pomocna książka w podjęciu decyzji, czy posłać malucha do szkoły.
4. Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1997. Niezwykle potrzebna i mądra książka. Pokazuje specyficzny dla dzieci sposób rozumowania matematycznego i pomaga w rozwoju pojęć matematycznych dziecka tak, by matematyka nie była straszna w szkole.

5. Janiszewska B. *Ocena dojrzałości szkolnej. Arkusz oceny dojrzałości. Metody badania dojrzałości. Pomoce do badań*, Seventh Sea, Warszawa 2006. Książka jest pomocą do oceny dojrzałości szkolnej dziecka. Zawiera próby, instrukcje, sposób oceny i normy rozwojowe już od 3–4 lat życia.
6. Janiszewska B. *Jak kształtować operacyjność myślenia u przedszkolaka*, Bliżej Przedszkola nr 1.76, styczeń 2008, część I; nr 2.77, luty 2008, część II.
7. Janiszewska B. *Dojrzałość szkolna przedszkolaka*, Raabe, Warszawa 2007.
8. Janiszewska B. *Uwaga. Wspomaganie koncentracji i nie tylko. Ćwiczenia i zabawy dla dzieci od 4 do 9 lat*, Seventh Sea, Warszawa 2007. Książka zawiera materiały do kserowania z zabawami i ćwiczeniami dla dzieci. Ćwiczenia uwagi połączone są ze stymulowaniem: poziomu graficznego, spostrzegania wzrokowego i słuchowego, wyobraźni, myślenia i rozumowania matematycznego. Pomocne w kształtowaniu dojrzałości szkolnej.
9. Prus-Wiśniewska H. *Zanim dziecko pójdzie do szkoły. Książka dla rodziców*, Medium, Warszawa 1995. Książka traktująca o takim oddziaływaniu na dziecko i takim z nim współdziałaniu, aby osiągnięcie przez nie dojrzałości szkolnej było naturalnym procesem.
10. Rudnicka M. *Moje dziecko idzie do szkoły. Poradnik dla rodziców*, Telbit, Warszawa 2005. Wiele praktycznych wskazań i porad ułatwiających rodzicom przygotowanie dziecka do nauki w szkole.
11. Szemińska A. (red.) *Zapisy do klasy pierwszej szkoły podstawowej*, PZWS, Warszawa 1969. Klasyczna już pozycja, na której oparto wiele późniejszych opracowań. Dobra i mądra książka.
12. Wilgocka-Okoń B. *Gotowość szkolna dzieci sześciolatek*, Żak, Warszawa 2003. Autorka omawia problem gotowości sześciolatek. Materiały przygotowane do badań zbiorowych i indywidualnych gotowości szkolnej dzieci były i są nadal wykorzystywane.
13. Zakrzewska B. *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP, Warszawa 2003. Autorka jest znaną terapeutką dzieci z trudnościami w nauce pisania i czytania. Jej ogromne doświadczenie pokazane w książce ułatwi rodzicom przygotowanie dzieci do nauki pisania i czytania. Wiele przykładów ćwiczeń i zabaw.
14. Żebrowska M. (red.) *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1980. Wiele wznowień i wydań; pierwszy obszerny i bardzo dobry, nadal aktualny podręcznik.

*Autorka jest psychologiem
w Wyższej Szkole Pedagogicznej
Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie*

Gotowość do podjęcia nauki w szkole

Mirosława Pleskot

Od blisko roku trwa dyskusja nad problemem szeroko rozumianej gotowości sześciolatka do podjęcia nauki w szkole, wywołana planowaną reformą programową MEN. Zaproponowano w niej między innymi obniżenie wieku rozpoczynania nauki w szkole, co oznaczało, że 6-latki pójdą do klasy I. Miał być to jednak proces rozłożony na trzy lata – w roku szkolnym 2009/2010 rozpocząć naukę miały obowiązkowo dzieci urodzone od stycznia do kwietnia 2003 roku, a przez kolejne dwa lata pozostała część dzieci z tego rocznika. Jednym z elementów proponowanych zmian miała być diagnoza gotowości dziecka pięcio i sześciolletniego do podjęcia nauki w szkole.

W celu przygotowania nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego do prowadzenia właściwych działań diagnostycznych Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, zrealizowało w roku 2008 projekt „Diagnoza z zastosowaniem Skali Gotowości Szkolnej (SGS) i wspomaganie dzieci pięcioletnich do podjęcia nauki w szkole”. Pełny opis projektu i wszystkie materiały szkoleniowe wraz z narzędziami diagnostycznymi znajdują się na stronie CMPPP – www.cmppp.edu.pl w zakładce „Gotowość szkolna”.

Obecnie pewne założenia organizacyjne zaplanowane we wspomnianym wyżej projekcie są nieaktualne. Dotyczy to obowiązkowej diagnozy dzieci pięcioletnich, urodzonych między styczniem a kwietniem 2003 (zgodnie z projektem takie działania miały zostać rozpoczęte w styczniu bieżącego

roku.) Jest to związane ze zmianami, jakie zaszły po kolejnych czytaniach w Sejmie rządowego projektu ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty. Na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej w dniu 23 stycznia 2009 roku została zamieszczona informacja, w której czytamy między innymi: *W związku z przyjęciem projektu nowelizacji przez Sejm, Ministerstwo Edukacji Narodowej przekaze wkrótce jednostkom samorządu terytorialnego, nauczycielom oraz rodzicom materiały informacyjne dotyczące projektowanych zmian. (...) Zgodnie z projektem, przez trzy kolejne lata decyzję o postaniu sześciolletniego dziecka do szkoły będą podejmowali rodzice. Od 1 września 2012 roku do szkoły obowiązkowo trafią już wszystkie sześciolatki¹.*

Powyższe zdanie w kontekście projektu CMPPP „Diagnoza z zastosowaniem Skali Gotowości Szkolnej (SGS) i wspomaganie dzieci pięcioletnich do podjęcia nauki w szkole” jest bardzo ważne. Doprecyzowuje obowiązek prowadzenia diagnozy przez nauczycieli wychowania przedszkolnego – zgodnie z nową podstawą wychowania przedszkolnego obowiązek prowadzenia diagnozy gotowości szkolnej i zapewnienia działań wspierających wchodzi z nowym rokiem szkolnym 2009/2010.

Aby pełniej zrozumieć wszelkie założenia działań, które mają podjąć nauczyciele wychowania przedszkolnego lub edukacji wczesnoszkolnej w nowym roku szkolnym 2009/2010 – a związane są one z oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole – prezentuję, za zgodą pani Doroty Żyro, wicedyrektora CMPPP, pełny tekst „Gotowość do podjęcia nauki w szkole”, zamieszczony na stronie Centrum.

¹ Sejm uchwalił nowelizację ustawy o systemie oświaty – 23 stycznia 2009 roku – Strona główna – Aktualności – www.men.gov.pl

Gotowość do podjęcia nauki w szkole¹

Elżbieta Nerwińska

30 grudnia 2008 roku – do wiadomości nauczycieli i rodziców
Szanowni Państwo,

od przyszłego roku szkolnego, zgodnie z nową podstawą programową wychowania przedszkolnego, każde dziecko w roku poprzedzającym możliwość pójścia do szkoły przejdzie diagnozę przedszkolną oraz otrzyma odpowiednie wsparcie, aby być dobrze przygotowane do rozpoczęcia w szkole nauki czytania i pisania. Nowa podstawa programowa zakłada:

Zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji.

W roku poprzedzającym rozpoczęcie przez dziecko nauki w klasie I szkoły podstawowej należy przeprowadzić analizę gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole (diagnoza przedszkolna). Celem takiej analizy jest zgromadzenie informacji, które mogą pomóc:

- rodzicom w poznaniu stanu gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, aby mogli je w osiągnięciu tej gotowości, odpowiednio do potrzeb, wspomagać;
- nauczycielom przedszkola przy opracowaniu indywidualnego programu wspomagania i korygowaniu rozwoju dziecka, który będzie realizowany w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej;
- pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznej, do której zostanie skierowane dziecko w razie potrzeby pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi².

Od roku szkolnego 2009/2010 nauczyciele wychowania przedszkolnego będą zobowiązani do prowadzenia diagnozy gotowości szkolnej dzieci w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole. Nie jest to zadanie zupełnie nowe, gdyż obecnie obowiązujące przepisy nakładają na przedszkola obowiązek rozpoznawania możliwości oraz indywidualnych potrzeb dziecka³.

Nauczyciele, którzy uczestniczyli w szkoleniach zorganizowanych przez CMPPP, mogą już wykorzystywać zdobytą wiedzę i ćwiczyć umiejętności, prowadząc obserwację dzieci uczęszczających do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, w formie pilotażowej. Zgodnie z założeniami reformy programowej przygotowanej w MEN, w pracy każdego nauczyciela istotne jest zróżnicowanie podejścia do ucznia, dostrzeganie indywidualnego potencjału i zdolności, a także udzielanie wsparcia w przewyżczeniu trudności szkolnych czy deficytów.

Przygotowanie nauczycieli w zakresie diagnozowania gotowości do podjęcia nauki w szkole jest szczególnie ważne w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych. Im wcześniej wykryte zostaną zagrożenia, deficyty dzieci, tym łatwiej i skuteczniej można ograniczyć ich wpływ na funkcjonowanie szkolne. Dobre przygotowanie i gotowość do podjęcia nauki w szkole będzie procentować mniejszą liczbą niepowodzeń szkolnych, dawać większą satysfakcję nauczycielom z wykonywanej pracy i sukcesów, jakie uczniowie będą osiągać.

¹ Tekst zaczerpnięty ze strony www.cmppp.edu.pl – Strona główna – Aktualności.

² Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego – Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół – <http://bip.men.gov.pl>

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. Nr 11, poz. 114) – §2 ust. 1, pkt 2 oraz Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.) – §2 ust. 1, pkt 1, lit. a.

Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, zrealizowało w roku 2008 wybrane zadania z Rządowego Programu „Bezpieczna i przyjazna szkoła”. Jedno z zadań dotyczyło przygotowania nauczycieli wychowania przedszkolnego do prowadzenia ukierunkowanej obserwacji dzieci pięcio i sześciolletnich pod kątem gotowości szkolnej. W projekcie „Diagnoza z zastosowaniem Skali Gotowości Szkolnej (SGS) i wspomaganie dzieci pięcioletnich do podjęcia nauki w szkole” wykorzystano materiały opracowane w ramach projektu „Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatek” (BGSS), finansowanego z funduszy Unii Europejskiej.

W roku 2008 CMPPP, na zlecenie MEN, we współpracy z prof. Edytą Gruszczyk-Kolczyńską, zorganizowało i przeprowadziło szkolenia dla grupy 210 liderów z całej Polski, wskazanych przez Kuratorów Oświaty. Liderzy natomiast przeprowadzili 416 szkoleń dla ponad 11 500 nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych w całym kraju.

Głównym celem szkoleń było zapoznanie nauczycieli ze sposobem oceny gotowości do podjęcia nauki w szkole dzieci pięcioletnich (Kryteria Gotowości Edukacyjnej Pięcioletka GE-5) i sześciolletnich (Skala Gotowości Szkolnej SGS) za pomocą ukierunkowanej obserwacji dziecka. Jest to sposób oceny gotowości do podjęcia nauki w szkole.

Dzięki temu już szereg nauczycieli zyskało odpowiednie przygotowanie do realizowania nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego.

Zgodnie z projektem ustawy zmieniającej ustawę o systemie oświaty, który jest obecnie przedmiotem prac Sejmu RP, obniżenie wieku obowiązku szkolnego ma nastąpić stopniowo – od września 2009 roku i będzie rozłożone na trzy lata; w tym czasie do pierwszej klasy szkół podstawowych będą trafiały dzieci z dwóch różnych roczników. Jednocześnie każde dziecko pięcioletnie zyska od roku szkolnego 2009/2010 prawo do przygotowania przedszkolnego. Należy podkreślić, że do szkół nie trafi żadne sześciolletnie dziecko, którego rodzice tego nie chcą, gdyż przez najbliższe trzy lata decyzję, czy dziecko w tym wieku trafi do szkoły, czy nie, podejmą jego rodzice. Edukacja szkolna powinna być poprzedzona odpowiednim przygotowaniem przedszkolnym. Dlatego warto zalecać rodzicom, by dzieci, które nigdy nie chodziły do przedszkola, nie rozpoczynały od razu nauki w szkole, lecz najpierw poszły do przedszkola.

Dzięki wcześniejszemu pójściu do szkoły polskie dzieci będą miały szanse porównywalne z szansami dzieci w innych krajach Unii Europejskiej. W większości krajów europejskich naukę rozpoczynają dzieci młodsze niż siedmioletnie. Jednocześnie zmiana ta ma pociągnąć za sobą upowszechnienie edukacji przedszkolnej – zakłada się, że od września 2010 roku już wszystkie pięcioletki trafią do przygotowania przedszkolnego – obecnie korzysta z przedszkoli niecałe 60% pięcioletków i jeszcze mniej trzy i czterolatek.

Obniżenie wieku obowiązku szkolnego to działanie dla dobra dzieci – umożliwiające wcześniejsze wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci oraz wcześniejsze odkrywanie ich uzdolnień, co z kolei ma pozytywny wpływ na ich rozwój intelektualny i emocjonalny. Zwiększanie szans edukacyjnych to najpierw dobra diagnoza, a następnie zindywidualizowana praca nauczycieli, zarówno z dziećmi mającymi jakieś specyficzne trudności, jak i wyróżniającymi się jakimiś szczególnymi zdolnościami, które jak najwcześniej warto rozwijać. Szkolenia prowadzone z inicjatywy MEN przez CMPPP mają pomagać nauczycielom dobrze przygotować się do tych zadań, stawianych bardziej wyraźnie przez nową podstawę programową.

Na koniec, jako jeden z liderów przeszkolonych w projekcie CMPPP, pozwolę sobie uzupełnić rozważania o gotowości szkolnej o własne przemyślenia czy też analizę poruszanego w tym artykule problemu. Z jednej strony chcę dopełnić informację w kontekście podstaw prawnych prowadzenia diagnozy kompetencji i potrzeb edukacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym, z drugiej zaś uściślić istotę diagnozy przedszkolnej.

Pojęcie „diagnoza” ma dość szeroki zakres znaczeniowy zarówno w psychologii, jak i w pedagogice. Z reguły kojarzy się z diagnozą psychologiczno-pedagogiczną prowadzoną w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, na podstawie której wystawiane są opinie lub orzeczenia stwierdzające specjalne lub specyficzne potrzeby edukacyjne badanego dziecka.

Dla nauczycieli edukacji przedszkolnej i szkolnej (niezależnie z jakiego etapu) pojęcie „diagnoza” nabiera szczególnego znaczenia w kontekście ich zadań pedagogicznych, mających na celu rozpoznawanie możliwości i potrzeb edukacyjnych dzieci. Tak rozumiana diagnoza prowadzona jest głównie na podstawie obserwacji dziecka w różnych sytuacjach i wydarzeniach, które składają się na jego doświadczenia kulturowe, społeczne i edukacyjne.

Analizując obowiązujące akty prawne, powołałam się na jeszcze dwa, które powinny stanowić podstawę uzasadniająca prowadzenie obserwacji jako diagnozy kompetencji i potrzeb dziecka w wieku przedszkolnym.

Pierwszym rozporządzeniem, w którym znajdziemy wzmiankę odnoszącą się do zadań nauczycieli, jakimi są obserwacje diagnozujące, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (z późniejszymi zmianami z dnia 8 sierpnia 2003 roku i z dnia 11 stycznia 2005 roku).

W §15, pkt.1 ust. 3 czytamy:

- *Zadaniem nauczycieli przedszkoli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie i zabezpieczenie potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji*².

Drugim aktem prawnym, najważniejszym z punktu widzenia organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Analizując poszczególne zapisy tego rozporządzenia w kontekście zasadności prowadzenia przez nauczycieli diagnozy, na szczególną uwagę zasługuje §2. Czytamy w nim:

1. *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega w szczególności na:*

- 1) *diagnozowaniu środowiska ucznia;*
- 2) *rozpoznawaniu możliwości oraz indywidualnych potrzeb ucznia i umożliwianiu ich zaspokojenia;*
- 3) *rozpoznawaniu przyczyn trudności w nauce i niepowodzeń szkolnych;*
- 4) *wspieraniu ucznia z wybitnymi uzdolnieniami;*
- 5) *organizowaniu różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej; (...)*
- 10) *wspieraniu nauczycieli i rodziców w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne ucznia;*
- 11) *udzielaniu nauczycielom pomocy w dostosowaniu wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych przez nich programów nauczania do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom*³.

Trzeci dokument, najważniejszy w sytuacji obecnie projektowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmian, to nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego, w której, jak już dowiedzieliśmy się z tekstu CMPPP, bardzo wiele miejsca poświęca się zagadnieniu diagnozy przedszkolnej.

Analizując zacytowane powyżej fragmenty aktów prawnych, można z powodzeniem stworzyć ABC diagnozy przedszkolnej. A zatem:

ABC diagnozy przedszkolnej

| | | |
|---|-------------|--|
| A | Organizacja | <ul style="list-style-type: none"> • wchodzi w skład zadań nauczycieli wychowania przedszkolnego • prowadzona jest od początku roku poprzedzającego naukę w klasie I • opiera się na obserwacji pedagogicznej, odpowiednio udokumentowanej |
| B | Rozpoznanie | <ul style="list-style-type: none"> • poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci • wczesne rozpoznanie głębszych deficytów rozwojowych wymagających specjalistycznej diagnozy • poznanie środowiska rodzinnego w kontekście funkcji stymulującej lub opóźniającej rozwój dziecka |
| C | Wspieranie | <ul style="list-style-type: none"> • realizacja programu działań wspierających i korygujących rozwój dziecka • współpraca z rodzicami w kontekście ich roli we wspieraniu osiągnięć rozwojowych dziecka • organizacja różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej |

Mirosława Pleskot jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji wczesnoszkolnej, wychowania przedszkolnego i terapii pedagogicznej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

*Elżbieta Nerwińska
jest dyrektorem Centrum Metodycznego Pomocy
Psychologiczno-Pedagogicznej*

² Na podstawie informacji zamieszczonej na stronie MEN z dnia 2 stycznia 2009 roku – www.men.edu.pl – link „Diagnoza przedszkolna” z 18 września 2008 roku, zmieniony 5 listopada 2008 roku (Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624).

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

O 6-latkach w szkole: racjonalnie i innowacyjnie

Dr Jan Fazlagić

Wychowanie przedszkolne jest obecnie traktowane jako istotny czynnik przyspieszający rozwój gospodarki opartej na wiedzy. W Polsce A.D. 2009 wyróżnić można co najmniej trzy nurty w debacie o obniżeniu wieku przedszkolnego:

1. *Nurt technokratyczny* – jego zwolennicy opierają się na danych empirycznych pochodzących przede wszystkim z USA, które wskazują, że osoby, które jako dzieci wcześniej rozpoczynały edukację w zorganizowanych formach, odnoszą większe sukcesy w życiu dorosłym (w badanych grupach dorosłych, którzy uczęszczali do przedszkola, jest proporcjonalnie mniej przestępców oraz proporcjonalnie więcej osób wykształconych o wysokich dochodach).

2. *Nurt społeczny* – jest pochodną nurtu pierwszego, z tym że jego wyznawcy nie podpierają się konkretnymi wynikami badań, a raczej opierają swą argumentację na intuicyjnych odczuciach. Są przekonani, że umysł dziecka jest bardziej chłonny na wiedzę we wczesnych latach rozwoju, a dzieci powinny jak najszybciej doświadczyć kontaktu z rówieśnikami.

3. *Nurt protestacyjny* – sztandarowym argumentem zwolenników tego nurtu myślenia jest „obrona przed odebraniem dzieciom dzieciństwa”. Czym w zasadzie ma się to przejawiać? – nie wiemy. Niestety, możemy się tylko domyślać, że zwolennicy tego nurtu mogą mieć jakieś przykre, nawet traumatyczne przeżycia związane z ich własną edukacją i przewidują, że dotyczyć one będą wszystkich dzieci¹.

Skoro do debaty wprowadzamy pojęcie „kradzieży”, to jako kontrargumentu wolno chyba użyć innego (kontr)hasła: *Nie okradajmy młodego pokolenia Polaków z szans na rozwój intelektualny, który daje im wcześniejsze*

rozpoczynanie edukacji przedszkolnej. Każdy duży system społeczny w sposób nieunikniony i często niezamierzony krzywdzi pewien odsetek uczestników. Jeśli obniżymy wiek obowiązku szkolnego, prawdopodobnie znajdą się dzieci, które nie skorzystają na takim rozwiązaniu. Obecnie jednak – prawie na pewno – jest znacznie więcej dzieci, które tracą z tego powodu, że do przedszkola nie uczęszczają. Być może jakiś ułamek dzieci przeżyje wspaniałe dzieciństwo w domu, ale przypuszczalnie dużo większa grupa 4-, 5-, 6-latków może zostać pozbawiona szans edukacyjnych, na które zasługuje!

Obrońcy dzieciństwa 6-latków tak naprawdę bronią dzieciństwa tylko swoich własnych dzieci. Rodzice z rodzin wielodzietnych na terenach popegeerowskich raczej nie pikietują w obronie 6-latków przez Ministerstwem Edukacji Narodowej.

Dlaczego warto inwestować w edukację we wczesnych latach?

W społeczeństwie postindustrialnym, w społeczeństwie opartym na wiedzy edukacja nie powinna być traktowana jako zbędny dodatek do „prawdziwej” edukacji, lecz jako jej (brakującej obecnie) element.

Czy wiesz, że?

Rola kapitału ludzkiego we wzroście gospodarczym została już dawno doceniona. Oszacowano, że zwrot za każdy dodatkowy rok kształcenia w Stanach Zjednoczonych wynosi od 5 do 15%. Stopa zwrotu jest jeszcze wyższa w krajach rozwijających się: 24% zwrotu na edukacji podstawowej w Afryce Subsaharyjskiej i średnio 23% na edukacji podstawowej we wszystkich krajach o niskim dochodzie.

Źródło: Joseph E. Stiglitz, *Więcej instrumentów i szersze cele: w kierunku powaszyngtońskiego konsensusu*, Państwo i Rynek nr 2, 2004.

¹ Ja sam rozpoczynałem swoją edukację w wieku 4 lat i nie czuję się „okradziony z dzieciństwa”.

Na pewno wąskim gardłem dla budowy wysokiej jakości systemu edukacji przedszkolnej będą zasoby ludzkie. Status nauczyciela w społeczeństwie przemysłowym jest tym wyższy, im wyżej w hierarchii systemu edukacji jest on zatrudniony. I tak: nauczyciel akademicki ma wyższy prestiż niż nauczyciel liceum, z kolei nauczyciel zatrudniony w liceum ma wyższy status niż nauczyciel gimnazjum itd.

W konsekwencji wychowanie przedszkolne nie cieszy się tak wielkim zainteresowaniem społeczeństwa, jak edukacja na poziomie maturalnym i uniwersyteckim. Jednak sytuacja powoli się zmienia. Wychowanie przedszkolne jest „odkrywane” na nowo jako istotny element w rozwoju społeczeństwa wiedzy. To paradoksalne, ale z czysto ekonomicznego punktu widzenia profesor uniwersytetu wykonujący sumiennie pracę nauczyciela akademickiego powinien za nią otrzymywać niższą płacę niż sumienna przedszkolanka, ponieważ jej wpływ na potencjał intelektualny ucznia jest większy!

Polska potrzebuje kreatywnych obywateli

Rok 2009 został oficjalnie ogłoszony Rokiem Innowacyjności i Kreatywności w Unii Europejskiej (www.create2009.europa.eu). W ramach jego obchodów fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) planuje organizację wielu imprez towarzyszących, m.in. konferencji pt. „Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie”, która odbędzie się 127 października 2009 roku w Warszawie (www.iz2009.eid.edu.pl).

Jak dowodzi laureat ekonomicznej Nagrody Nobla James Heckmann, inwestycje w kapitał ludzki najmłodszych dają największy zwrot – są najbardziej opłacalne nie tylko dla samych dzieci, ale również dla społeczeństwa. We wczesnych latach edukacji kształtują się „bazowe” cechy osobowości, które towarzyszą człowiekowi w dojrzewaniu intelektualnym. Jakość tych cech determinuje kreatywność i inteligencję osoby dorosłej. Cechy te to:

- ciekawość poznawcza,
- spostrzegawczość,
- zainteresowania – rozbudzona w przedszkolu świadomość złożoności i wieloznaczności otaczającego świata,
- słownictwo – większy zasób słownictwa pozwala na zaistnienie w społeczeństwie, a także ułatwia naukę innych języków (choćby poprzez analogie),
- znajdowanie przyjemności w czytaniu – „połykanie” lektur,
- wyobraźnia – kształtowana dzięki aktywizującym zabawom w przedszkolu,

- koncentracja i wytrwałość,
- samokrytycyzm – budowanie poczucia własnej wartości w oparciu o informację zwrotną od nauczyciela („jesteś doby, ponieważ udało ci się zrobić...”),
- dojrzałość,
- żwawość intelektualna.

W badaniu przeprowadzonym w Finlandii² na 168 przedszkolakach próbowano dociec, jaki jest wpływ rodziny i edukacji artystycznej na kreatywność dzieci. Przed badaniem dzieci zostały zdiagnozowane pod kątem zdolności do zabawy, inteligencji, gotowości do podjęcia edukacji szkolnej i kreatywności. Okazało się, że pochodzenie społeczne dzieci nie miało wielkiego wpływu na kreatywność. Jednak odkryto dużą korelację pomiędzy kreatywnością pracy zawodowej wykonywanej przez rodziców a kreatywnością dzieci. Edukacja artystyczna bardzo poprawiała kreatywność dzieci. Dziewczynki charakteryzował wzrost płynności w przedstawianiu nowych pomysłów i ich większa oryginalność. Chłopcy natomiast doskonalili swoją umiejętność rysowania.

Z badań amerykańskich³ wynika, że inwestycja w zapewnienie powszechnej państwowej edukacji przedszkolnej zapewni dodatkowy przyrost w PKB Stanów Zjednoczonych o 7 699 \$ na mieszkańca do roku 2080.

Wychowanie przedszkolne z pewnością sprzyja kształtowaniu kreatywnych obywateli⁴. Jeśli mielibyśmy poszukiwać głównych powodów, dlaczego warto rozpoczynać wcześniej edukację przedszkolną, to należy wymienić dwa rodzaje kompetencji, które są szczególnie ważne dla gospodarki i dla społeczeństwa, a które są kształtowane w wieku przedszkolnym. Są to:

- a) umiejętność współpracy i rozwiązywania konfliktów,
- b) umiejętność kreatywnego myślenia.

Twórczość jest swego rodzaju przeciwieństwem naśladownictwa. Przedszkole może pomóc utrwalić samo-

² Liikanen P. *Creativity Through Art Education Among Pre-School Children*, The entity from which ERIC acquires the content, including journal, organization, and conference names, or by means of online submission from the author. *Jyvaskyla Studies in Education, Psychology and Social Research*, nr 29, 1975.

³ Dickens W.T., Sawhill L., Tebbs J. *The Effects of Investing in Early Education on Economic Growth*, Policy Brief #153, The Brookings Institution, April 2006.

⁴ Patrz m.in.: OECD/Germany workshop on Advancing Innovation: Human Resources, Education and Training 17-18 November 2008, Bad Honnef/Bonn, Germany http://www.oecd.org/document/27/0,3343,en_2649_35845581_41341467_1_1_1_1,00.html

dzielność myślenia, która jest potrzebna dla twórczego rozwiązywania problemów. Równie ważne dla twórczości jest kształtowanie poczucia własnej wartości, które także – dzięki przedszkolu – może być kształtowane (chodzi nie tylko o podwyższanie poczucia własnej wartości, lecz także szkodzących kreatywności przekonań narcystycznych).

Nadmierne naśladownictwo i wpatwienie w mistrza, ślepe poleganie na autorytetach może nas pozbawić twórczości własnej. Twórczość nie powinna być celem samym w sobie. Czasami lepiej jest poświęcić energię na solidne i rzetelne realizowanie ustalonego i sprawdzonego schematu niż tworzenie nowych rozwiązań. Wszystko zależy od zdrowego rozsądku.

Jak wychować twórczego człowieka?

Nie istnieje prosty sposób na określenie, czy uczeń będzie osobą twórczą w życiu dorosłym. Havelock Eblis w roku 1904 zajął się studiowaniem biografii geniuszy. Odkrył, że ojcowie geniuszy mieli powyżej 30 lat, a matki mniej niż 25, a w dzieciństwie geniusze zwykle często chorowali. Później inni badacze odkryli, że geniusze byli wychowywani przez samotne matki (Dickens) lub byli sierotami (Darwin). Ostatecznie nic nie odkryto. Marylyn vos Samant, osoba o najwyższym na świecie współczynniku inteligencji (IQ=228) pracuje w magazynie „Parade” jako redaktor do spraw kontaktów z czytelnikami. Richard Feynman („ostatni amerykański geniusz”) miał IQ równe 122. Kreatywność i skuteczność w życiu nie są ściśle uzależnione od wysokiego ilorazu inteligencji⁵.

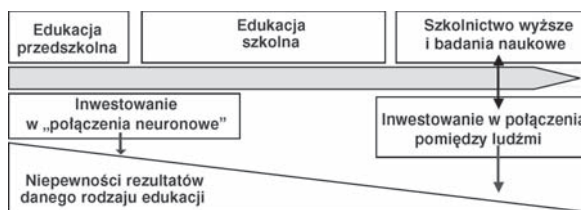
Innowacyjność różni się od twórczości tym, że innowacyjność jest pojęciowo bliższa ekonomii i zarządzaniu, a twórczość bliższa jest psychologii. W innowacyjności liczy się efekt pozytywny, czyli trwała zmiana organizacyjna. Nie ma mowy o innowacyjności bez twórczości, natomiast nie każde twórcze rozwiązanie staje się innowacją. W szkole już same zachowania i procesy twórcze są zjawiskiem pozytywnym. Proces nauczania wymaga od nauczyciela twórczości (improvizacji, elastyczności umysłu), dlatego w oświacie granica pomiędzy twórczością a innowacyjnością nie jest tak ważna, jak np. w firmie. Zarówno dyrektor szkoły, jak i kurator stoją przed koniecznością oceny jakości pracy (odpowiednio nauczyciela i dyrektora szkoły). W dzisiejszych czasach innowacyjność jest ważnym kryterium tej oceny.

Inwestycje w edukację przedszkolną

Inwestycje w edukację przedszkolną są prawdopodobnie najbardziej rentownymi inwestycjami, jakie społeczeństwo i podatnicy mogą sobie wyobrazić (rysunek 1).

⁵ www.creativethinking.net.

Rysunek 1. Rozkład ryzyka w nakładach na system edukacji.



Źródło: Opracowanie własne

Z badań naukowych wynika, że dzieci, które uczestniczyły w dobrze zaprojektowanych i przeprowadzonych programach edukacji przedszkolnej, osiągają lepsze wyniki w szkole, są inteligentniejsze od dzieci, które do przedszkola nie uczęszczały. W Polsce około 70% dzieci w wieku 4 lat nie uczęszcza do przedszkola.

Podsumowanie

Wprowadzanie obowiązkowej edukacji przedszkolnej do polskich szkół natrafia na opór rodziców. Częściowo można go usprawiedliwić niskim zaufaniem do instytucji państwa. Skoro państwo nie radzi sobie z budową dróg czy ściganiem przestępców, to dlaczego ma sobie poradzić z kształceniem przedszkolaków? Jednak obniżenie wieku szkolnego powinno być traktowane nie jako problem czy zarzewie konfliktu, lecz jako wyzwanie dla nas wszystkich!

Bibliografia

1. American Montessori Society, <http://www.amshq.org/>
2. Barnett Steven W. *Preschool Education: A Concept Whose Time Has Come*, Principal Early Childhood, September/October 2005, Volume 85, Number 1.
3. Drucker P.F. *Spoleczeństwo pokapitalistyczne*, PWN, Warszawa 1999.
4. Europe in figures, Eurostat yearbook 2006-2007. Eurostat.
5. Fazlagić J. *Zarządzanie wiedzą w szkole*, CODN, Warszawa 2007.
6. Kienig A. *Znaczenie i rozwój edukacji przedszkolnej w Polsce* [The importance and development of preschool education in Poland], a website dedicated to an EU project: Elastyczny Pracownik – Partnerska Rodzina [A Flexible worker – a flexible family], <http://www.eppr.pl/>
7. Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2005/2006, www.stat.gov.pl
8. *Social Development Theory* (L. Vygotsky), <http://tip.psychology.org/vygotsky.htm>
9. The Montessori metod, <http://www.michaelolaf.net/>
10. Vygotsky Resources, <http://www.kolar.org/vygotsky/>

Autor jest jednym z pierwszych popularyzatorów zarządzania wiedzą w Polsce, adiunktem w Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, absolwentem Przedszkola nr 70 w Poznaniu

Sześciolatek do szkoły

– *sprawozdanie z debaty na Uniwersytecie Gdańskim*

Piotr Kowalczuk

Zabrakło wizji sześciolatek

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział Gdański i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego zaprosili w dniu 22 stycznia br. wszystkich partnerów procesu edukacji na forum „Sześciolatki, do (jakiej?) szkoły – start czy falstart”. Gościwna instytutowa aula wypełniła się zainteresowanymi słuchaczami, a mający równe prawa w dyskusji: rodzice, nauczyciele, studenci, urzędnicy odpowiedzialni za oświatę i akademicy mogli przedstawić swoje argumenty i rzetelnie przyjrzeć się sprawie z każdej ze stron. Co do kilku kwestii zgadzali się wszyscy: brak jednomyślności, spójności dialogu, a nade wszystko wizji uczącego się dziecka.

Konteksty społeczne

Zarząd Oddziału Gdańskiego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP), który był głównym inicjatorem spotkania, zapraszając na forum, zwrócił uwagę, że: *Idea postania 6-latków do szkoły wymaga szerokiej i pogłębionej dyskusji, a zwłaszcza uświadomienia uwikłania procesu edukacji w konteksty polityczne i ideologiczne. Jest sprawą zbyt doniosłą, by pozostawić ją tylko bieżącym interesom jakiegokolwiek strony czy grupy nacisku. Oświata najmłodszych wymaga gruntownej przebudowy u podstaw, a zwłaszcza konfrontacji dotychczasowego paradygmatu instrumentalno-metodycznego z doniesieniami współczesnej psychologii i wiedzy o społecznym kontekście procesu uczenia. Stąd powinny wyplwać źródła zmiany praktyki szkolnej, jak również uzasadnienia decyzji dotyczących prognozy nauki szkolnej. Kwestie techniczno-formalne nie mogą górować nad merytorycznymi aspektami zmian w systemie edukacji. Nie przesądzać o wyniku podjętej debaty, pragniemy dać wyraz naszemu głębokiemu przekonaniu, iż jest ona powinnością wszystkich uczestników sfery publicznej – nie tylko władz i administracji oświatowej, lecz także nauczycieli, rodziców, uczniów i innych osób zaangażowanych w sprawy edukacji.*

Tak szerokie spojrzenie na problem, przedstawiany dotąd jedynie przez pryzmat wielkości mebli czy sanitariatów dla dzieci, sprawił, że na zaproszenie PTP odpowiedziały wszystkie zaangażowane w proces edukacji najmłodszych strony. Dyskusji panelistów przysłuchiwało się blisko 100 słuchaczy, którzy również mogli zadawać pytania i wyrażać

swoje opinie. To ogromnie istotne, gdyż wśród nich byli nauczyciele praktycy zarówno przedszkoli, jak i szkół, rodzice oraz studenci, którzy już niedługo podejmą obowiązki zawodowe, a także i rodzicielskie.

Wysłuchiwać się w argumenty

Pierwszą częścią debaty była prezentacja stanowisk i dyskusja zaproszonych gości. Wśród nich znaleźli się: wiceprezydent miasta Gdańska, Ewa Kamińska odpowiedzialna m.in. za sprawy oświaty, założyciele „Forum Rodziców” Stanisław Matczak i Maja Majewska-Kokoszka, założycielki placówki „Kolorowe Przedszkole w Matemblewie” Justyna Januszewska i Anna Fedyniak-Kołodziej, doradca metodyczny Dorota Dziamaska, członkowie Zarządu Oddziału Gdańskiego PTP: prof. dr hab. Joanna Rutkowiak, prof. UG dr hab. Dorota Klus-Stańska, dr Jolanta Kruk, dr Ewa Zalewska oraz prof. Grzegorz Karwasz. Tylko w części debaty mogła uczestniczyć prorektor ds. kształcenia UG, propagatorka idei partnerstwa rodziców, placówek oświatowych i środowiska lokalnego, prof. UG dr hab. Maria Mendel. Debatę poprowadził autor artykułu zajmujący się tą problematyką w Zakładzie Wczesnej Edukacji IP UG i w pracy dziennikarskiej.

Przed rozpoczęciem spotkania wstępne słowa do uczestników forum skierował dyrektor Instytutu Pedagogiki prof. UG dr hab. Romuald Grzybowski. Wyraził w nich przede wszystkim radość, że pod instytutowym dachem dyskutuje się o tak wielkich sprawach. Nie ma też praktyki bez teorii i teorii bez badań nad praktyką. Takie spotkania w wymiarze nauk społecznych to konieczność. Temat 6-latków jest jednym z pierwszych podejmowanych w takim ujęciu i w nowym gmachu, gdzie teraz mieści się instytut.

Urzędnicy jak zawsze zadowoleni

Pierwszy głos debaty to głos wiceprezydent Gdańska Ewy Kamińskiej, która poinformowała, że miasto opracowało raport o stanie przygotowania szkół do przyjęcia sześciolatek i zaprezentowało go na konferencji prasowej na trzy godziny przed debatą. Miasto jest w więk-



Uczestnicy spotkania w auli Instytutu Pedagogiki w nowym gmachu Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego.
Fot. Archiwum autora



Część panelistów, od lewej: prof. UG dr hab. Dorota Klus-Stańska, Maja Majewska-Kokoszka, Stanisław Matczak, Dorota Dziamska, Ewa Kamińska, dr Jolanta Kruk, prof. Grzegorz Karwasz i prowadzący Piotr Kowalczyk.
Fot. Archiwum autora

szości gotowe – to główne przesłanie wystąpienia. Ewa Kamińska podkreśliła też fakt, że to w gestii rodziców zostaje decyzja o wysłaniu 6-letniego dziecka do szkoły. Odrębny problem stanowi działanie poradni pedagogiczno-psychologicznych i planowanie przez samorząd wydatków, do końca bowiem nie wiadomo, jaka będzie liczba dzieci rozpoczynających wcześniej naukę w szkole. Wymieniono też kwoty: gmina na wyposażenie szkół wydała już 237 000 zł, w pierwszym kwartale 2009 roku planuje się wydanie 500 000 zł. Cały czas pozostaje otwarta kwestia dofinansowania przez MEN.

Pakiety edukacyjne to nie cała edukacja

Doradca metodyczny Dorota Dziamska zwróciła uwagę na trzy bardzo ważne aspekty. Co prawda w wielu krajach Europy uczniowie zaczynają szkołę w wieku 6 lat, ale nie ma

w Europie żadnego kraju, w którym po skończeniu pierwszej klasy wymagano by od dziecka pisania i czytania z użyciem wszystkich liter alfabetu – tak jak to zakłada nowa podstawa programowa. Punkt, który budzi ogromne emocje akademików, praktyków i rodziców to zapisany po raz pierwszy w podstawie programowej obowiązek korzystania z „pakietu edukacyjnego” (pkt 2f podstawy). Idea jednolitych pakietów dla wszystkich dzieci przeczy logice badań nad wczesną edukacją i praktyce przywoływanych wcześniej rozwiązań zachodnich.

Dorota Dziamska zwróciła również uwagę na problemy klas łączonych na terenach wiejskich Polski południowej, w których w jednej klasie uczą się dzieci w wieku od 7 do 9 lat. Tam zapisów reformy realizować się po prostu nie da, mając na uwadze różnice, jakie już występują, i nakładające się na nie zakładane różnice w wieku dzieci rozpoczynających edukację przez najbliższe trzy lata. Pod-

Sześciolatek – kto to taki...

czas wystąpienia prelegentka zwróciła również uwagę, że podstawa programowa została ogłoszona zanim przyjęta została nowa ustawa o systemie oświaty.

6-latki na ratunek systemu emerytalnego?

Stanisław Matczak i Maja Majewska-Kokoszka, założyciele „Forum Rodziców” – www.ForumRodzicow.pl – wskazywali, że od początku oczekują od szkoły, że będzie bezpieczna, zapewni dzieciom dobrą opiekę oraz edukację opartą na zainteresowaniu dziecka i podążaniu za jego rozwojem. Jak podkreślali, rodzice naturalnie wybierają to, co jest dobre dla dzieci – i stąd w sytuacji gdy lepsze warunki dla sześciolatków są w przedszkolach, rodzice nie są chętni do przenoszenia dzieci do szkół. Wśród protestujących rodziców panuje jednoznaczny brak zgody na traktowanie ich dzieci jako „rocznika eksperymentalnego” lub też jako zakładników systemu emerytalnego. Podczas spotkania po raz pierwszy rodzice zostali potraktowani jako partnerzy, wysłuchano ich i próbowano odpowiedzieć na zadawane pytania czy stawiane zarzuty. Dotąd nikt w taki sposób z rodzicami nie rozmawiał.

Partnerzy dialogu edukacyjnego

Reformujący muszą uznać partnerów po każdej ze stron. Rodzice, którzy ufają przedszkolu i szkole, posyłając tam najważniejsze w swoim życiu osoby – dzieci – muszą otrzymać pełną informację co do przebiegu kształcenia i móc wpływać realnie na to, co w przestrzeni edukacyjnej się dzieje. I nie chodzi tu o zabieranie kompetencji nauczycielom. Nauczyciele to nauczyciele, rodzice to rodzice. Wszyscy potrzebują siebie dla dobra i rozwoju dziecka-ucznia. Dziecko spędza w szkole kilka godzin dziennie. Całe środowisko kształcenia organizują mu w domu jego rodzice. Od kilku lat zwracam uwagę na potrzebę stworzenia w placówkach edukacyjnych miejsc, roboczo nazwanych pokojami rodzicielskimi. Oczywiście nie mogą być one zamkniętą przestrzenią, jak pokoje nauczycielskie. Chodzi tu o miejsca dialogu edukacyjnego, spotkania, rozmowy w komfortowych warunkach, nie na korytarzu czy przed gabinetem. Może to być doskonały punkt wyjścia do współpracy. Nauczyciele często narzekają na rodziców, ale czy mogą powiedzieć, że oferta spotkań skierowana do rodziców, propozycja wsparcia pedagogicznego dla nich jest tak ciekawa, że wszyscy chcą przychodzić na szkolne zebrania? Formuła „pouczania”, rozdawania kartek z ocenami i składek do opłacenia wyczerpała się. Rodzice potrzebują wsparcia, często też mogą zaoferować placówce o wiele więcej niż uregulowanie opłat. Czy mają taką szansę? Fasadowe ustawy, obowiązkowe rady rodziców nie zmieniają wiele. Trzeba jeszcze zainspirować do działania, wspierać lokalnych liderów i nie bać się dzielić obowiązkami. Ogromnie wiele przed nami. Czas to zacząć robić. Wspólny namysł merytoryczny jest tu ogromnie ważny.

Potrzeba nauczycieli z pasją

Justyna Januszewska, współzałożycielka „Kolorowego Przedszkola” w Gdańsku-Matemblewie, zwróciła uwagę na bardzo ważny problem, dotąd nieporuszany. Jak słusznie zauważył, środkami finansowymi można rozwiązać problem zakupu krzeselka, dywanika czy umywalki, jednak o wiele trudniej jest znaleźć dobrych nauczycieli, którzy będą w stanie dobrze pracować z małymi dziećmi, wg nowej podstawy programowej. Zwłaszcza w sytuacji gdy nauczyciele niewiele o niej wiedzą. Problem kształcenia nowych kadr i podnoszenia prestiżu zawodowego nauczycieli przedszkoli i klas I–III był bardzo szeroko komentowany.

To, czego potrzebujemy wszyscy, niezależnie od wieku i wykonywanych zawodów, to nabywanie i rozwijanie umiejętności komunikacyjnych. Zawód nauczyciela jest w tym aspekcie szczególnie wymagający. Komunikujemy się bowiem z wychowankami, ich rodzicami, kadrą w szkole, nadzorującymi oświatę i osobami z własnego otoczenia. Jeśli przyjrzeć się z uwagą, to jest to najważniejsza umiejętność i kompetencja nauczyciela. Czy jednak jesteśmy do tego dobrze przygotowani? W toku studiów mało jest zajęć bezpośrednio uczących komunikacji. Nauczyciele sami poszukują, nabierają doświadczeń życiowych i zawodowych... Umiejętność rozmawiania i rzeczowej argumentacji w okresie tak intensywnych zmian jest jeszcze bardziej potrzebna.

Podstawa – ograniczona, niespójna, bez wizji dziecka

Akademicy: dr Ewa Zalewska oraz prof. UG dr hab. Dorota Klus-Stańska bardzo krytycznie oceniły nową podstawę programową. Ich zdaniem jest ona ograniczona tematycznie, niespójna, fragmentaryczna, nie ma w niej sprecyzowanej wizji dziecka. Sformułowanie podstawy programowej w języku wymagań i postawienia zoperacjonalizowanych celów oznacza, że nie ma w tym dokumencie mowy o rozwoju dziecka. Mówczynie odniosły się do pakietów edukacyjnych i poruszyły temat powracający przy opracowywaniu każdej podstawy programowej: brak listy jej realnych autorów. Wystąpienia akademików dotyczyły też troski o to, co stanie się z dziećmi, gdy przekroczą próg klasy III. O ile wszyscy skupiają się na najmłodszych, o tyle nikt nie zwraca uwagi na problemy, jakie pojawiają się, gdy zupełnie do tego nieprzygotowani nauczyciele klas IV zaczną pracować z 9-latkami. Zamykając temat podręczników, prof. Grzegorz Karwasz zwrócił też uwagę, iż w Polsce mamy 240 podręczników do fizyki, w Niemczech jest jedna książka do tego przedmiotu, która służy uczniom od 6 do 11 klasy. To znaczący problem, dotyczący jakości i organizacji procesu kształcenia. Klasy I–III są „papierowe” z „odrabianymi” bezymyślnie kartami pracy, ale nie lepiej dzieje się na wyższych etapach, gdzie wszystko nadal podane jest wprost.

Metody na sytuacje kryzysowe

Jak słusznie zauważyła dr hab. prof. UG Maria Mendel, sytuacja jest kryzysowa: nauczyciele, akademicy oraz rodzice nie zostali wysłuchani przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Spotkania wojewódzkie nie służyły dialogowi, a były jedynie prezentacjami propozycji MEN. Nie słuchano argumentów. Brak też jasnych przesłanek, dlaczego tak należy się spieszyć z nieprzygotowaną reformą. Analizując zapisy podstawy o korzystaniu z pakietów edukacyjnych, można dojść do przekonania, że coraz większy wpływ na szkolnictwo mają wydawcy podręczników. Prof. dr hab. Joanna Rutkowiak zwracała także uwagę na o wiele poważniejsze problemy z tym związane, dotyczące mechanizmów globalnych, brak bowiem wizji dziecka i jego edukacji musi budzić niepokój wszystkich zainteresowanych procesem wychowania i kształcenia podmiotów.

Trzeba inaczej

Nie da się w krótkim artykule odnotować wystąpień wszystkich biorących udział w dyskusji zarówno panelistów, jak i uczestników. Uczestników połączyła widoczna troska o rozwój dziecka, a efektem forum są wspólne działania rodziców i akademików na rzecz ekspertyz dotyczących zmian. Powstaje również naukowy raport przygotowywany przez członków Zespołu Edukacji Elementarnej przy KBP PAN. Świadomi rodzice uzyskali potężne wsparcie merytoryczne – a o to w partnerstwie edukacyjnym chodzi. Cieszę się, że mogłem to spotkanie organizować i prowadzić. Ponaddwupółgodzinne forum dało wiele wszystkim uczestnikom spotkania, oby przyniosło więcej 6-latkom.

Pisząc relację ze spotkania bogatszy jestem o doniesienia, że reforma może zostać rozłożona w czasie. Może jest to czas dla niej zbawienny. Oświata bez dialogu i refleksji praktyków nie może się prawidłowo rozwijać. A już na pewno przeczycy słowu „reforma”.

Wymiana poglądów, doświadczeń, dyskusja, która pozwala przyjrzeć się z uwagą danemu zagadnieniu z różnych perspektyw, była naszym sukcesem. Bardzo ważnym skutkiem, jaki osiągnęliśmy wspólnie, jest zainteresowanie wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego. Dziś, niestety, większość informacji, o reformie czerpana jest z mediów. Jakoś szczególnie nie zadziałał tu szumnie ogłaszany „Rok Przedszkolaka” czy inne quasi-kampanie ministerialne. Musimy zatem szukać sojuszników wokół przedszkoli i szkół. Szczególnie potrzebni nam tu będą ci, którzy z uwagą obserwują polskie przedszkola i szkoły, choć – niestety – tylko wtedy gdy wiąże się to z jakimś newsem, myślę tu o dziennikarzach. Wokół edukacji nie można szukać tylko sensacji, to operacja na żywym organizmie, wymaga refleksji i namysłu. Dyskusja ma pomóc w zrozumieniu, czym jest uczenie się, w jakich warunkach powinno przebiegać, a kwestia „kiedy?” nie jest tu kluczowa. Ekstremiści pedagogiczni uważają, że prowadzone tradycyjnie placówki edukacyjne dają podstawę do

twierdzeń, że nie powinny do nich chodzić dzieci w żadnym wieku. A jednak spędzają one kilka lat w przedszkolu i całych dwanaście lat w szkole. Dobrze byłoby, gdyby udało się na każdym etapie uczenia się dziecka przyglądać się temu procesowi z różnych perspektyw. Czas zerwać ze stereotypami i tematami tabu w edukacji, nazywać problemy i próbować je wspólnie rozwiązywać. Oczywiście z poszanowaniem kompetencji wszystkich partnerów dialogu edukacyjnego.

Tabelki urzędników tego nie obejmują

Nie jestem recenzentem reformy, co więcej, współczuję urzędnikom. Zmagają się ze sprawami, których nie da się ująć w ulubione przez nich tabelki, wykresy i sprawozdania... Znakomita część dyskusji nad reformą to dyskusja nad rozwiązaniami technicznymi. Bardzo ważnymi. Ale o wiele ważniejszy jest namysł, po co mały Kuba czy Julka idą codziennie do szkoły? Czy mają odzwierciedlać na zasadzie kserokopiarki, czy też będą uczone uczenia się, badania, doświadczenia i zadawania pytań. Jeśli dzieci przestają pytać: „A dlaczego?”, a pytają: „Czy to zadanie z X?”, jeśli są przekonane, że kolor drzewa może być tylko taki jak w książce, to oznacza, że już mamy poważny problem. Badać, odkrywać, pytać... Tylko po co komu potrzebni są myślący uczniowie, rodzice i nauczyciele? Na edukację składa się wiele podmiotów. Najczęściej odpornych na reformy. Inspirowanie, wskazywanie dobrych rozwiązań, motywowanie i informowanie to są działania, które powinny towarzyszyć zmianom. Wszyscy się ich obawiamy, to naturalne. Mogąc na nie wpływać, stając się podmiotami, nie tylko wykonawcami, osławiamy je. Przestrzeń edukacyjna staje się nasza. To powinien być punkt wyjścia.

Złap się na czymś dobrym...

Wokół zmian w systemie edukacji padło już tak wiele słów. Niczym ogromny nadmuchany balon narosły nieporozumienia, antagonizmy odbierają jasność rzetelnej dyskusji o wyzwaniach, jakie niesie uczenie się dziecka. Czas najwyższy spuścić powietrze i zejść z okopanych pozycji. Zacząć od nowa i z jeszcze większą pasją budować to, co będzie dobre dla dzieci. W swoich audycjach powtarzam niezmiennie: „Złap się na czymś dobrym...”. Złap też wychowanka, współpracowników, partnerów życiowych. Nie szukajmy błędów, do których szukania przyzwyczaiła nas tradycyjna szkoła, zacznijmy szukać tego, co zapewnia, że sukces mogą odnieść wszyscy uczestnicy procesu edukacji.

Autor jest asystentem w Zakładzie Wczesnej Edukacji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, członkiem Zespołu Edukacji Elementarnej przy KBP PAN, autorem audycji radiowych dla nauczycieli i rodziców „Rodzice na Plusie” i „Twoje dziecko w szkole”
www.rodzicenaplusie.pl

Jak dzięki środkom unijnym przygotować sześciolatki do nauki w szkole

– *program Mazowieckie Małe Przedszkola*

Elżbieta Tołwińska-Królikowska

1. Jak przygotować wiejskie dzieci do szkoły?

Wszyscy chyba zgodzimy się, że na obniżeniu wieku szkolnego najwięcej mogą zyskać dzieci, którym rodzice nie mogą zapewnić środowiska wystarczająco stymulującego rozwój. Do tej grupy często należą dzieci wiejskie. Wiadomo bowiem, że dziecko nieprzygotowane w mniejszym stopniu korzysta z oferty szkoły, zaś wśród innych dzieci – mających za sobą edukację lub silne wsparcie rodziny – czuje się słabsze i wycofuje się.

Niewątpliwie zmianie tej sytuacji może służyć edukacja przedszkolna, z której dziecko korzysta choćby przez rok i w niepełnym wymiarze godzin. Niestety, to właśnie na wsi brak placówek edukacji przedszkolnej – w prawie 1/3 gmin nie ma ich wcale.

W rozwiązaniu tego problemu miały pomóc projekty realizowane w latach 2005 – 2008 ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. W tym czasie kilkanaście organizacji pozarządowych, jedna uczelnia oraz jedna gmina zakładały we wsiach tzw. alternatywne formy edukacji przedszkolnej. Realizacja całego programu miała przyczynić się do wypracowania i wdrożenia nowych rozwiązań prawnych, sprzyjających upowszechnieniu edukacji przedszkolnej w Polsce. Tak też się stało – we wrześniu 2007 roku Sejm uchwalił nowelizację ustawy o systemie oświaty, która umożliwiła tworzenie punktów i zespołów przedszkolnych, pracujących w krótszym niż przedszkola czasie. Rok 2008 przyniósł rozporządzenia MEN regulujące ich funkcjonowanie.

Od tej pory mogą powstawać – obok przedszkoli – nowe w naszym systemie placówki edukacji

przedszkolnej. Jednak niewiele jest osób, które miały już doświadczenie w tworzeniu takich placówek i w pracy w nich.

Dlatego podzielę się doświadczeniami z jednego z kilku projektów realizowanych w województwie mazowieckim – projektu Mazowieckie Małe Przedszkola.

2. Założenia projektu Mazowieckie Małe Przedszkola

W marcu 2007 roku Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Lipiny, Dębowce, Borki, prowadzące w Lipinach (powiat miński) Niepubliczną Szkołę Podstawową, wygrało konkurs resortu edukacji dotyczący tworzenia alternatywnych form edukacji przedszkolnej na wsi.

Wspólnie z Federacją Inicjatyw Oświatowych (partnerem merytorycznym) oraz trzema partnerami regionalnymi: Stowarzyszeniem na Rzecz Ekorozwoju Wsi Góry Wyżokie (region południowy), Stowarzyszeniem Rodziców „TU” z Zalesia Górnego (region centralny) oraz Towarzystwem Wspierania Szkolnictwa Wyższego i Oświaty w Płocku (region północny) założyło w woj. mazowieckim i części woj. świętokrzyskiego 30 Małych Przedszkoli.

Założenia projektu Mazowieckie Małe Przedszkola oparte były na bogatych doświadczeniach Federacji Inicjatyw Oświatowych – zarówno z tworzenia alternatywnych form edukacji przedszkolnej w innych województwach (projekt Małe Przedszkole w Każdej Wsi), jak i ze wspierania od 8 lat wiejskich społeczności lokalnych w programie Mała Szkoła.

Projekt FIO polega na tym, że społeczność wiejska jest przygotowywana do założenia stowarzyszenia i poprowadzenia Małego Przedszkola, po zakończeniu finansowania ze środków UE, jako placówki niepublicznej. Dlaczego niepublicznej? Ponieważ obecnie wg polskiego prawa oświatowego gmina może, ale nie musi prowadzić przedszkoli, lecz jeśli na jej terenie zostanie zarejestrowana placówka niepubliczna – musi przeznaczyć dotację na jej dofinansowanie. Niestety, konsekwencją przekazania gminom przedszkoli i braku ich finansowania z budżetu centralnego jest ich likwidacja, a obecnie w wielu gminach silna niechęć do ich otwierania. W ten sposób status placówki niepublicznej niejako gwarantuje jej trwałość, ponieważ samorząd nie może jej zamknąć i dopóki organ prowadzący – w tym przypadku stowarzyszenie założone przez rodziców – będzie chciał ją prowadzić, dopóty przedszkole będzie istniało.

Ten model sprawdził się w działaniach mających na celu ratowanie małych wiejskich szkół, otwieranych przez stowarzyszenia rozwoju wsi w miejscach zamkniętych szkół samorządowych. Na Mazowszu znajduje się wiele takich szkół prowadzonych z powodzeniem przez stowarzyszenia. Są to szkoły o statusie szkół publicznych lub niepublicznych, ale zawsze bezpłatne dla rodziców i uczniów. Najstarsze z nich powstały ok. 9 lat temu, np. w Dłużewie, Umiasztowie, Maziarach, Krzyżanowicach, i znalazły później wielu naśladowców, choćby w Lipinach. Takie szkoły, choć często biedniejsze od szkół samorządowych, są bogate ogromnym zaangażowaniem rodziców i nauczycieli, którzy uratowali „swoją” szkołę i dbają o nią. Dzięki niewielkim liczebnie klasom, rodzinnej atmosferze i ścisłej współpracy z rodzinami udaje się w Małych Szkołach osiągać wysokie wyniki codziennego nauczania i sprawdzianu zewnętrznego.

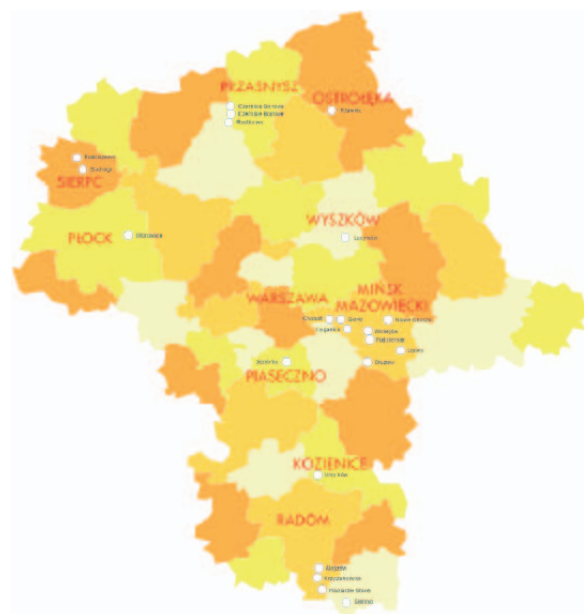
3. Realizacja projektu

Do projektu mogły zgłaszać się te wsie, które były w stanie przygotować lokal przeznaczony do prowadzenia edukacji przedszkolnej około siedemnastoosobowej grupy dzieci. Placówki często były zlokalizowane przy szkołach, ale część lokali była wygospodarowana w świetlicach wiejskich, remizach OSP czy nawet domach prywatnych. Czasami lokal wymagał remontu, który finansowały gminy lub sami mieszkańcy wsi.

Do społeczności lokalnej należało również znalezienie wykwalifikowanej nauczycielki wychowania przedszkolnego, ewentualnie nauczania zintegrowanego, która prowadziła zajęcia przez 15 godzin w tygodniu. Te 15 godzin było realizowanych za-

leżnie od możliwości organizacyjnych i potrzeb rodziców przez 3 – 4 dni w tygodniu. Nauczycielka była wspierana przez asystenta, który jednak nie był opłacany ze środków projektu – były to osoby oddelegowane z urzędu pracy lub matki dzieci, pełniące rotacyjnie dyżury w przedszkolu.

Do projektu zakwalifikowano 30 wsi: 22 w województwie mazowieckim (patrz mapa) i 8 w województwie świętokrzyskim.



Przygotowane lokale wyposażano ze środków projektu. Kupiono do nich, zgodnie z potrzebami danej placówki, sprzęt i wyposażenie za około 10 000 zł: meble, pomoce dydaktyczne i zabawki, zestaw wybranych przez fachowców książeczek dla dzieci, materiały papiernicze. W projekcie nie przygotowano modelowego zestawu wyposażenia, gdyż wzięto pod uwagę różne potrzeby placówek zakładanych w różnych miejscach (szkoła i inne pomieszczenia) oraz chciano umożliwić nauczycielkom samodzielne przygotowanie swojego miejsca pracy.

Dodatkowo Małe Przedszkola w programie MMP zostały wyposażane w laptopa i drukarkę, jako narzędzia pracy nauczyciela. Nauczyciel otrzymał również do dyspozycji drobne kwoty pozwalające na organizację imprez okolicznościowych dla dzieci i ich rodziców, z udziałem mieszkańców wsi.

Całe wyposażenie przedszkola po zakończeniu programu zostało użyzione, a następnie przeszło na własność organu, który podjął się dalszego prowadzenia placówki.

Projekt dawał też dodatkowe korzyści dzieciom i ich rodzicom:

- dzieci otrzymały na własność wyprawki: plecaczek, książeczkę, misia-maskotkę programu i przybory plastyczne; ze środków projektu opłacone też były przesiewowe badania logopedyczne i psychologiczne wszystkich dzieci, których rodzice wyrazili zgodę na udział dziecka w diagnozie,
- społeczność lokalna uzyskała wsparcie prawnika i innych specjalistów w procesie zakładania stowarzyszenia i dalszego jego działania.

4. Nauczyciel Małego Przedszkola – czym jest praca w Małym Przedszkolu

Najważniejszym jednak ogniwem projektu byli nauczyciele, a raczej nauczycielki. W tak małej placówce ich wpływ na jej funkcjonowanie jest ogromny i decydujący. Z doświadczeń FIO w realizacji poprzednich projektów alternatywnych form edukacji przedszkolnej wynikało, że przygotowanie nauczyciela do nowej dla niego pracy jest kluczowe dla powodzenia Małego Przedszkola. Praca w takiej placówce w porównaniu z pracą w powszechnym kilkuoddziałowym przedszkolu jest specyficzna, ponieważ:

- inaczej są akcentowane cele pracy placówki – ma przede wszystkim wspierać rozwój każdego dziecka, przy ograniczonej funkcji opiekuńczej,
- inna jest organizacja pracy – ograniczony czas pracy z dziećmi, który powoduje, że sposób osiągania postawionych celów musi być szczególnie przemyślany,
- inna metodyka pracy – tu posłużę się wypowiedzią Anny Florek¹, dyrektorki integracyjnego przedszkola od lat pracującego z grupami zróżnicowanymi wiekowo: *Nauczyciel podejmujący pracę z dziećmi w grupie zróżnicowanej wiekowo staje przed trudnym zadaniem – zaspokoić potrzeby grupy i bardzo zróżnicowane potrzeby poszczególnych przedszkolaków. Może temu z sukcesem sprostać, jeśli:*
 - ograniczy do minimum powszechne w przedszkolach nauczanie całej grupy,
 - zróżnicuje zadania stosownie do możliwości i poziomu umiejętności poszczególnych dzieci,
 - zapewni dzieciom jak najwięcej czasu i miejsca na zajęcia indywidualne, w parach, w małych grupach;
- głębsza i szersza musi być współpraca z rodzicami – w większości przypadków rodzina dziecka jest w stanie zapewnić mu opiekę, więc decyzja o jego edukacji przedszkolnej nie jest przymu-

sem i może w każdej chwili być zmieniona. To nauczyciel musi motywować rodziny do korzystania z oferty przedszkola; rodzice w dużej liczbie placówek pełnią rolę pomocników nauczyciela – wolontariuszy, których obecność ze względów bezpieczeństwa jest niezbędna, a których nauczyciel musi przygotować do współpracy podczas zajęć; przedszkole jest często pierwszym miejscem edukacji rodziców związanej ze wspieraniem rozwoju swojego dziecka;

- nauczyciel w większym stopniu pełni funkcję diagnostyczno-doradczą: z powodu dużych często odległości od placówek specjalistycznych wspomagających rodzinę rośnie rola diagnozy stawianej przez nauczyciela oraz porad udzielanych przez niego rodzicom;
- duże znaczenie placówki w środowisku lokalnym – zwłaszcza tam, gdzie nie ma szkoły, Małe Przedszkole staje się swoistym centrum edukacyjnym, miejscem spotkań matek i innych członków rodziny, organizatorem imprez włączających wszystkich mieszkańców wsi;
- samotność nauczyciela – na barkach jednej osoby leży cała odpowiedzialność za pracę placówki, brak jest możliwości wsparcia się doświadczeniem koleżanki czy autorytetem dyrektora, nie ma w pobliżu osób, które są zobowiązane do udzielenia pomocy w sytuacjach trudnych;
- brak wewnętrznego nadzoru pedagogicznego (tam gdzie placówka jest samodzielna, nie usytuowana w strukturze szkoły). W zmianie 10 art. 35b wprowadzonej ustawą z dnia 7 września 2007 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty ustawodawca stwierdza, że nad innymi formami wychowania przedszkolnego nadzór sprawuje kurator oświaty, co praktycznie pozbawia nauczyciela i placówki nadzoru pedagogicznego, ponieważ ich liczba oraz odległości od delegatur KO czynią go nierealnym.

Tak więc w projekcie duże znaczenie miały działania mające na celu wsparcie nauczycieli. Były to:

- **Szkolenia stacjonarne** – 72 godziny zajęć nt. zadań nauczyciela, metodyki pracy z grupą zróżnicowaną wiekowo, organizacji pracy i zarządzania Małym Przedszkolem, roli MP w środowisku lokalnym, pobudzania kreatywności małego dziecka, współpracy z rodzicami, technologii informacyjnej w pracy i doskonaleniu zawodowym nauczyciela, wspomaganiu rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, jakości pracy Małych Przedszkoli.
- **Szkolenia e-learningowe** – 4 kursy na platformie Moodle, z których każda nauczyciel-

¹ Florek A. *Małe przedszkole – idea i organizacja*, www.mmp.fio.org.pl

ka wybierała dwa (razem 60 godzin): „Praca z grupą przedszkolną zróżnicowaną wiekowo”, „Wspieranie rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym”, „Współpraca z rodzicami w MMP”, „MMP jako centrum środowiska lokalnego”. Szkolenia e-learningowe utrwalały i rozwijały wiedzę nabytą podczas szkoleń stacjonarnych, pozwalały na przygotowanie prac zaliczeniowych realizowanych w miejscu pracy, z grupą dzieci, na otrzymanie informacji zwrotnych od fachowca o rozwiązaniach stosowanych na co dzień.

- **Konsultacje z ekspertami** – przez czaty internetowe oraz dyżury telefoniczne. Dają one nauczycielom, nawet z małych miejscowości, położonych daleko od centrów edukacyjnych, możliwość bezpośredniego kontaktu ze specjalistą i uzyskania porady.
- **Forum dyskusyjne** – cały czas na stronie e-learningowej projektu prowadzone było forum, które umożliwiała każdej nauczycielce stały kontakt z innymi nauczycielkami – wymianę doświadczeń, wsparcie emocjonalne, przekazywanie użytecznych informacji.
- **Strona internetowa programu** – na stronie www.mmp.fio.org.pl (nadal działa – zapraszamy!) ukazywały się informacje ogólnie dostępne: o programie, o poszczególnych przedszkolach, materiały merytoryczne sporządzone specjalnie dla potrzeb projektu, linki do stron internetowych użytecznych dla nauczycielek przedszkoli – szczególnie artykuły metodyczne oraz linki do ciekawych stron okazały się być bardzo popularne i są dostępne i wykorzystywane do tej pory.

W wyniku doświadczeń z realizacji kilku projektów alternatywnych form edukacji przedszkolnej jesteśmy przekonani, że nawet nauczyciel z pełnymi kwalifikacjami w zakresie wychowania przedszkolnego potrzebuje specjalnego przygotowania i wsparcia w nowej pracy, jaką jest samodzielne prowadzenie Małego Przedszkola – punktu lub zespołu wychowania przedszkolnego.

5. Wnioski z realizacji projektu dla upowszechniania edukacji przedszkolnej

Alternatywne formy wychowania przedszkolnego są nowością w naszym systemie edukacji. Przyszłość pokaże, jak się przyjmą i czy będą się rozwijać, ale już wiadomo, że:

- można je tworzyć niewielkim kosztem i niemal w każdej wsi, gdzie są dzieci i możliwe do adaptacji pomieszczenie, a na pewno powinny być otwierane przy każdej wiejskiej szkole,
- zatrudniany nauczyciel powinien przejść szkolenie przygotowujące go do takiej pracy,
- w zakładaniu i pracy takiej placówki niezbędna jest ścisła współpraca z rodzicami – tylko wtedy placówka będzie dobrze pełniła swoją rolę edukacyjną, i to nie tylko wobec dzieci, ale i wobec rodziców,
- Małe Przedszkole musi być miejscem pierwszej diagnozy dziecka i ewentualnie pośrednikiem w udzieleniu mu specjalistycznej pomocy,
- wiejskie przedszkole, zwłaszcza we wsiach, gdzie nie ma szkoły, musi pełnić rolę małego centrum kulturalno-edukacyjnego – spotkania dla rodziców, popołudniowa edukacja rodzin itp.,
- aktywizowanie rodziców wokół przedszkola, np. zakładanie przez nich przedszkola może przynieść znakomite efekty dla rozwoju całej wsi,
- tam, gdzie samorząd nie chce założyć przedszkola, mogą to zrobić rodzice, zakładając stowarzyszenie i prowadząc niepubliczną inną formę edukacji przedszkolnej.

A wszystko po to, aby wiejskie dzieci, rozpoczynając naukę w szkole, były do niej dobrze przygotowane – umiały skorzystać z jej oferty, dobrze czuły się w grupie, z radością uczestniczyły w zajęciach, miały wcześniej zdiagnozowane ewentualne deficyty i opóźnienia rozwojowe.

*Autorka jest wiceprezesem
Federacji Inicjatyw Oświatowych*

Alternatywne formy wychowania przedszkolnego na przykładzie projektu „Przedszkole bez granic”

Dr Roman Gawrych

Wprowadzenie

W okresie od 1 kwietnia 2007 roku do 30 kwietnia 2008 roku Związek Stowarzyszeń „Kurpsie Razem” z siedzibą w Myszyńcu realizował projekt edukacyjny pn. „Przedszkole bez granic”. Miał on na celu wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci w wieku 3–5 lat mieszkających na wsiach poprzez zaoferowanie i pilotażowe przeprowadzenie zajęć przedszkolnych. Program był przeznaczony dla zaniedbanych obszarów wiejskich i objął swym zakresem teren 8 gmin: powiatu ostrołęckiego (Baranowo, Czarnia, Kadzidło, Lelis, Łyse, Myszyńiec, Olszewo – Borki) i powiatu przasnyskiego (Jednoróżec), co dało w sumie 38 ośrodków. Na tym samym obszarze przed okresem realizacji projektu istniało tylko 17 przedszkoli lub innych ofert edukacyjnych dla dzieci w wieku od 3 do 5 lat. Oznaczało to, że zdecydowana większość dzieci była zagrożona wykluczeniem i miała mniejsze szanse rozwojowe.

Widząc zagrożenie, pomysłodawcy postanowili stworzyć propozycję edukacyjną dla najmłodszych mieszkańców wsi objętych projektem, bez względu na status rodziców. Niedostateczna stymulacja rozwojowa dzieci, skutkująca mniejszymi szansami na sukces szkolny i życiowy, a w perspektywie mniejszymi szansami na rynku pracy uświadomiły projektodawcom, że już od pierwszych chwil spędzonych w szkole należy organizować dzieciom zajęcia na jak najwyższym poziomie m.in. poprzez:

- edukowanie nauczycieli,
- wsparcie psychologów i logopedów,
- monitoring merytoryczny i organizacyjny ośrodków,

- innowacyjne sposoby organizacji zajęć (praca w grupach i metodą projektów, bezpośrednie doświadczanie, wysoka jakość edukacji technicznej, organizowanie krótkich wycieczek pozwalających na przeżywanie nowych doświadczeń itp.),
- zwiększenie aktywności, samodzielności i postawy eksploracyjnej,
- zwiększenie ciekawości świata,
- rozwój umiejętności komunikacyjnych, manualnych, słuchania, uwagi, emocji, pamięci,
- rozwijanie współpracy z innymi dziećmi, bycia w grupie,
- przyrost doświadczeń i wiedzy o świecie,
- rozumienie siebie i otoczenia,
- rozwiązywanie problemów,
- rozwój sprawności fizycznej,
- doświadczanie pierwszych kontaktów z komputerem.

W projekcie uwzględniono następujące zakresy edukacji dziecka:

- społeczno-emocjonalny,
- przyrodniczy,
- językowy,
- myślenie matematyczne,
- rozwój fizyczny,
- rozwój twórczy.

Łącznie w okresie funkcjonowania utworzonych ośrodków aktywnie uczęszczało do nich 420 dzieci (nie było wśród nich dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności). We wszystkich placówkach łącznie zatrudnionych było 49 nauczycieli z odpowiednimi kwalifikacjami pedagogicznymi uprawniającymi do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, którzy swoją pracę wykonywali

w trzydziestogodzinnym wymiarze czasu pracy przez 5 dni w tygodniu. Jednym z założeń projektu było aktywne uczestnictwo w nim logopedów i psychologów, którzy zapewniali dzieciom fachową pomoc specjalistyczną.

Oprócz kadry pedagogicznej w realizację projektu były zaangażowane również osoby pełniące następujące funkcje:

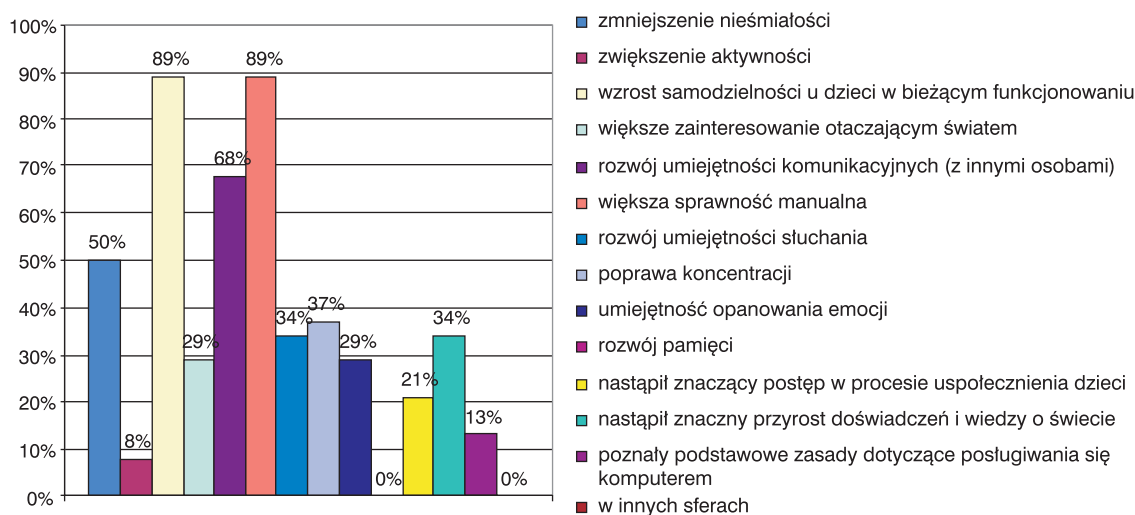
- koordynator projektu – nadzorujący pozostałych pracowników administracyjnych projektu, odpowiedzialny m.in. za: opracowanie i monitorowanie szczegółowych harmonogramów pracy, monitoring działania partnerów, organizację promocji itp.,
- asystent koordynatora – odpowiedzialny za sprawy organizacyjne ośrodków, wizyt monitoringowych, wizyt psychologów i logopedów itp.,
- pracownik ds. kadry,
- księgowy,
- doradca prawny,
- koordynatorzy partnerstw gmina Jednorózek, Fundacja Komeńskiego.

Poniżej zostaną przedstawione korzyści edukacyjne odniesione przez dzieci uczęszczające do ośrodków (na podstawie „Raportu z ewaluacji projektu” sporządzonego na podstawie badań przeprowadzonych wśród nauczycieli i rodziców).

1. Postępy w rozwoju dzieci w poszczególnych zakresach

Nauczyciele mieli za zadanie wskazać w ankiecie nie więcej niż 5 zakresów, w których, ich zdaniem, w największym stopniu nastąpił rozwój dzieci.

Wpływ uczestnictwa dzieci w zajęciach ośrodka przedszkolnego na sfery rozwoju dziecka – opinie nauczycieli.



Źródło: Dane z ankiety

Zbiornicze zestawienie udzielonych odpowiedzi ukazuje poniższy wykres.

Z danych zawartych na wykresie wynika, iż zdaniem nauczycieli największy rozwój umiejętności i postaw ułatwiających start dzieci w szkole nastąpił w zakresie wzrostu ich samodzielności w bieżącym funkcjonowaniu i w większej sprawności manualnej. Wskazało na nie po 89% nauczycielek. Na drugim miejscu wymieniono rozwój umiejętności komunikacyjnych w zakresie kontaktowania się z innymi osobami – zwróciło na to uwagę 68% pedagogów. Trzeci zakres, w którym nastąpił istotny rozwój dzieci, dotyczył zmniejszenia ich nieśmiałości – 50%. Wśród pięciu istotnych zakresów rozwoju dzieci wskazano jeszcze na poprawę koncentracji (37%) oraz rozwój umiejętności słuchania i znaczny przyrost doświadczeń i wiedzy o świecie (po 34%). Na uwagę zasługuje fakt, iż spośród 13 zakresów rozwoju umiejętności i postaw badani nauczyciele zwrócili uwagę aż na 12 z nich – nie wskazano tylko na rozwój pamięci. Jednakże – jak wynika z przeprowadzonych choćby kilku rozmów z nauczycielami i analizy kart dokumentowania rozwoju dziecka – rozwój pamięci również nastąpił, jednakże nie był on tak widoczny, jak pozostałych zakresów.

2. Przejawy rozwoju dzieci w poszczególnych zakresach

Istotną kwestią było ustalenie, w czym najczęściej przejawiał się rozwój dzieci w poszczególnych zakresach. W tym celu zadano nauczycielom pytanie otwarte następującej treści: „Jeśli nastąpił rozwój i wzrost umiejętności u dzieci, to w czym

one się najbardziej przejawiają?”. Wypowiedzi nauczycieli, zwracające uwagę na szereg różnych czynników, trudno było jednoznacznie skategoryzować, stąd niżej zaprezentowano kilka najczęściej powtarzających się odpowiedzi.

Efektom zmniejszenia nieśmiałości było to, że dzieci m.in.:

- zadają pytania, wspólnie dochodzą do wiedzy,
- głośno mówią „Dzień dobry”,
- rozmawiają z otaczającymi je ludźmi,
- chętniej się bawią,
- pozwalają mamom pójść do domu,
- same podchodzą do innych dzieci.

W zakresie zwiększenia aktywności poznawczej:

- chętniej pytają, dociekają pewnych zagadnień, treści zajęć,
- samodzielnie inicjują zabawę.

W zakresie wzrostu samodzielności:

- same robią picie, kanapki,
- ubierają się samodzielnie,
- samodzielnie wyjmują przybory,
- sprzątają po jedzeniu, zabawie,
- same wykonują wiele czynności, których wcześniej nie wykonywały, np. same jedzą, sznurują obuwie,
- organizują zabawy,
- uczestniczą w wycieczkach bez rodziców,
- samodzielnie korzystają z toalety,
- samodzielnie wycinają,
- umiejętnie posługują się przyborami,
- dzieci w wieku 3 lat wykonują samodzielnie polecenia.

W zakresie zainteresowania otaczającym światem:

- zwiększenie zainteresowania otoczeniem,
- samodzielne oglądanie książek przyrodniczych, nauka wybranych fragmentów,
- ciągle chcą doświadczać czegoś nowego,
- ciekawe są tego, co dzieje się np. na drodze, w lesie.

W zakresie rozwoju umiejętności komunikacyjnych:

- prowadzą bardzo ciekawe dialogi między sobą,
- chętniej rozmawiają z nauczycielem,
- chętniej biorą udział w zajęciach,
- potrafią porozumieć się podczas zabawy,
- starsze pomagają młodszym,
- potrafią sygnalizować potrzeby fizjologiczne,
- zawierają kompromis podczas zabawy,
- swobodniej wypowiadają się,
- samodzielnie opowiadają bajki,

- chętnie opowiadają,
- potrafią ustalać kompromisy,
- potrafią mówić o swoich uczuciach,
- potrafią zadać pytanie, odpowiedzieć,
- często dyskutują na temat powstałych problemów,
- same próbują rozwiązywać drobne konflikty.

W zakresie sprawności manualnej:

- dokładniej i precyzyjniej wykonują swoje prace,
- właściwie trzymają nożyczki, wycinają,
- pewniej trzymają kredkę, wygniatą plastelinę,
- tworzą coraz piękniejsze prace,
- trzymanie kredki, ołówka, malowanie obrazków przychodzi im z większą łatwością,
- są w stanie stworzyć małe szczegóły przedmiotu,
- sprawniej posługują się klockami, puzzlami.

W zakresie umiejętności słuchania:

- chętnie słuchają bajek, wierszy podczas rozmowy w kręgu (wcześniej szybciej się zniechęcały),
- słuchają siebie nawzajem,
- potrafią słuchać tego, co inni mają do powiedzenia,
- siedzą w kole, mówią po kolei i słuchają się.

W zakresie poprawy koncentracji:

- dłużej układają puzzle,
- rozmowy w kręgu są dłuższe,
- dłużej koncentrują się na zadaniu, które muszą wykonać,
- słuchają krótkich wierszy, bajek, zagadek,
- z większą starannością wykonują prace plastyczne.

W zakresie umiejętności opanowania emocji:

- lepiej radzą sobie w trudnych, stresujących sytuacjach,
- nie gryzą, nie szczypią innych,
- przepraszają za złe zachowanie,
- potrafią wstrzymać się od wymierzenia kary koledze,
- potrafią się wyciszyć,
- łatwiej dostosowują się do danej sytuacji,
- nie biją się o zabawki, proszą o nie,
- nie są tak bardzo wybuchowe, jak w chwili przyjscia do przedszkola,
- szybciej opanowują złość.

W zakresie procesu uspołeczniania:

- dzieci potrafią bawić się z innymi i przestrzegają zasad panujących w grupie,
- bawią się razem, organizują sobie zabawy,
- współdziałają w grupie, utożsamiają się z nią, pomagają sobie nawzajem,

- kontaktują się z innymi dziećmi, rodzicami dyżurującymi,
- same starają się sprzątać po posiłkach, po zabawie.

W zakresie nabywania doświadczeń i wiedzy o świecie:

- na wiele tematów można z nimi porozmawiać, uzyskując odpowiedzi na dany temat,
- po kilku dniach potrafią powiedzieć, czego się dowiedziały,
- posługują się zdobytą wiedzą i doświadczeniami,
- potrafią rozmawiać o tym, czego się dowiedziały i negocjować.

W zakresie posługiwania się komputerem:

- chętnie korzystają z komputera,
- opanowały poruszanie myszką,
- znają podstawowe zasady związane z bezpieczeństwem dotyczącym korzystania z komputera.

Z przedstawionych wypowiedzi wynika, że dzieci nabyły dużo różnych, nowych umiejętności i zachowań umożliwiających im osiągnięcie dojrzałości szkolnej. Na szczególną uwagę zasługują kwestie związane z poprawą koncentracji, wzrostem sprawności manualnej, procesem uspołeczniania i umiejętnością słuchania, które to czynniki są głównymi wskaźnikami informującymi o gotowości szkolnej dziecka. Umożliwiają one osiągnięcie właściwych rezultatów w edukacji wczesnoszkolnej.

3. Czynniki wpływające na rozwój dzieci

W przeprowadzonej ewaluacji w szczególności chodziło o określenie, które aspekty funkcjonowania ośrodków wywarły największy wpływ na osiągnięte przez dzieci postępy, nabytą nową wiedzę, doświadczenia i nawyki. Według odpowiedzi badanych wynika to m.in.:

- z samego uczestnictwa dzieci w przedszkolu oraz właściwego wychowania przez rodziców,
- ze stosowania ciekawych, interesujących metod, technik pracy przez nauczycieli,
- z wszechstronnych zainteresowań dzieci,
- z nauki przestrzegania pewnych ustalonych zasad,
- z chęci poznawania otaczającego świata,
- z tego, iż dzieci spotykają się z nowymi osobami, poznają nowych ludzi,
- z przebywania w większej grupie,
- z tego, że wiele dzieci często wyreeczanych było przez rodziców, a w przedszkolu zaczęły być bardziej samodzielne, przez co zdobyły wiele umiejętności,
- z dobrej współpracy z rodzicami, psychologiem i logopedą,

- z kształcenia twórczej wyobraźni oraz zachęcania do samodzielnych prób twórczych, różnorodności zajęć wprowadzanych nowymi metodami,
- z systematycznego uczęszczania dzieci do przedszkola,
- z tego, że dzieci dużo pracują na zajęciach,
- z zadawania przez dzieci wielu pytań,
- z faktu przebywania (funkcjonowania) w grupie różnowiekowej,
- z tego, że zajęcia prowadzone są metodą projektów, co zwiększa ich atrakcyjność,
- z tego, że przedszkole, ucząc poprzez zabawę, uczy reguł i zasad społecznych,
- z możliwości obserwacji i naśladowania dzieci starszych i dzieci, które od początku uczęszczają do ośrodka.

Wymienione czynniki wskazują na szereg interesujących form i metod pracy prowadzonej w ośrodkach, co oznacza, iż kadra w nich zatrudniona i organizacja placówki odpowiada potrzebom edukacyjnym dzieci w wieku przedszkolnym. Świadczy to również o właściwym wyposażeniu ośrodków w pomoce i materiały dydaktyczne.

Wpływ uczestnictwa dzieci w zajęciach przedszkolnych na ich przygotowanie do edukacji szkolnej – opinie psychologów i logopedów

Korzyści dla dzieci wynikające z uczęszczania do ośrodków – zdaniem psychologów i logopedów – było bardzo dużo. I tak u dzieci, z którymi prowadzili zajęcia:

- wyeliminowano, a co najmniej zmniejszono główne zaburzenia mowy,
- zwiększyła się poprawność fonetyczna i gramatyczna, nastąpiło bardziej logiczne budowanie wypowiedzi i zwiększyła się ogólna sprawność komunikacyjna,
- nastąpiła poprawa zrozumiałości wypowiedzi,
- wzrosło tempo rozwoju słuchu fonematycznego (analiza i synteza słuchowa),
- nastąpiło usprawnienie narządów mowy, a w jej efekcie poprawa artykulacji głosek,
- bardziej prawidłowy stał się oddech przeponowo-brzuszny,
- wzbogacono zasób słownictwa,
- nastąpił wzrost poczucia własnej wartości.

Dzieci te także:

- stały się spokojniejsze, bardziej ufne i odważne,
- umieją samodzielnie rozwiązywać drobne konflikty,
- poznały nowe zasady postępowania z rówieśnikami,
- dzięki wczesnemu wykrywaniu deficytów zostały skierowane do odpowiednich specjalistów,
- nabyły nowe umiejętności społeczne.

Podsumowanie i wnioski

Z przedstawionych danych wynikających z przeprowadzonych badań oraz z własnych obserwacji wynika m.in., że:

- Funkcjonowanie ośrodków przedszkolnych w ramach projektu „Przedszkola bez granic” przyniosło bardzo dużo różnorodnych korzyści nie tylko dzieciom uczestniczącym w zajęciach, ale także szkołom i placówkom oświatowym współpracującym z ośrodkami. Dotyczy to m.in. kwestii wprowadzenia nowych metod i form nauczania w edukacji przedszkolnej.
- Najwięcej korzyści z funkcjonowania ośrodków odniosły dzieci uczęszczające do nich systematycznie i przez cały okres funkcjonowania placówki. Korzyści te dotyczą wszystkich obszarów rozwoju dzieci i zostały zauważone w zasadzie u wszystkich – nieliczne przypadki braku postępów uzależnione były głównie od sytuacji rodzinnej i zdrowotnej dziecka. Za jedne z największych korzyści należy uznać wzrost aktywności dzieci, ich samodzielności, poprawę sprawności manualnej i rozwoju umiejętności komunikacyjnych wyrażającą się np. we właściwym wypowiedaniu się, w prowadzeniu rozmów, formułowaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi itp. Umiejętności komunikacyjne i aktywność dzieci są o tyle istotne, iż poprzez mowę następuje rozwój innych procesów poznawczych, takich jak: myślenie, pamięć czy uwaga, aktywność.
- Korzyści odniesione przez nauczycieli związane były głównie z ich rozwojem zawodowym i stanowiły okazję do nabycia nowych i wykorzystania własnych, różnorodnych doświadczeń pedagogicznych. Wydaje się, iż korzyści te zostaną docenione szczególnie w przyszłej pracy zawodowej, zwłaszcza przez nauczycieli przedszkoli oraz w wypadku udzielania szeroko pojętej pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Dla osiągnięcia jeszcze lepszych rezultatów przydatne byłyby pewne zmiany i usprawnienia. Inte-

resujące propozycje zgłosili zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Oto niektóre z nich:

Propozycje nauczycieli:

- jeszcze bardziej uatrakcyjnić zajęcia poprzez nowe metody nauczania i nabycie odpowiednich środków dydaktycznych,
- zorganizować częstsze konsultacje z psychologiem i logopedą,
- pracować nad wyszukiwaniem lepszych sposobów motywowania dzieci do zajęć specjalistycznych,
- organizować więcej spotkań z różnymi ludźmi,
- prowadzić więcej ćwiczeń na poprawę koncentracji,
- organizować prelekcje, warsztaty dla rodziców dotyczące rozwoju dziecka,
- organizować więcej pracy indywidualnej,
- wzbogacać wiedzę metodyczną nauczycieli,
- rozwój mowy u dzieci traktować jako priorytet,
- zobowiązać rodziców do systematycznego przeprowadzania dzieci na zajęcia.

Propozycje rodziców:

- wprowadzić naukę języka obcego (język angielski),
- zorganizować place zabaw dla dzieci,
- przedłużyć godziny pracy ośrodka,
- wprowadzić systematyczne dożywianie,
- zatrudnić drugiego opiekuna.

Przetawione propozycje – w kontekście uzyskanych wyników badań – należy uznać za w pełni zasadne. Ich wdrożenie – jak się wydaje – nie wiązałoby się z jakimiś dużymi nakładami finansowymi, a wymagałoby raczej zmiany w organizacji pracy i jeszcze większego zaangażowania rodziców i samorządów lokalnych w funkcjonowanie ośrodków.

Autor jest pracownikiem Ośrodka Badań i Innowacji Pedagogicznych przy Zespole Szkół SIGiE im. Karola Adamieckiego z siedzibą w Ostrołęce

Reforma oświaty po walijsku

chwararæ – dysgu – tyfu, czyli play – learn – grow¹

Ewa Kędracka

Uspokajam, że moje refleksje na temat edukacji najmłodszych w Walii – czyli walijski sposób na reformę oświaty – przedstawię w języku polskim. Nawet rodowici Walijszczyki nie wszyscy potrafią posługiwać się swoim językiem ojczystym i jest to jedno z większych wyzwań dla tej reformy. Tego problemu w Polsce nie mamy i warto o tym pamiętać...

Członkostwo Polski w Unii Europejskiej oznacza i zobowiązania, i korzyści. Właśnie dzięki europejskiemu programowi Leonardo da Vinci, obecnie wchodzącemu w skład programu „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Program*) grupa polskich nauczycielek miała szansę zapoznania się z walijską oświatą (zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej). Tygodniowa wizyta, która miała miejsce w październiku 2008 roku, była częścią projektu „Nowe idee w edukacji wiejskiej – Mała Szkoła, Małe Przedszkole”, będącego wspólną inicjatywą dwóch organizacji pozarządowych: Federacji Inicjatyw Oświatowych FIO – lidera projektu oraz Towarzystwa Rozwijania Inicjatyw Oświatowych TRIO – partnera w projekcie.

Dlaczego wyjechałyśmy do Walii i jesteście przekonane, że to był słuszny wybór?

W Polsce wiedza o edukacji w Wielkiej Brytanii jest dość powszechna – to zasługa samych Brytyjczyków, którzy przed laty nazwali swój kraj „laboratorium edukacyjnym”, a oświatę uznali za jeden z koronnych produktów eksportowych. W konsekwencji to przede wszystkim Brytyjczycy wspierali nas w latach dziewięćdziesiątych w takich np. programach jak TERM, IMPROVE czy SMART, w tym Kreator. Od tamtego czasu zaszły istotne zmiany. Kraje wchodzące w skład Zjednoczonego Królestwa, w tym Walia, w wyniku procesu poszerzania swojej autonomii szukają i wdrażają od kilku lat własne rozwiązania oświatowe, choć ciągle bazujące na dobrym fundamencie brytyjskiej edukacji. Nasza wizyta była okazją

do bliższego poznania walijskiej koncepcji i obserwowania prac nad jej realizacją.

Walijscy politycy firmują tę zmianę od samego początku wyodrębniania Walii ze Wspólnoty Brytyjskiej, czyli od roku 2001, gdy opublikowano parlamentarno-rządowy dokument o znamienym tytule: „Walia: uczący się kraj”. Co jest naturalne, reformę rozpoczęto od najwcześniejszego etapu edukacji, którym objęte są dzieci od lat 3 do 7. Dla tego okresu – o jakże trafnej nazwie *Foundation Phase* (Faza Fundamentalna) – w oparciu o zebrane doświadczenia, także zagraniczne (Włochy, Dania i Szwecja...), walijscy naukowcy i praktycy oświatowi opracowali program kształcenia, a politycy – w pełnym porozumieniu w tej sprawie, ponad wszelkimi podziałami, w poczuciu odpowiedzialności – zapewnili proponowanym zmianom stosowne warunki – prawne i materialne.

Wiosną 2008 roku skończył się czteroletni pilotaż programu w 41 szkołach w całej Walii, który ma zapewnić uczenie się holistyczne i prowadzić do rozwoju tych umiejętności społecznych, które pozwolą sprostać szybkim zmianom otaczającego świata. Powszechnie dostępne materiały dotyczące Fazy Fundamentalnej zostały sprawdzone w działaniu i upowszechnione, nauczyciele są przygotowani do nowych zadań. Program można było zacząć wdrażać w całym kraju już od jesieni 2008 roku.

Zanim uczestnicy projektu opiszą program w przygotowywanym pakiecie edukacyjnym i podzielą się bardziej szczegółowo zdobytymi doświadczeniami, przeanalizujemy pokrótce, co zostało uznane za najistotniejsze w uczeniu się dzieci w Fazie Fundamentalnej.

W poradniku dla rodziców i opiekunów czytamy m.in.

Co to jest Faza Fundamentalna?

Faza Fundamentalna ma przyczynić się do wzbogacenia doświadczeń w zakresie uczenia się, które umożliwią dzie-

¹ W języku walijskim i angielskim – bawić się, uczyć, rosnąć.

ciom bycie twórczymi, pełnymi wyobraźni i dostarczą radość podczas uczenia się.

Dzieciom stworzone zostanie więcej możliwości badania otaczającego je świata i zrozumienia, jak działają różne rzeczy, przez zaangażowanie w odpowiednie praktyczne działania, które niosą radość i zabawę, a są odpowiednie dla ich wieku rozwojowego.

FF kładzie większy nacisk na uczenie się przez doświadczenie, aktywne włączenie się w proces edukacji i rozwijanie u każdego dziecka:

- umiejętności i rozumienia,
- dobrostanu ² osobistego, społecznego, fizycznego i intelektualnego, tak aby rozwijać dziecko holistycznie,
- pozytywnych postaw wobec uczenia się, aby uczenie się je cieszyło i aby dziecko chciało je kontynuować na dłużej,
- samooceny i zaufania do siebie, aby eksperymentować, badać, uczyć się nowych rzeczy i kształtować nowe związki,
- umiejętności kreatywnych, ekspresyjnych i obserwacyjnych, aby wzbogacić własny rozwój jako indywidualności z różnymi sposobami reagowania na doświadczenia,
- aktywności na zewnątrz szkoły, gdzie zbiera się doświadczenia z pierwszej ręki o rozwiązywaniu problemów prawdziwego życia i uczeniu się, o ochronie środowiska i rozwoju zrównoważonym.

W powszechnie dostępnym przewodniku dla rodziców i opiekunów, poza przystępnie napisaną charakterystyką programu FF, czytelnicy mogą znaleźć odpowiedź na swoje wątpliwości – czy dzieci nadal będą uczyć się czytać i pisać? czy zaspokojone zostaną indywidualne potrzeby każdego dziecka w uczeniu się? w jaki sposób rodzice dowiedzą się, czy ich dziecko czyni postępy?... Nie zapomniano również o wskazówkach, skąd można uzyskać więcej informacji, jakich mogą potrzebować rodzice na temat FF oraz na temat „jak uczenie się Twojego dziecka rozwija się i rozkwita”³.

W Fazie Fundamentalnej zakłada się, że dzieci uczą się poprzez działania dostarczające bezpośrednich doświadczeń, z ważną rolą zabawy jako mechanizmu stymulującego uczenie się. Zabawa dostarcza dzieciom możliwości praktykowania uczenia się, dołączania nowych umiejętności, do tych, które mają. Dzieci bawią się pomysłami, eksperymentują, ponoszą ryzyko, rozwiązują problemy, podejmują decyzje indywidualnie, w małych i dużych grupach. Bezpośrednie doświadczenia pozwalają im rozwinąć rozumienie samych siebie oraz świata, w którym żyją. Rozwój obrazu samego siebie oraz poczucia własnej wartości i samooceny stanowi istotę tego okresu.

Najlepszym dowodem na sens wdrażanego pro-

² To zapomniane polskie słowo wydaje się być najlepszym tłumaczeniem angielskiego *well-being*.

³ W oryginale piękne angielskie słowo *flourish*.



Letni domek zbudowany przez uczniów szkoły Edwardsville.
Fot. Dorota Kamińska



My jesteśmy szczęśliwą klasą, ponieważ...
Fot. Dorota Kamińska



Smok walijski – element godła Walii.
Fot. Dorota Kamińska

gramu są dzieci spotykane przez nas w walijskich szkołach – zarówno w tej dużej (wielce wielokulturowej) w Cardiff, jak i w tej maleńkiej (liczącej zaledwie 12 uczniów!), położonej daleko i wysoko w górach. Dzieci aktywne i wyraźnie szczęśliwe, otoczone masą pomocy dydaktycznych oraz prac uczniowskich, ale za to uczące się w pomieszczeniach, których stanu nasz sanepid prawdopodobnie by nie zaakceptował. Bo to nie jest z reguły szkoła śliczna,

czysta, wymuska, przesadnie uporządkowana, świetnie wyposażona... To szkoła oczywiście schludna i bezpieczna, ale z licznymi śladami twórczości dziecięcej – taka, że chce się w niej być, bawić i w efekcie – uczyć! Uczyć tego, co potrzebne człowiekowi we współczesnym świecie i nadchodzących czasach – w życiu, w rodzinie, w pracy, w społeczności. Ślady tego kreatywnego uczenia się zauważyliśmy w każdej z odwiedzonych przez nas placówek – i wielkomiejskich, i wiejskich – wszędzie, we wszystkich pomieszczeniach, na każdej półce, ścianie, w każdym kącie. Także tam, gdzie dostępne dla dzieci w każdej chwili komputery sąsiadują ze szkolnymi ławkami – drewnianymi, bardzo „spracowanymi”, takimi z podnoszonymi pulpitemi i miejscem na kałamarz!

Uczmy się od innych

Krótką, ale bogatą w wydarzenia wizyta pozwoliła nam zaobserwować szeroki kontekst reformy walijskiej. Jednocześnie była to cenna lekcja, umożliwiająca pouczające porównania i otwierająca drzwi ciekawym, bardzo praktycznym inspiracjom. Przecież nie wszystko da się zapisać w dokumentach, wiele muszą wymyślić sami nauczyciele... Nie będzie kreatywnych dzieci bez twórczych nauczycieli.

Oto przykład, który rozpocznę od pytania: co łączy (zamknięte) kopalnie walijskie i (polskie) tereny po PGR-ach?

Okazuje się, że wiele, bo – problem dzieci. Dzieci, które wyrastają w rodzinach i środowisku dotkniętym zmianami gospodarczo-społecznymi, wynikającymi z polityki państwa. Mimo upływających lat – dzieci ciągle otoczone są ludźmi bezradnymi wobec tych zmian.

I dlatego nauczyciele w mieście, kiedyś dostatanie żyjącym z górnictwa, przeprowadzają w Fazie Fundamentalnej szereg zajęć, dzięki którym dzieci poznają bliżej świat kopalni, tak bliski ich rodzicom, a im kompletnie nieznanymi, więc dotąd niezrozumiałymi. Nigdy nie zapomnę emocji towarzyszących słowom jednej z naszych koleżanek, pracującej w szkole, gdzie uczęszczają dzieci ze wsi popegerowskich – *Przecież ja też powinnam swoim dzieciom pozwolić poznać tamten świat, wytłumaczyć zmianę i spróbować w ten sposób zadzierzgnąć więzy międzypokoleniowe, odbudowując choć część godności ich rodziców przez pokazanie ich ciężkiej i pożytecznej pracy, gdy praca jeszcze była...*

W ten sposób jeden z trzech celów strategicznych europejskiego programu „Edukacja 2010” – otwarcie systemów edukacji na szersze środowisko i świat – ma szansę zostać zrealizowany, i w szkole walijskiej, i w polskiej. Warto podkreślić, że dlatego

w Walii tzw. *Forest School* (czyli Leśna Szkoła) w Fazie Fundamentalnej jest obowiązkowa, a oznacza wszelkie zajęcia poza budynkiem szkoły, których ma być jak najwięcej. Uznanie innych miejsc, a nawet nacisk na uczenie się na zewnątrz szkoły to pogodzenie się z oczywistym faktem, że szkoła w obecnych czasach traci monopol na edukację, a jednocześnie to podjęcie przez szkołę ważnej inicjatywy przygotowania pokolenia małych obywateli do uczenia się przez całe życie.

Tajniki sukcesu

Zmiana edukacji najmłodszych, w trakcie której są Walijszczyki, zapewne nie różni się w swej treści znacząco od tej, która właśnie wchodzi w życie w Polsce wraz z opublikowaniem nowych podstaw programowych. Może warto natomiast jeszcze raz wypunktować, co charakteryzuje reformę w Walii w aspekcie organizacyjnym.

1. Reforma odpowiada na potrzeby społeczne. Ktoś w Walii społeczeństwa słucha, ktoś modeluje świadomość społeczną – jeśli jest taka potrzeba.
2. Politycy porozumieli się w sprawie oświaty i przyjęli do realizacji wspólny program (na lata).
3. Opracowanie programu zmian oparto na współpracy teoretyków i praktyków oświatowych.
4. Wykorzystano mądrze doświadczenia innych krajów (bez strachu przed „obcymi” rozwiązaniami).
5. Przygotowaną zmianę poddano pilotażowi – zyskując w ten sposób bezcenne źródło wiedzy o jakości proponowanej zmiany i wskazówkach, jak ją doskonalić.
6. Program jest szeroko upowszechniany – i w środowisku oświatowym, i w społeczeństwie, co ułatwiają ładnie, przejrzyste i masowo wydane materiały informacyjne.

Mamy nadzieję, że w czasie gdy trwa swoista batalia o 6-latkę w polskiej szkole, zwolennikom zmiany doda otuchy przykład Walii, gdzie udało się zrobić istotny krok ku takiej modyfikacji oświaty, aby dzieci i rodzice chcieli korzystać z usług szkoły, nawet gdy dziecko ma zaledwie lat 3.

Na zakończenie, anegdotycznie – nasza grupa to 20 kobiet, bo i skąd wzięć w Polsce mężczyzn w nauczaniu przedszkolnym i początkowym? W klasach walijskich spotykaliśmy nieomal tyle samo pań co panów, w najróżniejszym wieku. Zdziwieniu – po obu stronach – nie było końca! ☺

*Autorka jest nauczycielem konsultantem
w Ośrodku Edukacji Informatycznej
i Zastosowań Komputerów w Warszawie*

Lew Wygotski – myśliciel, który zmienił nauczanie

Tekst jest zbiorem fragmentów z książki – Galina Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*, tłumaczenie: Stanley's School of Languages, Transfer Learning, Gdańsk 2008.

Jedynie dzięki innym stajemy się sobą.

Lew Wygotski

Żył zaledwie 38 lat, ale w ostatniej dekadzie swojego życia (1924–1934), rosyjski myśliciel Lew Wygotski dokonał przełomu w badaniu psychologii rozwojowej. Jego teoria kulturowo-historyczna wyzwoliła eksplozję zainteresowania Rosją i stała się inspiracją dla wielu oryginalnych badań, prowadzonych przez innych psychologów.

Wygotski wierzył, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswojeniu określonej wiedzy lub umiejętności – polega na rozwoju umiejętności uczenia się dzieci, czyli umiejętności jasnego i kreatywnego myślenia, planowania i realizowania swoich planów oraz komunikowania swojego zrozumienia na wiele sposobów. Wierzył, że może zostać to osiągnięte poprzez zapewnienie dzieciom zestawu narzędzi kulturowych, przydatnych w myśleniu i tworzeniu.

Kluczem do ludzkiej inteligencji – cechy, która odróżnia nas od zwierząt – jest umiejętność wykorzystania różnego rodzaju narzędzi. Wygotski twierdził, iż podobnie jak ludzie używają narzędzi fizycznych (np. noży lub dźwigni) w celu zwiększenia swoich możliwości fizycznych, należy zastosować narzędzia psychologiczne, które zwiększą nasze możliwości umysłowe. Tymi narzędziami są systemy symboli, które wykorzystujemy do komunikowania się i do analizowania rzeczywistości. Obejmują one znaki, symbole, mapy, plany, cyfry, notację muzyczną, schematy, modele, obrazy i przede wszystkim język.

Wygotski twierdził, że celem edukacji jest zapoznanie dzieci z pełnym zestawem narzędzi kulturowych i pokazanie im, jak wykorzystać je do szybkiej i skutecznej analizy rzeczywistości. Dzieci mogą wówczas postrzegać świat, jak to ujął naukowiec ze szkoły Wygotskiego, Aleksander Zaporoziec, przez „okulary ludzkiej kultury”.

Obserwując dzisiejsze zabawy i zajęcia dzieci, w których górę bierze komputer, zabawki mechaniczne, komiksy – trudno uwierzyć, że tyle radości mogą dać drewniane klocki, kawałki kolorowego filcu, założona na głowę opaska z sylwetami z bajek czy wspólne projektowanie umownych znaków, symboli, map. Już rok trwa nasza przygoda z „Kluczem do uczenia się”. Każde zajęcia, zabawa to wyższy szczebel do rozwijania dziecięcej wyobraźni, kreatywności, umiejętności. Zawarte w programie moduły wykorzystujemy w codziennej pracy, wplatając je w tematykę roczną i tygodniową.

Przez rok udało nam się zgromadzić wiele pomocy, niezbedników – z dużą pomocą dzieci i rodziców. Pomoc te nie tylko urozmaicają zajęcia, ale są chętnie wykorzystywane przez dzieci, rozbudzają w nich chęć tworzenia i modyfikowania.

Nauczycielki z Samorządowego
Przedszkola nr 1 w Przysusze

Wykorzystując narzędzia kulturowe, dzieci rozwijają nowe cechy psychologiczne, które my nazywamy umiejętnościami.

Są to nawyki myślowe, których potrzebujemy, aby odnieść sukces w określonych obszarach intelektualnych lub twórczych. Im lepiej dziecko włada właściwymi narzędziami kulturowymi, tym więk-

sze są jego możliwości w jakiegokolwiek dziedzinie. Rozwój umiejętności prowadzi do rozkwitu dziecięcej osobowości. Dzieci zaczynają planować i organizować swoje własne działania, otwarcie wyrażać własny punkt widzenia, przedstawiać nieszablonowe rozwiązania problemów, swobodnie współdziałać z innymi ludźmi, a co najważniejsze, wierzyć w siebie i swoje własne możliwości.

(...) oto zwykła bajka, którą można by przeczytać, zadać kilka pytań dotyczących treści, zapytać: co w niej dobre, co złe, stała się przedmiotem pracy, w trakcie której dziecko spostrzega, analizuje, wzbogaca swoje słownictwo, rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe, staje się artystą: malarzem, aktorem. Tak zaprezentowana bajka jest czymś nowym dla rodziców, którzy z wielkim zainteresowaniem śledzą przebieg zajęć, słuchają wypowiedzi swoich dzieci, oglądają bajkowe kolorowe pociągi, które ułożyły ich pociechy, zastanawiają się, po co jeszcze figury geometryczne?

Koniec zajęcia i pierwsze podsumowania i refleksje rodziców:

– *Nie wiedzieliśmy, że tak można pracować z bajką. Gdyby w szkole w ten sposób omawiane były lektury, to żaden uczeń nie miałby problemu z ich interpretacją.*

A dzieci?

Dla nich to frajda – ułożyć pociąg, nadać tytuł, odegrać scenkę – przychodzi samo – spontanicznie. Oto niektóre z wypowiedzi dzieci po omówieniu bajki:

- *takie bajki pomagają nam lepiej myśleć,*
- *możemy lepiej zrozumieć bajkę,*
- *uczymy się myślenia, poznajemy figury,*
- *pracujemy razem i wszystkie nasze pomysły się liczą.*

Nauczycielki z Samorządowego
Przedszkola nr 1 w Przysusze

Rozwijając umiejętności dziecka, nauczyciel może kierować je ku działaniom lub zadaniom, które będą nieco przewyższać jego obecne możliwości. Dzięki takiemu przewodnictwu dzieci mogą realizować zadania wykraczające – w ramach określonych granic – poza ich umiejętności.

Uczestnicząc w zajęciach otwartych, które były realizowane w oparciu o program „Klucz do uczenia się” jestem pełen podziwu, w jak łatwy i prosty sposób moje dziecko uczy się tak trudnych pojęć jak matematyka sensoryczna czy program wizualno-przestrzenny. Kuba potrafi rysować mapy różnych pomieszczeń (co mnie sprawia trudność), po czym świetnie według tej mapy umie się poruszać. To bardzo przydatna umiejętność, niejednego kierowca chciałby tak umieć.

Tata Kubu

Wygotski zdefiniował te granice, jako Strefę Najbliższego Rozwoju, którą określił jako różnicę

między poziomem rozwiązanych zadań, które mogą zostać zrealizowane pod przewodnictwem osoby dorosłej, a poziomem zadań, które mogą zostać zrealizowane samodzielnie. Najefektywniejsze nauczanie jest nakierowane na wyższy poziom SNR dziecka, na krawędź wyzwania.

Karolina, wracając z przedszkola, często opowiada nam, jakie ciekawe gry i różne doświadczenia przeprowadzane były na zajęciach. Nie myśleliśmy, że w przedszkolu dzieci uczą się o stanach skupienia ciał czy innych prawach fizyki. Zaskoczyło nas, że Karolina jako pięcioletnie dziecko umie posługiwać się językiem matematycznym. Ale nie tylko wiedza jest ważna. Nasza córka stała się bardzo opiekuńcza w stosunku do swojego młodszego brata, chętnie nam pomaga, a ostatnio zaproponowała pomoc naszej sąsiadce podczas drobnych porządków. Jak ważne są takie nawyki, nie trzeba chyba nikomu tłumaczyć.

Rodzice Karoliny

Czym są umiejętności uczenia się? Skąd one się biorą?

Odpowiedź na te pytania może wydawać się oczywista. Umiejętności uczenia się są tym, co określa tempo i elastyczność, z jaką przyjmujemy oraz jesteśmy w stanie zastosować nową wiedzę i umiejętności. Umiejętności małych dzieci nie są wrodzone lub po prostu zdeterminowane przez biologię. Dzieci nabywają swoje umiejętności od otaczających je osób – ze społecznego, kulturowego i edukacyjnego kontekstu ich życia. Sednem tego, czego uczą się wszystkie dzieci, są uniwersalne, wyższe funkcje mentalne, wymagane do analizy rzeczywistości. To, jak głęboko i bezpiecznie dzieci są w stanie pozyskać te funkcje, w ostateczności określa różnicę w ich umiejętnościach.

Leonid Venger, Olga Diaczenko, Mikołaj Veraksa i inni rosyjscy psychologowie i pedagodzy zaadaptowali i rozszerzyli idee Wygotskiego dotyczące nauki i rozwoju małych dzieci. Ich praca doprowadziła do rozwinięcia zasad, treści programu nauczania oraz metod nakierowanych na rozwój umiejętności poznawczych dzieci w wieku od 3 do 7 lat, co dało znaczne zwiększenie efektu edukacji.

Dzieci uczą się odczytywać rzeczywistość przez okulary ludzkiej kultury. Są to takie symboliczne narzędzia, jak znaki wizualne, symbole, plany, teksty, mapy, wzory i przede wszystkim język. Te właśnie narzędzia uczą nawyków myślowych i cech niezbędnych do osiągnięcia sukcesu w jakimkolwiek działaniu kulturowym, wymagającym określonych umiejętności. To za pośrednictwem tych narzędzi ujawniają się nowe cechy psychologiczne.

Nie jest to bierny proces, lecz czynne zawłaszczenie. Według optymalnego scenariusza tego procesu, narzędzia symboliczne nie zostają jedynie odrębnie wyuczone jako umiejętności, lecz są zaproponowane dzieciom i przyjęte przez nie jako celowe działanie praktyczne. Gdy dzieci są w stanie przyjąć narzędzia symboliczne jako swą własność, rozwijają nie tylko umiejętność rozwiązywania konwencjonalnych problemów starymi metodami, lecz również umiejętność wprowadzania innowacji, a czasami niezależnej od innych zmiany lub tworzenia nowych narzędzi.

Kreatywność i samodzielne myślenie nie są naszym punktem startowym, lecz są rezultatem naszej nauki.

Gdy zastanawiamy się nad tym, w jakiej dziedzinie nasze dzieci mogą być utalentowane, często mamy na myśli określony zestaw umiejętności, np. umiejętności językowe, matematyczne, muzyczne, fizyczne, wizualne, intrapersonalne oraz interpersonalne. Rosyjscy psychologowie Olga Diaczenko i Mikołaj Veraksa podkreślają, iż małe dzieci muszą rozwijać umiejętności komunikatywne, samoregulacji i umiejętności poznawcze. Dzieci muszą być zrozumiane przez innych i muszą być w stanie zrozumieć innych. Powinny one posiadać umiejętność planowania i kierowania swoją własną uwagą i zachowaniem. Muszą także umieć budować modele mentalne tego, w jaki sposób funkcjonuje świat. Są to ogólne umiejętności, których potrzebujemy. Owe umiejętności uczenia się są niezbędne do osiągnięcia sukcesu w szkole lub do zdobycia osiągnięć twórczych i intelektualnych.

Program „Klucz do uczenia się” oferuje unikatową i specyficzną postawę wobec rozwoju umiejętności poznawczych. Skupia się on w równym stopniu na rozwoju każdej z trzech powyżej przedstawionych umiejętności ogólnych – komunikacji, samoregulacji i poznaniu – ponieważ te wszystkie trzy umiejętności są równie ważne.

Rozwojowy program nauczania musi pomagać dzieciom kroczyć naprzód. By tego dokonać, musi on zapewniać ambitne doświadczenia, które sprawiają przyjemność i są możliwe do osiągnięcia pod warunkiem udzielenia dzieciom odpowiedniego wsparcia. Oto, co mamy na myśli poprzez nauczanie wewnątrz strefy nauki dziecka (Strefy Najbliższego Rozwoju). Dla małych dzieci właśnie pełna wyobraźni zabawa stanowi strefę nauki. Jak podkreśla Wygotski, największe osiągnięcia dzieci są możliwe tylko podczas zabawy, kiedy to dzieci „przerastają siebie o głowę”, wykraczają poza swoje codzienne

możliwości. Dla przykładu dzieci impulsywne, które nie są w stanie siedzieć spokojnie podczas cyklu zajęć, mogą być w stanie stać przez długi okres, jeżeli będą odgrywały rolę strażników u bram pałacu.

Program nauczania „Klucz do uczenia się” opiera się na cechach spontanicznych zachowań dzieci i ma na celu promowanie aktywnego uczenia się. Wybitni rosyjscy psychologowie i pedagodzy, kierowani przez Leonida Vengera, Olę Diaczenko i Mikołaja Veraksę, rozwinęli zasady, treść programu nauczania oraz metody, które wzmacniają świat, jaki dzieci zamieszkują w naturalny sposób, by zagwarantować, iż odkryją one każdy jego zakątek z taką głębią, jaka jest możliwa do osiągnięcia. Chociaż celem programu jest pomoc dzieciom w rozwoju umiejętności komunikatywnych, samoregulacji i poznawczych, odbywa się to w sposób pośredni, poprzez sekwencje zaplanowanych działań, które są żywe emocjonalnie, pełne zabawy i przyjemne. Jedynie nauczyciel wie, iż ma tu miejsce nauczanie.

Dwanaście modułów, jedna praktyka

Jeżeli chodzi o treść, Program Rozwoju Poznawczego „Klucz do uczenia się” oferuje szerokie spektrum i różnorodność tematyki. Składa się on z dwunastu modułów tematycznych przeznaczonych dla dzieci w wieku od 3 do 7 lat.

MATEMATYKA SENSORYCZNA

Rozwija umiejętność analizowania zewnętrznych, wizualnych cech przedmiotów przy pomocy standardów sensorycznych, takich jak: kolor, kształt lub rozmiar. Buduje podstawy do rozwoju umiejętności poznawczych.

LOGIKA

Rozwija umiejętność analizowania przedmiotów i wydarzeń, dostrzegania ich niewidocznych elementów, identyfikowania najbardziej kluczowych cech, myślenia sekwencyjnego, wyciągania wniosków, klasyfikowania i systematyzowania informacji.

MATEMATYKA

Przy pomocy modeli wizualnych dzieci odkrywają język matematyczny i koncepcję miar, porównują różne ilości i jakości przedmiotów, a także badają takie relacje, jak: „więcej”, „mniej” oraz „tyle samo”.

PROGRAM LITERACKI

Rozwija zamiłowanie do bajek, pozwala opanować ich język i daje głębokie zrozumienie konstrukcji bajki poprzez postępowanie zgodnie z ustalonym

zestawem procedur, określanym jako „modelowanie wizualne”.

GRY ROZWIJAJĄCE

Bawiąc się w małych i dużych grupach, dzieci rozwijają: kreatywną wyobraźnię, umiejętność odczytywania symboli, umiejętności językowe i komunikatywne, elastyczne myślenie, twórcze rozwiązywanie problemów, samoregulację i poczucie własnej wartości.

OD BAZGRANIA DO PISANIA

Kultywuje podstawowe umiejętności, potrzebne do pisania i twórczej ekspresji artystycznej. Rozwija „wizję artystyczną” i wprowadza różne narzędzia symboliczne – kompozycję, rytm i kolor.

WIZUALNO-PRZESTRZENNY

Rozwija świadomość przestrzenną i umiejętność odczytywania map. Dzieci przyglądają się przedmiotom w przestrzeni, korzystają z symboli do przedstawiania tego, co widzą one i co widzą inni za pośrednictwem modeli wizualnych – map, schematów i planów.

KREATYWNE MODELOWANIE

W ramach wspólnych ćwiczeń dzieci odkrywają symetrię i wzory, posługując się figurami geometrycznymi w celu tworzenia kompozycji artystycznych odzwierciedlających otaczający świat. Rozwija współpracę i umiejętności społeczne.

KONSTRUKCJE

Rozwija język matematyczny i zachowania celowe. Dzieci analizują strukturę przedmiotów, planują, artykułują swoje zamierzenia i realizują je przy pomocy drewnianych, modularnych klocków do budowania.

PROGRAM BADAWCZY

Poprzez gry, opowiadania i proste, choć znaczące eksperymenty, dzieci odkrywają ważne koncepcje

naukowe – stany materii, różne cechy substancji i ich przemiany.

RUCH EKSPRESYJNY

Rozwija inteligencję emocjonalną, umiejętności komunikacji niewerbalnej, kreatywność i wyobraźnię kreatywną poprzez ruchy ciała, gesty, mimikę i muzykę.

TY – JA – ŚWIAT

Korzystając z symboli i modeli wizualnych, dzieci uczą się o sobie jako istotach fizycznych, emocjonalnych i społecznych, o środowisku naturalnym, o istotach żywych i przedmiotach nieożywionych.

Każdy moduł zawiera 60 sesji: 30 dla młodszych dzieci („Gąsienice”), 30 dla starszych dzieci („Motyle”). Sesje dają możliwość prowadzenia zajęć inicjowanych przez dziecko, ale z konkretną procedurą dla nauczyciela.

|  Gąsienice (3–4-latki) |  Motyle (5–7-latki) |
|--|---|
| 1. PROGRAM LITERACKI | 1. PROGRAM LITERACKI |
| 2. MATEMATYKA SENSORYCZNA 1 | 2. MATEMATYKA |
| 3. MATEMATYKA SENSORYCZNA 2 | 3. LOGIKA |
| 4. KONSTRUKCJE | 4. KONSTRUKCJE |
| 5. GRY ROZWIJAJĄCE | 5. GRY ROZWIJAJĄCE |
| 6. OD BAZGRANIA DO PISANIA | 6. OD BAZGRANIA DO PISANIA |
| 7. KREATYWNE MODELOWANIE | 7. KREATYWNE MODELOWANIE |
| 8. RUCH EKSPRESYJNY | 8. RUCH EKSPRESYJNY |
| 9. TY, JA, ŚWIAT | 9. PROGRAM BADAWCZY |
| | 10. WIZUALNO-PRZESTRZENNY |

| CELE EDUKACYJNE | PROGRAM ROZWOJU POZNAWCZEGO | | | | |
|--|-----------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Edukacja indywidualna i społeczna | GRY ROZWIJAJĄCE | TY – JA – ŚWIAT | KREATYWNE MODELOWANIE | RUCH EKSPRESYJNY | PROGRAM LITERACKI |
| Komunikacja, język i umiejętność czytania | PROGRAM LITERACKI | OD BAZGRANIA DO PISANIA | GRY ROZWIJAJĄCE | TY – JA – ŚWIAT | KREATYWNE MODELOWANIE |
| Rozwiązywanie problemów, logiczne myślenie i znajomość liczb | MATEMATYKA SENSORYCZNA | MATEMATYKA LOGIKA | KONSTRUKCJE | KREATYWNE MODELOWANIE | WIZUALNO-PRZESTRZENNY |
| Wiedza i rozumienie świata | PROGRAM BADAWCZY | TY – JA – ŚWIAT | WIZUALNO-PRZESTRZENNY | KONSTRUKCJE | KREATYWNE MODELOWANIE |
| Rozwój fizyczny | RUCH EKSPRESYJNY | OD BAZGRANIA DO PISANIA | GRY ROZWIJAJĄCE | KREATYWNE MODELOWANIE | KONSTRUKCJE |
| Rozwój twórczy | GRY ROZWIJAJĄCE | KREATYWNE MODELOWANIE | OD BAZGRANIA DO PISANIA | RUCH EKSPRESYJNY | KONSTRUKCJE |

Moduły tworzą spójną całość, a rola nauczyciela jest w nich szczególna. Program kładzie nacisk na pracę w grupie, daje małym dzieciom możliwość rozwiązywania pięciu typów zadań poznawczych. Każdy moduł w różnych proporcjach wspomaga fundamenty wczesnego rozwoju: komunikację, czytanie i pisanie, rozwiązywanie problemów, wyciąganie wniosków i arytmetykę, rozwój twórczy, wiedzę o otaczającym świecie, rozwój osobisty, społeczny i emocjonalny oraz rozwój fizyczny.

Nasze obserwacje oraz liczne rozmowy z rodzicami po zajęciach pozwoliły sformułować następujące wnioski:

- *dzieci chętniej podejmują działania z własnej inicjatywy,*
- *potrafią rozwiązywać problemy, zadawać pytania,*
- *potrafią odkrywać i wyjaśniać zdarzenia, prawidłowości zachodzące w otaczającym je świecie,*
- *tworzą w grupie atmosferę współpracy z rówieśnikiem, nauczycielem i rodzicem,*
- *zdobywają wiedzę i umiejętności poprzez zabawę, co sprzyja większemu zaangażowaniu się podczas zajęć,*
- *potrafią skupić uwagę,*
- *panują nad swoimi zachowaniami i emocjami,*
- *rozwijają swoje zamilowanie do bajek, tworzą bajki,*
- *rozwijają inwencję twórczą, pamięć i wizję artystyczną, poprzez bajki kształcą prawidłową mowę,*
- *wykazują się lepszą sprawnością manualną,*
- *potrafią odczytywać symbole,*
- *wzrasta u dzieci poczucie własnej wartości i zachowań asertywnych.*

Opinie i spostrzeżenia nauczycielek z Przedszkola Publicznego nr 23 w Radomiu

Program nauczania „Klucz do uczenia się” jest już wdrażany w wielu przedszkolach w Wielkiej Brytanii, Szkocji, Rosji, Polsce, USA i w Singapurze. Niezależne badania pokazały, iż wyniki osiągnięte przez dzieci są niezwykle.

Perspektywa „Klucza do uczenia się” uwzględnia trzy typy procesu uczenia się i nauczania. Podczas sesji nauczyciele prowadzą krótkie serie przygotowanych zajęć. Czasami dzielą się z dziećmi swoim doświadczeniem, modelując i pośrednicząc w przekazywaniu narzędzi myślowych za pośrednictwem właściwej dla rozwoju i absorbującej czynności. Innym razem, a możliwe także, iż podczas tej samej sesji, nauczyciel współpracuje z dziećmi w celu stworzenia czegoś zespołowo. W efekcie istnieje oczekiwanie, iż dzieci będą kontynuowały to, co już robią, i zaangażują się w spontaniczną zabawę, którą wybrały pod czujnym okiem wspomagającej osoby dorosłej. Oczywiście w takich okolicznościach nauczyciele mają

swobodę rozszerzenia zakresu dostępnych wyborów poprzez przekazanie dzieciom odpowiednich materiałów z poprzednich sesji do ich samodzielnego wykorzystania.

Praca grupowa

Praca grupowa jest ważnym elementem perspektywy „Klucza do uczenia się”. Najbardziej oczywistą, zdroworozsądkową przyczyną tej postawy jest to, że jeśli dziecko ma w sposób płynny przejść od etapu przedszkolnego do etapu kształcenia formalnego, to najważniejsza jest umiejętność współpracy jako członka zespołu. Jeżeli naszym życzeniem jest wspomaganie komunikacji i współpracy, musimy zapewnić dziecku szerokie możliwości praktyczne.

Kwestią mniej oczywistą, lecz być może bardziej znaczącą jest to, że praca w grupie daje dzieciom możliwość zastanowienia się nad opiniami innych dzieci. Maluchy są bardzo egocentryczne, subiektywne i jednostronne w swoim rozumieniu rzeczy oraz w swoim postrzeganiu otaczającego je świata.

W wyniku pracy z programem oraz w wyniku obserwacji dzieci i rozmów z rodzicami możemy stwierdzić, że nasze dzieci są:

- *bardziej aktywne,*
- *otwarte na nowe wyzwania,*
- *chętnie, by doświadczać, tworzyć, współdziałać,*
- *twórcze, pomysłowe, odważne,*
- *dłużej potrafią skupić się na wykonywanej czynności,*
- *chętnie dzielą się swoimi spostrzeżeniami z innymi,*
- *są spokojniejsze.*

Refleksje nauczycielek z Publicznego Przedszkola nr 2 w Koźmienicach

Zastępowanie i modelowanie wizualne

Modelowanie wizualne czyni naukę i myślenie widzialnymi w taki sposób, iż dzieci mogą zobaczyć ukrytą rzeczywistość.

Zastępowanie jest wykorzystaniem konwencjonalnych elementów zastępczych (znaków i symboli) zamiast przedmiotów rzeczywistych lub zjawisk do rozwiązania problemów. Po raz pierwszy pojawia się ono w dziecięcej zabawie w sposób spontaniczny, dla przykładu klocek do budowania staje się w ręku dziecka mydłem, którego użyje do mycia; dziecko przekształca krzesło

w samochód, siadając na nim i wydając dźwięki, które udają pracujący silnik. Przedmioty używane są, by zastępować inne przedmioty – patyk może stać się termometrem, łyżką, strzelbą czy nawet koniem.

Zastępowanie i modelowanie wizualne, które mają miejsce podczas zabawy, są embrionalną formą umiejętności poznawczych, prowadzących do rozwoju i zrozumienia symboli matematycznych, notacji muzycznej oraz programów komputerowych.

Jednakże najważniejszym wpływem, jaki te zajęcia w pierwszej fazie mają na dzieci, jest umożliwienie im zrozumienia prawdziwego znaczenia słów, które określają cechy charakterystyczne przedmiotów i zjawisk. Pomagają one dzieciom opanować codzienną rzeczywistość i otaczający je świat.

W późniejszym czasie będą odgrywały one kluczową rolę w efektywnym rozwiązywaniu problemów.

Program nauczania „Klucza do uczenia się” zapewnia specjalne zadania, które zachęcają małe dzieci do wykorzystania różnych typów zamienników w odniesieniu do rozmaitych przedmiotów i do rozwijania szerokiego zakresu modeli wizualnych. Te rozwojowo właściwe zadania, przedstawione w rozwojowo odpowiedni sposób, mogą znacznie zwiększyć poziom umiejętności komunikatywnych, samoregulacji i umiejętności poznawczych u wszystkich dzieci.

Pośrednicy zewnętrzni: wizualne rekwizyty i zachęta do nauki

Mapy w module wizualno-przestrzennym, figury zastępcze w matematyce sensorycznej, diagramy Venna w logice, szkielety bajek w programie literackim, dwuwymiarowe schematy w module „Konstrukcje”

są w efekcie „zewnętrznymi pośrednikami”, którzy pomagają dzieciom w internalizacji trudnych idei.

Program „Klucz do uczenia się” wykorzystuje również wachlarz dodatkowych „zewnętrznych pośredników” na przestrzeni wszystkich modułów, szczególnie nakierowanych na wspomaganie rozwoju samoregulacji, pamięci zamierzonej oraz uwagi skupionej.

Zadania poznawcze

Program „Klucz do uczenia się” służy na pomocy dzieciom w osiągnięciu mistrzostwa w pięciu rodzajach zadań poznawczych:

- zastępowania przedmiotów,
- analizy budowy przedmiotów,
- identyfikacji relacji przestrzennych,
- wykorzystania relacji logicznych,
- tworzenia nowych obrazów.

Program ten wychodzi naprzeciw potrzebom rozwojowym wychowanków. Rozwija u dzieci nawyk współpracy, zastanawiania się, dzielenia się informacjami, wyjaśniania własnego punktu widzenia i zrozumienia, iż inni mogą mieć odmienne opinie na dany temat. Zdecydowanie ułatwia dzieciom myślenie w kategoriach przyczyn i skutków oraz radzenie sobie z niepowodzeniami. Ułatwia zdobywanie nowych umiejętności, często w sposób nieświadomy, pozbawiony stresu. Ponadto rozwija u dzieci kreatywność, poczucie własnej wartości i pewności siebie. Stwarza dodatkowe możliwości rozwoju każdego dziecka we własnym dla niego tempie, a jednocześnie nie ogranicza inwencji twórczej nauczyciela, lecz dodatkowo ją wzmacnia.

Opinie i spostrzeżenia nauczycielek i rodziców wykorzystane w artykule zebrała i końcową refleksją własną uzupełniła Anna Natora, trener programu „Klucz do uczenia się”, nauczyciel konsultant Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Radomiu

„Klucz do uczenia się”

– opis programu



Klucz do uczenia się

Dr Alicja Komorowska

Program „Klucz do uczenia się” skierowany jest do kreatywnych i twórczych nauczycieli pracujących z dziećmi w wieku 3-7 lat. Oparty został na teorii poznania i nauczania opracowanej przez Lwa Wygotskiego. Najważniejszym zadaniem programu jest przygotowanie małego dziecka do korzystania ze swojego potencjału umysłowego w najbardziej optymalny sposób, a tym samym osiągnięcie jego dojrzałości szkolnej w pełnym znaczeniu tego słowa. Ważne jest **JAK**, a dopiero potem **CO**.

Należy zdawać sobie sprawę, że to przede wszystkim narzędzia umysłowe umożliwiają odniesienie sukcesu i dają satysfakcję uczestnictwa w procesie dydaktycznym. Świadome posługiwanie się nimi pozwoli dziecku umiejętnie poznawać świat, zdobywać wiedzę i umiejętności w określony i wybrany przez siebie sposób, i zawsze osiągać cele.

Program „Klucz do uczenia się” pozwala na podejmowanie przez uczestnika procesu dydaktycznego wyzwań, których realizacja sprawia przyjemność i motywuje do dalszej pracy. Program tworzy dobre warunki do otwarcia umysłów dziecięcych na wiedzę, do tego, by nauka stała się zabawą, a dzieci były kreatywne.

W Wielkiej Brytanii, gdzie program jest już realizowany od lat, okazało się, że już najmłodsze dzieci, wprowadzane w odkrywanie świata za pomocą programu „Klucz do uczenia się” (*Key to Learning*), robią błyskawiczne postępy, z łatwością uczą się konkretnych umiejętności, dużo szybciej rozumieją świat znaków i symboli, w którym funkcjonuje współczesny człowiek, potrafią analizować i wyciągać wnioski, zrozumieć powody takiego, a nie innego postępowania ludzi i przy tym wszystkim radzić sobie z problemami w sposób kreatywny.

Sukces programu „Klucz do uczenia się” i olbrzymie zainteresowanie, jakie wzbudził w środowisku specjalistów edukacji dziecięcej w Wielkiej Bryta-

nii sprawiły, że program został sprowadzony do Polski, przetłumaczony na nasz język i dostosowany do naszych potrzeb.

Cele i tematyka programu

Główne założenia programu to uruchomienie wszystkich możliwości dziecka, wspieranie jego rozwoju bez przyspieszania, przygotowanie dzieci do wyzwań edukacyjnych, z jakimi zmierzą się w życiu, wprowadzanie języka symboli, rozwijanie umiejętności i procesu zdobywania wiedzy przy ciągłym podkreślaniu ważnej roli zabawy u dzieci w wieku przedszkolnym.

Najważniejsze jest, jak dziecko myśli, jaką ma wyobraźnię i jak odbiera świat. Dlatego podstawowym celem programu jest rozwój umiejętności zdobywania przez dziecko wiedzy.

Program „Klucz do uczenia się” ma również na celu uświadomienie małemu odbiorcy, jak należy się uczyć, by w optymalnym stopniu wykorzystać swoją inteligencję w samodzielnym rozwiązywaniu problemów.

Zadania prezentowanego programu mają nauczyć dzieci umiejętności interpretowania świata i funkcjonujących w nim symboli. W praktyce program ma rozwinąć zdolności umysłu, tj. udoskonalić procesy myślowe i tym samym zwiększyć umiejętność przyswajania wiedzy przez dziecko.

Po zakończeniu pracy według zamierzeń programowych dziecko będzie:

- umiało interpretować i rozumieć stosowane w programie symbole,
- umiało dokonywać wyborów i mówić o swoich preferencjach,
- potrafiło sprawdzić wiele dostępnych możliwości,
- lubiło się uczyć,

- używało modeli, które są schematami reprezentującymi obiekty, a także umiało łączyć fakty i zjawiska,
- szybko orientowało się w nowym materiale edukacyjnym,
- łatwo dostosowywało się do nowych sytuacji i potrafiło wykorzystać w nich wcześniej zdobyte umiejętności.

Program „Klucz do uczenia się” składa się z dwunastu niezależnych od siebie modułów, z których każdy doskonali jeden fundamentalny aspekt rozwoju umiejętności dziecka.

Moduły możemy realizować na dwóch poziomach. Jeden poziom to „Gąsienice”, drugi to „Motyle”. Jak sama nazwa wskazuje, „Gąsienice” są pierwszym krokiem w poznawaniu i doświadczaniu świata. „Motyle” pozwalają dziecku „rozwinąć skrzydła i wzlecieć”.

Ewaluacja

W każdym z modułów wykorzystywane są trzy metody analizowania rozwoju dziecka. Pierwsza polega na ocenie bieżących postępów w każdym module w celu określenia skuteczności każdej sesji. Druga metoda to ocena rozwoju umiejętności poznawczych, komunikacyjnych i umiejętności „podejścia do życia”. Wreszcie trzecia metoda to analiza psychologicznego rozwoju dziecka w celu rozpoznania ewentualnych trudności, przed jaki-

mi dziecko stanęło w procesie przyswajania wiedzy, a także w celu naprawienia zaistniałej sytuacji.

Przewidziane do realizacji zajęcia z dziećmi w ramach modułu nazywane są sesjami. W skład jednego modułu wchodzi trzydzieści sesji. Optymalny czas przeznaczony na jedną sesję wynosi około 20 minut. Po każdej sesji następuje przerwa, a po przerwie nauczyciel może zaplanować kolejną sesję, najlepiej z innego modułu. Sugeruje się realizację sesji z danego modułu raz w tygodniu. Nauczyciel sam, znając możliwości dzieci w grupie, decyduje o kolejności realizacji wybranych modułów.

Każdy moduł zawiera wypracowane dodatkowe materiały edukacyjne będące do dyspozycji nauczyciela. Zawarte w nich rysunki, karty pracy oraz ćwiczenia są przygotowane do wydruku na płycie CD. W materiałach jest również podręcznik dla nauczyciela, w którym szczegółowo opisano poszczególne sesje i zawarto przykładowy plan zajęć oraz propozycje rozwiązań metodycznych. Oczywiście materiały powinny być traktowane jako pomoc, a nie obowiązek realizacji.

W programie oprócz celów i zadań zaprezentowano rozkład modułów na sesje.

Autorka jest kierownikiem Zakładu Wczesnej Edukacji w Instytucie Pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty w pigułce

Upowszechnianie edukacji przedszkolnej

Zgodnie z proponowaną nowelizacją, od 1 września 2009 roku dzieci pięcioletnie będą miały prawo do rocznego przygotowania przedszkolnego. Natomiast od 1 września 2011 roku wprowadzony zostanie obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dla dzieci pięcioletnich. Również od 1 września 2009 roku w przedszkolach i w innych formach wychowania przedszkolnego zaczną obowiązywać nowe programy, znacznie lepiej niż obecnie dostosowane do indywidualnych potrzeb każdego dziecka. Jednostki samorządu terytorialnego, dla których zapewnienie warunków realizacji przygotowania przedszkolnego jest zadaniem własnym, od 1 września 2009 nie będą mogły odmówić przyjęcia dziecka pięcioletniego do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej.

Źródło: www.men.gov.pl

„Klucz do uczenia się” – refleksje nauczycielki przedszkola

Ewa Wąsowska

Jako długoletni nauczyciel przedszkola pozwolę sobie na kilka refleksji związanych z nowatorskimi rozwiązaniami, które na coraz większą skalę stosowane są w pracy z dzieckiem.

Zawsze byłam otwarta na nowości, a praca z programem „Klucz do uczenia się”, którego autorem jest Galina Dolya, stała się dla mnie kolejną inspiracją, cenną pomocą. „Klucz...”, jak sama nazwa wskazuje, służy do otwierania – tym razem wiedzy opartej na doświadczaniu i zabawie. Słowo to pełni funkcję symbolu, jednego z wielu obecnych w projekcie. W dotychczasowej pracy mówiło się o symbolach jako znakach drogowych, pisma, matematycznych, ale przede wszystkim dominował konkretny przedmiot, obrazek. Dziś znak-symbol stał się bardzo pomocny i zarazem wygodny. Nie wymaga takiego nakładu pracy przy tworzeniu pomocy dla wszystkich dzieci w grupie. Jest czytelny, rozumiany i lubiany. Prowadzone zajęcia z wykorzystaniem symboli mogą stanowić cel zajęcia, służyć porządkowaniu informacji bądź być wsparciem w procesie diagnozy dziecka.

Podczas zajęć z użyciem symboli dzieci nieśmiało mają możliwość uzupełniania swojej wiedzy przy wsparciu innych kolegów bądź grupy. Mogą łatwo korygować swoje błędy, sprawdzać informacje, co daje im poczucie sukcesu. Takie zajęcia zorganizowałam w październiku, aby podsumować wiadomości o zwyczajach zwierząt przygotowujących się do zimy. Wcześniej dzieci za pomocą symboli wypowiadały się na temat wiewiórki, jeża, lisa. Zastosowanie metody „Klucza...” pozwala na ułożenie z kilku kodów-obrazków krótkich opowiadań, np. „Skąd wzięła się choinka”, „Od ziarenka do kwiatka”. Opowiadanie jest proste, przejrzyste, bez zbędnych elementów, a dzieci skupiają się na tym, co ważne. Budują wypowiedzi tworzące logiczną całość, porządkują treści, rozwijają mowę, prze-

widują, wyciągają wnioski. Co ciekawe, pomoc nauczyciela potrzebna jest tylko na początku, zaś później same – pojedynczo lub chórem – powtarzają. Zajęcia takie można rozbudowywać, wymyślając początek, koniec bądź uzupełniać opowiadanie o inne elementy. Nabywane spontanicznie umiejętności pomagają później w samodzielnym układaniu i opowiadaniu innych historyjek.

Dobrze sprawdza się wykorzystanie znaków-symboli w zabawach muzycznych, podczas których dzieci poznają znaczenie poszczególnych instrumentów. Np. zabawa „Orkiestra” uczy tworzenia muzyki, ćwiczeń ortofonicznych; „Zwierzęta na podwórku”, „Ptaki w lesie” – naśladowania głosów oraz zabaw ruchowych z grupą; „Przed lustrem”, „Poranna gimnastyka” – wykonanie określonego ruchu związane jest z jednym symbolem. Dzieci uwielbiają takie zabawy, a kiedy poznają zasadę, to mają nowe pomysły, kreślą znaki i bawią się same lub w parach. Takie zabawy z ruchowe są dobre na każdą nudę i można bawić się w nie również w domu, z rodzicami.

Program „Klucz...” dużo zmienił w mojej pracy. Wprowadził nowe pomysły, wzbogacił zajęcia plastyczne, matematyczne, z mowy i muzyki. Zajęcia dostarczają dzieciom wiedzy w sposób prozaicznie prosty, tak by była zrozumiała, a jednocześnie fascynująca. Ilustracją może być zabawa z płytami CD. Ileż radości sprawiło doświadczenie z odbijającym się światłem, pojawiającą się tęczę; koło dało się toczyć, odrysować, malować. „Trzy baloniki” to doświadczenie z trzema odcieniami farby niebieskiej i białej. Okazja do zwrócenia uwagi na kolor podstawowy i sposób powstawania odcieni, ich łączenia. Takie zabawy można organizować przy innych okazjach, np. „Jak budzi się noc”, „Idzie noc” – gdzie czarny kolor przechodzi do szarości, „Odcienie jesiennych liści” – kolor czerwony, brązowy lub „Zieleń wiosną” – wszystko zie-

lone, „Nadchodzi burza” – odcienie niebieskiego itp. Należy zaznaczyć, że te zajęcia można połączyć z prowadzeniem obserwacji otaczającej przyrody, przez co uczymy dzieci jej poznawania i odbierania za pomocą różnych zmysłów. Kolorów możemy szukać przy różnych okazjach.

Podczas sesji poznawane są wszystkie zmysły, są one pobudzane i używane do poznawania świata. Wykorzystując różnego koloru tła i flanelowe elementy i tworząc chmury, drzewa, trawy i inne cuda, możemy opowiadać o czterech porach roku. Zajęcia z „Klucza...” dają dzieciom możliwość rozumienia porządku i zależności zachodzących w przyrodzie: oglądania, badania, obserwacji. Wszystko to odbywa się w sposób przyjazny dla dziecka. Zjawiska naturalne – rośnięcie igieł sosnowych, padający deszcz, tęcza, kółka na wodzie czy ślady samolotu wykorzystujemy do ćwiczeń grafomotorycznych, kreśląc kreski, kropki, koła i spirale. Pracując z „Kluczem...” dochodzimy do wniosku, że wiele elementów można łączyć z innymi zajęciami, by je wzbogacić, uzupełnić, np. zabawą matematyczną „Dzień i noc” Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej z sesją „Noc”.

Cennym modulem w „Kluczu do uczenia się” jest program literacki. Zawiera on po sześć bajek dla dzieci młodszych 3–4-letnich i tyle samo dla 5–6-letnich. Ważne dla nauczyciela jest to, że są to gotowe książeczki z tekstem i obrazki do kserowania dla dzieci, elementy do modelowania – symbole, wreszcie maski do urządzenia przez dzieci teatryku. Wielokrotnie powtarzany tekst sprzyja ćwiczeniu pamięci, zapamiętywaniu, analizie, działaniu, przeżywaniu i realizacji pomysłów. Scenariusze sesji zawierają cele, pytania do analizy utworu dla nauczyciela. To nowy sposób pracy z tekstem, który doprowadza do tego, że dzieci mogą go samodzielnie opowiedzieć i zagrać z podziałem na role, np. na uroczystości przedszkolnej.

Gdy Dzieci uczestniczące w programie uczą się wyrażania i naśladowania za pomocą gestów, mimiki, ruchu swoich emocji i wiedzy o sobie i świecie, mają okazję do otwierania się na siebie i innych. Twórcza nauczycielka dodatkowo rozbudza wrażliwość i wyobraźnię, wzbogacając sesje o inne wiersze, opowiadania, muzykę czy piosenki. Prowadzone zajęcia z „Klucza...” i praca indywidualna dziecka towarzyszą kształceniu mowy. Nauczycielka sama może zaobserwować, jak dzieci nabywają te umiejętności. Odpowiadają wyrazem lub zdaniem, budują wypowiedzi wielozdaniowe na zadany temat czy barwnie wypowiadają się na różne tematy. Dzieci nieśmiało łatwo poddają się atmosferze panującej w grupie, ośmielone mówią częściej i coraz chętniej. Nie zrażają się niepowodzeniami. „Klucz do uczenia się” sprzyja rozwojowi wyobraźni, kre-

atywności i oryginalności, umiejętności przekształcania, planowania i budowania.

Dzieciom szczególnie podobają się gry rozwijające, sztuka przekształcania, konstrukcje. Niektóre sesje wykorzystywałam w dowolnym czasie i wielokrotnie, np. „Narysuj zwierzę”, „Las”, „Przekształcenia”. Należy zaznaczyć, że sesje następują po sobie tak, by trudności były pokonywane stopniowo. Matematyka sensoryczna i logika mają wiele wspólnego z zajęciami ze znanego programu „Dziecięca matematyka” profesor Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej. Tutaj też mamy sesje, podczas których dzieci doskonałą liczenie, porównują liczebność dwóch zbiorów, ustawiając jeden do jednego, łącząc w pary, szacując ilości itd. Uważam, że sesje z „Klucza...” stanowią dla dziecka przypomnienie, uzupełnienie i utrwalenie spotkań z matematyką poprzez zabawę i działanie: manipulowanie, obserwację, budowanie, planowanie, ruch w przestrzeni, ustawianie, doświadczenia z figurami geometrycznymi. „Klucz do uczenia się” to kopalnia różnorodnej wiedzy, uporządkowanej i usystematyzowanej, uczącej myśleć logicznie, twórczo, na zasadzie skojarzeń bądź doświadczenia, to motywacja do odkrywania świata i przeżywania, to indywidualna praca każdego dziecka w ciszy i porządku na każdych zajęciach. Nauczyciel, obserwując wykonywanie polecenia, ma szersze spojrzenie na każde dziecko i może w każdej chwili udzielić potrzebnego wsparcia.

„Klucz do uczenia się” wzbogaca naszą pracę. Dostarcza gotowych propozycji – scenariuszy i innych pomocy. Podczas gdy jesteśmy bombardowani niezliczoną ilością pomysłów, książek i propozycji, warto skorzystać z „Klucza...”. Dla nauczyciela ze stażem jest on urozmaiceniem i inspiracją, dla młodego nauczyciela – wskazówką i gwarancją efektywnej pracy z dzieckiem. Dzięki temu możemy lepiej pracować, systematyzując wiadomości, by móc tym samym rozwijać dziecko w różnych jego sferach: społecznej, emocjonalnej, intelektualnej i ruchowej. „Klucz...” to propozycja tworząca warunki dla wszechstronnego rozwoju każdego dziecka na miarę jego możliwości.

Zaletą programu jest też to, że może być on prowadzony w przedszkolu zarówno jako program innowacyjny, jak też być wykorzystywany do pracy w godzinach popołudniowych, kiedy dzieciom trzeba mądrze wypełnić czas. Myślę, że warto każdego nauczyciela wyposażać w taki zbiór propozycji oraz komplet pomocy naukowych. Praca z dziećmi według „Klucza do uczenia się” to przyjemność i motywacja do dalszych działań mających na celu osiągnięcie sukcesu przez dziecko i nauczyciela.

Autorka jest nauczycielem wychowania przedszkolnego w Miejskim Przedszkolu nr 21 w Siedlcach

Innowacja pedagogiczna „Przedszkole bez zabawek”

Anna Chelminiak
Joanna Wysocka

Nazywam się Anna Chelminiak i jestem nauczycielką dyplomowaną z 27-letnim stażem pracy, moja zmienniczka Joanna Wysocka jest nauczycielem mianowanym, obecnie na stażu nauczyciela dyplomowanego – jej staż pracy to 19 lat. Pracujemy w Przedszkolu nr 61 w Warszawie. Jest to przedszkole publiczne, czterooddziałowe, uczęszcza do nas 106 dzieci.

Inspiracją do poszukiwań alternatywnych form pracy z dziećmi były zaobserwowane i niepokojące nas zjawiska, takie jak: impulsywne reakcje w relacjach rówieśniczych, mała inwencja i stereotypowość oraz schematyzm w zabawach, podwyższony poziom napięcia emocjonalnego, przenoszenie na teren przedszkola wzorców zachowań z filmów, gier telewizyjnych i komputerowych, a także powszechna trudność w koncentracji uwagi.

W swojej najnowszej książce „Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria” Danuta Waloszek mówi, że ok. 90% nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych klas I-III nie podejmuje próby poprzedzenia wyboru programu rozpoznaniem dzieci, środowiska ich życia, kontaktem z rodzicami i jakąkolwiek refleksją na temat jego roli we wspieraniu dziecka zdobywającego wiedzę¹.

Nie chcąc zaliczać się do tej bardzo licznej grupy, proponuję swoim dzieciom program, który zmienia, choć w części, smutną dzisiejszą rzeczywistość młodego pokolenia. Rzeczywistość pełną telewizyjnej przemocy, gotowych zabawek, suchej, podręcznikowej, często nieprzydatnej wiedzy i nudy dnia codziennego.

Dać dzieciom coś nowego, coś, co przewyższy w atrakcyjności telewizję i komputer a będzie równie zajmujące – to mój cel, stąd propozycja wprowadzenia takiego programu, który wychowa

dzieci twórcze i umiejące wyrażać swój własny silny wizerunek, czujące się bezpiecznie i zdolne bez agresji rozwiązywać problemy.

Nie chciałam, aby był to kolejny program, który w swych założeniach miałby realizować postulaty, że dziecko „dziecko wie, umie, zna, potrafi”. Każdy program powinien być modyfikowany z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych dziecka i koniecznych regulacji społecznych. Stąd, po rozpoznaniu tych potrzeb, po konsultacjach z nauczycielkami z mojego przedszkola, psychologiem oraz z rodzicami, postanowiłam dać dzieciom możliwość odkrycia w sobie tego, co w przyszłości zaowocuje otwartością w nawiązywaniu kontaktów, twórczym umysłem i odwagą w podejmowaniu nowych wyzwań.

Pomysł programu zrodził się po przeczytaniu artykułu pani Anny Rubinowicz-Gründler w „Gazecie Wyborczej” w styczniu 2004 roku. Autorka opisała przedsięwzięcie pedagogów z przedszkola w Bawarii, w Niemczech, którzy wpadli na pomysł zorganizowania dzieciom alternatywnej formy zabawy i nauki. Podczas lektury artykułu zaczęłam zastanawiać się nad wprowadzeniem podobnego projektu w swojej placówce, co zaowocowało opracowaniem przeze mnie programu, który przedstawiłam koleżankom i dyrektorowi przedszkola.

Zaproponowana przeze mnie nowość – program „Przedszkole bez zabawek” – to tzw. innowacja pedagogiczna. Innowacją jest każda myśl, zachowanie lub rzecz, która jest nowa, czyli jakościowo różna od form istniejących. Innowacją pedagogiczną w przedszkolu są nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy przedszkola. Może ona obejmować wszystkie lub wybrane zajęcia edukacyjne, całe przedszkole, oddział lub grupę.

„Przedszkole bez zabawek” to program, którego celem jest, między innymi, przeciwdziałanie uzależnieniom wieku przedszkolnego (zabawki, TV,

¹ Waloszek D. *Program w edukacji dzieci. Geneza, istota, kryteria*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 17.



Dobra praktyka...

komputer) oraz rozwijanie twórczej aktywności dzieci np. poprzez samodzielne wykonywanie zabawek. Cele szczegółowe to:

- nauka walki z nudą,
- wzmacnianie silnych stron psychiki dziecka, które uodporniają je na uzależnienia,
- nauka rozpoznawania własnych słabości i umiejętności proszenia o pomoc,
- doskonalenie umiejętności komunikowania się z otoczeniem,
- rozwijanie fantazji,
- rozwijanie umiejętności społecznych: radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, z wyzwaniem, jakie stawia przed dziećmi życie,
- umiejętność nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi,
- nauka negocjacji,
- nauka rozwiązywania konfliktów.

Główną ideą programu „Przedszkole bez zabawek” jest brak zabawek. W związku z tym nie można tu mówić o formach i metodach pracy nauczyciela, jakie są nam znane z dotychczasowej pracy. Jedyną formą pracy z dziećmi jest czuwanie nad ich bezpieczeństwem. Nauczyciele realizujący program nie wtrącają się w sprawy dzieci, nie czytają im książek (chyba że dzieci o to poproszą), nie podsuwają gotowych rozwiązań, zabaw czy gier (w grupach młodszych mogą ewentualnie, wspólnie z dziećmi, zastanawiać się, co i z czego zrobić).

Przedsięwzięcie zostało poprzedzone opracowaniem całej koncepcji programu, przygotowaniem do niego nauczycieli, rodziców (w tym celu opracowaliśmy ankietę) oraz przygotowaniem dzieci. Przygotowanie kadry pedagogicznej wiązało się z poznaniem aktów prawnych regulujących prowadzenie działalności innowacyjnej, zgłębieniem wiedzy teoretycznej związanej z podejmowanym tematem, przeprowadzeniem dokładnej analizy i diagnozy wstępnej. Na zebraniach z rodzicami poinformowaliśmy o zamiarze wprowadzenia programu „Przedszkole bez zabawek” i w związku z tym we wrześniu została przeprowadzona wśród rodziców i nauczycielek z naszego przedszkola ankietę wstępną, z której wnioski miały ułatwić przygotowanie spotkania informacyjnego. Chciałyśmy zorientować się, co rodzice sądzą o zamiarze wprowadzenia tej innowacji w naszym przedszkolu oraz dowiedzieć się, jakie obawy w związku z nią żywi personel przedszkola.

W październiku odbyła się rada szkoleniowa z udziałem psychologa, poświęcona metodom i formom pracy z grupą. Omówione i przeanalizowane zostały zasady i metody pracy nauczyciela z grupą dzieci w wieku przedszkolnym. Podkreślona została waga planowania i stawiania celów oraz świadomość istnienia tzw. kół ratunkowych, czyli sposobów pokonywania trudności. Zastanawialiśmy się, co robić, gdy zabraknie pomysłów, gdy będziemy czuli, że całość wymyka się spod naszej kontroli. Rodzice mieli możliwość podzielenia się swoimi wątpliwościami na spotkaniu przygotowanym, między innymi, w oparciu o informacje z przeprowadzonych ankiet. Spotkanie zorganizowane zostało dla rodziców każdej grupy wiekowej, obecna na nim była również współpracująca z naszym przedszkolem pani psycholog. Zebrani uzyskali odpowiedzi na wszelkie pytania i wyrazili swoje zadowolenie z uczestniczenia w decydowaniu o wprowadzonym w przedszkolu programie, czego wynikiem była ich zgoda na jego realizację. Po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej i rady rodziców oraz uzyskaniu zgody dyrektora program został dopuszczony do realizacji. By mieć obraz tego, co sądzą nauczyciele niezwiązani z naszym przedszkolem o programie „Przedszkole bez zabawek”, przeprowadziłam również wśród nich podobną ankietę. Na zakończenie roku szkolnego zaplanowana została ankietę podsumowująca.

Nasz program jest radykalny i ma jasne przesłanie – chcemy podjąć próbę zmiany niekorzystnych nawyków i sposobów spędzania czasu przez nasze dzieci. Zakładaliśmy, że sytuacja, w której dzieci zostaną uwolnione na pewien, z góry określony czas, od standardowych przedmiotów, zabawek i pomocy naukowych, skłoni dzieci i nauczycieli do nowej aktywności, wyzwoli kreatywność, zachęci do współpracy, złagodzi rywalizację, uruchomi samodzielność i potencjalne zdolności, a przede wszystkim uświadomi dzieciom ich osobisty wpływ na poziom odczuwanej satysfakcji, i to nam się udało.

Interesujący obraz uzyskaliśmy z ankiet dla rodziców, w których, pytani o korzyści płynące z wprowadzenia „Przedszkola bez zabawek”, napisali:

- *Program przyniesie korzyści tylko wtedy, gdy będzie kontynuowany również w domu. W innym przypadku dzieci mogą czuć się wyobcowane w przedszkolu.*
- *Dzieci mają bogatą wyobraźnię, a „gotowce” na rynku (...) zabijają ich wyobraźnię, umniejszają ją – każdy woli iść na łatwiznę niż trudzić się, ale przez ten trud radość z tworzenia wynagrodzi dzieciom wszystko.*
- *Nie ma korzyści, bo styczność z takimi zabawkami (prowadzącymi uzależnienia) i tak się pojawi, czy to na podwórku, czy w domu, czy podczas wizyt u kolegów.*
- *Dzieci nie będą chciały chodzić do przedszkola, gdzie są puste półki.*

- *Przedszkole jest po to, by dać dzieciom zabawę i potrzebne do tego zabawki, których niektórzy rodzice nie są w stanie w dzisiejszych ciężkich czasach kupić.*

Wśród zagrożeń rodzice wskazywali między innymi to, że:

- *dzieci zniechęca się do przedszkola,*
- *zaburzony zostanie rytm, który toczył się przez cały rok,*
- *dzieci, zwłaszcza małe, mają silną potrzebę przytulania czegoś, nie każde małe dziecko zainteresuje się książką czy kredkami,*
- *zerówkowicze mają za zadanie uczyć się, nie będą więc miały czasu na wymyślanie zabawek, a tym bardziej na ich wykonywanie,*
- *nic nie zastąpi zabawki,*
- *brak zabawek sprawi, że dzieci będą rozwijały się nieprawidłowo,*
- *taki program wypaczy psychikę dzieci.*

Najwięcej obaw miałyśmy co do przebiegu programu w grupach młodszych. Jak się okazało – niepotrzebnie. Przez pierwszy tydzień chłopcom z maluchów najbardziej brakowało samochodów, ich ulubionej zabawki. Szybko znaleźli pudła po butach, które z powodzeniem grały rolę aut. Kłopot miał Eryk, który od zawsze, jak mówiła mama, bawił się tylko samochodami. Ich wycofanie sprawiło, że był smutny. Wyraźnie nudził się, siedział na dywanie i przyglądał się innym. Z czasem zaciekały go zgromadzone plastikowe butelki po napojach. Mikołaj niechętnie odnosił się do zabaw zgodnych z nowym programem. Być może dlatego, że rodzice głośno wyrażali swoje niezadowolenie z tego powodu. Każdego ranka uparcie przemyślał w kieszonce samochodziki, potem siadał przy stoliku, przyglądał się bawiącym się dzieciom i płakał, że się nudzi. Przez tydzień ciągle ktoś przypominał mu, że zabawki zostają w domu. Potem dzieci zostawiły go samego. Minął następny tydzień, gdy wreszcie Mikołaj nieśmiało podszedł do chłopców budujących samochody z pudełek po chusteczkach: *Ja wiem, jak zrobić kółka* – zaproponował. Pomoc została chętnie przyjęta, a Mikołaj zyskał miano specjalisty od kółek. Przestał przynosić swoje samochody, a poranek rozpoczął od sprawdzenia, czy nie trzeba naprawić kółek. Szczególnym zainteresowaniem dzieci cieszył się kącik, gdzie zgromadzone były różne rodzaje materiałów pasmanteryjnych, elementy odzieży, kolorowe apaszkki, sztuczna biżuteria, czapki, kapelusze i torebki. Dzieci poprosiły o pomoc w zrobieniu szafy i komody, gdzie mogłyby schować zgromadzone skarby. Rodzice dostarczyli duże kartony, dzieci je pomalowały, a my okleiliśmy kolorowym materiałem.

Przez pierwsze dni dzieci z zerówki nie zauważyły braku zabawek. Miały dużo innych problemów.

Kiedy „przyjadą” ich ulepianki z gliny? (były na wycieczce w pracowni ceramicznej). Kiedy poznają już wszystkie litery? Kiedy robotnicy w ogrodzie skończą montować nowy sprzęt? Gdzie posadzić drzewka, które dostaliśmy? Tak było do czasu, kiedy zaczął padać deszcz. Dzień ten rozpoczął się nie tylko złą pogodą, od rana dziewczynki klóciły się, która ma być w pierwszej parze na rytmice, a chłopcy o to, który wymyślił zabawę w potwory. Co rusz słyszałyśmy – *Proszę pani, ja się nudzę!* Wtedy cała grupa wykonała album, w którym umieściła rysunki o tym, co chciałyby robić w czasie „Przedszkola bez zabawek”. Album został umieszczony na tablicy dla rodziców, aby zapoznać ich z gramami, zabawami i propozycjami zabawek wymyślonych przez dzieci na czas trwania programu. Miał też za zadanie pokazać rodzicom, że starszaki mają mnóstwo pomysłów na spędzenie czasu bez tradycyjnych zabawek.

Wnioski z obserwacji

- Dzieci z grupy czwartej niechętnie prosiły o pomoc. Same próbowały rozwiązywać problemy, dopiero kolejne nieudane próby skłoniły je do przyścia do nas. Pomoc dotyczyła najczęściej wykonania drobnych detali lub przyszcycia jakichś elementów.
- Ciągła praca z nożyczkami usprawniła manualnie dzieci mające kłopoty nie tylko z wycinaniem, ale też pozwoliła na sprawniejsze posługiwanie się ołówkiem czy pędzlem.
- Brak zabawek uwidacznia szczególne zdolności dzieci, np. zdolności przywódcze i organizacyjne.
- Mamy wrażenie, że dzieci z grupy pierwszej nie nudzą się w czasie „Przedszkola bez zabawek”. „Inne” zabawki łatwo zaciekawiają je, wzbudzają fascynację nowymi kształtami, odmiennością kolorów i kształtów. Dzieci mają więcej pomysłów na zabawy niż starszaki.
- Pięciolatki to dość zróżnicowana grupa. Część dzieci nie lubiła uczestniczyć w zajęciach, niektóre miały obniżoną samoocenę, były wśród nich i dzieci podatne na wpływy innych, dzieci, które praktycznie nie miały własnego zdania oraz takie, które dzień rozpoczynały od agresywnych zachowań. Przedszkole bez zabawek zmieniło ich postępowanie, dzieci zostały bowiem niejako zmuszone do rozwiązywania problemów, które wynikały z braku zabawek. Musiały stworzyć sobie coś nowego i oryginalnego, nie doznawały przy tym porażek, bo każda wymyślona zabawka była inna, każda się podobała.

- Dzieci rozumiały, że nie są przedmiotem oceny, że istnieje wiele rozwiązań danego zadania, z chęcią podejmowały coraz to nowe wyzwania. Na początku miałyśmy wrażenie, że wszystkie negatywne emocje jakby się wzmogły. Trwało to jednak krótko, bo niebawem dzieci odkryły, do czego służą zgromadzone „skarby”.

- Wydaje się, że program „Przedszkole bez zabawek”, zwłaszcza w grupie trzeciej oraz zerówce, był szczególnie korzystny dla zbierania doświadczeń związanych z wspomaganiem poczucia własnej wartości.

- Staraliśmy się stwarzać jak najwięcej sytuacji do twórczego działania dzieci.

- Osoby przychodzące do naszego przedszkola podkreślają, że jest u nas ciszej, a wchodząc do każdej sali, można od razu zauważyć intensywną pracę dzieci.

- Pomimo wcześniejszych obaw, naszego zmęczenia twórczym bałaganem (ogromna ilość pudeł, rolek, puszek, włóczek, materiałów itp.), jesteśmy zadowolone. Same chętnie uczestniczymy w tworzeniu nowych zabawek. Jesteśmy usatysfakcjonowane przebiegiem programu. Dzieci rozwinęły umiejętności organizacyjne, nauczyły się pomagać sobie, dzieliły się pomysłami. Pobudziliśmy ich fantazję i wyobraźnię, rozbudziliśmy chęć tworzenia.

- Może nieco gorzej było ze sprawnym zagospodarowywaniem odpadów i rozwijaniem niektórych umiejętności społecznych: tolerancją, empatią i elementami współpracy, zwłaszcza w grupach młodszych. Wiąże się to jednak z cechami rozwojowymi dzieci, więc efekty będą widoczne w następnych latach. Mamy też nadzieję, że w przyszłości uda nam się poprawić niedociągnięcia, a całą akcję przeprowadzimy ponownie.

- Kolorowy album z propozycjami prac i zabaw okazał się bardzo pomocny. Dzieci często tam zaglądały, jednocześnie ciągle umieszczały w nim nowe projekty. Staraly się tak je ozdabiać, aby potem swoje plany wykorzystały w zabawie.

Wnioski końcowe

- Podczas rady szkoleniowej pracujące w naszym przedszkolu nauczycielki zapoznane zostały z wynikami wszystkich ankiet. Pozwoliło to nam na opracowanie strategii działania na rok przyszły. Po

drugim roku realizacji programu postanowiłyśmy wprowadzić program miesiąc wcześniej (marzec, kwiecień, maj), tak aby w czerwcu wystawić tradycyjne zabawki i mieć możliwość sprawdzenia, jak program przyczynił się do przeciwdziałania uzależnieniom od niektórego typu zabawek.

- Warto opracować dla każdej grupy „koła ratunkowe”. W naszym przypadku był to zestaw zabaw do wykorzystania w dniach, kiedy dzieciom brakowało pomysłów lub były szczególnie rozbrykane. Dzieci z kolei szczególnie chętnie sięgały do swojego albumu. Miały tam gotowe pomysły i wzory zabawek do wykonania.

- W warunkach przedszkola trudno sprawdzić, czy w czasie realizacji osiągnięty został cel główny, czyli przeciwdziałanie uzależnieniom wieku dziecięcego (komputer, telewizja, zabawki typu broń z „Gwiezdných wojen”, Power Rangers itp.). Na pewno powiodło się to, jeżeli chodzi o zabawki. Co zaś tyczy się telewizji, trudno sprawdzić realizację tego celu, z uwagi na niepełne i nieszczerze wypowiedzi rodziców na ten temat.

- Zadaniem rodziców, najbardziej zagrożone „złymi zabawkami” są dzieci, które zostają same w domach.

- Nie ma zależności pomiędzy wiekiem dziecka, grupą, do której uczęszcza w przedszkolu, a wyrażeniem przez rodziców zgody na udział w programie. Nie udzieliły jej tylko dwie osoby na 100 pytanych. Na pytania o korzyści płynące z wprowadzenia programu pozytywną odpowiedź dało 44 rodziców. Podobny wniosek nasuwa się podczas analizy odpowiedzi nauczycielek niezwiązanych z naszym przedszkolem. Zgodę na taki program wyraziło 21 nauczycielek na 50 pytanych. Przeważał tu dłuższy staż pracy i wyższy stopień awansu zawodowego – (16 osób z wyższym stopniem zawodowym, 5 osób z niższym). Niechętnych wprowadzeniu tej innowacji było 19 osób (6 z wyższym i 13 z niższym stażem pracy).

- Zabawy prowadzone w ramach programu „Przedszkole bez zabawek” przyczyniły się do rozwoju umiejętności radzenia sobie w sytuacji trudnej – konflikty, umiejętność prośzenia o pomoc, tolerancja, wyrozumiałość. Program przyczynił się do wytworzenia obowiązującej od tej pory zasady, że po pierwsze, jeśli ktoś z dzieci zniszczy coś drugiemu, musi to dokładnie odbudować lub zastąpić czymś innym, po drugie odnosimy się do siebie z szacunkiem, nie boimy się prosić o pomoc.

- Rozwijanie fantazji – cel ten był realizowany, między innymi, poprzez umożliwienie realizacji zabaw w różnych miejscach (na i pod stołami, na podłodze) i z różnorodnym materiałem. Wyraźnie nasuwa się wniosek, że należy unikać zabaw przy stolikach. Ważne jest, by pozwolić dzieciom na zabawy tam, gdzie mają możliwość lepszego kontaktu z innymi dziećmi, a trudno o taki w czasie zabawy przy stole. Istnieje związek i zależności między różnorodnością dostarczanych dzieciom pomocy i materiałów. Wpłynęła ona na rozwój wyobraźni dzieci i ich pomysłowość.

- Dzieci mają możliwość zdobycia doświadczenia głównie poprzez własną działalność. Z pewnością trwale zapamiętają to, co było do tej pory związane z ich bezpośrednim odkrywaniem i określonym przeżyciem. Operowanie materiałem zastępczym (klej, papier, kartony, taśmy klejące itp.) nauczyło je oszczędnego gospodarowania materiałem.

- Analiza zgromadzonych prac dzieci przed wdrożeniem programu „Przedszkole bez zabawek” i porównanie ich z pracami powstałymi po jego zakończeniu wykazała, że dzieci doskonale sobie radzą z nowym, nieznanym dotąd materiałem i z nietypowymi narzędziami plastycznymi. Wykazują przy tym tak różnoraki sposób rozwiązywania problemów, że zadziwiają tym nie tylko rodziców, ale i gości oglądających nasze wystawy.

- Wspólna zabawa, w którą dzieci zaangażowały się emocjonalnie, wyrobiła w nich więzi koleżeńskie, wdrożyła do pracy zespołowej, wzbudzała emocje.

- Możliwość pozostawienia przez dzieci zabawek na później, bez konieczności ich natychmiastowego sprzątnięcia i kończenia zabawy, prędzej pomogła dzieciom zrozumieć zasadę, że warto utrzymywać ład i porządek w miejscu zabaw i dbać o zabawki, niż ciągle słowne przypominanie o tym.

- Brak tradycyjnych zabawek nie przeszkadza dzieciom doskonale się bawić, wymusza niejako rozwinięcie umiejętności konstrukcyjnych, rozwinięcie wyobraźni twórczej. Dzieciom nie sprawia różnicy, czy zabawki są tradycyjne, czy samodzielnie wykonane – w czasie dyżuru wakacyjnego wystawione zostały tradycyjne samochody – zabawki, zauważyły to tylko dzieci z innych placówek, nasze bawiły się tymi, które zrobiły same. Natomiast według dorosłych dzieciom potrzebne są gotowe kupione zabawki. Dzieciom wystarczy kawałek sznurka i patyk. To dorośli chcą dać dzieciom złapaną rybę, my dałyśmy dzieciom wędkę, aby same nauczyły się łowić.

- Osoby odwiedzające nasze przedszkole twierdzą, że w czasie trwania programu jest u nas ci-

szej. Według nas jest głośniejsz, ale głośniejsz inaczej. Teraz jest to hałas twórczy, dzieci zawzięcie dyskutują o różnych sposobach rozwiązywania problemów. Nie są to klótnie, ale małe sejmiki: co i jak zrobić, który materiał będzie lepszy, czyj pomysł najpierw zrealizować.

- Wbrew obawom niektórych rodziców dzieci nie nudzą się w przedszkolu, wręcz odwrotnie, nie chcą wcześniej wychodzić do domu. Obawy miały też niektóre nauczycielki niezwiązane z naszym przedszkolem. Według jednej z nich *dzieci mogą uznać, że jest to pomysł nieatrakcyjny dla nich i negatywnie nastawią się do przedszkola, do nauczycieli. Dla rodziców też może to być powodem rezygnacji z takiej placówki, kto by chciał posyłać dziecko tam, gdzie nie ma zabawek?* (15 lat pracy, nauczyciel mianowany). Jest i taka opinia rodzica z czwartej grupy: *Ogromnie dziękuję za to, że dzięki paniom nie słyszę już – „Mamo, nudzę się!”. Córka potrafi sama znaleźć sobie zabawę, nie musimy pilnować, by nie spędzała za dużo czasu przed TV, są dni, kiedy nawet nie włącza telewizora. Wydaje się nam, że potrafi nawiązać łatwiej kontakty z rówieśnikami. Ma „powodzenie” wśród dzieci na podwórku, bo potrafi zrobić zabawki z „niczego” – wzorując się na przedszkolu bez zabawek.*

- Bardzo ważna jest współpraca z rodzicami. W pierwszej chwili hasło – „bez zabawek” – może działać odstrasżająco, dlatego dobrze jest wprowadzić stały kącik dla rodziców na tablicy informacyjnej, gdzie będą zamieszczane wszelkie informacje, a zwłaszcza artykuły dotyczące realizowanych celów: agresja wśród najmłodszych, wpływ telewizji i komputera na psychikę dzieci oraz związane z tym różnorodne porady specjalistów. Osobne miejsce przeznaczaliśmy na wystawę prac naszych podopiecznych. Rodzice muszą mieć pewność, że dzieci nie nudzą się bez tradycyjnych zabawek. Dobrym i sprawdzonym pomysłem jest „Skrzynka pełna pomysłów”. Rodzice wrzucali do niej swoje pomysły związane z realizacją programu, wszelkie pytania, zażalenia i sugestie.

- Dobrym sprawdzianem dla wszystkich będą rodzinne spotkania. Organizowaliśmy je co miesiąc. Rodzice chętnie brali w nich udział, pomagali w wykonaniu zabawek, zwłaszcza domków, które cieszyły się dużym powodzeniem. Wspólnie bawiliśmy się, pracowaliśmy, a jednocześnie rodzice mogli zobaczyć, jak działa przedszkole bez zabawek, co robią ich dzieci.

- Niechęć niektórych nauczycieli, niezwiązanych z naszym przedszkolem, do tego typu programu innowacyjnego wynika być może z tego, że praca według założeń „Przedszkola bez zabawek” wymaga od każdego dużego zaangażowania, cierpliwości,

opanowania, a wreszcie kreatywności oraz aktywnej pracy wszystkich pracowników, począwszy od nauczycieli, a skończywszy na pracownikach obsługi.

- Program „Przedszkole bez zabawek” uczynił nasze przedszkole atrakcyjniejszym dla dzieci i rodziców. Widać to szczególnie po liczbie składanych co roku kart zgłoszeń dzieci, a także w opinii rodzica z grupy trzeciej: *Program ten rozwija u dzieci przekonanie, że jego przedszkole jest wyjątkowe, ciekawsze, inne, inne niż zwykłe przedszkola, gdzie są przez cały czas zabawki.* Być może tak duża liczba zgłoszeń to zasługa opinii, jaką wystawiają nam też rodzice dzieci aktualnie uczęszczających do naszego przedszkola.

- Interesowało mnie, czy opinia rodziców o programie pokryje się z tym, co o nim sądzą dzieci i nauczycielki. Odpowiedź znalazłam w ankiecie podsumowującej, pytającej, czy rodzice są zadowoleni z programu „Przedszkole bez zabawek”. Cytuję: *Tak. Program ten z całą pewnością otwiera dziecku spojrzenie na inny wymiar zabawy, rozwija wyobraźnię. Zauważyliśmy, że dziecko do zabawy potrafi wykorzystywać różne przedmioty, które dotychczas nie miały dla niego znaczenia (gr. I). Najistotniejsze jest to, że nasze dziecko czerpało z tego programu wiele zadowolenia i satysfakcji. Również my w jakimś stopniu mogliśmy zaczerpnąć coś z niego, angażując się w domu w tego typu działania z dzieckiem, np. wykonując prace plastyczne i techniczne (gr. I). Zaskakujące było to, że dziecko tak długi okres czasu nie zdążyło się znudzić. Tak samo zafascynowane było przy pierwszym kontakcie z programem, tak jest do dnia dzisiejszego. Opinie takie potwierdzają, że warto było zaproponować dzieciom i rodzicom „Przedszkole bez zabawek”.*

- Były też opinie negatywne, np. *Raczej średnie zadowolenie. Pomysł był bardzo dobry, ale zmian niewiele; Syn nie uznaje innych zabawek. Lubi te gotowe, są atrakcyjniejsze. Wydaje mi się, że było to dla niego nudne. Dlatego myślę, że krótszy czas przyniósłby lepsze efekty; W czasie trwania programu dziecko stało się bardzo wybredne, jeżeli chodzi o ubiór. Poza tym dziecko stało się bardziej marudne niż było.* Opinii tego typu jest jednak niewiele, dotyczą głównie czasu trwania programu.

W odczuciu naszym i koleżanek, w czasie trwania programu najbardziej skupiliśmy się na rozwijaniu kreatywności dzieci, to powinien być cel główny. Mniej uwagi poświęciliśmy na zapobieganie uzależnieniom od telewizji czy komputera. Wynikało to, być może, z sugestii rodziców oraz z tego, że obawialiśmy się ich reakcji na całkowity

brak zabawek w salach. W następnych latach dzieci będą mniej „szokowane” brakiem zabawek, a my, nauczycielki, skupimy się na przeciwdziałaniu uzależnieniom wieku dziecięcego (komputer, TV).

- Wszystkie nauczycielki muszą bezwzględnie przestrzegać zasady nieprzynoszenia zabawek z domu. Gdy jedna grupa zaczyna przynosić domowe zabawki, dzieci z innych oddziałów płaczą, że one też chcą, bo innym wolno.

- Sprawozdania końcowe, przedstawione na radach pedagogicznych, posłużyły celom tyle istotnym, co praktycznym. Upowszechniły ważne wnioski, poprawiły plany działania przedszkola według założeń programu, a ze względu na konieczność uporządkowania materiałów i prac dzieci na potrzeby prezentacji, pomogły spojrzeć na nie świeżym okiem. Prezentując nasze wnioski, utwierdziłyśmy siebie i innych w przekonaniu, że nasza praca jest ważna i warta wzięcia pod uwagę przez nauczycieli z innych przedszkoli.

- Jako wniosek końcowy chcemy przytoczyć tu opinię rodziców dziecka z grupy czwartej: *Szkoda, że tak późno wprowadzono ten program, bo my już się żegnamy z przedszkolem. Życzę innym dzieciom, aby co roku tak wspaniale się bawiły. Co do sugestii, to proponuję pochwalić się tak wspaniałą inicjatywą nawet całej Polsce! Niech wiedzą, jak wspaniałe przedszkole jest na Lelechowskiej w Warszawie. „Przedszkole bez zabawek” to ogromny sukces pań, dowodzi ich zaangażowania, świeżości spojrzenia na potrzeby dzieci i oczekiwania wymagających dzisiejszych rodziców. Może warto poszukać sponsora! Może pomoże w przyszłym roku? Życzymy powodzenia!*

- Mamy nadzieję, że doświadczenie zawodowe podpowie, że kilkunastoletnia praca według ciągle tych samych programów prowadzi do rutyny, a jednocześnie skłonność do działania, naturalna u początkujących nauczycieli zachęci do wprowadzania innowacji. Myślimy, że zgromadzone dane, wsparte wiedzą zawodową, otrzymanym wykształceniem, efektami własnego wysiłku i analityczną dyskusją przyczynią się do wprowadzenia programu „Przedszkole bez zabawek” w innych przedszkolach.

Rodzice zostali zapoznani z wynikami przeprowadzonych wśród nich ankiet, rozpoczynających i kończących pracę według założeń programu „Przedszkole bez zabawek”. Przekazali również swoje propozycje i sugestie mogące usprawnić pracę według tego programu w następnych latach. Oto one:

Propozycje rodziców:

- Należałoby malować kartony lub oklejać je np. tapetą – będzie ciekawiej, kolorowo.
- Chętnie oglądalibyśmy więcej prac dzieci na wystawach.
- Należałoby wywieszać listę rzeczy potrzebnych do realizacji programu. Zwłaszcza w grupach młodszych.
- Zbyt mało było zajęć otwartych lub innych spotkań w grupach młodszych, gdzie poznałibyśmy prace i zabawy dzieci od kuchni. Chcielibyśmy zobaczyć, czy rzeczywiście się nie nudzą.
- Należy kontynuować program w następnych latach.
- W starszej grupie dziecko będzie z pewnością bardziej zainteresowane konstruowaniem coraz bardziej precyzyjnych, skomplikowanych budowli, pojazdów itp. Powinny zatem pojawić się jako pomoce np. śrubki, zakrętki...

Można np. z folii czy chusteczek papierowych konstruować spadochrony lub budować pochylnie, po których zjeżdżałyby samodzielnie zbudowane samochodziki.

Obecnie realizujemy program już piąty rok, a wielu z rodziców zapisuje swoje dzieci do naszego przedszkola właśnie ze względu na program „Przedszkole bez zabawek”, pamiętając własne zabawy w sklepie czy dom na podwórku czy u babci, przy użyciu różnych kamyków, patyczków i listków, bez zabawek.

Zachęcamy do realizacji programu koleżanki z innych przedszkoli.

Autorki są nauczycielkami wychowania przedszkolnego w Przedszkolu nr 61 w Warszawie

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty w pigułce

Przekazywanie szkół osobom fizycznym lub osobom prawnym niebędącym jednostkami samorządu terytorialnego

Proponowane w ustawie zmiany pozwolą JST na przekazanie szkoły lub placówki do prowadzenia innemu podmiotowi z ominięciem procesu likwidacyjnego. Samorząd będzie mógł przekazać szkołę lub placówkę, jeżeli:

1. uczy się w niej nie więcej niż 70 uczniów;
2. powiadomi 6 miesięcy wcześniej pracowników szkoły lub placówki;
3. uzyska zgodę (pozytywną opinię) kuratora oświaty na przekazanie.

Przekazanie szkoły będzie się odbywać na następujących warunkach:

1. szkoła pozostanie placówką publiczną, bezpłatną dla ucznia i ogólnie dostępną;
2. rada JST podejmie uchwałę o przekazaniu szkoły;
3. zostanie zawarta umowa pomiędzy JST a podmiotem przejmującym szkołę (osoba fizyczna lub prawna), określająca:
 - obwód szkoły lub warunki przyjmowania uczniów,
 - warunki korzystania z mienia przejętej szkoły lub placówki,
 - tryb kontroli przestrzegania umowy,
 - warunki i tryb rozwiązania umowy za wypowiedzeniem.

Nowelizacja ustawy przyniesie w tym zakresie następujące korzyści:

1. uniknięcie procesu likwidacji szkoły i ochrona miejsc pracy dla nauczycieli;
2. płynne przekazanie szkoły – mniej konfliktów;
3. zakaz likwidacji szkoły przez nowy organ prowadzący;
4. obowiązek ponownego przejęcia szkoły przez samorząd, jeżeli nowy organ prowadzący nie będzie mógł jej dalej prowadzić;
5. nadzór nad jakością nauczania pozostanie w rękach kuratora oświaty, a właścicielem majątku szkoły nadal będzie samorząd;
6. dotację na każdego ucznia z budżetu samorządu szkoła otrzyma od dnia jej przejęcia (szkoły powoływane, w następstwie likwidacji, otrzymywały dotację dopiero od 1 stycznia, a nie od momentu rozpoczęcia działalności), co zapobiegnie brakom środków na wynagrodzenia dla nauczycieli od września do grudnia.

Źródło: www.men.gov.pl

„Przyjaciele Zippiego”

– *refleksje i doświadczenia związane z realizacją III edycji międzynarodowego programu promocji zdrowia emocjonalnego małego dziecka*

Dorota Kamińska

*Skoro możemy nauczyć małe dzieci,
jak radzić sobie z problemami,
to powinny one umieć lepiej pokonywać
problemy i kryzysy w okresie dorastania
i w dorosłym życiu.*

Paul Rubenstein
Przewodniczący międzynarodowej organizacji
charytatywnej
„Partnership for Children”

W numerze 2/3 (6) 2007 „Meritum” poświęconym Europejskim Projektom Edukacyjnym na Mazowszu przedstawiłam szczegółową charakterystykę programu „Przyjaciele Zippiego” (osoby, które dotychczas nie zapoznały się jeszcze z tym materiałem, zachęcam do lektury). Nie sposób jest jednak pisać jedynie o refleksjach związanych z jego realizacją, nie odwołując się do najistotniejszych informacji dotyczących samego programu.

„Przyjaciele Zippiego” to program angielskiej organizacji charytatywnej „Partnership for Children”, mający na celu promowanie zdrowia emocjonalnego dzieci w wieku 5–7 lat. Głównym koordynatorem programu na terenie Polski jest Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (Pracownia Promocji Zdrowia). Podstawowym założeniem programu jest wyposażenie małych dzieci w umiejętność radzenia sobie z trudnościami dnia codziennego, po to aby w okresie dorastania i dorosłym życiu mogły lepiej radzić sobie z problemami i kryzysami, na jakie mogą napotykać. Celem programu jest kształtowanie i rozwijanie umiejętności psychospołecznych małego dziecka, tj. doskonalenie relacji dziecka z innymi ludźmi, uczenie różnorodnych sposobów radzenia sobie z trudnościami i wykorzystywania nabytych umiejętności w codziennym życiu.

Dzięki współpracy MSCDN z CMPPP, od września 2006 roku program trafił o przedszkoli oraz oddziałów zerowych i klas I szkół podstawowych na terenie województwa mazowieckiego. Realizacji programu towarzyszą ciekawe inicjatywy, m.in. cykl konferencji nt. „W trosce o zdrowie emocjonalne małego dziecka”, zorganizowanych przez ciechanowski wydział MSCDN, konkursy plastyczne, muzyczne i recytatorskie dla dzieci uczestniczących w programie („Mój przyjaciel Zippi”, „Śpiewaj razem z Zippim”, „Wyliczanki-rymowanki z patyczakiem Zippim”).

Obecnie dobiega końca realizacja III edycji programu „Przyjaciele Zippiego”. Dzięki ciechanowskiemu wydziałowi MSCDN program trafił dotychczas do 24 placówek, w tym 13 przedszkoli i 11 szkół podstawowych z terenu powiatów: ciechanowskiego, pułtuskiego, płońskiego i mławskiego. Łącznie przeszkolonych zostało 64 nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego, którzy wdrożyli program w pracy ze swoimi wychowankami. W sumie, w trakcie trwania trzech edycji, programem objęto już ponad 800 dzieci w wieku 5–7 lat.

Jakie refleksje i doświadczenia towarzyszą dziś realizatorom programu, czyli nauczycielom, a przede wszystkim dzieciom i ich rodzicom? Odpowiedź na to pytanie znajdą Państwo w poniższym artykule.

Jako trener programu wielokrotnie miałam możliwość prowadzenia ciekawych i twórczych rozmów z nauczycielami uczestniczącymi w realizacji programu. Sprzyjały temu zarówno wizyty monitorujące w placówkach, jak też spotkania superwizyjne, podczas których wymienialiśmy się spostrzeżeniami dotyczącymi zajęć prowadzonych z dziećmi. Dzięki programowi „Przyjaciele Zippiego” jestem

jeszcze bliżej codziennych radości i sukcesów, jakie towarzyszą realizacji programu, ale również trudności, na jakie nauczyciele napotykają w swojej codziennej pracy z dziećmi. Wspólnie staramy się znajdować najbardziej optymalne rozwiązania zaistniałych problemów.

A co sądzą sami nauczyciele, którzy na co dzień realizują program? Poznajmy ich opinie...

Z doświadczeń Doroty Bieńkowskiej, nauczycielki Samorządowego Przedszkola w Winnicy:

Od 25 lat jestem nauczycielką w Samorządowym Przedszkolu w Winnicy (to mała miejscowość położona niedaleko Pultuska, w kierunku Warszawy). Kocham swoją pracę i nie boję się nowych wyzwań. Takim wydał mi się program „Przyjaciele Zippiego”. Dlatego też bardzo chętnie skorzystałam z propozycji współpracy z MSCDN w Ciechanowie, dzięki której w ciągu ostatnich dwóch lat moi wychowankowie mieli okazję wraz z patyczakiem Zippim (uszytą przez nas szmacianą kukielką) nabywać szereg umiejętności związanych z radzeniem sobie w życiu. Zarówno ja, jak i dzieci, odbyliśmy ciekawą wędrówkę po tajemniczym świecie emocji. Mieliliśmy możliwość poznawania siebie, swoich reakcji w sytuacjach trudnych, zarówno tych codziennych, jak i nadzwyczajnych, takich jak pożegnanie najbliższej osoby, taty Kamilki. Dzięki programowi potrafiłmy pomóc dziewczynce przetrwać te najtrudniejsze dla niej chwile, pogodzić się ze stratą taty i dalej żyć wśród swoich przyjaciół. Wszystkie dzieci uczyły się przy tym empatii, sposobów pomagania innym i proszenia o pomoc. Właśnie ta sytuacja dała możliwość przeniesienia na grunt naszego przedszkola działań wychowawczych z programu „Przyjaciele Zippiego”. Podczas realizacji programu mogłam zauważyć, jak dzieci otwierają się na zaistniałe problemy. Śmiało i czynnie biorą udział w różnorodnych działaniach. Chętnie odgrywają też scenki dramatyczne, podczas których dostrzegałam dojrzałość emocjonalną swoich sześciolatków. Wypowiadając się o Zippim, dzieci bardzo często odwoływały się do sytuacji, jakie mają miejsce w ich domach rodzinnych. Program dostarczył im wielu okazji do ćwiczenia umiejętności wypowiadania się. Oto niektóre z wypowiedzi dzieci:

Ania, lat 6: *Lubię Zippiego, bo z Nim wszystko jest takie łatwe i proste.*

Daniel, lat 6: *Lubię zajęcia z Zippim, bo wtedy wszyscy są grzeczni, nikt się nie bije i nie klóci.*

Dominik, lat 6: *Gdy spotykamy się z Zippim, siadamy w kole, to wydaje mi się, że jest jakieś święto w sali. Jest inaczej niż zawsze.*

Arek, lat 6: *Chciałabym mieć takich przyjaciół jak Zippim. Oni są dobrzy, martwią się o swoich kolegów i Zippiego... Mają dużo ciekawych przygód.*



Dawid, lat 6: *Podobają mi się nasze rozmowy, jak pani się z nami bawi. Nikt się nie wstydzi i każdy mówi same dobre rzeczy.*

Daria, lat 6: *Najśmieszniej było, jak pani, tak na niby się na nas pogniewała, a my próbowaliśmy ją przeprosić. Albo jak mieliśmy powitać nowego kolegę...*

Moim zdaniem zajęcia z patyczakiem Zippim – przyjacielem wszystkich dzieci – to trening, który porządkuje świat dziecięcych przeżyć, uczy radzenia sobie z trudnościami, ale wzbogaca również warsztat pracy samego nauczyciela przedszkola, i co najważniejsze, realizuje ideę wczesnego wspierania rozwoju dziecka. Dzięki temu bliżej nam do Europy i jej sposobów na edukację i wychowanie, gdyż program jest przecież programem międzynarodowym.

Dobra praktyka...

Nauczycielki z Przedszkola nr 2 w Płońsku, Beata Kochańska i Gizela Kamińska chętnie podzieliły się również spostrzeżeniami dotyczącymi własnych doświadczeń z programem:

Program „Przyjaciele Zippiego” realizowaliśmy w grupie dzieci pięcioletnich. Jesteśmy przekonane, że przyniósł on wiele korzyści zarówno nam, jak i naszym wychowankom. Razem z dziećmi poznawaliśmy różne sposoby radzenia sobie z trudnościami oraz walory skutecznej komunikacji, a także zachęcałyśmy dzieci do pomagania innym osobom w ich problemach. Dzięki uczestnictwu w programie dzieci stały się bardziej ufne, otwarte. Potrafią mówić o tym, co czują, bez agresji i złości wyrazić swoją niechęć czy też przygnębienie. Podczas zajęć zachęcałyśmy również dzieci do analizowania własnego zachowania oraz wymyślania nowych rozwiązań, które nie tylko im pomogą w prawidłowych relacjach z rówieśnikami, ale będą także uwzględniały potrzeby ich kolegów.

Program „Przyjaciele Zippiego” pomógł nam niejednokrotnie rozwiązać konflikty zaistniałe w grupie i lepiej zrozumieć dzieci, które tak samo jak my, dorośli, mają wielką potrzebę rozmawiania o uczuciach i problemach. Jednak największą wartością programu jest, naszym zdaniem, to że nawet wstydliwe dzieci zaczęły podczas zajęć z patyczakiem Zippim mówić o swoich emocjach. Nasi wychowankowie z niecierpliwością czekali na każde spotkanie ze swoim przyjacielem. Każde zajęcia z Zippim były dla nich niezwykłą przygodą, podczas której wiele mogły się nauczyć, dowiedzieć się wielu ciekawych rzeczy, a przede wszystkim wspólnie rozwiązywać problemy. Oceniamy ten program bardzo pozytywnie i zachęcamy wszystkich nauczycieli do realizowania go w pracy ze swoimi wychowankami.

Refleksje Małgorzaty Grabowskiej, nauczycielki Miejskiego Przedszkola nr 10 w Ciechanowie:

Dzieci były bardzo zaangażowane w realizację programu „Przyjaciele Zippiego”. Po każdym zajęciu dokonywały ewaluacji własnych sukcesów, zaznaczając na kartach ewaluacji uśmiechniętą buźkę i stonko. Chętnie odtwarzały scenki dotyczące sytuacji konfliktowych, wymyślały ciekawe rozwiązania. Najbardziej jednak dzieciom spodobały się zasady obowiązujące w trakcie zajęć związanych z programem, które stały się regułą życia w naszej przedszkolnej grupie. Program pomógł nam rozwiązywać konflikty w grupie i lepiej rozumieć naszych wychowanków, którzy tak samo jak my, dorośli, mają wielką potrzebę rozmawiania o swoich uczuciach oraz problemach, czego dowodem są opinie rodziców:

Mama Kuby, lat 6: Kuba nauczył się mówić o swoich uczuciach.

Tata Kacpra, lat 6: Kacper zmienił się bardzo po zajęciach z Zippim, potrafi już lepiej radzić sobie ze swoimi emocjami.

O sympatii przedszkolaków dla patyczaka Zippiego świadczą natomiast wypowiedzi samych dzieci:

Oliwia, lat 6: Zippi to mój najlepszy przyjaciel. Bardzo go kocham.

Ania, lat 6: Szkoda, że Zippiego nie ma już z nami, bo bardzo go wszyscy polubiliśmy.

A tak o programie wypowiadają się nauczycielki Marianna Gałka i Krystyna Pstrągowska z Przedszkola Samorządowego w Lutocinie:

Naszym nadrzędnym celem było nauczenie dzieci, jak radzić sobie w trudnych sytuacjach, a tym samym przygotować je do dokonywania właściwych wyborów w dorosłym życiu. Dzieci zawsze chętnie uczestniczyły w spotkaniach z Zippim. Z ochotą wypełniały arkusze podsumowań, stonkom i uśmiechniętym buziakom nie było końca. Na przykładzie bohaterów uczyły się rozpoznawać własne uczucia i rozmawiać o nich. Papierowy ludzik jako „pośrednik” pomagał im wyrażać to, co chciały powiedzieć. Dzieci nie tylko pięknie odtwarzały scenki dotyczące sytuacji konfliktowych, ale również ćwiczyły wymyślanie własnych rozwiązań, które nie krzywdzą innych... i w efekcie wypracowały piękny „kwiat pojednania”. Bardzo smutnym wydarzeniem było jednak dla dzieci odejście Zippiego, który pozostał w ich pamięci i sercach jako wspaniały przyjaciel. Końcowe spotkanie, którego świadkami były dzieci z młodszej grupy przedszkolnej, było wielkim świętowaniem połączonym z wręczaniem koron i dyplomów.

Stwierdzamy, iż nasi podopieczni stali się bardziej otwarci. Nie wstydzą się mówić o swoich problemach. Dzieci zyskały poczucie pewności siebie. Nabyły umiejętności panowania nad negatywnymi emocjami. A poniżej kilka wypowiedzi rodziców: „Julka zaczęła więcej rozmawiać w domu”, „Kasia mniej kłamie”, „Wojtuś był zawsze cichy, a ostatnio zrobił się bardziej otwarty”, „Karol mniej skarży, jest bardziej koleżeński”, „Bartek zaczął pozytywnie wpływać na nas – rodziców – podczas małych sprzeczek”, „Dawid już się nie skarży, że nie ma kolegów w przedszkolu”, „Natalka od jakiegoś czasu nie boi się nowych sytuacji i nie płacze z tego powodu”, „Dominika jest bardziej uważna, przyjacielska i lepiej rozumie potrzeby innych”.

Poniżej opinie dzieci i ich rodziców uchwycone przez nauczycielkę, Beatę Kowalewską, w trakcie realizacji programu „Przyjaciele Zippiego” w Miejskim Przedszkolu nr 4 w Pułtusku:

Krzyś, lat 6: *Bardzo kocham Zippiego, lubię, gdy do nas przychodzi. On jest taki mądry i rozsądny. Lubię się z nim bawić.*

Ola, lat 6: *Zippi z obrazka wcale nie jest ładny, ale nasz w grupie jest piękny i mięciutki, lubię się do niego przytulać.*

Julia, lat 5,5: *Na moich urodzinach Zippi i ja mieliśmy korony. Tęgo dnia byliśmy najważniejsi w grupie.*

Mikołaj, lat 5,5: *Moja mama obiecała mi na urodziny takiego patyczaka, ale prawdziwego.*

Mama 6 letniej Karoliny: *Karolinka pokochała Zippiego. Opowiada o nim jak o kimś bardzo bliskim.*

Mama 5,5-letniego Mikołaja: *Mikołaj stał się spokojniejszy. Sam podejmuje rozmowy na trudne tematy, poszukuje ciekawych rozwiązań. Chciałby mieć własnego patyczaka, myślę, że urodziny to świetna okazja na spełnienie tego marzenia.*

Program „Przyjaciele Zippiego” wywołuje wiele pozytywnych emocji, zarówno wśród samych nauczycieli, jak też dzieci i ich rodziców, o czym mogą świadczyć cytowane powyżej wypowiedzi. Ważne jest jednak, aby to, czego dzieci nauczyły się podczas spotkań z patyczakiem Zippim, było pielęgnowane w ich późniejszym życiu. Temu właśnie służyć powinny działania podejmowane przez nauczycieli kolejnych etapów edukacyjnych, ale również programy z zakresu promocji zdrowia proponowane przez CMPPP (w tym program wychowawczo-profilaktyczny „Strażnicy uśmiechu”).

Więcej informacji na temat programu „Przyjaciele Zippiego” dostępnych jest na stronach internetowych CMPPP (<http://www.cmppp.edu.pl/>), MSCDN (<http://www.ciechanow.mscdn.pl/>) oraz organizacji „Partnership for Children” (<http://www.partnershipforchildren.org.uk/>).

*Autorka jest nauczycielem konsultantem
Mazowieckiego Samorządowego Centrum
Doskonalenia Nauczycieli
Wydział w Ciechanowie,
trenerem programu „Przyjaciele Zippiego”*

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty w pigułce

Przekazywanie skół osobom fizycznym lub osobom prawnym Wzmocnienie nadzoru i ograniczenie biurokracji szkolnej

Ustawa ma na celu doprecyzowanie podziału obowiązków między jednostkami samorządu terytorialnego a kuratorami. Wprowadzone zmiany pozwolą kuratorom oświaty skoncentrować się na najważniejszym zadaniu – nadzorze nad jakością kształcenia. Dotyczą one między innymi rezygnacji z opiniowania arkuszy organizacyjnych szkoły przez kuratora oświaty.

Kurator oświaty nie będzie musiał opiniować planów pracy placówek doskonalenia nauczycieli, projektów sieci szkół, połączenia szkół w zespół z wyjątkiem łączenia szkoły podstawowej z gimnazjum. Będzie potrzeba zasięgnięcia opinii kuratora oświaty w przypadku likwidacji szkoły.

Zmienia się skład komisji konkursowej, wybierającej dyrektora szkoły. Po wejściu ustawy w życie w skład komisji będzie mniej liczny. Zasadą będzie, że większość w komisji będą miały organy odpowiedzialne za jakość pracy szkoły, czyli przedstawiciele samorządu i nadzoru pedagogicznego. Zmodyfikowano przepisy dotyczące powoływania na stanowisko dyrektora szkoły osoby niebędącej nauczycielem. Przepis ten jest szczególnie ważny w przypadku szkół artystycznych (wybitny artysta chce podjąć się kierowania szkołą, ale nie ma uprawnień pedagogicznych) lub w przypadku szkoły zawodowej lub technikum (inżynier niebędący nauczycielem). Projekt zakłada, że samorząd będzie mógł powierzyć pełnienie funkcji dyrektora szkoły osobie niebędącej nauczycielem po zasięgnięciu opinii kuratora oświaty. Jest potrzeba wypowiedzenia się kuratora w sytuacji, gdy organ prowadzący podejmuje decyzję o natychmiastowym odwołaniu dyrektora szkoły.

Źródło: www.men.gov.pl

Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz

Mirosława Pleskot

Prezentacja autorskiej metody, jaką jest Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, opiera się na tekstach źródłowych jej autorów i twórców. Dlatego już na samym początku podaję przypisy wskazujące teksty źródłowe, na których oparta jest treść niniejszego artykułu¹.

Analizując tekst nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej w kontekście celów tych dwóch etapów edukacyjnych, wielokrotnie znajdujemy wskazania do podejmowania przez przedszkole i szkołę oraz poszczególnych nauczycieli działań, których celem będzie:

- *wspomaganie rozwoju i edukacja dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym,*
- *indywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości,*
- *wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym, etycznym, fizycznym i estetycznym*².

Poszukując dobrych przykładów organizacji, metod i form pracy w obszarze szeroko rozumianej edukacji elementarnej, które w swojej istocie służą wspomaganie rozwoju dziecka w różnych jego aspektach, należy przypomnieć i polecić Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz.

Twórcy i cele MDS

Podstawy metody „Le Bon Départ” zostały sformułowane we Francji w okresie II wojny światowej

¹ Na podstawie: Bogdanowicz M. *Metoda Dobrego Startu*, WSiP, Warszawa 1999; Bogdanowicz M., Szlagowska D. *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*. Wydawnictwo Fokus, Gdańsk 2001; Bogdanowicz M., Barańska M., Jakucka E. *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki – cz.1 i 2*, Wydawnictwo Fokus, Gdańsk 1998.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (weszło w życie w dniu 30 stycznia 2009 roku).

wej – w latach czterdziestych – i rozwijały się w latach pięćdziesiątych. Jej twórcą jest Holenderka, pedagog i fizjoterapeutka Théa Bugnet.

W Polsce pierwsze informacje o metodzie „Le Bon Départ” ukazały się w latach sześćdziesiątych. Ogólne założenia metody zostały przedstawione przez prof. dr hab. med. Hannę Jaklewicz w 1968 roku i wówczas rozpoczął się okres tworzenia jej polskiej wersji pod nazwą Metoda Dobrego Startu. Twórcą polskiej wersji jest prof. Marta Bogdanowicz.

Na podstawie wieloletniego doświadczenia autorka jest przekonana, że MDS ma wielostronne zastosowanie w pracy z dziećmi. Ogólnie rzecz ujmując, może być wykorzystywana w profilaktyce, edukacji i rehabilitacji – w różnych placówkach: przedszkolach, szkołach i ośrodkach leczniczo-pedagogicznych. Może być prowadzona w formie zajęć indywidualnych i grupowych, w odniesieniu do dzieci o różnym poziomie rozwoju psychomotorycznego – zarówno o prawidłowym rozwoju psychomotorycznym, jak i rozwoju zaburzonym, dzieci „ryzyka dysleksji”, dyslektycznych i niepełnosprawnych. Poniżej przedstawiam szczegółowo zastosowanie MDS w odniesieniu do dzieci.

Aby pełniej zrozumieć założenia MDS i wszechstronność jej oddziaływań, należy przyjrzeć się szczegółowo, na czym polega wspomaganie rozwoju dziecka tą metodą.

1. Wspomaganie rozwoju w ujęciu fizycznym – ruchowym:

- rozwijanie sprawności aparatu mięśniowo-ruchowego,
- rozwijanie sprawności manualnej – szybkość, precyzja, elastyczność ruchów rąk, palców,
- koordynacja ruchowa kończyn,
- kształtowanie rytmiczności ruchów,
- odczuwanie pozycji i ruchów ciała bez kontroli wzroku.

2. Wspomaganie rozwoju w ujęciu dydaktycznym – kształcącym:

- rozwijanie analizy i syntezy wzrokowej – odtwarzanie wzorów: figur geometrycznych i liter;
- kształtowanie pamięci wzrokowej i ruchowej – odtwarzanie wzorów z pamięci,
- rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowej i motoryki – odtwarzanie wzorów graficznych ruchem i różnymi technikami,
- kształtowanie percepcji ruchów dowolnych – odtwarzanie wzorów na coraz mniejszej płaszczyźnie – zamaszyste ruchy, ograniczone np. płaszczyzną stołu, arkusza papieru,
- kształtowanie orientacji w przestrzeni – kierunkowość, stronność, schemat ciała – szczególnie przy zaburzonej lateralizacji i orientacji,
- usprawnianie dzieci leworęcznych – ćwiczenia grafomotoryczne w płaszczyźnie pionowej,
- stopniowanie trudności – przechodzenie do coraz bardziej skomplikowanych wzorów i układów przestrzennych.

3. Wspomaganie rozwoju w ujęciu intelektu:

- zwiększanie sprawności spostrzegania,
- zwiększanie szybkości reakcji,
- rozwijanie koncentracji, podzielności uwagi,
- rozwijanie pamięci i wyobraźni,
- rozwijanie myślenia – procesy analizy, syntezy, porównywania,
- wdrażanie do posługiwania się symbolami abstrakcyjnymi,
- kształtowanie działań matematycznych,
- podnoszenie ogólnego poziomu inteligencji.

4. Wspomaganie rozwoju w ujęciu psychoterapeutycznym:

- dostrzeganie możliwości i potrzeb każdego dziecka,
- odreagowywanie negatywnych napięć emocjonalnych,
- kształtowanie postawy akceptacji wobec dziecka, dziecka wobec innych i samego siebie,
- dostrzeganie wszystkich sukcesów,

Tabela 1. Zastosowanie MDS w pracy z dziećmi

| Dzieci o prawidłowym rozwoju – aktywizowanie rozwoju, profilaktyka i edukacja | Dzieci o zaburzonej rozwoju – usprawnianie nieprawidłowo rozwiniętych funkcji, rehabilitacja |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • w wieku przedszkolnym od 3 roku życia • w klasach 0 – jako przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w szkole; przygotowanie dzieci leworęcznych do pisania • w klasach I – jako ćwiczenia wprowadzania i utrwalania liter; uczenie dzieci leworęcznych pisania • klasy młodsze – jako elementy ćwiczeń gimnastycznych usprawniających dużą i małą motorykę | <ul style="list-style-type: none"> • szkoły specjalne, szkoły życia, klasy integracyjne, ośrodki szkolno-wychowawcze i rehabilitacyjne – ogólnie dzieci opóźnione w rozwoju • grupy korekcyjne w przedszkolach, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkołach i ośrodkach leczniczo-pedagogicznych – dzieci o dysharmonijnym rozwoju psychomotorycznym – lateralizacji, funkcji językowych, percepcyjno-motorycznych, „ryzyka dysleksji”, dysleksji, dysgrafii, dysortografii • w przedszkolach, szkołach i placówkach neuropsychiatrii dziecięcej – dzieci o niewielkich zaburzeniach zachowania: zaburzenia procesów nerwowych lub emocjonalnych |

Tabela 2. Modyfikacje MDS

| Wariant | Zastosowanie | Publikacje |
|---|--|---|
| 1. Łatwe wzory i piosenki lub wierszyki | <ul style="list-style-type: none"> • dzieci najmłodsze od 3 roku życia o prawidłowym rozwoju • dzieci starsze o opóźnionym lub nieharmonijnym rozwoju | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Piosenki do rysowania</i> (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka, oprac. muz. Szlagowska 2006) • <i>Od wierszyka do rysunku dla dzieci 3–4-letnich</i> (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka 2008) • <i>Od wierszyka do rysunku dla dzieci 5-letnich</i> (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka 2008) • <i>Od słowa do zdania, od zdania do tekstu</i> (Bogdanowicz, Szewczyk 2007) |
| 2. Wzory literopodobne i piosenki lub wierszyki | <ul style="list-style-type: none"> • dzieci w starszym wieku przedszkolnym przygotowujące się do nauki czytania i pisania • dzieci „ryzyka dysleksji” • dzieci starsze o opóźnionym rozwoju | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat</i> (Bogdanowicz 1985) • <i>Metoda Dobrego Startu</i> (Bogdanowicz 1999) |
| 3. Litery i znaki matematyczne i piosenki lub wierszyki | <ul style="list-style-type: none"> • dzieci kl. 0 i I • uczniowie mający trudności w czytaniu i pisaniu, z uwzględnieniem dzieci „ryzyka dysleksji” oraz starszych uczniów o stwierdzonej dysleksji | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Piosenki na literki</i> (Bogdanowicz, Tomaszewska 1993) • <i>Od piosenki do literki – cz. I (cz. II w przygotowaniu)</i> (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka 2005) • <i>Od wierszyka do literki</i> (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka 2006) • <i>Od wierszyka do literki, dwuznaki i zmiękczenia</i> (Bogdanowicz, Barańska, Jakacka 2008) |

- kształtowanie i utrwalanie właściwych zachowań,
- podnoszenie poziomu samooceny, samoakceptacji,
- uspokojenie systemu nerwowego dziecka.

Tak rozumiane wspomaganie rozwoju ma służyć przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisania, przy uwzględnieniu opóźnień rozwojowych, w tym ryzyka dysleksji czy dysleksji rozwojowej.

Warianty Metody Dobrego Startu i pakiety materiałów dla nauczyciela i dziecka

MDS nieustannie się rozwija, a istniejące jej warianty wzbogacane są o kolejne materiały dla nauczyciela i dziecka. Współautorami, obok M. Bogdanowicz, są M. Barańska i E. Jakacka. Wszystko to służy podejmowaniu właściwych działań diagnostycznych, edukacyjnych i profilaktyczno-terapeutycznych w pracy z dzieckiem w wieku 3–10 lat. W podejściu metodycznym wyróżniono trzy warianty Metody Dobrego Startu, uwzględniając wiek dziecka i stopień trudności wykorzystywanego materiału nieliterowego i literowego.

Poszczególne modyfikacje MDS składają się z:

- podręcznika dla nauczyciela (zawiera opis metody i charakterystykę danego programu, np. *Od wierszyka do rysunku dla dzieci 3–4-letnich*; w podręcznikach do programu *Piosenki do rysowania i Od piosenki do literki* – cz. I nauczyciel znajdzie również spis piosenek, zestaw wzorów do rysowania, liter, nuty, teksty piosenek, ćwiczenia),
- płyt CD z piosenkami,
- kart ćwiczeń dla dzieci,
- zestawu pomocy dydaktycznych – kart z wzorami do rysowania, liter, kolorowania.

Obok powyższych pakietów edukacyjnych uzupełnieniem MDS jest:

- Skala Oceny Skuteczności MDS – jest to narzędzie diagnostyczne służące ocenie rozwoju psychomotorycznego dziecka w trzech obszarach: rozwój poznawczy, rozwój ruchowy, rozwój emocjonalno-społeczny,
- Program Wychowania Przedszkolnego dla dzieci 3–5-letnich, dopuszczony do użytku szkolnego – numer dopuszczenia: DKOW-5002-19/08,
- METODA DOBREGO STARTU – 3 filmy na płycie DVD:
 - I: Założenia i struktura zajęć,
 - II: Zajęcia w grupach wiekowych,
 - III: Specjalne potrzeby edukacyjne.

Struktura zajęć prowadzonych MDS

MDS ma swoją strukturę zajęć, która stanowi podstawę do realizacji wszystkich jej założeń i celów. Obok ogólnego schematu należy poznać szczegółowo każdy rodzaj zajęcia osobno, z punktu widzenia jego istoty, celowości i aktywności dzieci. Analizując MDS, dowiadujemy się, że najważniejszą rolę odgrywają w niej trzy elementy:

- **słuchowy**, którym jest piosenka ze swoją melodią, rytmem,
- **wzrokowy**, którym są, w zależności od modyfikacji metody, wzory graficzne lub litery,
- **motoryczny**, którym jest szeroko rozumiany ruch – wykonywany w dużej i małej przestrzeni, ściśle powiązany z rytmem piosenki.

Podczas zajęć pomiędzy powyższymi elementami powinna zachodzić korelacja, dzięki której powstają:

1. Elementy słuchowo-motoryczne: piosenka w połączeniu z ruchem w czasie odtwarzania wzorów graficznych i liter zharmonizowanym z rytmem; dopełnieniem elementów słuchowo-motorycznych są: muzyka, rytmika i śpiew (ćwiczenia wokalne). Wszystkie te elementy wszechstronnie pobudzają rozwój psychomotoryczny w rehabilitacji zaburzeń fizycznych, intelektualnych i psychicznych.

2. Elementy wzrokowo-przestrzenne: wzory graficzne, litery z układami przestrzennymi na różnej płaszczyźnie i w różnych układach. Dopełnieniem elementów wzrokowo-przestrzennych są: wzory graficzne w układach przestrzennych i płaszczyznach o różnym stopniu trudności, różnorodne techniki i narzędzia wykorzystywane w ćwiczeniach graficznych, ruch, muzyka, rytm i śpiew. Wszystkie powyższe elementy mają charakter terapeutyczny i dydaktyczno-kształcący.

Jednostkowe zajęcia MDS mają następujący stały schemat:

1. Zajęcia wprowadzające:

- ćwiczenia orientacyjno-porządkowe,
- nauka piosenki,
- zabawa w zagadki językowe.

2. Zajęcia właściwe:

- ćwiczenia ruchowe – usprawniające motorykę, oddziaływujące na analizator kinestetyczno-ruchowy,
- ćwiczenia ruchowo-słuchowe – angażujące analizatory kinestetyczno-ruchowy i słuchowy,

- ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe – kształtujące funkcję trzech analizatorów: kinestetyczno-ruchowego, słuchowego i wzrokowego.

3. Zajęcia końcowe:

- ćwiczenia wyciszające, relaksacyjne,
- zabawa z piosenką.

Taki układ zajęć autorka zaleca do wszystkich modyfikacji MDS, z jednoczesnym dostosowywaniem wprowadzanych zmian do aktualnych potrzeb dzieci, ich możliwości i ograniczeń. Dająca się zauważyć sekwencyjność ćwiczeń przyczynia się do coraz wyższego poziomu aktywizowania funkcji percepcyjnych i motorycznych.

Pomoce dydaktyczne wykorzystywane w Metodzie Dobrego Startu

Realizując dowolnie wybrany program MDS, powinno zapewnić się dzieciom odpowiednie warunki lokalowe i zaplecze dydaktyczne, a mianowicie:

SALA ZAJĘCIOWA

- stoliki obok siebie lub jeden za drugim,
- dużo wolnej przestrzeni do prowadzenia zajęć ruchowych.

POMOCE DLA KAŻDEGO DZIECKA

- **Zajęcia wprowadzające:**
 - przedmioty, obrazki objaśniające treść piosenek do ćwiczenia funkcji językowych.
- **Ćwiczenia ruchowo-słuchowe:**
 - waleczek wypełniony sypkim materiałem – 30×10 cm; 4 woreczki – jednobarwne, wypełnione materiałem sypkim – 10×10 cm; sznurki, gumy, wstążki, szarfy, balony, chusteczki, gazety; instrumenty muzyczne lub przedmioty je zastępujące.
- **Ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe:**
 - wzór graficzny – duży, napisany mazakiem lub wykonany z materiałów o różnej fakturze; tacka z materiałem sypkim; papier pakowy na cały stolik, tabliczka z gumoleum; blok rysunkowy A4; kolorowa kreda, węgiel, kredki świecowe; pędzel – 1 cm – okrągły, gruby; farby plakato-we; karty ćwiczeń z gotowych programów; zeszyty czyste, w linie; ołówek, mazak, długopis.

POMOCE GRUPOWE

- plansze z kartonu – A2 – z pojedynczymi wzorami do demonstracji (wzór wykreślony dużą

grubą linią na białym lub żółtym tle); tablica, kreda; odtwarzacz CD; pianino.

INNE

- przedmioty i przybory, w twórczy sposób zaadaptowane przez nauczyciela i dzieci na potrzeby wszystkich ćwiczeń grupowych.

Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz w kontekście zarówno nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, jak i w planowanej reformie obniżenia wieku szkolnego może się stać dla nauczycieli bogatym źródłem wielu dobrych rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych.

Planując swoje działania i wykorzystując elementy dowolnie wybranej metody, nauczyciele powinni jednak pamiętać, że tak naprawdę każde dziecko ma właściwe sobie tempo i rytm rozwoju, zgromadzony bagaż doświadczeń i że, z powodu różnych przyczyn, jego rozwój może być zaburzony, opóźniony czy przyspieszony. Mając to na uwadze, szczególnie podczas realizacji programów edukacyjnych przeznaczonych dla małych dzieci, możemy być pewni, że wspomagamy wszechstronny rozwój dziecka w pełnym tego słowa znaczeniu.

Bibliografia

1. Bogdanowicz M. *Metoda Dobrego Startu*, WSiP, Warszawa 1999
2. Bogdanowicz M., Szlagowska D. *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*. Wydawnictwo Fokus, Gdańsk 2001
3. Bogdanowicz M., Barańska M., Jakucka E. *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki – cz.1 i 2*, Wydawnictwo Fokus, Gdańsk 1998.
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (weszło w życie w dniu 30 stycznia 2009 roku).

Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji elementarnej, przedszkolnej i terapii pedagogicznej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Metoda Dobrego Startu

– teoria a praktyka

Alicja Gąsiorowska

Moja przygoda z Metodą Dobrego Startu rozpoczęła się już ponad dwadzieścia lat temu. Wówczas stanowiła ona nowatorską, niekonwencjonalną metodę pracy zarówno z dziećmi zdrowymi, jak i dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Były to moje pierwsze doświadczenia i zarazem fascynacja nią. Przeprowadziłam wtedy zajęcia według typowej konwencji Metody Dobrego Startu.

Metoda Dobrego Startu nosi oryginalną nazwę „Le Bon Départ”, czyli dobry odjazd, odlot, start, i pochodzi z Francji, gdzie opracowana została już w latach czterdziestych. Początkowo metodę tę zastosowano we Francji, Holandii i Szwajcarii, głównie w przedszkolach oraz szkołach specjalnych. Metodę Dobrego Startu na grunt polski przeniósł w latach sześćdziesiątych i opracowała na wzorach francuskich profesor Marta Bogdanowicz. Od tej pory kontynuuje ona pracę nad rozwijaniem jej kolejnych modyfikacji.

Struktura zajęć wg MDS

- I. Zajęcia wprowadzające.
- II. Zajęcia właściwe:
 - ćwiczenia ruchowe,
 - ćwiczenia ruchowo-słuchowe,
 - ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe.
- III. Zajęcia końcowe.

Zajęcia wprowadzające

Podczas zajęć wprowadzających dzieci koncentrują uwagę na rozpoczynających się ćwiczeniach, usprawniając niektóre funkcje psychomotoryczne, głównie językowe, motorykę oraz orientację w schemacie¹ ciała i przestrzeni.

Zaczynamy od ćwiczeń na koncentrację uwagi i orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. Na-

stępnie dzieci uczą się nowej piosenki, która będzie towarzyszyła dalszym zajęciom. Wykorzystując tekst piosenki, rozwijamy u dzieci kompetencję językową na trzech płaszczyznach: fonologicznej, syntaktycznej i semantycznej.

Zajęcia właściwe

Zajęcia właściwe rozpoczynamy od ćwiczeń ruchowych. Jest to zabawa nawiązująca do treści piosenki. Podczas ćwiczeń ruchowo-słuchowych dzieci, śpiewając piosenkę, wystukują jej rytm na woreczkach z grochem, wałeczkach z sypkim materiałem, bębenku itp.

Ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe uczą wykonywać wzór w rytm jednocześnie śpiewanej piosenki. Kolejne etapy tego ćwiczenia są następujące:

1. Demonstracja wzoru i sposobu wykonania ćwiczenia;
2. Uczenie się polisensoryczne;
3. Reprodukowanie wzoru:
 - całą ręką – w powietrzu, najpierw w obecności wzoru, potem z pamięci,
 - palcem na stole, na podłodze, na tackach z kaszą,
 - kredą, węglem rysunkowym, kredką woskową, ołówkiem, mazakiem, pędzlem, długopisem – na tabliczkach, papierze, w liniaturze zeszytu.

Zajęcia końcowe

Na zakończenie przeprowadzamy krótkie ćwiczenia relaksacyjne, zabawy wyciszające oraz ćwiczenia oddechowe i usprawniające narządy mowy.

Początkowo moje zajęcia prowadzone MDS przebiegały ściśle wg scenariuszy znajdujących się w książkach autorstwa prof. M. Bogdanowicz, tj.: „Piosenki do rysowania”, „Piosenki i znaki” oraz „Od piosenki do literki”. Moje kolejne doświadczenia w pracy z dziećmi pozwoliły mi na

¹ To sformułowanie właściwe dla MDS – przyp. red.

stosowanie zmodyfikowanych ćwiczeń wg MDS. Przedstawię je w opracowanym i zrealizowanym przeze mnie scenariuszu zajęć w grupie 5–6-latków:

Temat zajęć: „W krainie znaków”

– ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe według Metody Dobrego Startu

Cele ogólne:

- rozwijanie percepcji słuchowo-wzrokowo-ruchowej,
- przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole.

Cele operacyjne:

Dziecko

- potrafi pisać po wzorze, śpiewając jednocześnie piosenkę,
- rysuje na tackach z kaszą wielokrotnie po tym samym wzorze,
- umie wystukać rytm piosenki na woreczkach,
- zna treść wierszyków o poznanych literach, cyfrach i szlaczkach recytowanych i śpiewanych oraz rysowanych wierszyków,
- potrafi napisać wzór litery na podstawie podanego tekstu,
- umie umiejętnie współpracować w grupie, przestrzegając ustalonych reguł zabawy.

Metody pracy:

- zmodyfikowane (w części) elementy Metody Dobrego Startu,
- elementy Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne,
- elementy Metody Kinezylogii Edukacyjnej,
- elementy Mobilnej Rekreacji Muzycznej.

Forma pracy:

- praca z całą grupą,
- praca w zespołach,
- praca indywidualna.

Pomoce dydaktyczne:

- tacka z kaszą,
- woreczki w trzech kolorach,
- kredki, flamastry, kreda,
- wzory „liter pisanych” wraz z rysunkami od A do Z,
- wzory cyfr z zaznaczonym kierunkiem pisania,
- muzyka relaksacyjna – płyty CD,
- kasetka magnetofonowa z nagraniem piosenki „Pingwin”,
- cyfry (z tworzywa) z zadaniami do wykonania przez dzieci: „W krainie liter”, „W krainie cyfr”, „Szlaczkowo i Wierszykowo”,
- koperty w 5 kolorach,
- kolorowe plansze z alfabetem obrazkowym,
- wzory cyfr 1–9,
- harmonijka ustna,



Reprodukowanie wzoru pędzlem.



Reprodukowanie wzoru na tackach z kaszą.



Wystukiwanie rytmu piosenki na woreczkach z grochem.

- litery, przezroczysty pojemnik,
- pałeczka,
- kartki z zadaniami,
- wzory liter wyklejone ryżem, wstążką, tasiemką i plasteliną.

Przebieg zajęć:

1. Zajęcia wprowadzające

- Przywitanie piosenką „Wesoło nam”,
- Zabawa „Pokaż proszę”: orientacja w przestrzeni,

- „Energetyzujące” ziewanie, zakładanie kaptura myśliciela,
- Zabawa przy piosence „Pingwin”, kierunki (przód, tył, prawa, lewa)
- Zapowiedź ciekawej zabawy „W krainie znaków” osnuta nutką tajemniczości (ustalenie reguł zabawy – gromadzenie zaczarowanych liter, zaproponowanie dalszej części zajęcia).
- Zagadka „Opowiadają, choć ust nie mają, wszystkie wyrazy się z nich składają” (rozwiązanie: litery).
- Ćwiczenia gramatyczne:
 - „Do czego służą litery?”,
 - „Co by było, gdyby nie było liter?” i w związku z tym nie moglibyśmy pisać i czytać,
 - „Co potraficie robić z literami?” (śpiewać), „Jaka jest Wasza ulubiona litera śpiewana?” (przypuszczam, że „k”).
- Ćwiczenia słuchu fonemowego:
 - O czym opowiada piosenka „Komary”?,
 - podział wyrazów: komar, komarowe, kalosze, kochany komarku... na sylaby, głoski (zgodnie z ustaloną zasadą: spółgłoski klaszczemy w górze, samogłoski – uderzamy w kolana).

2. Ćwiczenia ruchowe

- Śpiewanie piosenki „Komary” i inscenizowanej przez dzieci (wybór Pana Komara i Pani Komarowej).

3. Ćwiczenia ruchowo-słuchowe (zapowiedź niespodzianek znajdujących się za poszczególnymi cyframi)

- Nauczycielka odczytuje zadanie (cyfra 1) z Krainy Liter: rytmiczne śpiewanie liter (z akcentem ruchu: s, r, l, c),
- Praca przy stolikach:
 - Cyfra nr 2: w Krainie Cyfr,
 - Wystukanie rytmów na woreczkach pięścią, dłonią, palcami 3, 8, 9.

4. Ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe

- Cyfra nr 3: w Krainie „Szlaczkowo”, „Wierszykowo”:
 - pisanie na tackach z kaszą szlaczków recytowanych i śpiewanych oraz wierszyków rysowanych („Płynie Wisła”, „Krasnoludki”, „Kurczątko”, „Kózka”).
- Zadania dla zespołów (koperty w 5 kolorach):
 - pisanie po wzorze liter z alfabetu: f, h, l,
 - pisanie po wzorze cyfr (w określonym kierunku): 5, 7.
- Cyfra nr 4:
 - dyrygowanie orkiestrą wg zaszyfrowanego wzoru: 4, b, i, j, o.

5. Zajęcia końcowe

- Zagadki „jaka to litera?”

- rozpoznawanie liter pokrytych ryżem, plasteliną, wstążką lub tasiemką po dotyku (z zamkniętymi oczami),
- Zabawa przy muzyce relaksacyjnej:
 - pisanie na plecach zgodnie z sugestią nauczyciela „Pisanie na plecach” – liter, cyfr, wierszyków i szlaczków.

6. Praca indywidualna

- Rysowanie litery na podstawie tekstu piosenki, tworzenie ilustracji do litery śpiewanej.

7. „Koncert życzeń”

- Dziecko chętnie śpiewa na życzenie literę bądź cyfrę śpiewaną.

8. Zakończenie zajęć

- Przeliczenie zdobytych przez dzieci czarodziej-skich literek.
- Układanie z tych literek wyrazów.

W nawiązaniu do scenariusza zajęć chciałabym szczególnie zainteresować zabawami: „W Szlaczkowej”, „W Wierszykowej”, „W Cyferkowej” i „W Literkowej”. Zabawy te polegają na rysowaniu szlaczków, wierszyków, cyfr bądź liter – recytowanych bądź śpiewanych: w powietrzu, na podłodze, na stole, na tackach z kaszą, na plecach partnera lub na kartkach: kredką, farbą, węglem, długopisem, ołówkiem itp.

Na uwagę zasługuje również „Zabawa w dyrygenta”. Wykorzystuję w niej alfabet, cyfry, szlaczki oraz wierszyki rysowane lub śpiewane.

Do doskonałą formą ewaluacji jest również tworzenie ilustracji np. do litery czy cyfry śpiewanej lub recytowanej.

Bibliografia

1. Bogdanowicz M. *Lewa ręka rysuje i pisze* (cz. 1, 2, 3), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2004.
2. Bogdanowicz M. *Metoda Dobrego Startu*, WSiP, Warszawa 2004.
3. Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E. *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki* (cz. 1 i 2), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005.
4. Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E., Szlagowska D. *Piosenki do rysowania. Metoda Dobrego Startu*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006.
5. Bogdanowicz M. *Przygotowanie do nauki pisania. Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichowej*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 1997.

Autorka jest nauczycielką w Miejskim Przedszkolu nr 4 z oddziałami integracyjnymi w Ciechanowie

Mirosława Pleskot

**Anna Izabela Brzezińska,
Psychologiczne portrety
człowieka. Praktyczna psychologia
rozwojowa, Gdańskie Wydawnictwo
Psychologiczne, Gdańsk 2005.**

Nauczyciel jest osobą, która nieustannie w swojej pracy styka się, pracuje czy też współpracuje z drugim człowiekiem. Ten drugi człowiek to najczęściej dziecko, ale też rodzice tego dziecka, czasem jego dziadkowie, w końcu koleżanki i koledzy z naszego grona pedagogicznego. Wszyscy podlegamy zmianom *w swoim wyglądzie, sprawności fizycznej, funkcjonowaniu psychicznemu, kontaktach społecznych*¹. Często nie zastanawiamy się, że zachodzące zmiany są nieodłącznym elementem rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia. Warto więc czasem sięgnąć po lekturę, która przypomni nam, może już częściowo zapomnianą, wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej, by lepiej rozumieć reguły rozwoju człowieka i dzięki temu odpowiedzieć na pytanie: *Co zrobić, aby życie swoje i innych uczynić bardziej efektywnym w różnych sferach?*²

Książka „Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa” zespołu psychologów praktyków i teoretyków pod red. Anny Izabeli Brzezińskiej niewątpliwie na postawione pytanie odpowiada. Z początku przeraża jej objętość – ponad 700 stron kojarzy się z obszernymi cegłami, podręcznikami akademickimi, które tak niechętnie czytało się podczas studiów. Tu jednak jest inaczej – już pierwsze strony zachęcają do dalszej lektury. Teoria rozwoju człowieka ma tu wymiar praktyczny. Czytelnik przeprowadzony jest przez osiem okresów rozwoju człowieka, począwszy od wieku niemowlęcego po okres późnej dorosłości. *Każdy z nich jest przedstawiony z dwóch stron. Po pierwsze, od strony najważniejszych zmian i osiągnięć na danym etapie rozwoju oraz sprzyjających mu układów różnych czynników. Po drugie zaś – od strony zjawisk negatywnych, zagrażających realizacji zadań rozwojowych na określonym etapie życia bądź utrudniających czy nawet uniemożliwiających pomyślnie przejście do następnego okresu z bogatym wyposażeniem w nowe kompetencje*³.

¹ Brzezińska A. (red.) *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 4.

² Ibidem.

³ Ibidem.

Upraszczając, znajdziemy tu analizę mocnych i słabych stron człowieka na każdym etapie jego rozwoju oraz pozytywnych i negatywnych wzorców oddziaływania środowiska społecznego, które pełni rolę wspierającą lub hamującą rozwój jednostki.

Podstawą zawartych w tej książce rozważań były, jak pisze we wstępie Brzezińska, *różne koncepcje wielu badaczy okresu dzieciństwa, dorastania i dorosłości*. Za najważniejsze uznaje jednak koncepcje L.S. Wygotskiego, J. Piageta czy E.H. Eriksona.

Nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej powinien, moim zdaniem, szczegółowo poznać 4 rozdziały:

- Wiek przedszkolny. Jak rozpoznawać potencjał dziecka?
- Wiek przedszkolny. Jak rozpoznawać ryzyko i jak pomagać?
- Wiek szkolny. Jak rozpoznawać potencjał dziecka?
- Wiek szkolny. Jak rozpoznawać ryzyko i jak pomagać?

Okres przedszkolny, opracowany przez Błażeja Smykowskiego, przedstawiony jest jako przygotowanie się dziecka do pójścia do szkoły. Drugim aspektem tego okresu jest gotowość malucha do opuszczenia domu rodzinnego, czyli uczenia się samodzielności i wchodzenia w związki z innymi ludźmi. Nauczyciel znajdzie tu odpowiedzi na pytania:

- Jakie zmiany zachodzą w zakresie zainteresowań i nastawień dziecka?
- Jak zmienia się dynamika sposobu działania dziecka?
- Jakie istotne zmiany zachodzą w społecznej sytuacji dziecka?
- Jakie zmiany zachodzą w myśleniu i uczuciowości dziecka?
- Jak duże znaczenie ma w tym okresie zabawa?

Zagrożeniem dla prawidłowego rozwoju w okresie przedszkolnym jest trwale zaburzenie równowagi między potrzebami dziecka a przedmiotami ich zaspokajania lub niewłaściwe ukierunkowanie potrzeb. Błażej Smykowski w rozdziale „Wiek przedszkolny. Jak rozpoznawać ryzyko i jak pomagać?” przedstawia czytelnikowi bardzo bogatą wiedzę na temat zagrożeń w obszarze szeroko rozumianej przestrzeni potencjalnego rozwoju dziecka.

Charakterystyka dziecka w okresie szkolnym to głównie ukazanie większego uniezależnienia się od rodziców, znacznie większej samodzielności, dominacji aktywności, jaką jest nauka i nowej roli dziecka, jaką jest rola ucznia. Karolina Appelt – autorka rozdziału „Wiek szkolny. Jak rozpoznawać potencjał dziecka?” – udziela odpowiedzi na pytania:

- Jakie zmiany zachodzą w obszarze fizycznym, w sferze poznawczej i emocjonalnej dziecka?
- Jakie znaczenie ma bogate życie społeczne dziecka, wpływ pozytywnych wzorców i autorytetów?
- Jakie zmiany zachodzą w obszarze moralności i samodzielności?
- Jak właściwie organizować przestrzeń edukacyjną dziecka w przechodzeniu od zabawy do postawy pracy?
- Jak dziecko rozwija samoocenę i co oznacza dla dalszego rozwoju pojawienie się potrzeby kompetencji i poczucia kompetencji?

Piotr Wiliński w rozdziale „Wiek szkolny. Jak rozpoznawać ryzyko i jak pomagać?” pochyla się nad zagrożeniami, które wywołują u dziecka trudności radzenia sobie z wyzwaniem w tym okresie. Wynikają one z jednej strony z warunków edukacji szkolnej, z drugiej zaś z osiągnięć rozwojowych dziecka, jego dotychczasowych doświadczeń, wiedzy i umiejętności. Bardzo szczegółowo zostały tu scharakteryzowane wyznaczniki powodzenia w uczeniu się w szkole oraz przyczyny i skutki niepowodzeń szkolnych. Jeśli nauczyciel zajmujący się edukacją małego dziecka jest zainteresowany poszukiwaniem dobrych wskazówek i rozwiązań w kontekście współpracy z rodzicami, jeśli chce zrozumieć problemy późnej dorosłości, czyli starości, i mieć więcej empatii dla dziadków swoich uczniów, jeśli w końcu chce spojrzeć na siebie z perspektywy własnego momentu rozwoju, to zachęcam do lektury pozostałych rozdziałów, „Psychologiczne portrety człowieka” skłaniają bowiem czytelnika do wielu refleksji nad sobą i drugim człowiekiem.

Galina Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*, tłumaczenie: Stanley's School of Languages, Transfer Learning, Gdańsk 2008⁴.

Tworzenie właściwych warunków edukacyjnych w przedszkolu i w początkowych klasach szkoły podstawowej jest jednym z ważniejszych działań

edukacyjnych nauczycieli. Właściwe dobranie metod i form pracy, a przez to organizowanie różnorodnych zadań stawianych dziecku w obszarze jego indywidualnych możliwości, warunkuje twórczą aktywność dziecka. Często więc poszukujemy innowacyjnych rozwiązań lub nowych programów, które stają się inspiracją do ciekawszego organizowania przestrzeni edukacyjnej dziecka. Galina Dolya wychodzi naprzeciw takim oczekiwaniom – jej książka jest prezentacją programu edukacyjnego „Klucz do uczenia się”, w którym autorka odwołuje się do wspomagania aktywnego uczenia się dziecka poprzez zabawę, podkreślając również znaczącą rolę dorosłych, którzy ukierunkowują działania dziecka.

W książce dość szczegółowo omówione są najważniejsze elementy teorii rozwoju Lwa Wygotskiego, ponieważ na jej podstawie opiera się Program Rozwoju Poznawczego „Klucz do uczenia się”. W części teoretycznej znajdujemy ciekawe ujęcie rozumienia takich pojęć, jak: „umiejętności”, „proces pedagogiczny”, „praca grupowa” czy „zadania poznawcze”. Dowiadujemy się, co należy rozumieć pod pojęciem „normy sensoryczne” i „modelowanie” oraz czym lub kim są tzw. pośrednicy zewnętrzni. Wykorzystując przesłanki teorii Wygotskiego, autorka wyjaśnia te złożone pojęcia w kontekście konkretnych rozwiązań i aktywności dziecka. Ukazuje, w jaki sposób teoria rozwoju psychologicznego wg Wygotskiego przekłada się na treści w Programie Rozwoju Poznawczego „Klucz do uczenia się”, skierowanym do dzieci w wieku 3–7 lat. Prezentuje krótką charakterystykę dwunastu modułów pełnego programu, dzięki czemu czytelnik dostaje w pigułce jego istotę i zakres tematyczny.

Część praktyczną książki stanowi bardziej szczegółowa, ale dokonana w sposób wybiórczy charakterystyka programu „Klucz do uczenia się”. Czytelnik znajdzie tu opis każdego z dwunastu modułów z zachowaniem wspólnego schematu czteroczęściowej prezentacji:

1. Przegląd – krótki opis istoty każdego modułu.
2. Dlaczego umiejętności te są tak ważne? – krótki opis celowości rozwijania u dziecka konkretnych umiejętności i nabywania określonych kompetencji.
3. Jak działa ten program – ukazanie najważniejszych treści danego modułu.
4. Korzyści wynikające z tego programu – jakie efekty uzyskuje się po realizacji całego modułu.

Na każdy z dwunastu modułów programu przypada po trzydzieści scenariuszy zajęć. W książce

⁴ www.kluczdocuczeniasie.pl, www.transferlearning.pl

zamieszczono po trzy przykładowe scenariusze do każdego z dwunastu modułów. Umożliwia to poznanie istoty i zasady prowadzenia zajęć wg programu „Klucz do uczenia się”. Każdy scenariusz napisany jest wg ogólnie przyjętego przez autorkę schematu:

1. Tytuł zajęcia.
2. Cele.
3. Procedura – opis poszczególnych etapów zajęcia i zaproponowanych ćwiczeń.

Na marginesie znajduje się opis materiałów niezbędnych dla nauczyciela i dzieci.

Ważnym elementem scenariusza jest wynik dydaktyczny, który w naszym rozumieniu stanowi może najprostszą ewaluację i ocenę umiejętności dzieci.

Pamiętając, że Lew Wygotski znaczącą rolę w rozwoju i edukacji małego dziecka przypisywał dorosłym, mamy w programie „Klucz do uczenia się” praktyczne wskazówki dla rodziców, które są opracowane w formie krótkich fiszek, spójnych z treścią każdego ze scenariuszy. W ten sposób rodzice mogą w aktywny sposób włączać się w proces edukacyjny swojego dziecka, kontynuując w domu działania podjęte na zajęciach w przedszkolu czy szkole. Książka zawiera przykłady ćwiczeń wchodzących w skład „Pakietu dla rodziców”.

Książka jest wstępem do całości programu edukacyjnego „Klucz do uczenia się” i niewątpliwie pozycją, która pokazuje nauczycielom inne spojrzenie na edukację małego dziecka i inne rozwiązania metodyczne dla często dobrze znanych treści. Zachęca do poznania całości programu i zweryfikowania go w realiach polskiej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Lew S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie*, Anna Brzezińska i Marta Marchow (red.)

Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Teoria Lwa Wygotskiego (1896–1934), wybitnego rosyjskiego psychologa, do dziś stanowi inspirację dla psychologów na całym świecie. Jego prace dokonały przełomu w psychologii rozwojowej, choć tak naprawdę dopiero druga połowa XX wieku to okres, w którym świat doczekał się tłumaczeń i publikacji teorii Wygotskiego. Stalinowska Rosja zakazała bowiem rozpowszechniania jego prac.

Obecnie uznaje się, że czynne zainteresowanie dziełem Wygotskiego przeżywa swój renesans na całym

świecie, głównie w Stanach Zjednoczonych, ale również w niektórych ośrodkach europejskich i pozaeuropejskich⁵. Amerykański naukowiec Stephen Toulmin nazwał Wygotskiego Mozartem psychologii, a Jerome Bruner uznał teorię rozwoju Wygotskiego za teorię edukacji. W Polsce nie ma wielu pozycji odnoszących się do prac Lwa S. Wygotskiego, stąd książka „Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie”, pod red. Anny Brzezińskiej i Marty Marchow, jest znaczącym uzupełnieniem zbioru polskich tłumaczeń.

Dlaczego nauczyciel wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej powinien sięgnąć po tę pozycję? Z prostej przyczyny – zawarte w niej teksty dotyczą okresu dzieciństwa i dorastania, ukazują inne ujęcie rozumienia rozwoju dziecka, a mianowicie przez pryzmat osiągnięć kulturowych.

Książka składa się z dwóch części. W pierwszej czytelnik znajdzie wyjaśnienie koncepcji Wygotskiego w kontekście podstaw filozoficznych i metodologicznych, opracowane przez prof. Ryszarda Stachowskiego, oraz obszerną notę biograficzną – wspomnienia, których autorem jest córka Wygotskiego – Gita L. Wygodska.

Część druga składa się z wybranych prac psychologicznych, obejmujących wspomniane już wyżej okresy dzieciństwa i dorastania. Uzyskujemy obszerną odpowiedź na pytanie, jak właściwie mamy rozumieć pojęcie aktualnego i najbliższego rozwoju oraz jak ważną rolę w życiu dziecka pełni dorosły, który musi bardzo umiejętnie i w sposób zgodny z optymalnymi okresami rozwoju dla określonych typów nauczania organizować przestrzeń edukacyjną dziecka. Znaczącą rolę w tym procesie odgrywa właściwa diagnoza rozwoju dziecka.

Na szczególną uwagę, z punktu widzenia edukacji małego dziecka, zasługują trzy rozdziały: „Kryzys trzeciego roku życia” (przekład Błażej Smykowski), „Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka” (przekład Anna Brzezińska, Tomasz Czub) i „Kryzys siódmego roku życia” (przekład Tomasz Czub).

Prace dotyczące kryzysów trzeciego i siódmego roku życia przedstawiają rozwój dziecka w kontekście przekraczania przez nie pewnego progu i zmian, często fundamentalnych i przełomowych, zachodzących w jego osobowości. Przykładem niech będzie trzylatek ze swoim negatywizmem,

⁵ Brzezińska A., Marchow M. (red.) *Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie. Wprowadzenie. Dlaczego Wygotski*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 7. .

uporem i krnąbrnością – *raptem z niemowlęcia, które wszyscy nosili na rękach (...), staje się dzieckiem niemal trudnym wychowawczo*⁶.

Czytelnik znajdzie wyjaśnienie, jak rozumieć przemianę dziecka w okresach kryzysów, jak zmieniają się w związku z tym stosunki społeczne między dzieckiem a otaczającymi je ludźmi i wreszcie jak zmieniają się potrzeby dziecka, warunkujące jego działalność i aktywność własną.

W rozdziale poświęconym zabawie znajdujemy odniesienie do dwóch problemów:

- w jaki sposób zabawa pojawia się w rozwoju – zagadnienia dotyczące genezy zabawy,
- jaką rolę odgrywa zabawa w rozwoju – zagadnienia dotyczące znaczenia zabawy w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym.

Konkluzja tego rozdziału jest bardzo ważna dla rozumienia znaczenia i roli zabawy w życiu dziecka zarówno w wieku przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym. Z jednej strony dziecko w sytuacjach „na niby” przebywa drogę rozwoju myślenia abstrakcyjnego, z drugiej zaś uczy się odróżniać zabawę od pracy.

Pozycja „Wybrane prace psychologiczne II – dzieciństwo i dorastanie” stanowi niewątpliwie cenne źródło wiedzy psychologicznej z zakresu psychologii rozwojowej. Dzięki tej lekturze nauczyciel zajmujący się edukacją małego dziecka będzie mógł lepiej odnieść teoretyczne podstawy do właściwego prowadzenia obserwacji i diagnozy 5-6-latka, której tak istotną rolę przypisuje się w nowej postawie programowej wychowania przedszkolnego.

Może się ona stać również inspiracją do takich działań edukacyjnych, które w pełni zrealizują ideę Wygotskiego, a zatem odniosą się do właściwego rozumienia związku między rozwojem a nauczaniem.

Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji wczesnoszkolnej, wychowania przedszkolnego i terapii pedagogicznej w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

⁶ Ibidem.

Marzena Dżuman

**Doradca Nauczyciela Sześciolatek
– materiały metodyczne dla
nauczycieli opracowane w wyniku
projektu „Badanie gotowości szkolnej
sześciolatek”, zrealizowanego
w Centrum Metodycznym Pomocy
Psychologiczno-Pedagogicznej,
współfinansowanego z Europejskiego
Funduszu Społecznego – praca zbiorowa,
Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 2008.**

W grudniu 2006 roku zespół pracowników CMPPP zakończył realizację projektu Badanie Gotowości Szkolnej Sześciolatek. W ramach projektu przeprowadzono ogólnopolskie badania standaryzacyjne Skali Gotowości Szkolnej (SGS) z udziałem reprezentatywnej próby 4000 dzieci z całego kraju. Na podstawie analizy przeprowadzonych badań Elżbieta Koźniewska opracowała Skalę Gotowości Szkolnej.

W publikacji „Doradca Nauczyciela Sześciolatek” szczegółowo opisano wyniki i wnioski z badań. W skład publikacji weszły podręcznik autorstwa Anny Frydrychowicz, Elżbiety Koźniewskiej, Andrzeja Matuszewskiego, Elżbiety Zwierzyńskiej, który charakteryzuje założenia teoretyczne, sposoby posługiwania się metodą SGS, przebieg obserwacji, obliczanie i interpretacje wyników. SGS ułatwia nauczycielom sześciolatek prowadzenie diagnozy związanej z rozwojem poznawczym, fizycznym, emocjonalnym i społecznym. Wyniki obserwacji wstępnej są przydatne do opracowania planu wspierania dziecka i jego przygotowania do dalszej edukacji szkolnej. Natomiast badania końcowe umożliwiają porównanie osiągnięć z wynikami obserwacji wstępnej i stanowią podstawę oceny stopnia gotowości szkolnej.

Podręcznik został opublikowany w formie elektronicznej. Program umieszczony na płycie CD pomaga oszacować procentowo wyniki obserwacji dzieci prowadzonej pod koniec roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego.

„Doradca Nauczyciela Sześciolatek” zawiera komplet sześciu zeszytów metodycznych o tematyce odnoszącej się do różnych aspektów osiągnięcia gotowości szkolnej. Autorzy zeszytów wyczerpująco przedstawili sposoby rozwijania u dzieci samodzielności, umiejętności społecznych i komunikacyjnych, przygotowania do zdobywania wiedzy, nauki czytania i matematyki. Zeszyty zawierają

praktyczne propozycje programów, scenariuszy zajęć i zabaw oraz wskazówki metodyczne. Autorzy poszczególnych opracowań podzielają pogląd, że do szczególnie wartościowych doświadczeń edukacyjnych należą: zaspokajanie i budzenie ciekawości, możliwość powiązania nowych wiadomości z tymi, które są już dziecku znane (ciągłość edukacji), poczucie własnej wartości czerpane z aktywności i samodzielności oraz współdziałanie z innymi dziećmi, tworzenie zespołu.

Polecana przez autorki Aleksandrę Kozyrę i Annę Soból formą pracy jest zabawa w grupie, której towarzyszy zaangażowanie, radość, współdziałanie. Elastyczne reguły gier i zabaw, stopniowanie trudności pozwalają nauczycielowi pracować z grupą dzieci o zróżnicowanych potrzebach i umiejętnościach oraz wyrównywać ich szanse edukacyjne. Innymi przykładami korzystnych dla dzieci form pracy są oparte na zróżnicowanej aktywności dziecka metoda storyline i projektów, zaprezentowane przez Renatę Michalak i Elżbietę Misiorną. Podobne zdanie prezentują Ewa Kozłowska i Marlena Kurowska – atrakcyjne i różnorodne zabawy z wykorzystaniem historyjek obrazkowych i różnych sytuacji społecznych sprzyjają rozwijaniu spójności i komunikatywności wypowiedzi, ujmowaniu relacji przyczynowo-skutkowych, wzbogacają słownictwo dziecka.

Ważnym wymiarem gotowości szkolnej i późniejszych sukcesów w nauce jest osiąganie samodzielności rozumianej jako podejmowanie zadań. W rozwoju tej kompetencji ogromną rolę odgrywa nauczyciel, który w okresie przedszkolnym jest przewodnikiem dla dzieci. Od jego postawy, umiejętności motywowania, stwarzania poczucia bezpieczeństwa i własnej wartości zależy dalszy przebieg kariery szkolnej każdego dziecka.

Istotnym działaniem zmierzającym do wyrównania szans jest przygotowanie szkoły ogólnodostępnej na przyjęcie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Aspektem tym zajęły się Lidia Pielaszek i Mirosława Suchocka. Przygotowanie dotyczy nie tylko wprowadzenia zmian architektonicznych, organizacyjnych, ale przede wszystkim zmian w świadomości nauczycieli i rodziców. Autorki przedstawiły ten proces jako trudny a zarazem korzystny dla dzieci i wzbogacający nauczyciela pod względem zawodowym. Dostarczyły wskazówek, jak zorganizować zajęcia adaptacyjne dla dzieci i rodziców, w jakie zabawki i pomoce wyposażać szkołę i przedszkole, jak prowadzić zajęcia w grupie dzieci o zróżnicowanych potrzebach.

W programie rozwijania społecznych umiejętności sześciolatków autorki Anna Grządowska

i Magdalena Pietrzak-Kurzac zawarły elementy edukacji wielokulturowej. Treścią programu jest budowanie pozytywnego obrazu siebie, dostrzeganie podobieństw i różnic między ludźmi, niesienie pomocy potrzebującym. Aktywne poznawanie świata baśni, muzyki i teatru, narodowych potraw i świąt dzieci z różnych krajów wzbogaca doświadczenia i wrażliwość estetyczną sześciolatków.

Kolejnym zagadnieniem, opracowanym przez Patrycję Rusiak, jest rozumienie trudnych, problemowych, często agresywnych zachowań dzieci z rodzin dysfunkcyjnych. Dzieci te potrzebują działań wyrównujących start szkolny ze względu na problemy emocjonalne, brak zaufania do dorosłych, poczucie niższości, trudną sytuację materialną. Wiele miejsca w swoim artykule autorka poświęciła rozpoznawaniu przyczyn agresywnych zachowań dzieci i wskazaniu zachowań nauczycieli, które pomogą w rozwiązywaniu problemów.

Autorki zeszytów o przygotowaniu dzieci do nauki czytania – Grażyna Krasowicz-Kupis – i do nauki matematyki – Urszula Oszwa – przedstawiły rozwój i komponenty oceny umiejętności dzieci sześciolatków. Na podstawie przeprowadzonych badań omówiły wpływ zmiennych demograficznych i środowiskowych na poziom umiejętności szkolnych. Dokonały analizy grup dzieci uzyskujących wysokie i niskie rezultaty. Wyniki badań posłużyły autorkom do sformułowania wskazówek terapeutycznych dla nauczycieli.

Publikacja, dzięki wnikliwej, wielowątkowej analizie oceny gotowości szkolnej sześciolatków pomaga lepiej rozumieć dzieci i świadomie wspierać ich rozwój. W oparciu o nią powinny być projektowane oddziaływania uwzględniające potrzeby edukacyjne i społeczne najmłodszych.

Renata Wiącek, *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym. Program terapii i wspomagania rozwoju oraz scenariusze zajęć, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.*

Obecnie rynek wydawniczy obfituje w pozycje dotyczące pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo. Jest to temat bardzo popularny, wręcz modny. Autorzy przedstawiają różne metody, programy pracy, zachęcają do korzystania ze swoich koncepcji. To dobrze, bo my – rodzice i nauczyciele – potrzebujemy wciąż nowych pomysłów, inspiracji do pracy z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych. Książka Renaty Wiącek daje nam takie wsparcie. W pracy tej, napisanej w formie programu, autor-

ka zajęła się zagadnieniem nadpobudliwości psychoruchowej dzieci w wieku przedszkolnym.

Część teoretyczna w prosty i przystępny sposób pokazuje, na czym polega zjawisko nadpobudliwości psychoruchowej dzieci i jakie są jej objawy w poszczególnych sferach rozwoju. Przeprowadza analizę wpływu czynników (zarówno medycznych, jak i środowiskowych) zaburzających prawidłowy rozwój dziecka. Przedstawia skuteczne metody pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo: malowanie dziesięcioma palcami, metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne i symboli dźwiękowych oraz techniki relaksacyjne i parateatralne. Charakteryzuje stereotypowe reakcje dorosłych, wynikające z błędnego przekonania, że zachowania dzieci są wynikiem ich złej woli. Uświadamia opiekunom, iż stosowanie kar, nadmiernie krytyczne uwagi, brak tolerancji, akceptacji, nie tylko nie hamuje, ale wręcz nasila nadpobudliwość dzieci. Autorka dostarcza wskazówek, w jaki sposób nauczyć maluchy wykorzystać swoją energię w sposób konstruktywny. W części praktycznej autorka zamieściła scenariusze zajęć dla poszczególnych grup wiekowych, rozwijające umiejętności nawiązywania kontaktów, współpracy w grupie, budowania dobrych relacji z rówieśnikami, zwróciła uwagę, aby w czasie zajęć, po-

przez odpowiednio dobrane zabawy i ćwiczenia, zaspokajane były podstawowe potrzeby dzieci: bezpieczeństwa, akceptacji, uznania, poznania świata, zaspokojenia ruchu w sposób kontrolowany, oraz potrzeby autonomiczne, podlegające oddziaływaniom dydaktyczno-wychowawczym przedszkola: zabawy, ścisłości (przekonanie dziecka, że daną czynność wykonuje najlepiej), autorytetu, wszechstronności (wiara dziecka, że jest w stanie wykonać polecenia, zabawę, pracę). Zaspokojenie tych potrzeb jest bardzo ważne, albowiem tworzy podstawy do dalszej pracy terapeutycznej. Wszystkie proponowane zajęcia kończą się ćwiczeniami relaksacyjnymi, wprowadzającymi dzieci w stan spokoju i odprężenia.

Książka Renaty Wiącek na pewno pomoże nauczycielom i wychowawcom w dalszej pracy. Dostarczy nie tylko gotowych pomysłów, ale także zainspirowuje do wprowadzania nowatorskich rozwiązań, a o to zapewne chodziło autorce.

*Autorka jest nauczycielem konsultantem
ds. edukacji elementarnej
w Mazowieckim Samorządowym Centrum
Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie*

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty w pigułce

Przejrzystość systemu dotowania przez jednostki samorządu terytorialnego szkół publicznych i niepublicznych

W związku z wynikami kontroli NIK zaprojektowane zmiany mają na celu wprowadzenie mechanizmów umożliwiających weryfikację wydatkowania dotacji przyznanych przez właściwe jednostki samorządu terytorialnego szkołom i placówkom publicznym, prowadzonym przez osoby fizyczne i osoby prawne – inne niż jednostki samorządu terytorialnego oraz szkołom i placówkom niepublicznym prowadzonym przez osoby prawne i fizyczne.

Projekt zakłada, że właściwe wykorzystanie dotacji zostanie zapewnione poprzez: określenie przeznaczenia otrzymywanych dotacji, umożliwienie organom dotującym kontrolowania prawidłowości wykorzystania dotacji przyznanych z ich budżetów, w tym zapewnienie osobom upoważnionym do przeprowadzenia kontroli prawa wstępu do szkół i placówek oraz wglądu do prowadzonej przez nie dokumentacji organizacyjnej, finansowej i dokumentacji przebiegu nauczania. Ustalanie trybu i zakresu kontroli wykorzystania dotacji będzie należało do kompetencji organu stanowiącego jednostki samorządu terytorialnego.

Źródło: www.men.gov.pl

Zestawienie bibliograficzne w wyborze na temat:

edukacja małego dziecka

Dr Magdalena Turos

1. **Andrychowska-Biegacz J.** *Gry i zabawy rozwijające dla dzieci młodszych – 50 przykładów zajęć do praktycznego wykorzystania.* – Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 2000.
2. **Bogdanowicz M.** *Integracja percepcyjno-motoryczna – metody diagnozy i terapii.* – Warszawa: WSiP, 1990.
3. **Brzezińska A.** *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka.* – Warszawa: WSiP, 1983.
4. **Brzezińska A., Burtowy M.** *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej.* – Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1992.
5. **Bzowska L., Kownacka R., Lorek M., Sowińska A.** *Z zabawą i bajką w świecie sześciolatka.* – Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2004.
6. **Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna** / red. Sujak-Lesz K. – Warszawa: CODN, 2000.
7. **Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E.** *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków.* – Warszawa: WSiP, 2004.
8. **Helm J.H., Katz L.G.** *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej.* – Warszawa: CODN, 2003.
9. **Jąder M.** *Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię.* – Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2005.
10. **Jąder M.** *Krok w kierunku kreatywności... Program stymulowania twórczości na etapie edukacji przedszkolnej.* – Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2006.
11. **Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W.** *Obserwacja w poznawaniu dziecka.* – Warszawa: WSiP, 1998.
12. **Klim-Klimaszewska A.** *Pedagogika przedszkolna.* – Warszawa: PIW, 2005.
13. **Stasica J.** *Rozwijanie fantazji, zainteresowań i zdolności uczniów. Zajęcia relaksujące.* – Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2003.
14. **Seitz R.** *Chcę tego dotknąć! Zabawy rozwijające zmysł dotyku.* – Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2002.
15. **Pawelec A.** *Indywidualne style uczenia się*, 2003. <http://www.zsz3.gdansk.ids.pl/publikacje/styluczenia.htm>
16. **Piaget J. Inhelder B.** *Psychologia dziecka.* – Wrocław: Wydawnictwo „Siedmioróg”, 1993.
17. **Wadsworth B.J.** *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka.* – Warszawa: WSiP, 1998.
18. **Wege B. vom, Wessel M.** *Zabawy aktywizujące w przedszkolu (cz. 1 i 2).* – Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2005.
19. **Wygotski L.S.** *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym [w:] Wybrane prace psychologiczne.* – Warszawa: PWN, 1971.

*Autorka jest nauczycielem konsultantem
ds. bibliotek i informacji pedagogicznej w Mazowieckim
Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Wydział w Warszawie*

Dziecko przy komputerze

– *kiedy, jak, dlaczego?*

Aneta i Dariusz Kwietniowie

Jednym z podstawowych pytań, jakie zadają sobie pedagodzy, a przede wszystkim sami rodzice, jest pytanie o to, kiedy rozpocząć edukację komputerową małego dziecka. Jest to jeden z tematów dotyczących zastosowań najnowszych technologii, który wywołuje mnóstwo sprzecznych opinii, a na dodatek trudno jest poprzec często subiektywne odczucia wyczerpującymi wynikami empirycznych badań o wpływie komputera na rozwój małego dziecka. Po pierwsze, technologia informacyjna w powszechnym zastosowaniu jest wciąż jeszcze zjawiskiem nowym, po drugie, szybko się rozwija i zmienia, co dodatkowo utrudnia zauważenie, wyodrębnienie i opisanie panujących tu reguł oraz oddziaływań na osobowość człowieka i jego rozwój.

Pomimo jednak tej trudności spróbujmy zastanowić się nad wybranymi aspektami wykorzystania najnowszych technologii przez małe dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Kiedy rozpocząć edukację komputerową małego dziecka?

Niektórzy uważają, że dziecko powinno, w imię spokojnego i naturalnego dzieciństwa, nie za szybko rozpoczynać tę przygodę. To oczywiście jeszcze nie koniec argumentów, zwolennicy tej opinii uważają, że dobrze byłoby, aby dziecko nauczyło się pisać zanim zacznie korzystać z klawiatury. Nie można również bagatelizować argumentów natury zdrowotnej – jak wiadomo, praca przy komputerze nie należy do najzdrowszych czynności ze względu na niebezpieczeństwo osłabienia wzroku i nabycia wad postawy. Jest to szczególnie ważne w młodszym wieku, gdy ciało i kości są plastyczne i stosunkowo łatwo zakłócić poprawny i naturalny rozwój. Zaleca się więc jak najwięcej ruchu, zamiast statycznej, siedzącej postawy przed moni-

torum komputera. Kolejnym argumentem przemawiającym za odsunięciem w czasie korzystania z komputera przez małe dzieci są opinie, niejednokrotnie uzasadnione, iż komputer przyczyniać się może do wyobcowania, psychicznego zamknięcia w wirtualnym i nierzeczywistym świecie. A przeciw szczególnie w wieku wczesnoszkolnym ważne jest nauczenie dziecka funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Słyszymy co jakiś czas o nowym rodzaju uzależnienia komputerowego. Ponieważ niewłaściwe wykorzystanie komputera przy spełnieniu odpowiednich warunków środowiskowych i osobowościowych rodzi takie niebezpieczeństwo, warto poczekać z korzystaniem z niego na osiągnięcie takiego wieku, w którym dziecko będzie bardziej odporne (asertywne) i silniejsze osobowościowo. Wspomnijmy wreszcie o jeszcze jednym argumente, formułowanym przez zwolenników daleko posuniętej ostrożności: komputer umożliwia w łatwy sposób dostęp do treści, których można i należy dziecku zaoszczędzić.

Są jednak pedagodzy i rodzice, którzy twierdzą, iż dziecko należy wprowadzać w świat najnowszych technologii tak szybko, jak to tylko jest możliwe. Uznając przytoczone wcześniej argumenty, zwracają uwagę na kolejne, trudne do zanegowania, wymiary współczesnego życia.

Wraz z postępem cywilizacji wydłuża się czas kształcenia. Coraz częściej zdajemy sobie sprawę z faktu, iż raz wyuczony zawód, skończone studia często nie wystarczą na całe życie. Stąd powszechne zainteresowanie kursami doskonalącymi, studiami podyplomowymi, nawet studiami trzeciego wieku, często dochodzi do przekwalifikowania się. Czas kształcenia współczesnego człowieka w krajach rozwiniętych wydłuża się nie tylko w kierunku starości, wchodzi on coraz bardziej w okres dzieciństwa. Momentami trudno mówić

o granicach wiekowych, uczą się ludzie starzy, próbuje się uczyć także bardzo małe dzieci. Jedno z hasel metody Glenna Domana, odnoszącej się do nauki czytania, głosi: *dwanaście miesięcy lub mniej to najlepszy wiek, aby rozpocząć...* Podobnie jest z wykorzystaniem najnowszych technologii, im wcześniej, tym lepiej. Jest to wymóg czasu; opóźnianie kontaktów dziecka z komputerem może stać się powodem jego opóźnienia w rozwoju w stosunku do rówieśników. Kojarzy się to może z wyścigiem szczurów, jednak dobrze wiemy, że rodzice poważnie myślący o przyszłości własnych dzieci oraz mający na to środki, bardzo wcześnie zaczynają edukację swoich pociech np. w sferze nauki języków obcych. Reklama pewnego produktu na rynku zmienia nieco negatywny wydźwięk przytoczonego sloganu: *wy mówicie – wyścig szczurów, a my pytamy – kto będzie pierwszy*. Niewątpliwie jest to pewien znak czasu, w którym wychowujemy nasze dzieci. Wydaje się, że pozytywną odpowiedzią na powyższe jest rządowa próba obniżenia wieku szkolnego, której jesteście świadkami.

Trudnym do podważenia argumentem zwolenników wczesnej edukacji, w tym edukacji komputerowej, jest fakt, iż technologia rozwija się coraz szybciej. Obecny stopień jej rozwoju uniemożliwia wykorzystanie wszystkich jej osiągnięć przez pojedynczego odbiorcę. Czas potrzebny na poznawanie bogactwa możliwości oraz naukę jej zastosowania i wykorzystania również się wydłuża. Z drugiej strony wiek podjęcia pierwszej pracy nie przesuwają się proporcjonalnie w przyszłość. Stąd pozostaje nam naruszać czas spokojnego dzieciństwa i już od najmłodszych lat uczyć wykorzystania osiągnięć techniki, którymi jesteśmy otoczeni, a dla niektórych – osaczeni.

Warto przytoczyć jeszcze jeden wcale nie trywialny argument. Od najmłodszych lat wychowujemy poprzez kształtowanie przyzwyczajzeń. Nie myli się powiedzenie: „Przyzwyczajenie to druga natura”. Nawyki wieku dziecięcego są najtrwalsze, niejednokrotnie niezmiennie do końca życia. Warto więc od najmłodszych lat wprowadzać młodego człowieka w świat pracy z komputerem, przyzwyczajając go i kształtując przez to umiejętność dzielenia czasu pomiędzy to, co przyjemne i to, co być może tylko obowiązkowe. Warto przyzwyczajając do zdrowego trybu pracy z komputerem, którego elementami są: odpowiednia odległość oczu od monitora, poprawna pozycja siedząca czy też potrzeba robienia przerw i ćwiczeń rozluźniających oraz ćwiczeń wzroku.

Wszystkie przytoczone argumenty są uzasadnione, dlatego odpowiedzią na pytanie zawarte w tytule artykułu nie może być przyjęcie żadnej ze skrajnych postaw. O wiele właściwsze jest, jak zawsze, poszu-

kiwanie złotego środka. Naszym zdaniem edukację komputerową należy zaczynać możliwie jak najwcześniej. Uważamy, że trzeba wykorzystać moc spontanicznej i twórczej aktywności dzieci, która w naturalny sposób kieruje je do interesowania się otaczającym światem. Ponieważ komputer staje się, jeżeli już nie stał się, nieodłącznym jego elementem, powinien znaleźć się w obszarze zainteresowań dzieci najmłodszych. W przeciwnym wypadku wychowanie stanie się sztucznym ograniczaniem potężnego potencjału rozwojowego drzemącego w każdym dziecku. Warto zapoznać się tutaj przynajmniej z podstawowymi założeniami pedagogiki Marii Montessori, która wskazuje, jak nie tłumić aktywności dziecka. I choć w czasach Marii Montessori nikt nie śnił o komputerach i nowoczesnych technologiach, bardzo łatwo jest porównać współczesne jej klocki do dzisiejszych gier komputerowych. Czy współczesne świetlice multimedialne, szczególnie na obszarach wiejskich i dotkniętych dużym procentem bezrobocia, nie przypominają trochę Case dei Bambini, świetlic dla dzieci w czasach Marii Montessori, których celem było, między innymi, wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci?

Jak zadbać o dziecko przy komputerze?

Kolejnym bezsprzecznym faktem jest to, że nie wystarczy jedynie wyposażyć pokoju dziecięcego w komputer, drukarkę, skaner i połączenie internetowe. U schyłku minionego wieku podobny problem dotyczył telewizora. Kupienie telewizora i oddanie go w użytkowanie „na żywioł”, zwłaszcza dzieciom, mogło doprowadzić do degradacji rozwoju dziecka, np. przez bezkrytyczne, nałogowe oglądanie emitowanych programów. Współcześnie dzieci i młodzież coraz mniej narażone są na zagrożenia telewizyjne, między innymi przez fakt, iż współczesny świat proponuje im wiele innych pociągających form spędzania czasu. Zagrożenia znane nam z naszej młodości, związane z oglądaniem telewizji, dotyczą dzisiaj bardziej komputera i Internetu. Zmieniło się medium, nie zmieniły się jednak warunki umiejętnego wykorzystania go w pracy z dzieckiem. Kiedyś wystarczyły trzy proste wskazówki dla rodziców kupujących odbiornik telewizyjny:

1. Staraj się oglądać programy z dzieckiem.
2. Rozmawiaj z dzieckiem o treści emitowanych programów.
3. Staraj się tak organizować życie rodzinne, aby telewizor był tylko jego nieznacznym elementem.

Te trzy podstawowe zasady pozostają nadal niezmiennie w odniesieniu do komputera i sieci Internet. Różnica zarysowuje się jedynie na dwóch płaszczyznach, chociaż bardzo istotnych, co ostatecznie powoduje, iż coraz trudniej jest być wiernym przytoczonym zasadom.

Po pierwsze większość współczesnych rodziców spędza w pracy więcej czasu niż rodzice sprzed trzydziestu lat. Po drugie współuczestniczenie w wirtualnym świecie wymaga od rodziców większego zaangażowania i umiejętności niż korzystanie z telewizora.

Omawiając wykorzystanie komputera i Internetu przez małe dzieci, nie można nie zauważyć bardzo ważnego problemu dotyczącego bezpieczeństwa dzieci w sieci. Gdy nasi rodzice wychodzili do pracy, upominali nas, abyśmy osobom nieznanym nie udzielali informacji przez telefon, abyśmy obcym nie otwierali drzwi. Zachowanie tych reguł dawało w miarę duże poczucie bezpieczeństwa. Współczesne dziecko nie musi odbierać telefonów i otwierać drzwi, aby mieć w domu wielu nieproszonych gości lub spotkać się z treściami, do których kiedyś dostęp był ograniczony i utrudniony. Problem bezpieczeństwa dziecka w sieci jest wielopłaszczyznowy i bardzo trudny. Jedno jest pewne – rozwiązaniem nie mogą być stare zasady zakazów i ograniczeń. Większość z nas, rodziców, nie będzie umiała zabezpieczyć komputera w taki sposób, aby dziecko miało dostęp tylko do treści edukacyjnych. Pomijam pytanie, czy takie zabezpieczenie ma sens i czy w ogóle jest możliwe. Pozostaje jedynie droga wychowania poprzez przekazywanie pozytywnych wzorców, a przez to kształtowanie dobrych przyzwyczajeń. Ponad dziesięć lat temu zakładałem w pewnej szkole podstawowej pierwszą pracownię komputerową z dostępem do Internetu. Co jakiś czas zgłaszali się do mnie przedstawiciele różnych firm produkujących oprogramowanie ograniczające dostęp do treści niepożądanych w sieci Internet. Nigdy nie skorzystałem z takiej propozycji, wychodziłem bowiem z założenia, że nie będzie problemu z niepożądanymi treściami, jeżeli zostaną zachowane dwie zasady:

1. Nauczyciel będzie czynnie obecny na lekcji;
2. Uczniowie nie będą się nudzić.

Założenie potwierdzało się w warunkach szkolnych. Jaką taktykę przyjąć w warunkach domowych? Sami mamy dzieci w wieku wczesnoszkolnym, każde z nich ma dostęp do komputera i sieci Internet. Coraz częściej zdarza się, że dzieci pozostają same w domu. Rozmawialiśmy kilka razy o zabezpieczeniu sieci przed dostępem do treści niepożądanych, jednak do tej pory nie zdecydowaliśmy się na to. Powody są następujące:

1. Nie istnieją skuteczne zabezpieczenia. Istniejące sposoby mogą jedynie ograniczyć, a nie uniemożliwić, dostęp do niektórych zasobów sieci.

2. Zabezpieczenia mają to do siebie, iż powodują chęć zmierzenia się z nimi, czyli próbę ich złamania.
3. Stawiamy na pozytywne wychowanie, to znaczy, jak najmniej zakazów. Nie oznacza to jednak wychowania bezstresowego. Zakazy staramy się zastępować przekazem – przede wszystkim poprzez przykład i rozmowę o istniejących problemach. Staramy się prezentować wieloraki sposób wykorzystania komputera i sieci Internet i mamy nadzieję, że bogactwo jego zasobów sprawi, iż po prostu zabraknie czasu na treści niepożądane.

Mamy świadomość, że tak obrana droga jest trudna i że należy liczyć się z porażkami. Uważamy jednak, że wychowanie tego typu może rodzić problemy na początku, gdy wychowanie oparte na ograniczeniach i zakazach z pewnością nie likwiduje problemów, lecz przesuwa je w czasie. Problemy i porażki wychowawcze objawiają się ze zwiększoną siłą, gdy dzieci wychowywane przez zakazy i ograniczenia staną się nastolatkami. Czy nasze założenia się sprawdzają, opiszemy może w kolejnym artykule za kilka lat.

Na co warto zwracać uwagę w rozmowach z dziećmi o wykorzystaniu komputera i sieci Internet?

Wiele wysiłku należy włożyć w nauczenie dziecka umiejętności oddzielania świata rzeczywistego od świata wirtualnego. Podobnie zresztą jak w przypadku bajek czytanych czy oglądanych w telewizji. Świat Internetu i gier jest wprawdzie odbiciem świata realnego, należy jednak nauczyć dziecko ostrożności, gdyż często nie wiemy, czy lustro odbijające świat realny nie jest skrzywione.

Celem wspólnych rozmów powinno też być nabywanie przez dziecko ograniczonego zaufania do osób, z którymi kontaktuje się przez sieć. Mówmy im o tym, przed czym przestrzegali nas nasi rodzice: nie podawajcie żadnych danych osobowych, nie zdradzajcie szczegółów życia rodzinnego. Uczulmy też dzieci na to, aby nie umawiały się z osobami poznanymi przez sieć. Z drugiej strony starajmy się umacniać zaufanie dziecka do nas samych. Szpiegowanie dziecka nie buduje dobrych relacji. Wprawdzie możemy przeglądać historię otwieranych stron i reagować na niewłaściwe zachowania dziecka w sieci, pamiętajmy jednak, że dziecko szpiegowane będzie odczuwało strach przed nami, a co za tym idzie, gdy pojawi się problem, będą mniejsze szanse na to, iż zostaniemy poproszeni o pomoc w jego rozwiązaniu.

Przed wielu laty, gdy problem alkoholizmu w Polsce był o wiele większy niż obecnie, jeden z bisku-

ów powiedział, że alkohol to też dar, ale należy on do darów trudnych. Wydaje się nam, że opinię tę można w pełni zastosować do rozwijających się technologii – i błędem byłoby rezygnować z tego daru. Przed nami, rodzicami i pedagogami, jest o wiele ważniejsze zadanie: jak nauczyć dzieci korzystać z osiągnięć współczesnego świata. Niestety, jest to trudne, ale za to bardzo ciekawe.

Bibliografia

1. Karbowniczek J. *Wpływ mass mediów na agresywne zachowania dzieci*, „Życie Szkoły”, Nr 7, 2003.
2. Kosek-Nita B. *Uzależnienie od gier komputerowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, Nr 1, 2003.
3. Materiały z konferencji metodycznej „Wpływ gier komputerowych na rozwój psychofizyczny dzieci i młodzieży” org. przez KPCN Włocławek.
4. Siemieniecki B. *Komputer w diagnostyce i terapii pedagogicznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
5. Siemieniecki B. *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.

6. Struck P. *Netzwerk Schule. Mit dem Computer das Lernen*, Deutscher Taschenbuch Verlag, München 2001.
7. Szafran R. *Pomaga nam komputer*, „Życie Szkoły”, Nr 7, 2003.

<http://www.berek.pl/centrum/b01.html>
<http://przedszkole216.republika.pl/>
<http://mediweb.pl/children/wyswietl.php?id=35>
<http://www.oeiizk.edu.pl/wczesno/grejo.htm>
<http://www.edziecko.pl/zakupy/1,79394,3784240.html>
<http://mediweb.pl/seniors/wyswietl.php?id=35>
<http://www.sp23.plocman.pl/informatyka/badania.html>
<http://problemywychowawcze.republika.pl/komputer.htm>

*Aneta Kwiecień jest pracownikiem
działu szkoleń w Państwowym Funduszu
Osób Niepełnosprawnych
Dariusz Kwiecień jest nauczycielem konsultantem
w Ośrodku Edukacji Informatycznej
i Zastosowań Komputerów
w Warszawie
Rodzice trójki dzieci,
dwójki w wieku wczesnoszkolnym*

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty w pigułce

Otwarcie polskiego systemu edukacji na świat poprzez stworzenie możliwości tworzenia oddziałów międzynarodowych

Projektowane zmiany dotyczą możliwości tworzenia w szkołach publicznych i niepublicznych oddziałów międzynarodowych, w których nauczanie będzie zgodne z programem nauczania ustalonym przez zagraniczną instytucję edukacyjną.

Uczniowie uczęszczający do oddziałów międzynarodowych będą realizować obowiązek szkolny i obowiązek nauki. Uczniowie oddziału międzynarodowego, będący obywatelami polskimi, będą mieli obowiązek nauki języka polskiego oraz historii i geografii Polski zgodnie z polską podstawą programową kształcenia ogólnego. Uczniom oddziału międzynarodowego niebędącym obywatelami polskimi szkoła zapewnia naukę języka polskiego jako języka obcego.

Uczniowie uczęszczający do takich oddziałów będą mieli możliwość przejścia na każdym etapie kształcenia do polskiego systemu edukacji, co, między innymi, będzie gwarantowane koniecznością przystąpienia do sprawdzianu w szkole podstawowej i do egzaminu gimnazjalnego. Nadzór pedagogiczny nad szkołą prowadzącą oddziały międzynarodowe pozostaje w kompetencjach właściwego kuratora oświaty. Organy prowadzące szkoły z oddziałami międzynarodowymi nie otrzymają z tego tytułu większych środków w ramach części oświatowej subwencji ogólnej lub dotacji.

Aby utworzyć oddział międzynarodowy, organ prowadzący szkołę będzie musiał wystąpić o zezwolenie Ministra Edukacji Narodowej. Zezwolenie takie będzie wydane, jeżeli m. in. kurator w opinii potwierdzi, że szkoła dysponuje odpowiednimi zasobami finansowymi oraz odpowiednią kadrami, a szkoła dostarczy zgodę zagranicznej instytucji edukacyjnej na przystąpienie do jej programu.

Źródło: www.men.gov.pl

Nowości w prawie oświatowym

Bogusław Tundzios

Jesienią 2008 roku, w zakończeniu poprzedniego tekstu w dziale „Prawo oświatowe” [„Meritum” 3 (10)/2008] napisałem: „Jednak największe zmiany jeszcze przed nami”. I stało się, teraz trzeba ten ogrom bogactwa jakoś usystematyzować. Proponuję więc tym razem rozpocząć od poniższego materiału Ministerstwa Edukacji Narodowej (skrót), ponieważ zawiera kwintesencję tego, co czeka nas w szkołach w najbliższym czasie.

Informacja w sprawie organizacji pracy w szkołach publicznych

Od dnia 1 września 2009 r. wchodzi w życie nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego szkoły podstawowej i gimnazjum. Nową podstawę programową będzie stosować się począwszy od roku szkolnego 2009/2010 w przedszkolach, w klasie pierwszej szkoły podstawowej i w klasie pierwszej gimnazjum.

W związku z powyższym ulegną również zmianie ramowe plany nauczania dla I etapu edukacyjnego (klasy I–III szkoły podstawowej) i III etapu edukacyjnego (gimnazjum).

Projekt rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania jest w chwili obecnej przekazany do uzgodnień międzyresortowych i do opinii partnerów społecznych. Podpisano także rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli obowiązujące od roku szkolnego 2009/2010.

Zmiany w ramowych planach nauczania w klasach I–III szkoły podstawowej i w gimnazjum przewidują:

- 1) w klasach I–III szkoły podstawowej zmniejszenie o 3 tygodniowej liczby godzin zajęć edukacyjnych w cyklu kształcenia (dotychczas ramowy plan nauczania w tym etapie edukacyjnym przewidywał 60 godzin obowiązkowych zajęć

edukacyjnych i 6 godzin do dyspozycji dyrektora; nowy ramowy plan nauczania dla tego etapu kształcenia przewiduje 60 godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych i 3 godziny do dyspozycji dyrektora);

- 2) w gimnazjum wzrost o 3 godziny tygodniowo zajęć edukacyjnych w tym cyklu kształcenia (dotychczasowy ramowy plan nauczania dla gimnazjum przewidywał 82 godziny obowiązkowych zajęć edukacyjnych i 6 godzin do dyspozycji dyrektora; nowy ramowy plan nauczania przewiduje 88 godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych i 3 godziny do dyspozycji dyrektora).

Wzrost tygodniowej liczby obowiązkowych zajęć edukacyjnych w gimnazjum wynika z tego, że nowymi obowiązkowymi zajęciami edukacyjnymi będą: drugi język obcy nowożytny oraz edukacja dla bezpieczeństwa.

(...)

Nie ulegają zasadniczym zmianom przepisy dotyczące obowiązkowych podziałów na grupy na zajęciach z języka obcego, informatyki i wychowania fizycznego. Liczebności grup zajęć języków obcych oraz wychowania fizycznego ma być taka sama jak obecnie, natomiast sposób organizacji odmienny. Na zajęciach z języków obcych należy grupować uczniów zgodnie z ich poziomem zaawansowania, a na części zajęć wychowania fizycznego, zgodnie z wyborem ucznia. Natomiast na zajęciach informatyki liczba uczniów w grupie nie może przekraczać liczby stanowisk komputerowych w pracowni komputerowej. Będzie to w niektórych przypadkach wymagało uzupełnienia tych pracowni w nowe stanowiska komputerowe. Organy prowadzące szkoły publiczne będą mieć czas na te uzupełnienia do końca sierpnia 2010 r. (taki termin przewiduje projekt rozporządzenia).

Od roku szkolnego 2009/2010 – rok po roku, przez sześć lat – począwszy od klasy I szkoły podstawowej i klasy I gimnazjum, oprócz tego, że wchodzi nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego, wchodzi także nowe podręczniki.

Planowane jest rokrocznie obejmowanie każdego rocznika ze zmieniającymi się podręcznikami programem „Wyprawka szkolna”.

Oprócz tego wchodzi w życie inne zmiany bardzo istotne dla organizacji pracy szkół. Nauczyciele zgodnie ze zmianami w art. 42 Karty Nauczyciela mają obowiązek, poza swoim pensum, przepracować przynajmniej jedną godzinę tygodniowo z uczniami w sposób wychodzący naprzeciw ich indywidualnym potrzebom – udzielając im pomocy w przewyższaniu trudności, w rozwijaniu zdolności lub pogłębianiu zainteresowań.

Najistotniejszą zmianą w ramowym planie nauczania jest nieokreślenie liczby godzin tygodniowo w cyklu kształcenia przeznaczonych na poszczególne obowiązkowe zajęcia edukacyjne. W to miejsce określone zostały minimalne ogólne liczby godzin przeznaczone na realizację podstawy programowej z poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych w całym cyklu kształcenia. Dyrektor szkoły odpowiada za to, aby łączne sumy godzin w ciągu trzech lat zajęć z danego przedmiotu były nie mniejsze niż wymienione w ramowym planie nauczania, a efekty określone w podstawie programowej zostały osiągnięte. Tak określona realizacja podstawy programowej z poszczególnych przedmiotów będzie podlegała kontroli kuratora oświaty w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego.

Podane są natomiast sumaryczne tygodniowe liczby godzin w cyklach kształcenia (w klasach I–III szkoły podstawowej 60 godzin zajęć obowiązkowych i 3 godziny do dyspozycji dyrektora szkoły, a w gimnazjum 88 godzin zajęć obowiązkowych i 3 godziny do dyspozycji dyrektora szkoły). Taka liczba godzin (zwiększona o obowiązkowe podziały na grupy na określonych zajęciach) musi być zatwierdzona przez organy prowadzące w arkuszach organizacji szkół opracowywanych przez dyrektorów tych szkół.

Dzięki takiemu opisaniu godzin nauczania poszczególnych przedmiotów pojawia się możliwość innego planowania roku szkolnego niż do tej pory. Dyrektor szkoły może planować rok szkolny również nierytmicznie, decydując o różnej organizacji pracy szkoły w niektóre dni czy tygodnie.

Czas pracy nauczyciela, zarówno w wypadku realizowania tych pojedynczych, dodatkowych godzin wynikających z art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a i b Karty Nauczyciela, jak i wywiązywania się z tygodniowego pensum – przy zastosowaniu w szkole nierytmicznej organizacji roku szkolnego – musi być rozliczany zgodnie z art. 42 ust. 5b i ust. 7 pkt 1 Karty Nauczyciela.

Po wejściu w życie ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw arkusze organizacyjne szkół nie będą podlegały opiniowaniu przez kuratorów oświaty. Mogą jednak podlegać kontroli w trybie nadzoru pedagogicznego – np. podczas wizytacji.

Arkusze organizacyjne szkół podstawowych i gimnazjów na rok szkolny 2009/2010 muszą uwzględniać:

- 1) w odniesieniu do klas II–VI szkoły podstawowej oraz klas II–III gimnazjów obowiązujące dotychczas ramowe plany nauczania;
- 2) w odniesieniu do klasy I szkoły podstawowej i klasy I gimnazjum zmienione nowe ramowe plany nauczania.

Inny, bardzo istotny element zmian, to nowelizacja ustawy o systemie oświaty, która lada moment powinna zostać opublikowana w Dzienniku Ustaw. Poniższy materiał MEN z lutego 2009 w sposób syntetyczny ukazuje kierunki zmian w systemie.

Ponadto ukazały się liczne nowe akty prawne. W bieżącym numerze ograniczę się do ich bardzo skrótowego zaprezentowania w chronologii wyznaczonej numerami Dzienników Ustaw.

1. **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. Nr 173, poz. 1072).
Data wejścia w życie – 15 października 2008 r.

Rozporządzenie to uchyliło rozporządzenie MEN z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz wydawania opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, a także szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz. U. Nr 13, poz. 114 oraz z 2003 r. Nr 23, poz. 192).

2. **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. Nr 175, poz. 1086).
Data wejścia w życie – 16 października 2008 r.

Rozporządzenie to uchyliło rozporządzenie MEN z dnia 29 stycznia 2003 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. Nr 23, poz. 193).

3. USTAWA z dnia 7 listopada 2008 r. o zmianie niektórych ustaw w związku z wdrażaniem funduszy strukturalnych i Funduszu Spójności (Dz. U. Nr 216, poz. 1370), która wprowadziła zmianę w art. 90t ustawy o systemie oświaty. I tak: jednostka samorządu terytorialnego na realizację regionalnych lub lokalnych programów:

- 1) wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży oraz
- 2) wspierania edukacji uzdolnionych dzieci i młodzieży

oprócz środków własnych może przeznaczać środki pochodzące z budżetu Unii Europejskiej oraz niepodlegające zwrotowi środki z pomocy udzielonej przez państwa członkowskie Europejskiego Porozumienia o Wolnym Handlu (EFTA) albo środki pochodzące ze źródeł zagranicznych, niepodlegających zwrotowi, inne niż wymienione wyżej (art. 5ust. 1 pkt 2 i 3 ustawy z dnia 30 czerwca 2005 r. o finansach publicznych – Dz. U. Nr 249, poz. 2104 ze zmianami).

Data wejścia w życie – 20 grudnia 2008 r.

4. Została opublikowana również USTAWA z dnia 5 grudnia 2008 r. o zmianie ustawy o ustanowieniu programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” (Dz. U. Nr 225, poz. 1487) – dopuszczono możliwość udzie-

lenia pomocy w formie posiłku, bez potrzeby ustalania sytuacji rodziny w drodze rodzinnego wywiadu środowiskowego, dla ucznia lub dziecka korzystającego z zajęć w ramach rocznego przygotowania przedszkolnego w szkole lub przedszkolu (jednak ich liczba nie może przekroczyć 10% liczby uczniów i dzieci dożywianych ogółem w szkołach i przedszkolach na terenie gminy w danym miesiącu).
Data wejścia w życie – 1 stycznia 2009 r.

5. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 19 grudnia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe (Dz. U. Nr 235, poz. 1587) – dodano zawód „Opiekun medyczny” – symbol cyfrowy: 513[02]. Opisano również niezbędne wyposażenia stanowisk do wykonania zadań egzaminacyjnych objętych częścią praktyczną egzaminu.

Data wejścia w życie – 7 stycznia 2009 r.

6. Została opublikowana USTAWA z dnia 21 listopada 2008 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2009 r. Nr 1, poz. 1).

– *regulamin wynagradzania (wynikający z art. 30 ust. 6) będzie ustalany na okres bezterminowy*

NOWY HARMONOGRAM – ROK PO ROKU

| Rok urodzenia dziecka | Rok szkolny 2008/2009 | Rok szkolny 2009/2010 | Rok szkolny 2010/2011 | Rok szkolny 2011/2012 | Rok szkolny 2012/2013 |
|-----------------------|--|--|---|--|---|
| ROCZNIK 2002 | Dziecko musi realizować OBOWIĄZEK PRZEDSZKOLNY | Dziecko rozpoczyna naukę w klasie I | Dziecko kontynuuje naukę w klasie II | Dziecko kontynuuje naukę w klasie III | Dziecko kontynuuje naukę w klasie IV |
| ROCZNIK 2003 | Dziecko jako pięcioletek może chodzić do przedszkola lub może przebywać w domu | Dziecko po przedszkolu może realizować na wniosek rodzica obowiązek szkolny LUB dziecko realizuje obowiązek szkolny | Dziecko kontynuuje naukę w klasie II LUB Dziecko rozpoczyna naukę w szkole, w klasie I | Dziecko kontynuuje naukę w klasie III LUB Dziecko kontynuuje naukę w klasie II | Dziecko kontynuuje naukę w klasie IV LUB Dziecko kontynuuje naukę w klasie III |
| ROCZNIK 2004 | | Dziecko ma prawo do wychowania przedszkolnego | Dziecko po przedszkolu może realizować na wniosek rodzica obowiązek szkolny LUB Dziecko realizuje obowiązek przedszkolny | Dziecko kontynuuje naukę w klasie II LUB Dziecko rozpoczyna naukę w szkole, w klasie I | Dziecko kontynuuje naukę w klasie III LUB Dziecko kontynuuje naukę w klasie II |
| ROCZNIK 2005 | | | Dziecko ma prawo do wychowania przedszkolnego | Dziecko po przedszkolu może realizować na wniosek rodzica obowiązek szkolny LUB Dziecko, realizuje obowiązek przedszkolny | Dziecko kontynuuje naukę w klasie II LUB Dziecko rozpoczyna naukę w szkole, w klasie I |
| ROCZNIK 2006 | | | | Dziecko, jako pięcioletek realizuje wprowadzony OBOWIĄZEK PRZEDSZKOLNY | Dziecko, jako sześciolatek realizuje OBOWIĄZEK SZKOLNY |

Ministerstwo Edukacji Narodowej
Warszawa, luty 2009

- (dotychczas na okres od 1 stycznia do 31 grudnia danego roku). Dodane zapisy w ust. 10 dopuszczają możliwość upoważnienia dyrektorów szkół przez organy prowadzące szkoły i będące jednostkami samorządu terytorialnego do przyznawania minimalnej stawki wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela wyższej niż ustalona przez ministra właściwego do spraw oświaty w granicach ustalonego planu finansowego szkoły.
- wprowadzono obowiązek przeprowadzenia przez jednostki samorządu terytorialnego analizy wydatków na wynagrodzenia w danym roku, a w przypadku nieosiągnięcia w danym roku wysokości średnich wynagrodzeń wypłacenia nauczycielom kwoty różnicy do końca roku w formie dodatku uzupełniającego (art. 30a).
 - rozszerzono zapisy o obowiązku prowadzenia zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych, w tym zajęć opiekuńczych i wychowawczych uwzględniających potrzeby i zainteresowania uczniów (w szkole podstawowej i gimnazjum w wymiarze 2 godzin w tygodniu na zajęcia opieki świetlicowej lub zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły, z wyjątkiem godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych; w szkole ponadgimnazjalnej w wymiarze 1 godziny na zajęcia w ramach godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły, z wyjątkiem godzin przeznaczonych na zwiększenie liczby godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych) – zapis obowiązuje od 1 września 2009 r. do 31 sierpnia 2010 r. (art. 42 ust. 2).
 - stworzono możliwość określenia przez organ prowadzący szkołę lub placówkę przypadków, w jakich nauczycielowi zatrudnionemu w pełnym wymiarze zajęć można obniżyć tygodniowy obowiązkowy wymiar godzin zajęć, oraz warunków i trybu tego obniżania (art. 42a ust. 1).
 - wpisani z urzędu na listę zostali eksperci, skreśleni z niej na podstawie art. 8 ust. 2 ustawy z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 80, poz. 542). Do dnia 31 grudnia 2010 r. powinni oni ukończyć stosowne szkolenie dla ekspertów, gdyż w przeciwnym przypadku zostaną skreśleni z tej listy z dniem 1 stycznia 2011 r. Z obowiązku odbycia szkolenia zwolnieni są eksperci posiadający stopień naukowy doktora lub stopień doktora sztuki.
Data wejścia w życie – 22 stycznia 2009 r.
7. W Dzienniku Ustaw Nr 4 pozycja 17 z 15 stycznia 2009 znajduje się ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
8. Tamże pozycję 18 zajmuje ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 6 stycznia 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (omówione częściowo cytowanym materialem MEN) – data wejścia w życie – 30 stycznia 2009 r. (zgodnie z § 32 nowego rozporządzenia traci moc Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz. U. Nr 25, poz. 220). Jednakże przepisy uchylonego rozporządzenia będą jeszcze stosowane nie dłużej jednak jak do 31 sierpnia 2015 r. Zachodzi więc konieczność stosowania w praktyce obydwu rozporządzeń.
9. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 12 stycznia 2009 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach: garbarz skór, kelner, kowal, lakiernik, mechanik automatyki przemysłowej i urządzeń precyzyjnych, monter-elektronik, monter mechatronik, operator urządzeń przemysłu chemicznego, technik informacji naukowej i technik obuwnik (Dz. U. Nr 15, poz. 82).
10. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. Nr 23, poz. 133). Data wejścia w życie – 22 lutego 2009 r.
- Jedyna zmiana w odniesieniu do poprzednio obowiązującego rozporządzenia z 2005 dotyczy możliwości organizowania wczesnego wspomaganie również przez niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne.
11. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 20 lutego 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. Nr 31, poz. 208).
Data wejścia w życie – 13 marca 2009 r.
12. Ukazało się również długo oczekiwane ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 50,

poz. 400) – o projekcie tego rozporządzenia pisaliśmy w „Meritum” 3 (10).

Data wejścia w życie – 1 września 2009 r. (z wyjątkiem §10 – 1 września 2010 r.).

13. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 19 marca 2009 r. w sprawie stażu adaptacyjnego i testu umiejętności w toku postępowania o uznanie kwalifikacji do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. Nr 52, poz. 421) – weszło w życie z dniem ogłoszenia.

Ukazały się ponadto rozporządzenia „płacowe”:

14. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. Nr 52, poz. 422)

oraz:

15. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 24 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wynagradzania nauczycieli zatrudnionych

w publicznych szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. Nr 52, poz. 423).

16. Lada dzień (piszę te słowa 3 kwietnia 2009 roku) spodziewamy się także publikacji podpisanego już przez Minister Katarzynę Hall ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 23 marca 2009 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. Zmiany wejdą w życie z dniem 1 września 2009 r.

Myślę, że w chwili obecnej warto zajrzeć na witrynę MEN w zakładkę „REFORMA PROGRAMOWA”, gdzie znaleźć można m.in. komentarze eksperckie do ramowych planów nauczania (http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/komentarze_ekspersckie/).

Do niektórych wymienionych aktów prawnych powrócimy w następnym numerze.

Autor jest nauczycielem konsultantem Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu
