

numer 26 (4/2012)

EDUKACJA ELEMENTARNA

w Teorii i Praktyce

**Inspirowanie
dziecięcej twórczości
w przedszkolu
i szkole**

The Quarterly
of the Institute
of Educational Sciences,
Jesuit University
Ignatianum in Krakow
26/4/2012

Elementary Education
in Theory and Practice
**Inspiring child's creativity
in preschool and in school**

Wydawca

Akademia Ignatianum w Krakowie

Kwartalnik dofinansowany ze środków przeznaczonych na działalność statutową Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Jolanta Karbowniczek (redaktor naczelny), Tatiana Konderak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Elżbieta Miterka, Irena Pulak, Barbara Surma (zastępca redaktora naczelnego), Martyna Szczotka, Katarzyna Szewczuk (sekretarz redakcji), Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas
Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria)
Prof. zw. dr hab. Krystyna Duraj-Nowakowa
Prof. zw. dr hab. Władysław Kubik SJ
Prof. zw. dr hab. Zbigniew Marek SJ
Prof. zw. dr hab. Iwona Nowakowska-Kempna
Prof. zw. dr hab. Stanisław Palka
Prof. zw. dr hab. Marian Śnieżyński
Prof. nadzw. dr hab. Mirosław Babiarz
Doc. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja)
Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska
Doc. PaedDr. Ján Gunčaga, PhD (Węgry)
Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD (Słowacja)
Prof. nadzw. dr hab. Anna Klim-Klimaszewska
Doc. PaedDr. Duszko Kostrub, PhD (Słowacja)
PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja)
PaedDr. Sona Kikusova, PhD (Słowacja)
PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Australia)
Dr Grzegorz Łuszczak SJ
PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja)
Dr Małgorzata Pamuła
Dr Paola Trabalzini (Włochy)
PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja)

Recenzenci czasopisma w roku 2012: Prof. nadzw. dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn, Prof. zw. dr hab. Bożena Muchacka, Prof. zw. dr hab. Kazimierz Żegnałek, doc. PaedDr. Ludmila Liptáková, CSc. doc. PhDr. Maria Podhajecka, CSc, Prof. PhDr. Zuzana Stanislavova, CSc, Prof. nadzw. dr hab. Marian Z. Stepulak

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Korekta tekstów angielskich: Christopher Reeves

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Irmina Rostek

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Adres Redakcji: ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków; e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

ISSN: 1896-2327

Deklaracja: wersja papierowa jest wersją oryginalną. Nakład: 200 egz.

Wstęp	9
--------------------	----------

Z teorii

Barbara Surma Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym Theoretical assumptions shaping creative attitude in preschool children.....	13
Anna Malina Creation of abstract geometric concepts through both child's creativity and creative activity of a teacher Budowanie abstrakcyjnych pojęć geometrycznych poprzez twórczą aktywność dzieci i nauczyciela.....	29
Anna Malina Determinanty twórczego podejścia nauczyciela w budowaniu pojęć geometrycznych przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym Factors of creative activity of a teacher in building of abstract geometric concepts through children in pre-primary and in elementary education age.....	37

Z praktyki

- Wywiad z prof. dr hab. Ireną Popiołek
rozmawia Krystyna Zabawa
„Twórcą może być każdy” **45**
- Małgorzata Gawor, Paweł Herod
Edukacja muzyczna w nauczaniu szkolnym
i wczesnoszkolnym z uwzględnieniem metody testowej
muzycznych umiejętności percepcyjnych Agnieszki Weiner..... **53**
- Marta Raczek-Bielawa
„Przedszkolni detektywi” –
scenariusz zajęć otwartych z rodzicami..... **61**
- Martyna Szczotka
„Zima zawitała do nas” – scenariusz zajęć
przeprowadzonych w grupie dzieci 6-letnich **69**
- Katarzyna Róg
Życie i działalność Janusza Korczaka –
propozycja materiału montessoriańskiego
z cyklu biografie wybitnych postaci..... **73**
- Chris Manville
Teatr w przedszkolu..... **77**
-

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

- Tatiana Konderak
Inspirowanie dziecięcej twórczości
na lekcji języka obcego..... **81**
- Bernard Górlicki, Tatiana Konderak
Scenariusze zajęć z języka angielskiego dla 5-latków
w oparciu o piosenkę *Santa is his name*..... **85**
-

Z wizytą w

- Wywiad z podróżnikiem Jackiem Kisiała
rozmawia Martyna Szczotka
„Kim Ir Sen i jego przedszkole –
wirtualny świat dzieci w Korei Północnej” **95**

Beata Skwarczowska Radość z tworzenia własnego opowiadania – relacja z pracy w Przedszkolu Integracyjnym Montessori.....	101
Katarzyna Nowak Inspirowanie dziecięcej twórczości w Miejskim Przedszkolu nr 22 im. Marii Montessori w Częstochowie.....	107
Tomasz Bilik, Barbara Liszka Krakowska „Jedynka”.....	113

Recenzje wydawnicze i raporty z konferencji

Ewa Dybowska „Być czy mieć” – wartości w edukacji wczesnoszkolnej.....	119
Krzyszyna Zabawa (opr.) Młodzi naukowcy o Korczaku. Sprawozdanie z konferencji „Rozmawiając z dzieckiem – teoria i praktyka relacji dorosły-dziecko według Janusza Korczaka”.....	123
Ewa Walczak „Przedszkole i szkoła twórcza a twórczość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej” – IV edycja seminarium wymiany doświadczeń pedagogicznych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.....	127

Zestawienie bibliograficzne

Agata Arkabus Zestawienie bibliograficzne: Inspirowanie dziecięcej twórczości w przedszkolu i szkole.....	135
---	------------

Noty o autorach





Irena Popiołek, Cień II





Drogi nauczycielu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej!

Edukacja elementarna jest pierwszym i najważniejszym ogniwem oraz etapem w strukturze współczesnego systemu szkolnego. Jej priorytetowe znaczenie wynika z tego, że stanowi szczebel fundamentalny i propedeutyczny, zapewniający ciągłość procesów dydaktyczno-wychowawczych w przedszkolu i szkole podstawowej oraz przygotowujący do dalszych etapów edukacyjnych.

Edukację elementarną określa się jako „złoty wiek” rozwoju dziecka, w którym to widoczne są: duże tempo w rozumieniu otaczającego świata, doskonała pamięć, tendencja do uczestniczenia w życiu grupy przedszkolnej i klasy szkolnej, aktywność w zabawach, pełnienie ról społecznych, skłonność do ekspansji.

Celem współcześnie rozumianej edukacji nie ma być kumulowanie wiedzy, ale rozwijanie umiejętności i postaw. Proces poznawczy rozwija się dzięki indywidualnej aktywności opartej na doświadczeniu jednostki, w których emocje i wyobrażenia mają duże znaczenie.

Wstęp

Szeroko pojęte wychowanie przez sztukę ma ogromny wpływ na całościowy rozwój dziecka, a jednym z jej aspektów jest aktywowanie twórczego myślenia i działania. Inspirowanie twórczości dzieci w różnych dziedzinach jego działania wpływa pozytywnie na:

- rozwój pewności siebie i budowanie poczucia własnej wartości;
- rozpoznawanie swoich emocji oraz radzenie sobie z nimi;
- rozwijanie umiętności komunikacyjnych, badanie i rozwój języka;
- rozwój wyobraźni i myślenia;
- rozwój koordynacji i motoryki dzięki zabawom ruchowym, teatralnym, muzycznym, plastycznym;
- dążenie do samorealizacji.

Autorzy tekstów niniejszego numeru kwartalnika, zarówno tych teoretycznych, jak i praktycznych, w sposób interesujący poruszają wyżej wymienione zagadnienia. Trzy pierwsze artykuły, autorstwa Barbary Surmy i Anny Maliny, wprowadzają w tematykę twórczości, a poruszane w nich teoretyczne przesłanki zostały uzupełnione praktycznym doświadczeniem autorów tekstów zamieszczonych zarówno w dziale „Z praktyki”, jak i „Z wizytą w ...”.

W numerze tym zamieszczono dwa wywiady: jeden z Panią Professor dr. hab. Ireną Popiołek, która nie tylko jako naukowiec, ale przede wszystkim jako artystka dzieli się z Czytelnikami swoim doświadczeniem związanym z rozwojem twórczości plastycznej dzieci w przedszkolu i szkole; drugi: z podróżnikiem Jackiem Kisią, który w sposób niezwykle barwny przedstawia sytuację dzieci w Korei Północnej.

W związku z obchodzonym w tym roku Rokiem Korczakowskim w Akademii Ignatianum odbyła się konferencja: „Młodzi naukowcy o Korczaku”, której przebieg opisuje Krystyna Zabawa. O Korczaku również prowadzone były zajęcia w wielu przedszkolach i szkołach. Jedną z propozycji zajęć, a raczej opracowania i wykorzystania materiału montesoriańskiego w pracy z dziećmi, o życiu i działalności Janusza Korczaka przedstawia Katarzyna Róg.

Wspomniane wyżej teksty, a także pozostałe zamieszczone w bieżącym numerze kwartalnika wzbogacają naszą wiedzę o innych placówkach oświatowych, które w swej codziennej pracy urzeczywistniają idee twórczej edukacji.

Kwartalnik ten powstał z myślą o osobach profesjonalnie związanych z oświatą: nauczycielach edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogach, kandydatach do zawodu nauczycielskiego, studentach uczelni pedagogicznych i pracownikach nauki.

Jego meritum stanowią aspekty dotyczące wczesnej edukacji dziecka.

10 Istotny jest dla nas własny punkt widzenia, a także propozycje konkretnych rozwiązań. Wszelkie teoretyczne założenia, idee i projektowa-

ne zmiany, tak ważne dla współczesnej edukacji, zostaną poddane pod dyskusję praktyków, oni zaś będą mogli zapoznać się z opiniami wielu innych środowisk.

Dzięki wspólnej, kompetentnej i twórczej wiedzy nauczycieli przedszkoli i szkół oraz całego zespołu redagującego niniejszy kwartalnik mamy nadzieję, że uda nam się wypracować pewne idee, model oraz sylwetkę absolwenta kończącego edukację elementarną.

Strukturę kwartalnika tworzy kilka działów:

Z teorii

Z praktyki

Z wizytą w...

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Recenzje wydawnicze i raporty z konferencji

Zestawienie bibliograficzne

Zespół redakcyjny oraz Rada Naukowa dba o wysoki poziom czasopisma, a także podejmuje działania służące podnoszeniu standardów naukowych. W związku z tym wprowadzana jest procedura nowych zasad recenzowania publikacji w czasopismach oraz zabezpieczająca przed zjawiskiem *ghostwriting*.

Serdecznie zapraszamy wszystkich do współpracy.

Zespół redakcji kwartalnika
„Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”



Barbara Surma

Teoretyczne założenia kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym

Theoretical assumptions
shaping creative attitude
in preschool children

Wprowadzenie

Potrzeba kształtowania postawy twórczej małego dziecka wynika z wielu przesłanek teoretycznych i praktycznych. Z punktu widzenia pedagogicznego można rozważać twórczość jako:

- wszelkie przejawy aktywności dziecka, wynikające z jego wrodzonych predyspozycji i potrzeb rozwojowych za pomocą, których wyraża siebie, a także poznaje otaczającą rzeczywistość;
- proces;
- postawę;
- zdolność do przetwarzania rzeczywistości;
- wyrażanie siebie poprzez dzieła i wytwory wykonane spontanicznie i samodzielnie;
- pewne dyspozycje emocjonalno-poznawcze dziecka.

Kształtowanie postawy twórczej w przedszkolu wiąże się z zakładanymi i realizowanymi celami i treściami wychowawczymi oraz z metodami stosowanymi w pracy dziecka i nauczyciela-wychowawcy. Kształtowanie

Z teorii

postawy twórczej będzie dotyczyło osoby dziecka jako podmiotu wychowawczego, a także osoby dorosłej odpowiedzialnej za jego rozwój. W niniejszym tekście odpowiemy na pytania:

- Jak rozumiana jest twórczość, aktywność i postawa twórcza dziecka?
- Jakie czynniki sprzyjają wychowaniu postawy twórczej dziecka przedszkolnego?
- Jakie są obszary edukacyjne sprzyjające postawie twórczej dziecka w wieku przedszkolnym?

Celem artykułu jest przybliżenie tylko kilku wybranych aspektów z pogranicza teorii i praktyki kształtowania postawy twórczej dziecka przedszkolnego. Przesłankami przewodnimi dokonanego wyboru było wskazanie tego, co najistotniejsze dla pracy nauczyciela-wychowawcy małego dziecka odpowiedzialnego za kształtowanie jego postawy twórczej tak ważnej dla rozwoju jego osobowości.

Twórczość, aktywność i postawa twórcza dziecka

Postawa twórcza wiąże się z szerszym pojęciem, jakim jest twórczość, które to w rozumieniu „działań człowieka przynoszących rzeczy nowe i cenne”¹ pojawiło się stosunkowo niedawno, bo dopiero sto lat temu. Twórczość w kulturze europejskiej, jak podaje Krzysztof. J. Szmidt, początkowo była przypisywana tylko i wyłącznie działaniom Boga (wyłączny atrybut Boga, który tworzy z niczego), następnie działaniom artysty (w XIX wieku twórczość przypisywano artystom jako tym, którzy tworzą coś nowego, fikcyjnego) i na samym końcu działaniom człowieka². Dopiero w XX wieku zauważono, że każdy człowiek, a nie tylko artysta, może być twórczy, a jego twórczość może się przejawiać we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności. Człowiek twórczy to taki, który jest zdolny do wytwarzania czegoś nowego, a może to być dzieło lub nowe działanie. W ostatnich latach badaniem twórczości zajmują się nie tylko pedagodzy, ale przede wszystkim filozofowie, psychologowie, socjologowie, historycy i historycy sztuki. Jednakże nadal pojęcie twórczości nie zostało w sposób jednoznaczny zdefiniowane. Jego naukowe rozumienie przeplata się z potocznym, co warunkuje różne rozwiązania w praktyce pedagogicznej. Dodatkowo istnieją różne podejścia co do rozumienia twórczości dziecka. W tym przypadku przyjmujemy poglądy podmiotowo-humanistyczne, które uznają, że dziecko jest twórcze. Robert Gloton i Claude Clero twierdzą, że twórczość dziecka jest związana z rozwojem, budowaniem siebie i wynika z potrzeby wzrastania³. Przejawia się w aktywności dziec-

¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 57.

² Tamże, s. 58.

³ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przekł. I. Wojnar, Warszawa 1976, s. 54-65.

ka, tworzeniu dzieł, które są „rezultatem pracy wyobraźni, która organizuje i porządkuje oraz przekształca informacje ze świata zewnętrznego”⁴. Przyjęte założenie jest podstawą naszych dalszych rozważań.

Twórczość można rozpatrywać w czterech wymiarach. K.J. Szmidt podaje, że w literaturze przedmiotu uwzględnia się:

- wymiar atrybutywny (wytwór);
- wymiar procesualny (proces psychiczny);
- wymiar personologiczny (osoba twórcy);
- wymiar stymulatorów (czynniki zewnętrzne warunkujące proces tworzenia)⁵.

Dla pedagogów wychowania przedszkolnego szczególnie istotne będzie zrozumienie, na czym polega twórczość dziecka we wszystkich wskazanych wymiarach, bowiem różni się ona od twórczości osoby dorosłej.

Przyjęcie atrybutywnego aspektu twórczości dziecka, stanowi w pewnym stopniu potrzebę innego pojmowania twórczego dzieła, które ma być nowe i cenne. Kryterium twórczości określane przez wartość dzieła ogranicza, zdaniem K.J. Szmida, „szansę rozpoznania potencjału twórczego jednostki i prognozy jej twórczego działania oraz rozwoju, a w konsekwencji – przewidywania wartości powstającego dzieła”⁶. Można bowiem zakładać, że każde dzieło wykonane przez dziecko, jako wyrażanie siebie spełnia kryterium nowości, ale istnieje pytanie, czy ma ono wartość użyteczną. Czy, inaczej mówiąc, jest ono cenne dla jakiejś grupy osób a jeśli tak, to w jakim sensie? Pomocą w zrozumieniu tego aspektu jest opinia dwóch francuskich pedagogów-kłasyków w tej dziedzinie R. Glotona i C. Clero, którzy porównują aktywność twórczą artysty, wzbogacającą ludzkość do tego, co dzieje się w szkole. Piszą: „każde oryginalne osiągnięcie jednego dziecka powiększa kulturalne bogactwo grupy i tym samym wzmacnia jej zdolność do samowychowania”⁷. Z punktu widzenia pedagogicznego przyjmujemy szersze pojęcie twórczości ukierunkowane raczej na działanie podmiotu i jego wysiłek twórczy niż na ocenę wartości samego dzieła. Zdaniem wymienionych autorów, „tworzyć to znaczy wyrażać to, co ma się w sobie”, a „wszelki autentyczny wysiłek twórczy jest czymś wewnętrznym”⁸. Słowa te wskazują na proces, który zachodzi w trakcie tworzenia, wyrażania swoich myśli, uczuć, postrzegania świata. Ten aspekt jest istotny dla kształtowania postawy twórczej dziecka, która będzie „bezwartościowa, jeśli nie doprowadzi do aktu twórczego, i do dzieła, które jest miarą wszystkiego”⁹.

⁴ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 173.

⁵ Tamże, s. 62.

⁶ Tamże, s. 63.

⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, dz. cyt., s. 41.

⁸ Tamże, s. 31.

⁹ Tamże, s. 39-40.

Z teorii

Ujęcie twórczości w kontekście osoby twórcy wskazuje na jego cechy osobowościowe, właściwości psychiczne, które dla pedagogicznego podejścia będą pomocne w tworzeniu odpowiednich warunków dla ich ukształtowania¹⁰. Psychologia twórczości podejmuje badania na temat procesów psychicznych, takich jak: operacje intelektualne, percepcja, myślenie, pamięć, prowadzące do ujawniania się twórczych idei, których wyniki są wskazówką dla pracy pedagogicznej z dzieckiem. Wszystkie trzy wymiary rozumienia twórczości prowadzą do konkluzji związanej z ostatnim jej ujęciem, czyli czynników stymulujących bądź hamujących rozwój twórczości dziecka. Roman Schulz podaje, że wszelka aktywność, w tym twórcze działanie zależne jest od określonych warunków, kontekstów i środowiska szeroko rozumianego, które zostaną omówione w dalszej części artykułu¹¹.

Zakładamy, zgodnie z humanistycznymi koncepcjami, że dziecko jest zdolne do kształtowania własnej osobowości, poczucia godności ludzkiej oraz podmiotowego działania, które wiąże się z twórczością, wyrażającą się w jego własnej aktywności. Cechami własnej aktywności jest pewna samorzutność, samodzielność działania, wynikająca z potrzeb dziecka. S. Szuman uważa, że własna aktywność wynika z osobiście podjętej decyzji, ma pewien określony cel, jest samodzielnie kierowana, wykonywana na własną odpowiedzialność, a także realizowana jest dla własnego zadowolenia, a nie dla uzyskania czyjeś aprobaty. Ponadto dodaje, że własna aktywność to „skłonność i zdolność do żywego i czynnego reagowania uwagą, uczuciem i myślą na rozmaite bodźce, sytuacje i zadania, które stwarza życie i wychowanie szkolne”, a także „dążenie do poznania, zbadania i opanowania rzeczy i faktów, które nas zaciękały”¹². Aktywność własna może przybierać charakter twórczy bądź odtwórczy. R. Gloton i C. Clero uważają, że aktywność twórcza jest procesem najbardziej tajemniczym ze wszystkich czynności i może przybierać różnorodne formy¹³. Maria Przetacznik-Gierowska podaje, że aktywność stanowi fundamentalny czynnik rozwoju psychicznego człowieka i jest charakterystycznym stanem, pozwalającym na czynną regulację stosunków jednostki z otoczeniem¹⁴. Aktywność może być rozpatrywana jako różnorodne działanie organizmu przejawiające się w jego zewnętrznie dostrzegalnych zachowaniach, a także zachodzących w nim procesach. Dzięki aktywności człowiek zaspokaja potrzeby biologiczne, społeczne,

¹⁰ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 65.

¹¹ R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, Warszawa 1990, s. 329.

¹² S. Szuman, *Aktywność własna jako czynnik rozwoju dziecka w okresie 7-14 lat*, „Nowa Szkoła”, (1956) 6, s. 566.

¹³ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, dz. cyt., 34-37.

¹⁴ M. Przetacznik-Gierowska, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2000, s.151.

kulturalne oraz wypełnia zadania wynikające z uczestnictwa w życiu społecznym. Zdaniem Marii Tyszkowej, aktywność jednostki przejawia się w jego zachowaniu, czynnościach, reakcjach, działaniu czy działalności¹⁵. U człowieka dorosłego aktywność ma charakter ukierunkowany, zorganizowany natomiast u dziecka przedszkolnego cechy te dopiero się rozwijają. Aktywność przejawiająca się na zewnątrz w formie czynności może polegać na przystosowaniu się do istniejącej rzeczywistości lub na jej przekształcaniu, tworzeniu nowej, dzięki czemu jednostka dąży do samorealizacji.

Twórcza aktywność dziecka prowadzi do rozwoju intelektualno-sprawnościowego (dziecko zdobywa odpowiedni zasób wiadomości, umiejętności i doświadczeń) oraz uczuciowo-wolijonalnego (są to: uwaga, zainteresowania, uczucia, przekonania, uznawanie wartości i postawy), które w całości przyczyniają się do kształtowania jego twórczej postawy¹⁶. Zdolność twórczego wyrażania siebie czy kreatywnego eksplorowania świata wymaga stworzenia dziecku odpowiednich warunków oraz przyjaznej atmosfery, stymulującej rozwój poznawczy i rozbudzającej w nim różnorodne kompetencje osobowościowe, merytoryczne i społeczne¹⁷. Jerzy Kujawiński wskazuje, że stymulowanie aktywności twórczej dzieci, którą rozumie jako ich osobistą działalność podejmowaną chętnie, opartą na własnych pomysłach, świadomą celu, przynoszącą zadowolenie, powinno opierać się na zadaniach problemowych zintegrowanych z ich potrzebami, których efektem będzie stworzenie lub odkrycie dla nich czegoś nowego i pożytecznego¹⁸.

Prawidłowo stymulowana aktywność własna dziecka może prowadzić w przyszłości do ukształtowania postawy twórczej, która uznawana jest najczęściej jako:

- „zespół dyspozycji emocjonalnych, który czyni jednostkę zdolną do podejmowania ryzyka związanego z operacją rozkładania oraz ponownego składania obrazu świata”¹⁹;
- „zespół dyspozycji emocjonalno-motywacyjnych, poznawczych i sprawczych, który w sprzyjających warunkach zewnętrznych pozwala dziecku reorganizować dotychczasowe doświadczenia i w oparciu o jego składniki tworzyć lub odkrywać coś dla niego nowego i pożytecznego”²⁰;
- „względnie stałą i zgodną organizację wiedzy i przekonań, uczuć, motywów oraz pewnych form działań i reakcji ekspresyjnych podmiotu, związaną z określonym przedmiotem”²¹;

¹⁵ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 13.

¹⁶ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Kraków 1999, s. 21.

¹⁷ Tamże, s. 8.

¹⁸ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, Warszawa 1990, s. 48.

¹⁹ M. Malicka, *Uroki i trudy twórczego życia*, Warszawa 1982, s. 33.

²⁰ J. Kujawiński, *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, dz. cyt., s. 46.

²¹ T. Mądrycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977, s. 20.

Z teorii

● „ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się w potrzebie poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego «Ja»”²².

Na zakończenie teoretycznych rozważań na temat twórczości, aktywności i postawy twórczej, z punktu widzenia praktyka-pedagoga należy przypomnieć, jakie funkcje pełni aktywność twórcza dzieci. W literaturze przedmiotu znajdujemy pięć funkcji aktywności twórczej. Są to:

- funkcja rozwojowa – sprzyja rozwojowi sfery poznawczej, emocjonalnej i manualnej;
- funkcja ekspresyjna – umożliwia wyrażanie indywidualnych myśli i przeżyć przez sztukę lub zabawę;
- funkcja socjalizacyjna – odgrywanie i przyjmowanie różnych ról społecznych;
- funkcja terapeutyczna – aktywność twórcza pomaga zredukować napięcia i lęki, pozwala na pokojowe rozwiązywanie konfliktów i problemów;
- funkcja edukacyjna – pozwala na opanowanie nowych wiadomości i umiejętności, wzbogaca proces uczenia się i prowokuje do eksploracji świata i jego przekształcania²³.

W ostatnich latach zmieniło się podejście do wychowania i kształcenia małego dziecka. Zauważono, że dziecko jest podmiotem tychże działań i należy wspierać jego podstawowe zdolności twórcze, bowiem głównym celem współczesnej edukacji jest kształcenie młodego pokolenia do aktywnego uczestnictwa w procesie permanentnych zmian zachodzących w świecie. Celem jest uposażenie wychowanka w takie kompetencje, które pomogą mu w szybkim dostosowaniu się do nowej rzeczywistości oraz by umiejętnie korzystał z dorobku kulturowego, a jednocześnie by samodzielnie włączał się w tworzenie nowej kultury. Do wypełniania tychże zadań potrzebna jest twórcza postawa, autonomia w działaniu oraz radość z samorealizacji²⁴. Człowiek współczesny wciągnięty w bieg historii przede wszystkim przez rozwój cywilizacji „musi się uczyć realizować zmiany”²⁵. Co oznacza, że człowiek „musi mieć świadomość rozdźwięku, jaki istnieje między naciskiem rzeczywistości zewnętrznej a naszym

²² S. Popek, *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, Warszawa 1988, s. 27.

²³ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, dz. cyt., s. 177.

²⁴ J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok 2007.

²⁵ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, dz. cyt., s. 25.

własnym światem”²⁶. W procesie przystosowywania się do zmian wyróżnia się dwie drogi: przekształcanie nas samych, w celu przystosowania do warunków zewnętrznych lub w działaniu na rzecz przemiany świata. Obie wymagają aktywności własnej i twórczego ujmowania problemów. Ponadto „zdolność do zmiany wiąże się ze zdolnością do współdziałania, do poczucia solidarności”²⁷. Głównym wyzwaniem dla edukacji jest zmiana w podejściu do wychowanka i wychowawcy. Edukacja ma kształtować osobowości ludzkie wolne i zindywidualizowane, posiadające inicjatywę, zdolne do działań twórczych i odpowiedzialnych²⁸.

Duży wkład we współczesnym humanistycznym podejściu do edukacji mieli pedagodzy tak zwanego nowego nurtu wychowania. Kontestując herbartowskie nauczanie, postulowano zmianę podejścia do dziecka, wartości dzieciństwa i swobodnego rozwoju jednostki. Ich zdaniem, należało przenieść akcent z biernego naśladowania na stworzenie dziecku warunków do ujawniania własnej aktywności. Uważano, że dziecko kształtuje swoją osobowość dzięki swobodnej aktywności, która wynikała z jego potrzeb rozwojowych i stanowiła istotę procesu wzrastania. Podejście to doprowadziło też do zmiany poglądów na temat roli wychowawcy, który miał być towarzyszem dziecka, a nie jego dyrektywnym kierownikiem. Adolphe Ferriere twierdził, że każde dziecko ma skłonność do tworzenia i aby ją uszanować, należy ograniczyć działanie wychowawcy do dostarczenia mu niezbędnych materiałów oraz stworzenia odpowiedniej atmosfery i przygotowania otoczenia, by nie doprowadzić do rozproszenia uwagi. Ograniczenie zewnętrznej interwencji pozwoliłoby dziecku na urzeczywistnienie w rzeczach swoich idei, marzeń i wyobrażeń. Uważał on, że „u młodszych dzieci twórczość artystyczna związana jest ściśle z własnym, konkretnym doświadczeniem i stanowi równocześnie załączek postawy badawczej”²⁹. Herbert Read twierdzi, że „wyzwolenie autentycznej ekspresji człowieka, wywodzącej się z wrodzonej każdej jednostce potrzeby komunikowania innym ludziom własnych uczuć, myśli i przeżyć; uczenie bystrej obserwacji rzeczywistości; rozwijanie pamięci, spostrzegawczości oraz kształcenie umiejętności reagowania jednostki na sposoby ekspresji odbierane z zewnątrz ma prowadzić do wychowania człowieka integralnego”³⁰.

Wychowanie estetyczne powinno obejmować wszystkie formy osobistej ekspresji literackiej i poetyckiej (słownej), muzycznej, słowem formy integralnego zbliżenia do rzeczywistości, które dotyczą kształcenia

²⁶ Tamże, s. 25.

²⁷ Tamże, s. 26.

²⁸ Tamże, s. 28.

²⁹ A. Ferriere, *Breve initiation a l'Education Nouvelle*, Paryż 1951, s. 72-73.

³⁰ H. Read, *Wychowanie przez sztukę*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976 [Wstęp I. Wojnar, s. XLVII].

Z teorii

wszystkich zmysłów, na których opiera się świadomość jednostki, a wraz z nią ostatecznie inteligencja i zdolność wydawania sądów³¹. „Tylko poprzez harmonijną i nawykową zgodność tych zmysłów ze światem zewnętrznym może powstać zintegrowana osobowość”³².

Zadaniami wychowania estetycznego są:

1. Zachowanie naturalnej intensywności wszystkich rodzajów percepcji i wrażeń.
2. Wzajemna koordynacja rodzajów percepcji i wrażeń oraz tychże ze środowiskiem.
3. Ekspresja uczucia w formie komunikatywnej.
4. Komunikatywna ekspresja różnych rodzajów psychicznego doświadczenia, które bez takiego uzewnętrznienia pozostałoby częściowo lub całkowicie nieuświadomione.
5. Kształcenie zdolności wyrażania myśli w trafnej formie³³.

Te postulaty wprowadzają nas w tematykę ich praktycznego zastosowania, a zwłaszcza w aspekt czynników stymulujących postawę twórczą.

Czynniki sprzyjające rozwijaniu postawy twórczej

Pedagogika próbuje znaleźć odpowiedź na pytanie, jakie warunki dydaktyczno-wychowawcze sprzyjają rozwojowi dziecka. W tym przypadku interesują nas warunki, które nie będą hamować twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym, a będą prowadzić do ukształtowania postawy twórczej.

Należy powtórzyć, że aktywność twórcza dziecka w wieku przedszkolnym jest jego biologiczną potrzebą, która zaspokajana prowadzi w kierunku budowania siebie, poznawania rzeczywistości i jest warunkiem jej przekształcania. Postawa twórcza rozumiana jako dyspozycja do tworzenia istnieje w stanie potencjalnym u każdego człowieka i jest uwarunkowana czynnikami społeczno-kulturowymi panującymi w środowisku. Celem jest zatem ujawnienie tej potencjalnej możliwości w stronę rzeczywistej aktywności³⁴. R. Schulz do czynników stymulujących aktywność twórczą zalicza warunki („ogół czynników wpływających na podejmowanie, treść, intensywność, przebieg i rezultaty działań twórczych”³⁵), kontekst („działalność twórcza ma zawsze swój kontekst, odbywa się w szerszym układzie warunków [materialnych, przestrzennych, społecznych i kulturowych], które są dla innowatora środowiskiem jego działalności”³⁶) oraz środowisko.

³¹ Tamże, s. 14.

³² Tamże.

³³ Tamże, s. 15.

³⁴ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, dz. cyt., s. 49.

³⁵ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, dz. cyt., s. 66.

³⁶ R. Schulz, *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, dz. cyt., s. 329.

W celu uszczegółowienia zagadnienia zwrócimy uwagę na podział warunków i na czynniki środowiskowe stymulujące aktywność twórczą dziecka przedszkolnego. Warunki można podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. Te wewnętrzne nazywane są podmiotowymi, na które składa się wiedza, motywacja, system wartości, sprawności intelektualne.

Istotne znaczenie w kształtowaniu twórczości odgrywa inteligencja. Z punktu widzenia funkcjonalnego inteligencja rozumiana jest jako zdolność do rozwiązywania problemów w sposób innowacyjny, nie można skorzystać z repertuaru wytworzonych wcześniej schematów reakcji. Takie rozumienie inteligencji implikuje kolejny wniosek, iż rozwiązanie problemu jest aktem inteligencji, a równocześnie jest aktem twórczym. Poziom inteligencji wpływa na możliwości twórcze. Inteligencja jest związana także z myśleniem, które może przybierać formę myślenia konwergencyjnego lub dywergencyjnego. Takie rozróżnienie jest istotne dla zrozumienia, jakie czynniki stymulują twórczą lub odtwórczą postawę dziecka, z jednoczesnym stwierdzeniem, że obydwie formy mają swoje znaczenie w całościowym rozwoju. Oczywiście dla rozwoju twórczości myślenie dywergencyjne jest najkorzystniejsze. Kształtowane jest wtedy, kiedy dziecko rozwiązuje problemy otwarte³⁷. Rzecz jasna wcześniej trzeba dziecku dostarczyć pewnych schematów oraz wiadomości, które są niezbędne do rozwiązywania zadań otwartych, ale nie można ograniczać procesu edukacyjnego tylko i wyłącznie do zadań zamkniętych, bowiem to rozwija tylko myślenie konwergencyjne. Dorota Klus-Stańska wskazuje, że zajęcia w szkole (przedszkolu również) mają charakter transmisyjny, który nie prowadzi do myślenia pytającego, poszukującego, otwartego, gdyż nauczyciel jest tym, który jest podmiotem pytającym i oczekującym jednej prawidłowej odpowiedzi³⁸. Właściwości psychiczne dziecka zostaną rozwinięte, jeśli zostaną odpowiednio stymulowane, a to będzie zależało od innych warunków, które nazywamy zewnętrznymi.

Do zewnętrznych warunków zalicza się czynniki materialne, techniczne, społeczne i kulturowe. Taki podział pomaga zrozumieć rolę nauczyciela-wychowawcy dziecka przedszkolnego, który ma stwarzać odpowiednie warunki zewnętrzne w celu ujawniania potencjału twórczego dziecka. Jest on odpowiedzialny za dostarczenie dziecku odpowiednich bodźców, materiałów, środków, które pomogą mu w wyrażaniu siebie poprzez różnego rodzaju działania. Trzeba zmienić podejście w pracy z dzieckiem na rzecz kreatywności („Wyobraźnia powinna ujawnić swoją

³⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, dz. cyt., s. 87; zob. W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, dz. cyt., s. 206-210; D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002.

³⁸ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

Z teorii

zasadniczą istotę, zrywając z funkcją odtwórczą na rzecz kreatywności. Rozwój u coraz większej liczby ludzi wyobraźni twórczej, zdolności do działania, umiejętności realizacji oznacza nie tylko wzmożenie postępu technicznego czy nawet postępu cywilizacji, ale jest identyczny z równowagą życiową ludzi, warunkiem ich indywidualnego szczęścia w świecie, gdzie każdy jest powołany do wielokrotnych zmian w toku swojej drogi życiowej³⁹), dialogu, spontaniczności („Twórczość jest wyznaczona przez dzieła, istnieje tylko dzięki nim. Może się w pełni urzeczywistnić jedynie w otwartym i swobodnym klimacie porozumienia z drugim człowiekiem, w środowisku bogatym i stymulującym wrażliwość i wyobraźnię, polega przede wszystkim na przeżywanych doświadczeniach osobistych⁴⁰) i akceptacji pomysłowości dziecka w rozwiązywaniu problemów („Po, to by dziecko mogło wyzwolić swój wewnętrzny świat i posługiwać się właściwymi mu sposobami ekspresji – gestem i mimiką, słowem mówionym, aktywnością plastyczną i muzyczną – trzeba uszanować jego spontaniczność, czuć nad tym, by unikać wszystkiego, co może przyciągać za sobą zahamowanie ekspresji, a tym samym myślenia, a także zniszczenia tendencji ekspresyjnych⁴¹).

Czynnikiem stymulującym postawę twórczą będzie również postawa nauczyciela-wychowawcy, który jest organizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego (od niego zależy dobór celów, treści, metod, form i środków). Pozytywna relacja między dzieckiem a dorosłym, w którym dorosły nie jest tym, który kieruje, prowadzi w atmosferze wolności i dialogu do budowania własnego pozytywnego obrazu siebie. Dziecko poznaje siebie, swoje uczucia i staje się zdolne do ich wyrażania. Dla R. Glotona istotne jest to, żeby dziecko organizowało swoje życie w myśl swoich doświadczeń przeżywanych w sposób bezpośredni⁴². I dalej, człowiek twórczy, to człowiek autentyczny. A rolą drugiego człowieka jest akceptowanie go takim, jaki jest, bez osądzania go i bez aprobaty, nie identyfikując się z nim, ale uznając w sposób, który nazywany jest rozumieniem empatycznym. Do warunków zewnętrznych trzeba zaliczyć zatem wolność, komunikowanie się z drugim człowiekiem i środowisko, w którym dziecko się rozwija.

Do czynników związanych ze środowiskiem można zaliczyć właściwości środowiska wychowawczego w tym rodzinnego, przedszkolnego, rówieśniczego, instytucji kulturalno-oświatowych, ale także kontekst kulturowy tegoż środowiska.

³⁹ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, dz. cyt., s. 27.

⁴⁰ Tamże, s. 48.

⁴¹ Tamże, s. 105.

⁴² Tamże, s. 47.

Wymienione powyżej warunki sprzyjające rozwojowi postawy twórczej nie wyczerpują zagadnienia, ale stanowią punkt wyjścia do dalszych poszukiwań badawczych. Jednym z warunków zewnętrznych jest organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w przedszkolu, dlatego kolejnym punktem będzie wskazanie, w jakich obszarach edukacyjnych można rozwijać postawę twórczą dziecka przedszkolnego.

Obszary edukacyjne sprzyjające ekspresji dziecięcej

Ekspresja dziecięca najbardziej kojarzy się z obszarami edukacyjnymi, które zostały zdefiniowane w podstawie programowej z roku 2009⁵ jako wychowanie przez sztukę. Wyodrębniono zatem trzy obszary, w których dziecko wchodzi w świat teatru, muzyki i plastyki. Jednakże, zgłębiając cele i treści tychże obszarów, nie dostrzegamy, by w sposób szczególny zwrócono uwagę na kształtowanie postaw twórczych dziecka. Zakłada się, co prawda, że dziecko ma „odgrywać role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem” oraz ma umieć „posługiwać się rekwizytami” (obszar 7, punkt 2), ale praktyka wskazuje, że realizacja tego założenia częściej przybiera charakter odtwórczy. Przykładem mogą tu być przedstawienia z okazji różnorodnych uroczystości przedszkolnych. Zatem każdy nauczyciel, mający na uwadze problem rozwoju postawy twórczej dziecka, powinien postawić sobie pytanie, na ile, w ciągu całego roku, organizuje dzieciom takie zajęcia, w których mają one możliwość wyrażania siebie w formach teatralnych, w sposób spontaniczny, np. dostarczając im tylko pewnych rekwizytów. Oczywiście ważne jest, by dziecko zapoznać z teatralną formą wypowiedzi według pewnego scenariusza, schematu, ale ma to być podstawa, na której buduje się twórczą formę wyrażania się.

W kolejnym obszarze, jakim jest wychowanie przez muzykę, zauważa się potrzebę wprowadzenia dziecka w świat muzyki i wyrażania jej poprzez odtwarzanie dynamiki, tempa i wysokości dźwięku w tańcu i płąsie. Postawa twórcza w tym obszarze ma być realizowana dzięki umożliwieniu dziecku tworzenia muzyki za pomocą instrumentów perkusyjnych i improwizacji ruchowej. W obliczu założeń teoretycznych pedagogiki twórczości zapisane w podstawie programowej założenia wydają się dość ubogie. Można jednak przypuszczać, że twórczy nauczyciele/wychowawcy, a także prowadzący w przedszkolu zajęcia rytmiczne wychodzą poza wyznaczone cele i realizują je, stosując różne metody, rozwijające postawę twórczą. Stwarzając dziecku odpowiednie warunki i przyjazną

⁵ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dn. 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17.

Z teorii

atmosferę, będzie ono nie tylko odtwórcą i biernym odbiorcą muzyki, ale aktywnym twórcą. Metody, które sprzyjają dziecku w tym zakresie, to znana metoda Carla Orffa, Zoltana Kodaly'ego, Emila J. Dalcroze'a czy Edwina Eliasa Gordona. Twórcze wyrażanie siebie przez ruch i muzykę proponuje również Rudolf Laban⁴⁴ czy Weronika Sherborne.

Jednak największe możliwości rozwijania aktywności twórczej daje wychowanie przez wyrażanie się w różnych formach plastycznych. Dziecko w wieku przedszkolnym chętnie i dużo rysuje, maluje, tworzy własne arcydzieła. W praktyce, wiele zajęć obowiązkowych realizujących cele i treści z innych obszarów edukacyjnych opiera się na aktywności plastyczno-technicznej. I tak, jak w poprzednich przypadkach, trzeba zastanowić się, w jakim stopniu aktywność ta jest twórcza. Ile zajęć ma charakter transmisyjny i opiera się na zadaniach zamkniętych, które wymagają tylko i wyłącznie zastosowania schematu, algorytmu? Trzeba na nowo podkreślić wagę stwarzania dziecku sytuacji, w których zadania są otwarte lub półotwarte, by dziecko rozwijało myślenie dywergencyjne.

Nie można rozpatrywać problemu kształtowania postawy twórczej dziecka w wieku przedszkolnym tylko w trzech wymienionych obszarach, mimo że w podstawie nie zapisano ani w celach, ani w treściach, w sposób jasny, że edukacja przedszkolna ma kształtować i bazować na kulturze twórczości. Wyrażanie siebie, tworzenie własnej osobowości i obrazu siebie, komunikowanie się z innymi związane jest ze wszystkimi obszarami edukacyjnymi. Wzbogacanie mowy dziecka na tym etapie ma istotne znaczenie dla rozwijania zdolności twórczych, które dotyczą płynności słownej, skojarzeniowej, ekspresyjnej, ideacyjnej i figuralnej⁴⁵. Dziecko wprowadzane jest w świat książki, słowa pisanego przez literaturę w różnych formach i gatunkach literackich. Może się też w podobny sposób wyrażać. Metodą, która rozwija te umiejętności, jest metoda opowieści ruchowej Josefa Gotfryda Tulina.

Na uwagę zasługuje także koncepcja pedagogiczna Celestyna Freineta, który rozwinął różne formy swobodnej ekspresji dziecka wyrażającej się w zajęciach plastycznych, muzycznych, ruchowych i technicznych (majsterkowanie).

Kształtowanie gotowości szkolnej w zakresie matematyki daje również wiele możliwości stymulowania twórczej postawy dziecka, rozwijanie intuicji matematycznej i myślenia dywergencyjnego. W nauczaniu matematyki w szkole w zasadzie dominuje myślenie konwergencyjne, ale trzeba zauważyć, że najnowsze tendencje pedagogiczne kładą nacisk na

⁴⁴ Zob. J. Karbowiczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2012, s. 232-267.

⁴⁵ W. Puślecki, *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, dz. cyt., s. 36.

rozwój myślenia dywergencyjnego (zwłaszcza w przedszkolu), które pozwala na zrozumienie całej strategii rozwiązywania zadania matematycznego. Jest to jednak zależne od nauczyciela-wychowawcy i metod przez niego stosowanych.

Wnioski dla praktyki pedagogicznej

Twórczość dziecka przejawia się w różnych sferach jego aktywności. Punktem wyjścia jest rozwój pełnej zintegrowanej osobowości dziecka. Dziecko uczy się tylko dzięki własnej aktywności, a rolą dorosłego jest stworzenie mu przyjaznej atmosfery dla wyrażania siebie, odpowiednich warunków, w których będzie mogło rozwinąć cechy i kompetencje pomocne w dostosowywaniu się do zmieniającej się rzeczywistości. Zadaniem każdego człowieka jest poznawanie świata i jego przetwarzanie, w sposób twórczy i odpowiedzialny. To wszystko rozwija się już w najmłodszym wieku. Jednakże zależy to od wielu czynników. Te, na które mamy wpływ, możemy dostosowywać do nowych założeń. W tym przypadku postulujemy, by w przedszkolu realizacja podstawy programowej nie ograniczała działania dzieci i ich wychowawców. Humanistyczne podejście do edukacji dziecka daje współczesnemu nauczycielowi wiele rozwiązań teoretyczno-praktycznych. Na pierwszym miejscu stawia się indywidualne podejście do dziecka. Możliwość obserwowania dziecka podczas jego własnej aktywności pozwala stwierdzić, na jakim etapie się ono znajduje, jakie ma możliwości i jakie potrzeby. Nacisk na zajęcia grupowe, prowadzone metodami podającymi, asymilującymi wiedzę nie pomaga osobie dorosłej w trafnej ocenie osiągniętych przez dzieci efektów. Wychowawca ma być towarzyszem dziecka, a nie jego kierownikiem. Przeniesienie akcentu z dyrektywnej roli nauczyciela na tego, który pozwala dziecku na jego samorealizację, jest kolejnym krokiem w kierunku kształtowania postawy twórczej nie tylko dziecka.

Dziecko jest twórcze, ale w pewnym momencie ta jego spontaniczna twórczość może być skutecznie zahamowana przez transmisyjny charakter procesu edukacyjnego. Ważne jest uświadomienie sobie, jakie są plusy i minusy tradycyjnego podejścia do dziecka i jego edukacji.

Zmiana w podejściu do organizacji działań edukacyjnych w przedszkolu wymaga w pierwszej kolejności zdiagnozowania problemu w danej placówce. Refleksji na temat własnej postawy względem rozumienia, czym jest twórczość, otwartości na wyrażanie siebie przez dzieci czy sposobów organizowania warunków zewnętrznych w przedszkolu. Kolejnym krokiem będzie analiza możliwości wprowadzenia ewentualnych zmian. Trzeba pamiętać, że zawsze można pracować lepiej i w każdej chwili być otwartym na zmiany, które dokonujemy w imię dobra dzieci.

Z teorii

Nie można ograniczać działań stymulujących postawę i aktywność twórczą tylko i wyłącznie do trzech obszarów edukacyjnych z zakresu wychowania przez sztukę. Konstruowanie wiedzy przez dziecko wymaga własnych poszukiwań, które prowadzą je do samorealizacji i samokształtowania.

Bibliografia

Edukacja kreatywna, red. E.A. Zwolińska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.

Feriere A., *Breve initiation a l'Education Nouvelle*, Ed. Bourrelier, Paryż 1951.

Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, przekł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976.

Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UW-M, Olsztyn 2002.

Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.

Kujawiński J., *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1990.

Malicka M., *Uroki i trudy twórczego życia*, Wydawnictwo NK, Warszawa 1982.

Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, WSiP, Warszawa 1977.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, Dz. U. z dn. 15 stycznia 2009 r. nr 4, poz. 17.

Popek S., *Zdolności i uzdolnienia twórcze – podstawy teoretyczne*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, red. S. Popek, WSiP, Warszawa 1988, s. 9-39.

Przetacznik-Gierowska M., *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 2000, s. 151-189.

Puślecki W., *Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów*, Impuls, Kraków 1999.

Read H., *Wychowanie przez sztukę*, Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, [Wstęp I. Wojnar, s. XLVII].

Schulz R., *Twórczość – społeczne aspekty zjawiska*, PWN, Warszawa 1990.

Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Pedagogika GWP, Gdańsk 2007.

Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.

Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.

Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

Wojnar I., Przedmowa do wydania polskiego, [w:] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, przekł. I. Wojnar, WSiP, Warszawa 1976, s.13-33.

Streszczenie

Celem artykułu jest przybliżenie wybranych teoretycznych i praktycznych aspektów kształtowania postawy twórczej dzieci w wieku przedszkolnym. W pierwszej kolejności przedstawiono niezbędne wyjaśnienia terminologiczne, wprowadzające w szeroką tematykę twórczości, aktywności własnej, twórczej aktywności i postawy twórczej dziecka. Ze względu na różnorodne podejścia do twórczości dziecka przyjęto założenia humanistyczno-podmiotowe, które wskazują, że dziecko jest twórcze. Twórczość dziecka przejawia się w jego aktywności, tworzeniu dzieł, które są efektem pracy wyobraźni, która organizuje i porządkuje oraz przekształca informacje ze świata zewnętrznego. Jest ona związana z jego rozwojem, budowaniem siebie i wynika z potrzeby wzrastania.

W drugiej kolejności zwrócono uwagę na czynniki, które sprzyjają rozwojowi postawy twórczej dziecka w wieku przedszkolnym. Ich podział na warunki, kontekst i środowisko pozwala zrozumieć złożoność tego zjawiska. Daje też konkretne przesłanki dla praktyki pedagogicznej. Na końcu artykułu przeanalizowano podstawę programową wychowania przedszkolnego z roku 2009 w celu wskazania, jakie cele i treści stymulują kształtowanie postawy twórczej dziecka. Głównym wnioskiem i postulatem, który wynika z analizy literatury przedmiotu, jest zauważenie i uświadomienie współczesnemu nauczycielowi, że jego zadaniem jest stworzenie takich warunków, w których dzieci będą mogły w sposób swobodny wyrażać siebie, przetwarzać zastaną rzeczywistość w celu samorealizacji. Zauważono potrzebę zmiany w podejściu do roli nauczyciela, który ma być towarzyszem dziecka, stwarzającym mu sytuacje problemowe.

Słowa kluczowe: twórczość, twórcza aktywność, własna aktywność dziecka, postawa twórcza.



Z teorii

Theoretical assumptions shaping creative attitude in preschool children

Summary

Aim of this paper is to present some theoretical and practical aspects of the development of creative attitude in preschool children. Firstly, the clarification of terminology was presented, introducing the broad theme of creativity, one's own activity, creative activity and creative attitude of the child. Due to the variety of creative approaches to the child we have chosen humanistic approach which indicates that the child is creative. Creativity manifests itself in child's own activity, creating works that are the result of his imagination, which organizes and transforms the information from the outside world. It is linked to the development and is driven by the need to grow.

In the second place, we drew attention to the factors that favor the development of creative attitude in preschool children. The division on the conditions, context and environment helps to understand the complexity of this phenomenon. It also provides concrete evidence for the practice of teaching. At the end of the article we examine the basis of pre-school education program published in 2009 in order to identify the objectives and content that stimulate the development of children's creative attitude. The main demand and the application that results from an analysis of the literature is to help the teacher to notice and to realize that his job is to create an environment in which children can freely express themselves, and process the new reality for self-realization. The need for change in the approach to the role of the teacher was noted. He is to be a child companion, creating for him the situations to resolve.

Keywords: creativity, creative activity, the child's own activity, a creative attitude.



Anna Malina

Creation of abstract geometric concepts through both child's creativity and creative activity of a teacher

One of more important areas is geometry. Students can to create of abstract geometric concepts through both child's creativity and creative activity of a teacher. I chose the topic connected with early math learning because this subject is very important to get the necessary skills to learn. Early math skills predict later mathematics and later reading. This is an important mathematical idea that the kids form at the early age and it helps them learn to learn.

D. Clements, lecturer and instructor, (who teaches at the Buffalo University in New York), enumerates three components which are the most important in math teaching: the first is mathematical goal, the second one is the development of sequence of levels of thinking and the third one is correlated instructional environments and specific activities in which we want kids to engage to achieve the next level of thinking¹. He claims that everybody can learn math but there is one group of people who are good at math and the other one that are not so good at math. He

¹ P. Daro, F.A. Mosher, T Corcoran, *Learning Trajectories in Mathematics: A Foundation for Standards, Curriculum, Assessment, and Instruction*, Philadelphia 2011, p. 23-24.

Z teorii

believes the most important thing is to give children a good opportunity to learn math. When do we give this opportunity to our children? When do we become the true professionals?

Teachers in everyday work with children should try to use such components as: knowledge, skills, previous experience, observation of a child, reflection and finally creativity. I think that we can be the true professionals when we realize what we want to teach children and what level they represent. This knowledge determines possible ways to achieve the intentional aim. I would like to write about these three components of math teaching.

I. The first one is the development of sequence of levels of thinking.

Everybody knows that a triangle, a rectangle, a line are abstract terms. In real life children deal with for example a box, a ball, a brick. In these objects children detect not only properties of shapes but also size, texture.

There is a special way to geometric understanding. The most important thing is child's perception, but it is worth remembering that geometric world can't be perceived directly. It is hidden in the real world and emerges thanks to special intellectual activity known as geometric intuition².

Thinking about each level involves execution of different kind of activities (manipulation, drawing, description). If we want to make the whole process of interiorisation work, we should know that children first have to manipulate with something, then draw and finally describe something. J. S. Bruner calls this sequence: levels of representation.

The first one is an enactive level of representation. Children do something, they know the whole process of this activity and they can repeat it. The whole sequence of these actions defines the way to cope with the situation.

The next one is an iconic level of representation. Pupils on this level show us their knowledge about an object through a picture. On the basis of the drawing we can learn what children know about things.

And the last one is a symbolic level of representation. People on this level describe objects using a symbolic code for example parlance (a phraseology, expressions used by a particular group of people), symbolic language and so on³.

Each representation defines a different way to cope with the input (new information). We seldom deal with only one representation. Usual-

² E. Swoboda, *Regularności geometryczne w uczeniu się dzieci*, [w:] *Dziecko i matematyka*, red. J. Gunèaga, E. Swoboda, Rzeszów 2009, p. 47.

³ G. Treliński, U. Trelińska, *Kształtowanie pojęć geometrycznych na etapie przeddefinicyjnym*, Kielce 1996, p. 15.

ly, they have composite character, for example iconic-symbolic, symbolic-enactive and so on. Child's learning process is based on learning each level of representation in the correct order (which is coping with something through manipulation, using pictures or description) with a simultaneous transition to the next level and numerous returns to the previous one. Each return makes the activity and picture representation more profound than original rules and makes the development of the learner's language (symbolic code) faster and fuller.

Other researchers P. van Hiele and D. van Hiele-Geldof proposed a model of five levels of geometric thinking⁴

1. The lowest level is a visual level. Pupils recognize and identify two-dimensional shapes and three-dimensional figures by their appearance as a whole (without emanating particular properties). The child being on this level will say, for example: This is a square, but when we ask him: why?, he can't say. He will say: it looks like a box.

2. The second level is a descriptive level. At this level a pupil analyses known figures and he can describe their properties. For example, a student will talk about equilateral triangle. He notices that this figure has such properties as three sides, all sides equal, three equal angles and symmetry, both line and rotational. At this level figures are described on the basis of their properties which students detect during many different experiences. These properties are not logically ordered yet. At that time, a very important thing is language.

3. The next one is an informal deduction level. At this level student orders all properties of figures in a logical way and can use them to justify relationships. For example, students can explain why all squares are rectangles.

4. The fourth level is a deduction level. Students use deductive reasoning to draw conclusions about abstract geometric principles. Language at this level has an abstract character and only at this time students can understand the meaning of definitions, the role of axioms, theorems, and their converses.

5. The last one is a rigorous level. Students compare different geometric theories and hypotheses. This high level requires advanced mathematical thinking.

Why this knowledge is so important for us? Pierre M. van Hiele, a former Montessori teacher argues that teaching school mathematics – geometry and arithmetics – has been a source of many misunderstandings. It

⁴ P.M. Van Hiele, *Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play*, "Teaching Children Mathematics" 6(February 1999), p. 310-316.

Z teorii

is connected with incoherence between students level of thinking and instruction that promotes reasoning about geometric ideas. For example, when we talk about square we can spot different meanings among children representing different levels of thinking. For a student at the visual level, squares may mean a variety of shapes that “look like a perfect box” no matter which way they are rotated. For students at the descriptive level of thinking, a square is a closed figure with four equal sides and four right angles. But even to these pupils, a square has no relationship to the class of rectangles, as it does for students at a higher level⁵. In the book entitled “A guide to effective instruction in mathematics” we can read: “although most levels in the model of geometric thinking do not pertain to students in Kindergarten to Grade 3, it is important for teachers of primary grades to consider the following:

- Progression from one level to the next one is less dependent on students’ age or maturation than on instruction that promotes reasoning about geometric ideas. Teachers of primary students need to provide the kids with instructional activities that help students move beyond merely recognizing two-dimensional shapes and three-dimensional figures (which is level 0) to understanding the properties of shapes and figures (which is level 1).

- The levels are sequential, and success at one level depends on the development of geometric thinking at the preceding level. If students’ level of thinking does not progress beyond level of visualization, it is likely that they will have to struggle with geometric concepts at higher levels”⁶.

If we analyze these theories in depth we can find connections between them. We can say that developing each level of thinking and providing appropriate language for this level depend on three basic levels of representation.

What is more, D. Clements adds that these levels can help us understand how children think about shapes and conversance of these levels can also guide teachers to provide appropriate learning opportunities for children.

II. More important thing than developmental level are opportunities to learn about shapes.

When can we create good opportunities to learn geometry? To respond to the question we need to know mathematical goal that we want kids to be able to achieve at any given age. Now let’s move on to the next component. Teachers need profound understanding of the mathematics in which they want kids to engage. What is important about geometry? Let’s try to unpack content knowledge about geometry.

⁵ D. Clements, *Young Children Idea about Geometric Shapes*, “Teaching Children Mathematics” 6(April 2000), p. 482-488.

⁶ *A guide to effective instruction in mathematics. Kindergarten to Grade 3, Geometry and Spatial Sense*, Ontario Education excellence for all, 2005, p.12.

A practical application of the principles and theories behind good instruction are presented in the book 'A Guide to Effective Instruction in Mathematics, Kindergarten to Grade 3'. In this approach, knowledge and skills about geometry are divided into three parts and they concentrate on mathematical concepts of Geometry and Spatial Sense. They are called "big ideas". The "big ideas" in Geometry and Spatial Sense are the following:

► Properties of two-dimensional shapes and three dimensional figures

What should we know about properties of two-dimensional shapes and three-dimensional figures in the primary grades:

- Two-dimensional shapes and three-dimensional figures have properties that allow them to be identified, compared, sorted, and classified.
- Experience with two-dimensional shapes and three-dimensional figures, represented in a variety of forms, sizes, and orientations, allows students to understand those properties⁷.

Geometric relationships

We need to know about geometric relationships in the primary years that:

- Two-dimensional shapes and three-dimensional figures can be composed from or decomposed into other shapes and figures.
- Relationships exist between two-dimensional and three-dimensional geometry (e.g., the two-dimensional faces of three-dimensional figures).
- Relationships exist between categories of two-dimensional shapes (e.g., rectangles are also quadrilaterals, squares are also rectangles).
- Congruence is a special geometric relationship that is shared by shapes having the same shape and the same size⁸.

► Location and movement

The following are key points that can be made about location and movement in the primary years:

- The location of an object can be described in terms of its spatial relationship to another object or in terms of its position on a grid.
- Transformational geometry involves translations (slides), reflections (flips), and rotations (turns).
- Symmetry can be used to analyse and create shapes in which one half is a reflection of the other⁹.

D. Clements says that when we think about geometric aims of teaching we should: reconsider teaching "basic shape" only through examples, give children credit for what they know, avoid common misconceptions, expand the limited notions that are "taught" too often, match activities to children's level of thinking about shapes.

⁷ Ibidem, p. 7-

⁸ Ibidem, p. 25.

⁹ Ibidem, p. 43.

Z teorii

Many geometric skills develop simultaneously with geometric concepts. Each of them is connected with certain actions – activities which are presented when a child deals with objects and geometric situations. These geometric activities are the following¹⁰:

- Observation
- Manipulation
- Research
- Description
- Construction
- Creativity

During learning and teaching process these activities do not appear alone but they interpenetrate and complement each other. Having been given good opportunities, students should discover geometry. What should appear in the learning process is intuitive experimental activities. Taking into consideration all the aspects that I mentioned it is important to know that only having knowledge about mathematical goal and the development of sequence of levels of thinking we can think and talk about the child's creativity and creative activity of a teacher.

III. Possible ways of creating abstract geometric concepts through child's creativity and creative activity of a teacher.

P. van Hiele claims that “to promote the transition from one level to the next, instruction should follow a five-phase sequence of activities. Instruction should begin with an inquiry phase in which materials lead children to explore and discover certain structures. In the second phase, direct orientation, tasks are presented in such a way that the characteristic structures appear gradually to the children, for example, through puzzles that reveal symmetry of pieces or through such games as “feel and find the shape.” In the third phase, explicitation, the teacher introduces terminology and encourages children to use it in their conversations and written work about geometry. In a fourth phase, free orientation, the teacher presents tasks that can be completed in different ways and enables children to become more proficient with what they already know, for example, through explorations of making different shapes with various pieces or through playing clue games. In the fifth and final phase, integration, children are given opportunities to pull together what they have learned, perhaps by creating their own clue activities. Throughout these phases the teacher has various roles: planning tasks, directing children's attention to geome-

34 ¹⁰ J. Nowik, *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole 2011, p. 150.

tric qualities of shapes, introducing terminology and engaging children in discussion using these terms, and encouraging explanations and problem-solving approaches that make use of children's descriptive thinking about shapes."¹¹

Bibliografia

A guide to effective instruction in mathematics. Kindergarten to Grade 3, Geometry and Spatial Sense, Ontario Education excellence for all, 2005.

Clements. D., *Young Children Idea about Geometric Shapes*, "Teaching Children Mathematics" 6(April 2000), 482-488.

Daro P., Mosher F.A., Corcoran T., *Learning Trajectories in Mathematics: A Foundation for Standards, Curriculum, Assessment, and Instruction*, Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia 2011.

Nowik J., *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, NOWIK Sp.j., Opole 2011.

Swoboda E., *Regularności geometryczne w uczeniu się dzieci*, [w:] *Dziecko i matematyka*, red. J. Gunèaga, E. Swoboda, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 45-57.

Treliński G., Trelińska U., *Kształtowanie pojęć geometrycznych na etapie przeddefinicyjnym*, Mat & Met, Kielce 1996.

Van Hiele P.M., *Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play*, "Teaching Children Mathematics" 6(February 1999), 310-316.

Summary

The child during its first years of life operates with three-dimensional items from real world. There is a moment in the educational process when its activity takes place in the dimension of the plain. Functioning at the plain requires understanding the concepts and manipulating specific properties (features) of geometric terms. Supporting the child in this area requires from the teacher to many activities that will produce in a child's mind more and wider understanding of concepts such as line, triangle or cube.

Child creativity present in education brings joy of creating, positive emotions, natural ability of testing, experimenting, drawing conclusions and comparing. Creative mathematical activity? What opportunities and benefits does it bring? What is it necessary in the development of geometric concepts and skills?

¹¹ P.M. Van Hiele, *Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play*, "Teaching Children Mathematics" 6(February 1999), p. 316.



Z teorii



Keywords: abstract geometric concepts, child's creativity, two-dimensional shapes, three dimensional figures, geometric relationships, geometric activities, shapes.

Budowanie abstrakcyjnych pojęć geometrycznych poprzez twórczą aktywność dzieci i nauczyciela...

Streszczenie

Dziecko w pierwszych kilku latach życia operuje trójwymiarowymi przedmiotami realnego świata. Jednak przychodzi taki moment w edukacji, gdy jego aktywność zostaje sprowadzona do działań w wymiarze płaszczyzny. Funkcjonowanie na płaszczyźnie wymaga rozumienia pojęć i operowania specyficznymi własnościami figur geometrycznych. Wspieranie dziecka w tym obszarze wymaga od nauczyciela wielu zabiegów, które pozwolą wytworzyć w dziecięcym umyśle coraz bogatsze rozumienie takich pojęć, jak prosta, trójkąt czy sześciąt. Kreatywność dziecięca obecna w edukacji niesie z sobą radość tworzenia, pozytywne emocje, naturalną możliwość sprawdzania, eksperymentowania, wyciągania wniosków i porównywania. Twórcza aktywność matematyczna? Jakie daje możliwości i korzyści? Po co jest potrzebna i konieczna w kształtowaniu pojęć i umiejętności geometrycznych?

Słowa kluczowe: abstrakcyjne pojęcia geometryczne, twórcza aktywność dziecka, figury płaskie, bryły geometryczne, relacje przestrzenne, aktywności geometryczne, kształty.



Anna Malina

Determinanty twórczego podejścia nauczyciela w budowaniu pojęć geometrycznych przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Wprowadzenie

Geometria to jeden z obszarów matematyki, który zajmuje istotne miejsce w hierarchii nauk ścisłych. Z jednej strony jest ściśle związana z codziennym życiem człowieka, jak pisze B. Bilewicz-Kuźma, jest „fenomenem ludzkiej kultury”¹, wyrasta, bowiem z potrzeb związanych z mierzeniem obiektów w przestrzeni. Z drugiej strony, gdy myślimy o wprowadzaniu dziecka w świat geometrii rodzi się trudność, jak ją mu przybliżyć, mając na uwadze fakt, że każde pojęcie matematyczne jest pojęciem abstrakcyjnym. Rozpatrując ten proces z punktu widzenia dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym trzeba pomyśleć, jak można tę rzeczywistość abstrakcyjną zmaterializować, ukonkretnić w kontakcie z małym uczniem. Pomocą w tym zakresie może okazać się twórczość dziecięca, indywidualny, własny sposób widzenia rzeczywistości przez ucznia, a także twórcze podejście nauczyciela dbającego o to, aby przekazywana wiedza została właściwie zinterioryzowana przez młodego uczestnika procesu

¹ B. Bilewicz-Kuźma, *Geometria w edukacji dzieci*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 274.

Z teorii

edukacyjnego. Aby takie działania mogły być wdrożone już w edukacji przedszkolnej niezbędne jest zastanowienie się nad tym, co nauczyciel powinien wiedzieć, aby mógł właściwie działać.

Czynniki determinujące twórcze podejście nauczyciela w edukacji matematycznej

D. Clements, wymienia trzy elementy, które są niezbędne w nauczaniu matematyki. Pierwszy z nich to cel matematyczny, który chcemy osiągnąć, następny to znajomość kolejnych następujących po sobie poziomów rozwoju myślenia dziecka i ostatni to tworzenie odpowiednich sytuacji zadaniowych, specyficznych aktywności dziecka, czyli sposobów, dzięki którym uczeń będzie miał możliwość zdobyć odpowiednią wiedzę i umiejętności, rozwijając kolejny poziom myślenia geometrycznego². Autor uważa, że większość z nas dzieli osoby na te, które są bardzo dobre w matematyce oraz na te, które nie radzą sobie dobrze z matematyką. Tymczasem sam argumentuje, że w procesie edukacyjnym odbywającym się w przedszkolu i szkole, najważniejszą rzeczą jest stworzenie dziecku właściwych możliwości, warunków do uczenia się matematyki. Kiedy, my nauczyciele, dajemy dziecku takie możliwości, kiedy stwarzamy odpowiednie warunki do uczenia się abstrakcyjnych pojęć matematycznych? Kiedy stajemy się prawdziwymi profesjonalistami w swoim zawodzie?

W codziennej pracy nauczyciel powinien wykorzystywać takie komponenty, jak: wiedza, umiejętności, posiadane doświadczenie, obserwacja dzieci, refleksja oraz kreatywność. Zanim jednak będzie możliwe twórcze działanie nauczyciela oraz wykorzystywanie kreatywnego działania dzieci, potrzebne jest uświadomienie sobie pewnych determinant, na których opiera się proces edukacyjny. Nauczyciel staje się prawdziwym specjalistą w swojej profesji, gdy jest świadomy, czego chce nauczyć dzieci, potrafi dokładnie określić i wyznaczyć sobie cel edukacyjny oraz gdy wie, na jakim etapie rozwoju myślenia znajdują się uczniowie, z którymi pracuje. Wiedza odnośnie do tych dwóch wymienionych czynników determinuje możliwe sposoby, drogi wybierane przez nauczyciela do kształtowania pojęć i umiejętności matematycznych. Przyjrzyjmy się bliżej tym trzem czynnikom, dzięki którym proces budowania pojęć geometrycznych w umysłach dzieci będzie właściwie przebiegał.

1. Rozwój poziomów myślenia geometrycznego dzieci

Pierwszym z czynników, który nauczyciel powinien wziąć pod uwagę, jest znajomość kolejnych następujących po sobie poziomów rozwoju

myślenia dziecka. Proces kształtowania pojęć abstrakcyjnych w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym jest bardzo ważnym zagadnieniem. Biorąc pod uwagę etapy kształtowania pojęć matematycznych, a w tym przypadku pojęć związanych z geometrią, trzeba spojrzeć na ten proces z perspektywy dziecka. Każdy wie, że trójkąt prostokąt, linia są terminami abstrakcyjnymi. W rzeczywistości dziecko styka się z takimi obiektami, jak pudełko, piłka, klocek. Ponadto w przedmiotach tych zauważa nie tylko kształt, ale również wielkość, materiał, z jakiego zostały wykonane. Niektórzy autorzy zwracają uwagę, że istnieje specyficzna droga poznania geometrycznego. Najważniejsze znaczenie ma dziecięce postrzeganie obiektów geometrycznych, chociaż należy pamiętać, że świat geometryczny nie może być postrzegany bezpośrednio. Jest on ukryty w realnym świecie i wyłania się z niego za sprawą specjalnej aktywności intelektualnej nazwanej intuicją geometryczną³. Również J. Piaget podkreśla zasadniczą rolę tej aktywności w procesie budowania wiedzy w umyśle dziecka, stwierdzając, że logiką wczesnego dzieciństwa jest właśnie intuicja⁴. Dlatego każdy nauczyciel, znając jej funkcję w budowaniu matematycznego myślenia dzieci w wieku przedszkolnym, powinien tak projektować sytuacje edukacyjne, aby jak najpełniej wykorzystać tę cechę dziecięcego myślenia.

P. van Hiele wyróżnił kilka poziomów myślenia dotyczących kształtowania pojęć geometrycznych dziecka. Jest to poziom wzrokowy, opisowy i logiczny⁵. Pierwszy etap jest szczególnie ważny. Stanowi bowiem źródło dalszego poznawania i myślenia o kształtach. Dziecko obserwuje obiekty, nie używając słów. Rozpoznaje figury według ich kształtu bez wydzielenia poszczególnych cech. Etap opisowy charakteryzuje się tym, że dziecko, analizując poszczególne figury, odkrywa ich własności. Na tym etapie język odgrywa zasadniczą rolę, jednak cechy obiektów nie są jeszcze logicznie uporządkowane w umyśle dziecka. Ostatni z wymienionych etapów cechuje się logicznym porządkiem własności analizowanych obiektów. Jedne z nich są ważniejsze od innych. Oznacza to, że jedna własność pociąga za sobą istnienie kolejnych oraz, że wymieniając jedną z nich nie musimy mówić o innych, które z niej wynikają⁶. P. van Hiele wymienia jeszcze kolejne poziomy myślenia geometrycznego jednak do-

³ E. Swoboda, *Regułowości geometryczne w uczeniu się dzieci*, [w:] *Dziecko i matematyka*, red. J. Guncaga, E. Swoboda, Rzeszów 2009; *Dziecko i matematyka*, Rzeszów 2009, s. 47.

⁴ K. Kamińska, *Edukacja matematyczna przedszkolaków*, „Wychowanie w Przedszkolu” (2012)1, s. 5-15.

⁵ Por. P.M. van Hiele, *Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play*, „Teaching Children Mathematics” 6 (February 1999), s. 311.

⁶ Por. tamże.

Z teorii

tyczą one wyższych etapów kształcenia⁷. Myślenie na każdym z tych poziomów wymaga zaangażowania różnych rodzajów aktywności (manipulowania, rysowania, opisywania). Jeśli chcemy, aby dany proces został w pełni zinterioryzowany przez ucznia najpierw powinniśmy dać możliwość dziecku manipulowania na konkretnym materiale, najważniejsze tutaj są własne próby, działania. W miarę rozwoju spostrzegania i myślenia konkret i działanie na nim można zastąpić rysunkiem. Kolejnym etapem jest posługiwanie się symbolami i słowami. J. Bruner nazywa te systemy przetwarzania i przedstawiania informacji reprezentacjami⁸.

Pierwszy poziom to reprezentacja enaktywna. Reprezentacja ta „obejmuje zbiór reguł składających się na umiejętność robienia czegoś i możliwość seryjnego powtarzania tego aktu: te reguły powtarzają się w działaniu”⁹. Następny poziom to reprezentacja ikoniczna. Dziecko na tym poziomie ujmuje obiekt, zdarzenie w postaci obrazu. Bazując na tym obrazie, możemy w pewien sposób poznać to, co dziecko już wie na dany temat. Ostatnim wyróżnionym poziomem jest reprezentacja symboliczna. Osoby prezentujące ten poziom myślenia używają symbolicznego kodu, symbolicznego języka. Każda z tych reprezentacji wskazuje na różny sposób przyjmowania informacji. Rzadko też mamy do czynienia tylko z jedną reprezentacją. Zwykle występują one w połączeniu np. reprezentacja ikoniczna z symboliczną bądź symboliczna z enaktywną¹⁰.

Przyglądając się tym teoriom, warto zauważyć, że przechodzenie z jednego etapu na kolejny, budowanie coraz bardziej złożonych struktur myślenia w większym stopniu zależy od tworzonych sytuacji edukacyjnych niż wieku i dojrzałości dziecka. Oznacza to, że nauczyciel powinien dać dziecku możliwość aktywnego działania, które doprowadzą go do odkrywania wiedzy geometrycznej z następnego poziomu myślenia geometrycznego. Dla przykładu nauczyciel może tworzyć dla dzieci na etapie myślenia wzrokowego sytuacje edukacyjne, które pozwolą im przejść z etapu rozpoznawania figur płaskich i brył do dostrzegania i rozumienia ich własności. Ponadto, poziomy myślenia geometrycznego mają charakter sekwencyjny, co oznacza, że osiągnięcie sukcesu edukacyjnego na kolejnym poziomie jest uzależnione od podejmowanych działań na wcześniejszym etapie. Jeśli uczeń nie posiada wystarczającej wiedzy i umiejętności z danego poziomu bardzo trudno będzie mu działać na wyższym etapie¹¹. Znajomość kolejnych sta-

⁷ *A guide to effective instruction in mathematics. Kindergarten to Grade 3, Geometry and Spatial Sense*, Ontario Education excellence for all, 2005, s.12.

⁸ Por. U. Trelińska, G. Treliński, *Kształtowanie pojęć geometrycznych na poziomie przeddefinicyjnym*, Kielce 1996, s. 23.

⁹ Tamże, s. 23.

¹⁰ Por. tamże, s. 23-24.

¹¹ *A guide to effective instruction in mathematics. Kindergarten to Grade 3, Geometry and Spatial Sense*, Ontario Education excellence for all, dz. cyt, s.12.

diów w rozwoju myślenia pomaga nauczycielowi poznać, w jaki sposób dziecko myśli o kształtach oraz prowadzi do tworzenia odpowiednich możliwości uczenia się dziecka w obrębie obszaru, jakim jest geometria.

2. Cele kształcenia geometrycznego w edukacji dzieci

Drugą ważną determinantą twórczego podejścia w procesie edukacyjnym jest świadomość celu matematycznego, dzięki któremu nauczyciel tworzy odpowiednie sytuacje edukacyjne sprzyjające uczeniu się dziecka. Nauczyciel powinien znać dogłębnie obszar wiedzy, który chce, aby dzieci opanowały. Taka sytuacja sprawia, że nie działa on tylko „tu i teraz”, ale potrafi dostrzegać dalsze cele edukacyjne, mając na uwadze kolejne etapy kształcenia. Zatem wiedza, którą chce przybliżyć dziecku, powinna być dokładnie przez niego poznana i usystematyzowana. Interesujący sposób takiej systematyzacji został zaprezentowany w publikacji *A guide to effective instruction in mathematics. Kindergarten to Grade 3, Geometry and Spatial Sense*. Wiedza i umiejętności dziecka dotyczące geometrii i myślenia przestrzennego zostały podzielone na trzy obszary, wokół których można tworzyć odpowiednie sytuacje edukacyjne. Są to: własności figur płaskich i brył, relacje geometryczne oraz położenie obiektów i przekształcenia geometryczne. W pierwszym obszarze nacisk jest położony na to, że figury płaskie i bryły posiadają własności, dzięki którym możemy je identyfikować, porównywać, segregować i klasyfikować. Dziecko zbiera doświadczenia w tym obszarze poprzez postrzeganie obiektów geometrycznych w różnych formach, rozmiarach i położeniu, co pozwala mu na zrozumienie ich własności. Relacje geometryczne dotyczą budowania figur płaskich i brył, powiązań pomiędzy figurami płaskimi i bryłami, relacji pomiędzy poszczególnymi figurami płaskimi. Natomiast ostatni obszar wiąże się z terminologią dotyczącą opisywania położenia obiektów w przestrzeni oraz w odniesieniu do innych przedmiotów, przekształceń geometrycznych, a w szczególności symetrii, przesunięcia i podobieństwa figur. Warto również wiedzieć, „że równoległe z kształtowaniem się pojęć geometrycznych rozwija się zakres umiejętności geometrycznych dzieci. Każda z tych umiejętności wiąże się z pewnymi działaniami – aktywnościami, które ujawniają się, gdy dziecko obcuje z obiektami lub sytuacjami geometrycznymi”¹². Wśród aktywności geometrycznych wymienia się: obserwowanie, manipulowanie, badanie, werbalizowanie, konstruowanie, kreowanie. W procesie nauczania wymienione aktywności zazwyczaj przenikają się i uzupełniają. Tworzenie odpowiednich sytuacji edukacyjnych wiąże się z takim planowaniem zajęć przez nauczyciela, aby w procesie uczenia się dziecko odkrywało geometrię i poprzez własną aktywność zdobywało wiedzę i umiejętności.

¹² J. Nowik, *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydanie II rozszerzone, Opole 2011, s. 149.

Z teorii

Konkluzja

Twórcze podejście nauczyciela opiera się bezpośrednio na wiedzy dotyczącej poziomów myślenia geometrycznego, a także dokładnej znajomości i systematyzacji obszaru, w jakim nauczyciel chce, aby dziecko się rozwijało i osiągało kolejne umiejętności. Dzięki tej wiedzy może kreować różne sytuacje edukacyjne, które poprowadzą uczniów do odkrywania i rozumienia abstrakcyjnych pojęć geometrycznych, odkrywać nowe sposoby prezentowania wiadomości i ćwiczenia umiejętności w tym obszarze. W procesie nauczania i uczenia się opisana wyżej wiedza nauczyciela będzie sprzyjała jego twórczemu działaniu, a także będzie impulsem do wykorzystania twórczości dzieci, towarzysząc im w spotkaniu z rzeczywistością, która nas otacza, jest ściśle związana z codziennym życiem człowieka, a zarazem bardzo trudna do zrozumienia.

Bibliografia

Bilewicz-Kuźma B., *Geometria w edukacji dzieci*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna. Badania, opinie, inspiracje*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011, s. 274-293.

Daro P., Mosher F.A., Corcoran T., *Learning Trajectories in Mathematics: A Foundation for Standards, Curriculum, Assessment, and Instruction*, Consortium for Policy Research in Education, Philadelphia 2011.

A guide to effective instruction in mathematics. Kindergarten to Grade 3, Geometry and Spatial Sense, Ontario Education excellence for all, 2005.

Kamińska K., *Edukacja matematyczna przedszkolaków*, „Wychowanie w Przedszkolu” (2012)1, s. 5-15.

Nowik J., *Kształcenie matematyczne w edukacji wczesnoszkolnej*, wydanie II rozszerzone, NOWIK sp.j., Opole 2011.

Swoboda E., *Regularności geometryczne w uczeniu się dzieci*, [w:] *Dziecko i matematyka*, red. J. Gunèaga, E. Swoboda, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2009, s. 45-57.

Treliński G., Trelińska U., *Kształtowanie pojęć geometrycznych na etapie przeddefinicyjnym*, Mat & Met, Kielce 1996.

Van Hiele P.M., *Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play*, „Teaching Children Mathematics” 6(February 1999), s. 310-316.

Streszczenie

Odpowiednie wprowadzanie małego dziecka w świat pojęć geometrycznych nie jest łatwym zadaniem dla nauczyciela. Wymaga odpowiedniego przygotowania od strony matematycznej oraz psychologicznej. Niezbędnymi czynnikami w tym procesie są: ugruntowana wiedza nauczyciela

w zakresie pojęć i umiejętności geometrycznych, a także znajomość kolejno następujących po sobie poziomów rozwoju myślenia geometrycznego dziecka. Wypełnienie tych kryteriów przez nauczyciela daje mu możliwość twórczego działania w procesie budowania w umyśle dziecka prawidłowych pojęć i umiejętności geometrycznych. Ponadto wiedza odnośnie do tych dwóch wymienionych czynników determinuje możliwe sposoby, drogi wybierane przez nauczyciela do kształtowania pojęć i umiejętności matematycznych. Pozwala na wykorzystanie kreatywności dzieci w poznawaniu otaczającego świata i tworzenie właściwych sytuacji edukacyjnych. Twórcze podejście nauczyciela nie może być jedynie intuicyjnym działaniem, ale powinno opierać się na wiedzy, umiejętnościach, posiadanym doświadczeniu, obserwacji dzieci oraz głębokiej refleksji.

Słowa kluczowe: pojęcia geometryczne, twórczość, geometria, poziomy myślenia geometrycznego, reprezentacja enaktywna, reprezentacja ikoniczna, reprezentacja symboliczna, twórcze podejście nauczyciela.

Factors of a creative approach of a teacher in building abstract geometric concepts by children at a pre-school and early school age

Summary

Taking students in the world of geometric concepts is not an easy task for a teacher. It requires preparation in both these areas: mathematical and psychological. In this process essential factors are: deep knowledge of a teacher about geometric concepts and skills as well as awareness of sequence of levels of geometric thinking. Once the teacher meets these two requirements, he or she is able to create correct abstract geometric concepts and skills in a child's mind. What is more, knowledge about these factors allows the teacher to choose possible ways that lead to the development of mathematical concepts and skills. "A teacher can use creativity of children for gaining knowledge about the world around them and building appropriate learning situations. A creative approach of a teacher cannot rely only on intuition. Instead, it should be based on knowledge, skills, previous experience, observation of children and deep reflection.

Keywords: geometric terms, creativity, geometry, levels of geometric thinking, enactive level of representation, iconic level of representation, symbolic level of representation, creative approach of a teacher.



„Twórcą może być każdy”

– wywiad
z prof. dr hab. Ireną Popiołek
rozmawia Krystyna Zabawa

Krystyna Zabawa: Perspektywa Pani Profesor jest szczególna. Jest Pani artystką i pedagogiem z doświadczeniem na różnych poziomach edukacji, naukowcem. Czym dla Pani jest twórczość – słowo tak różnie definiowane, ostatnio też bardzo modne?

Irena Popiołek: Wydaje mi się, że jest to termin bardzo trudny do zdefiniowania. Bo czym jest twórczość? To pojęcie, które zazwyczaj wiąże się po – pierwsze – z historią a – po drugie – z twórcą. Twórca rozumiany jako artysta, jako ten, który tworzy. Jan Paweł II w swojej małej, ale bardzo bogatej w treści książeczce pt. *List do artystów* pisze o Stwórcy i twórcy. Stwórcą jest tylko Bóg, który stwarza z niczego, a twórca tworzy w odniesieniu do natury i tego, co widzi. Przekładając to na język pedagogiki i dydaktyki, twórcą może być każdy. Według najnowszych teorii, jakkolwiek pracę się wykonuje, powinien w niej znaleźć się pierwiastek twórczości. Co to znaczy? To znaczy po prostu myślenie nad tym, co się wykonuje, w jaki sposób i czemu to ma służyć tak, żeby nie było automatyzmu, żeby praca nie była mechaniczna i bezmyślna.

KZ: Powinien w niej być jakiś pierwiastek nowości, oryginalności...

IP: Tak, nowości, ale przede wszystkim koncentracji i myślenia twórczego właśnie. Nie jest obojętne, czy myślimy np. przy obieraniu ziemniaków nad kolejnością czynności itp. W ogóle w życiu powinno być dużo aspektów twórczości, tej najlepiej pojętej, to znaczy żadna praca nie powinna być wykonywana mechanicznie i według schematów, z wyłączeniem myślenia. Myślenie jest naprawdę niesłychanie ważne!

Z praktyki

KZ: Czy można powiedzieć, że twórczość jest wtedy, kiedy wyrażamy w niej siebie, kiedy wkładamy coś z siebie w to, co robimy?

IP: Zawsze tak.

KZ: Jeżeli odtwarzamy, kopiujemy to już nie jest twórczość...

IP: Też może być. Bo – po pierwsze – kopia nigdy nie będzie w stu procentach wierna oryginałowi, a po drugie – każda praca, którą wykonujemy, a zwłaszcza jeżeli chodzi o sztukę, o twórczość artystyczną, wówczas chcemy czy nie chcemy, dając część siebie, powodujemy, że dane dzieło różni się od innych, zawierając elementy naszej osobowości. Często dzieje się to bezwiednie. To jest bardzo istotne. Wiadomo, że nie ma na drzewie dwóch takich samych liści, nie ma też dwóch takich samych osób. W związku z tym ta różnorodność jest nieograniczona.

KZ: Czyli można też mówić o twórczości dzieci? Niektórzy uważają, że jest to nadużycie.

IP: Nie tylko można mówić, ale powiedziałabym, że przede wszystkim dzieci tworzą. Twórczość jest domeną dzieci.

KZ: Co w takim razie stanowi jej specyfikę, cechę wyróżniającą?

IP: Jednym z elementów twórczości w ogóle jest bezinteresowność, polegająca na tym, że artysta wykonując swoje dzieło, nie powinien absolutnie myśleć o tym, czy to się komukolwiek spodoba, czy to się sprzeda, czy będzie miał z tego jakieś profity. Bo wtedy to przestaje być sztuką. Natomiast dziecko tworzy w sposób bezinteresowny, właśnie tworzy. Smutne jest to, że dorośli tego często nie doceniają, nawet nauczyciele, niestety.

KZ: To moje następne pytanie. Irena Wojnar, badaczka zasłużona dla polskiej myśli pedagogicznej w zakresie wychowania przez sztukę, pisze, że aktywność twórcza dzieci to „jedno z najbardziej istotnych zagadnień wychowawczych współczesności”. Nauczyciele chyba często nie mają tej świadomości. Co zrobić, żeby to do nich dotarło, co więcej, żeby się tym przejęli?

IP: Ponad czterdzieści lat, pracując w zawodzie, usiłuję przekonać nauczycieli i przyszłych nauczycieli, studentów do tego zjawiska, jakim jest sztuka i jak ważna jest ona w wychowaniu. Należy pamiętać, że obok innych aspektów, sztuka i twórczość jest wychowująca. To jest podstawowa kwestia, o której nie wszyscy pamiętają. Podam przykład, że twórczość artystyczna, sztuka wychowuje. Przyszłam kiedyś ze studentami na zajęcia do drugiej klasy szkoły podstawowej w Krakowie. Mając zajęcia z metodyki wychowania przez sztukę teoretyzowałam dłuższy czas i uświado-

miłam sobie, że trzeba też studentom pokazać, jak powinny w praktyce wyglądać takie zajęcia. Nauczycielka zaraz przy powitaniu poinformowała mnie, że dziś lekcja się nie uda, bo nie ma Grzesia. Proszę sobie wyobrazić, że doświadczona nauczycielka uważała, że jest tylko jedno dziecko w klasie, które umie malować, rysować, a reszta nie. Nie przejęłam się tym. Na zajęciach dzieci tworzyły wydzieranki. Na końcu, zgodnie z założeniami metodycznymi, jest tzw. rekapitulacja, czyli podsumowanie. Wszystkie prace muszą zostać wystawione i klasa wspólnie z prowadzącym wypowiada się i nawet ocenia. Okazało się, że zarówno ja, jak i uczniowie uznaliśmy za bardzo dobrą pracę jednego z chłopców. Nie zapomnę nigdy jego szczęścia, bo prawdopodobnie, a nawet na pewno po raz pierwszy została doceniona jego praca plastyczna. Wtedy też zwróciłam uwagę studentów na to, jak dzieci są spostrzegawcze: jedna praca nie była wydzieranką, ale wycinanką i ci drugoklasiści to zauważyli.

KZ: A czy można podać nauczycielom jakieś wskazówki, rady, na czym powinno polegać inspirowanie do twórczości dzieci młodszych – w przedszkolu i klasach I-III?

IP: Najlepszą inspiracją jest albo literatura: poezja, czytanka albo muzyka czy wreszcie natura: pejzaż, widok z okna lub ustawiona w klasie martwa natura. Jeśli chodzi o dzieci młodsze, to dobrze jest, jeśli dzieci pracują przy muzyce. Jest to tzw. korelacja z muzyką. Bardzo dobrze to działa na uczniów i równocześnie są to dwa rodzaje sztuki powiązane z sobą, bardzo mocno zresztą.

KZ: Elementem inspirowania na tym etapie jest chyba też docenianie, jak wynika z przytoczonej przez Panią historii...

IP: Tak, oczywiście. Przede wszystkim też nauczyciel nie może wkraczać w dziecięcą wyobraźnię, fantazję, która jest ogromna, na przykład, nie pozwalając malować dziecku na obrazku zielonych włosów. Nauczyciel musi szanować dziecięce widzenie świata i z ogromnym szacunkiem podchodzić do działań twórczych dziecka. Zasadniczo powinien tylko inspirować oraz chwalić i akceptować, nie może krytykować, a już absolutnie nie wyśmiewać. A często tak się dzieje. Trzeba zostawić dziecku całkowitą swobodę w tworzeniu, nie wpychać go w dorosłe schematy i konwencje. Należy również zachęcać. Z tym się wiąże konieczność zapewnienia odpowiednich warunków, np. powinna być w szkole pracownia, z wodą na miejscu, odpowiednie pędzle, farby, papiery. Dzieci młodsze powinny czasem na dużych papierach mieć możliwość malowania palcami, żeby miały z tego satysfakcję, bo to jest właśnie rodzaj ekspresji twórczej, która jest niesłychanie ważna.

Z praktyki

KZ: Tymczasem w przedszkolu, a także jeszcze w szkole, nauczyciele posługują się „kolorowanymi”. Wiem, że Pani Profesor ma do nich szczególnie krytyczny stosunek. Dlaczego? Czy właśnie dlatego, że nie ma w nich miejsca na tworzenie?

IP: Tak. „Kolorowanka” nie pozwala dziecku pokazać i rozwijać wyobraźni. To jest przecież schemat, narysowany lepiej lub gorzej. Pokryć to tylko kolorem to nie jest żadna sztuka. To jest niedopuszczalne. Mówiłam już o tym wiele razy. Należałoby wykluczyć tzw. kolorowanki z edukacji raz na zawsze. Zwłaszcza z katechezy, gdzie często katecheci idą na łatwiznę, rozdając „ładne” obrazki do pokolorowania. Tymczasem dzieci potrafią tworzyć bardzo piękne prace właśnie w odniesieniu do wiary, do religii.

KZ: Jakie zatem tematy są najwłaściwsze na wczesnym etapie rozwoju twórczości plastycznej? Jakiego warto proponować dzieciom?

IP: Tematyka może dotyczyć natury, ale także wyobraźni. Jak mówiłam, praca plastyczna może powstawać w odniesieniu do wiersza, krótkiego opowiadania, czy wreszcie do muzyki, którą dzieci mogą na swój sposób interpretować.

KZ: Czy dzieła mistrzów malarstwa mogą stanowić także inspirację dla twórczości najmłodszych?

IP: Mogą, ale to może raczej na dalszym etapie. W przedszkolu i klasach I-III to nie jest potrzebne. Lepiej odnosić się wyłącznie do dziecięcej wyobraźni i fantazji.

KZ: Ale już na tym etapie warto chyba także kształcić gust estetyczny dziecka, pokazując mu wartościowe dzieła?

IP: Naturalnie, to jest wychowanie estetyczne. Warto prowadzić dzieci do muzeów, do wybranych obrazów, tak, żeby wizyta nie była za długa, żeby nie znudziła. Często się mówi, że ludzie nie chodzą do galerii sztuki, bo nie mają czasu. To nieprawda. Nikt ich tego wcześniej nie nauczył, nie pokazał. Dlatego tak ważna jest właśnie edukacja elementarna w tym zakresie.

KZ: Czy rozmawiać z dziećmi o sztuce, przekazując im także podstawowe wiadomości, czy skupić się wyłącznie na swobodnej ekspresji dziecka?

IP: Jak najbardziej, jest to konieczne. Należy omawiać z dziećmi takie pojęcia, jak kompozycja, kolor, kształt, forma i treść.

KZ: Co daje dzieciom twórczość? Czym może dla nich być? Niewiele zapewne wybierze drogę artystyczną...

IP: I nie o to chodzi. W moim przekonaniu, każdy człowiek powinien przejść taki kurs, który dawałby mu kontakt ze sztuką, możliwie jak najdłuższy, tzn. od przedszkola poprzez szkołę podstawową, gimnazjum, liceum do studiów wyższych. To jest gwarancja, że wychowamy człowieka wrażliwego na piękno, dobro i prawdę. To nie są górnolotne słowa, tylko rzeczywistość. Twórczość jest potrzebna dzieciom do prawidłowego rozwoju. W ten sposób kształtuje się wrażliwość i bezinteresowność, konieczne w sztuce, ale też ważne w życiu.

KZ: „Dorośli rzadko wierzą w możliwości dzieci” – to cytata z opowiadania uczennicy podstawówki. Czy Pani Profesor się z tym zgadza i jakie to może mieć konsekwencje dla dziecięcej twórczości w przedszkolu i szkole?

IP: Jak najgorsze, bo dziecko się załamie, nie będzie chciało pracować twórczo, będzie uważało, że jak się pani nie podoba, to znaczy, że to nie jest nic warte. Jak już mówiłam, dlatego nauczyciel powinien zachęcać i chwalić. A najważniejsze, żeby kochał dzieci. Naprawdę. Tego najbardziej dziś w szkole brakuje. Dziecko bywa numerem i nie mówię tego teoretycznie, ale z doświadczenia. To niewyobrażalne. Jak powiedział Korczak: „Nie ma dzieci, są ludzie”. Nauczyciele powinni o tym zawsze pamiętać i odnosić się do każdego wychowanka, ucznia z szacunkiem.

KZ: Zatem podstawowa rada dla nauczycieli to: kochać dziecko. Jakie inne wskazówki przekazałaby Pani Profesor tym, którzy mają inspirować dziecięcą twórczość i wychowywać? Na co powinni zwracać szczególną uwagę, czego unikać?

IP: Bardzo ważne jest, żeby nauczyciel nie tylko posiadał wiedzę merytoryczną, ale również żeby sam pracował twórczo: malował, rysował, tworzył grafikę, muzykował. Wówczas ma zupełnie inny stosunek do prac artystycznych i do twórczości dzieci. Doceni wysiłek ucznia i stanie się dla niego partnerem, a nie kimś zarządzającym.

KZ: Na zakończenie naszej rozmowy, chciałam zapytać Panią Profesor o osobiste doświadczenia ze sztuką, z twórczością, kiedy była Pani dzieckiem. Czy był ktoś, kto Panią do twórczości inspirował, zachęcał?

IP: Moje dzieciństwo przypadło na czasy II wojny światowej. Nie było wtedy czasu ani możliwości, żeby zajmować się sztuką. Kiedyś też nie było takiego przekonania, że warto nawet dla świętego spokoju dać dziecku kredki. A każde dziecko od razu rysuje, ledwie potrafi uchwycić kredkę, właściwie już gdy osiągnie osiemnasty miesiąc życia. Ale kiedy chodziłam już do szkoły podstawowej, po wojnie, były tylko te „kolorowanki”. Ja ich nie malowałam, bo uznałam, że nie potrafię. Miałam kole-

Z praktyki

żankę z sąsiedztwa, z równoległej klasy i jej wszystkie takie prace „zlecałam”, żeby za mnie robiła, malowała. Ona natomiast miała o sześć lat starszego brata, który chodził do liceum i – w moim przekonaniu – przepięknie malował i rysował. Kopiował piękne widoczki, co mnie zachwycało. Kiedyś przyszedłam do nich z wizytą w wakacje. On się wyraźnie nudził i zawołał mnie, żebyśmy zrobili konkurs, kto lepiej skopiuje z podręcznika głowę Stalina. Ja się wykręcałam, mówiąc, że przecież nie umiem. Ale on tak długo nalegał, że w końcu się zgodziłam, wzięłam ołówek i zaczęliśmy rysować. Kiedy skończyliśmy, wszyscy – on, mój ówczesny autorytet artystyczny, jego rodzice, moja koleżanka – stwierdzili, że moja głowa jest bardziej trafnie odrysowana niż jego. I w tym momencie się zaczęło. To była chyba czwarta klasa. Dzieci w tym wieku dawno malują, a ja nie wiedziałam, że potrafię. Od tego momentu ustawicznie rysowałam.

KZ: Myślę, że to świetna puenta naszej rozmowy. Nauczyciele, rodzice powinni być czujni, żeby nie przeoczyć dziecięcego talentu.

Bardzo dziękuję Pani Profesor za poświęcony czas oraz podzielenie się swoim doświadczeniem i przemyśleniami.

Wybrane publikacje prof. Ireny Popiołek:

Moimi publikacjami są przede wszystkim wystawy moich obrazów. Brałam udział w ponad 300 wystawach w kraju i zagranicą. Publikacje dotyczące wychowania estetycznego i wychowania przez sztukę ukazały się w periodykach: „Folia Mazoviana” (UP) oraz „Horyzonty Wychowania” (Akademia Ignatianum), WAM; na łamach tego ostatnio wymienionego pisma prowadziłam Galerię Sztuki, przedstawiając artystów nie tylko z Krakowa, ale i z całej Polski. Jestem autorką znaku graficznego II Synodu Biskupów Polskich (1999 r.) oraz znaku graficznego Konferencji Episkopatu Polski, obecnie używanego. Ponadto, między innymi: artykuł w „Roczniku Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie” pod redakcją ks. Wł. Kubika SJ, pt. *Krzyż w katechezie i sztuce – znak wiary, cierpienia i miłości*, ss. 213-221 (2011 r.). Ostatnio ukazał się również tekst pt. *Wychowanie przez sztukę w przedszkolu*, opublikowany w tomie pt. *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* (red. B. Surma, wyd. AI, WAM 2012, ss. 245-259). Ponadto recenzje książek, a także recenzje w przewodach doktorskich i profesorskich.



Irena Popiołek, Psalm Dawidowy 25



Irena Popiołek, Psalm Dawidowy 50



Małgorzata Gawor,
Paweł Herod

Edukacja muzyczna w nauczaniu szkolnym i wczesnoszkolnym z uwzględnieniem metody testowej muzycznych umiejętności percepcyjnych Agnieszki Weiner

Każdy, komu bliski jest staranny i wszechstronny rozwój dziecka, powinien zauważyć niezwykłą przydatność edukacji muzycznej w kształceniu i wychowaniu. Muzyka, która bezpośrednio odnosi do duszy i uczuć, skutecznie pobudza radość, optymizm, stymuluje kreatywność, jest źródłem pogody ducha¹. Właściwie wykorzystana, przyczynia się do rozwoju sprawności fizycznej, psychicznej, emocjonalnej, pobudza wyobraźnię, inteligencję, kształtuje moralność. Dzieci, poprzez muzykę rozwijają procesy myślenia, trenują pamięć, zaspokajają potrzeby emocjonalne i społeczne, uczą się odpowiedzialności, systematyczności i przezwyciężania trudności. Ze względu na swe walory terapeutyczne, śpiew, gra na instrumentach, rytmika i taniec stają się niezwykle przydatne dla uspokojenia nadpobudliwych a aktywizacji apatycznych czy nieśmiałych dzieci². Ponadto rozwijanie umiłowania piękna, poznawania dzieł artystów, zgłębiania ideowych i emocjonalnych treści rozszerza i pogłębia świadomość każ-

¹ B. Podolska, *Muzyka w Przedszkolu*, Kraków 2008, s. 11.

² E. Souriau, *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, Warszawa 1965, s. 229-239; B. Podolska, *Muzyka w Przedszkolu*, dz. cyt., s. 12.

Z praktyki

dego człowieka i nadaje jego działalności właściwy kierunek. Ludzkie życie nie mogłoby być bez sztuki i piękna ani prawdziwe, ani pełne. Sztuka, w tym także muzyka, kształtuje człowieka, doprowadzając do wzrostu jego poziomu moralnego i obyczajowego, a także ma wpływ na zachowanie i poglądy³. Z tych względów wychowanie muzyczne powinno być stale obecne w środowisku rodzinnym i szkolnym najmłodszych. Co więcej, obecność muzyki w wychowaniu ma długą tradycję oraz historyczne uzasadnienie. Jako stały element kultury, obecna była we wszystkich znanych nam cywilizacjach. Integralnie związana z rzeczywistością, towarzyszyła zabawie, sprawowaniu kultu, zwyczajom ludowym, wyprawom wojennym, codziennym czynnościom, ważnym wydarzeniom, takim jak: narodziny, śmierć, pogrzeb, zakładanie rodziny itp. Jej szczególne znaczenie dostrzegamy w starożytnej Grecji i Rzymie. Dla Greków muzyka była istotnym elementem życia społecznego, wpływała na wychowanie młodzieży, uszlachetniała charakter⁴. Każda ze skal greckich posiadała własny etos (*éthos*), własny wyraz, stąd jej wysoka wartość moralna. „I tak np. czytamy u Platona, że skala dorycka jest wyrazem siły i władzy moralnej, podczas gdy np. skali lidyjskiej należy unikać, ponieważ jest zniewieściąca, osłabiająca charakter”⁵. Skale greckie często łączono z charakterem melodii. Te w tonacji doryckiej pobudzały do walki i odkrywały energię, frygijskie były namiętne i ekstatyczne, lidyjskie miękkie i wdzięczne, miksolidyjskie sprzyjały żalobie i zawodzeniom⁶. Platon za podstawę wychowania, wzorowanego na porządku wszechświata, uważał muzykę połączoną z tańcem i gimnastyką⁷. Także Arystoteles i stoicy doceniali muzykę i jej wpływ moralny, natomiast tylko sceptycy i epikurejczycy nie podzielali tego poglądu. Według Greków, muzyka stanowiła odbicie „harmonii sfer” we wszechświecie. Zgodnie z tą teorią wierzone, iż gwiazdy krążące po stałych drogach, na skutek ruchu rozbrzmiewają tajemniczą harmonią, czyli muzyką⁸. Na igrzyskach olimpijskich oraz pityjskich w Delfach i istmijskich w Nemei, organizowano samodzielne zawody poświęcone muzyce, tzw. agony. Świadczyło to o wysokim uznaniu społecznym muzyki w starożytnej Grecji⁹.

Obecnie wychowanie muzyczne stanowi integralną część kształcenia ogólnego dzieci i młodzieży w przedszkolach oraz szkołach. Szczegółowe wytyczne dotyczące zakresu i sposobów realizacji treści zawiera

³ S. Szuman, *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa 1962, s. 9-10, 15.

⁴ J.W. Reis, *Mała encyklopedia muzyki*, Kraków 1987, s. 24.

⁵ B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983, s. 39.

⁶ J.W. Reis, *Mała encyklopedia muzyki*, dz. cyt., s. 24.

⁷ B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, dz. cyt., s. 39.

⁸ J.W. Reis, *Mała encyklopedia muzyki*, dz. cyt., s. 24.

⁹ Tamże, s. 24-25.

„Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach”¹⁰. Dokument określa szczegółowo przede wszystkim cele edukacyjne, ich sposoby realizacji oraz umiejętności, które powinien nabyć wychowanek. Edukacja przedszkolna dąży m.in. do wprowadzenia dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijania umiejętności wypowiedzenia się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne¹¹. Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu;
- 2) dostrzega zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku utworu muzycznego, wyraża je, płasząc lub tańcząc;
- 3) tworzy muzykę, korzystając z instrumentów perkusyjnych (oraz innych przedmiotów), a także improwizuje ją ruchem;
- 4) w skupieniu słucha muzyki, w tym także muzyki poważnej¹².

W szkole podstawowej (I etap edukacyjny: klasy I-III) zakres treści ulega stopniowego rozszerzaniu. Uczeń kończący klasę I:

- 1) powtarza prostą melodię; śpiewa piosenki z repertuaru dziecięcego, wykonuje śpiewanki i rymowanki;
- 2) odtwarza proste rytmy głosem i na instrumentach perkusyjnych; wyraża nastrój i charakter muzyki, płasząc i tańcząc (reaguje na zmianę tempa i dynamiki);
- 3) realizuje proste schematy rytmiczne (tataizacją, ruchem całego ciała);
- 4) wie, że muzykę można zapisać i odczytać;
- 5) świadomie i aktywnie słucha muzyki, potem wyraża swe doznania werbalnie i niewerbalnie;
- 6) kulturalnie zachowuje się na koncercie oraz w trakcie śpiewania hymnu narodowego¹³.

Dalszy rozwój wiedzy, zdolności i umiejętności muzycznych w szkole podstawowej zakłada, iż uczeń kończący klasę III:

1. W zakresie odbioru muzyki:
 - a) zna i stosuje następujące rodzaje aktywności muzycznej:
 - śpiewa w zespole piosenki ze słuchu (nie mniej niż 10 utworów w roku szkolnym); śpiewa z pamięci hymn narodowy;
 - gra na instrumentach perkusyjnych (proste rytmy i wzory rytmiczne) oraz melodycznych (proste melodie i akompaniamenty);

¹⁰ <http://www.men.gov.pl/index> (dostęp: 17.12.2012).

¹¹ <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/1b.pdf> (dostęp: 17.12.2012).

¹² <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/1b.pdf> (dostęp: 17.12.2012).

¹³ <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/7b.pdf> (dostęp: 17.12.2012).

Z praktyki

- realizuje sylabami rytmicznymi, gestem oraz ruchem proste rytmy i wzory rytmiczne; reaguje ruchem na puls rytmiczny i jego zmiany, zmiany tempa, metrum i dynamiki (maszeruje, biega, podskakuje);

- tańczy podstawowe kroki i figury krakowiaka, polki oraz innego, prostego tańca ludowego;

- b) rozróżnia podstawowe elementy muzyki (melodia, rytm, wysokość dźwięku, akompaniament, tempo, dynamika) i znaki notacji muzycznej (wyraża ruchowo czas trwania wartości rytmicznych, nut i pauz);

- c) aktywnie słucha muzyki i określa jej cechy: rozróżnia i wyraża środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki, rozpoznaje utwory wykonane solo i zespołowo, na chór i orkiestrę; orientuje się w rodzajach głosów ludzkich (sopran, bas) oraz w instrumentach muzycznych (fortepian, gitara, skrzypce, trąbka, flet, perkusja); rozpoznaje podstawowe formy muzyczne – AB, ABA (wskazuje ruchem lub gestem ich kolejne części).

2. W zakresie tworzenia muzyki;

- a) tworzy proste ilustracje dźwiękowe do tekstów i obrazów oraz improwizacje ruchowe do muzyki;

- b) improwizuje głosem i na instrumentach według ustalonych zasad, wykonuje proste utwory, interpretuje je zgodnie z ich rodzajem i funkcją¹⁴.

Aby móc skutecznie realizować założenia podstawy programowej, konieczne jest właściwe rozpoznanie zdolności muzycznych dzieci za pomocą odpowiednich narzędzi.

Istotą metody testowej jest wnioskowanie z określonych wytworów i czynności dowolnych o cechach psychicznych człowieka. Metoda testowa jest jedną z najbardziej popularnych metod mierzenia cech osobowości w psychologii stosowanej.

Popularnością cieszy się ze względu na dość krótki czas trwania badania, jak i z uwagi na obiektywność wyników niezależnych od czynników nieistotnych jednoznacznością wyrażania wyników przy pomocy liczb dających się porównać, dodawać, dzielić.

Powstanie metody testowej wiąże się z dzielnością angielskiego psychologa F. Galtona, który dał podwaliny studiom nad geniuszem i indywidualnością psychiki. Pierwszy zaś test wiedzy muzycznej został opublikowany przez amerykańskich psychologów: F.A. Beacha i H.E. Schramela¹⁵.

Metoda testowa stwarza okazję do uzyskania odpowiedzi na pewne muzyczne zadania, a jej wartość jest dostrzegana w uzyskiwaniu odpowiedzi na pewne zadania muzyczne.

¹⁴ <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/7b.pdf> (dostęp: 17.12.2012).

¹⁵ J. Wierszytowski, *Testy muzyczne*, „Muzyka” 28-29(1963) 1-2, s. 185-186.

Definicją testu jest próba jednakowych zadań do wykonania przez wszystkich badanych, wraz ze ścisłą oceną metody powodzenia lub niepowodzenia. Zadanie może obejmować nabyte wiadomości, jak i funkcje sensomotoryczne lub umysłowe. Każdy test musi spełniać określone wymagania. Musi być rzetelny, czego sprawdzianem jest dokładność pomiaru niezależna od przypadkowych błędów. Musi być obiektywny – jego wyniki są niezależne od subiektywnej oceny. Musi być trafny – ma być zmierzone to, co zostało zamierzone. Ma być znormalizowany – obliczanie norm dla określonych grup pozwalające na interpretację indywidualnych wyników i porównanie je z normami grupowymi¹⁶. Jan Wierszyłowski jeszcze dodaje, iż ma być czuły – mierzony dokładnie, co do najmniejszych różnic pomiędzy badanymi – i odróżniający kandydata muzycznego od niemuzycznego, jak i ma ukazywać drobne różnice muzykalności wśród muzycznych¹⁷.

Do najbardziej znanych i popularnych testów zdolności i osiągnięć muzycznych zaliczamy: Test Podstawowej Miary Słuchu Muzycznego – E. Gordona, tego samego autora Test Profilu Zdolności Muzycznych (mierzący m.in., percepcję słuchową); Testy Inteligencji Muzycznej – H. Winga czy Test Osiągnięć Muzycznych – S. Aliferis.

Zasadniczą kwestią percepcji muzyki jest zarówno proces poznawczy, jak i proces emocjonalny. To także przebieg w psychologii odbioru muzycznego języka jako środka porozumienia między kompozytorem, wykonawcą i odbiorcą. Można wyróżnić trzy fazy percepcji muzyki: faza prepercepcji – czyli oczekiwania wynikających z posiadanej wiedzy i doświadczeń, faza percepcji właściwej – czyli słuchania i przeżywania muzyki, czy też faza postpercepcji – retrospektywnie wysłuchana muzyka¹⁸. Percepcja to także ważny czynnik obecny w programach nauczania muzyki jako jedno z treści kształcenia.

Metoda Testu Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych ma być przede wszystkim przydatnym narzędziem mierzenia osiągnięć muzycznych dzieci po klasie trzeciej szkoły podstawowej jako poznanie umiejętności percepcyjnych czy też ocena efektywności zajęć umuzykalniających. Dotyczy percepcji struktur wysokościowych, percepcji struktur czasowych (metrum), percepcji struktur czasowych (tempo), powtarzalności motywów, harmonii, budowy formalnej utworu, spostrzegania tożsamości w przebiegu muzycznym, wrażliwości na styl, kojarzenia muzyki z treściami pozamuzycznymi, barwy głosów ludzi i instrumentów¹⁹.

¹⁶ Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Kraków 1998, s. 27.

¹⁷ J. Wierszyłowski, *Testy muzyczne*, art. cyt., s. 188.

¹⁸ Z. Burowska, E. Głowacka, *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, dz. cyt., s. 54.

¹⁹ A. Weiner, *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*, Lublin 2007, s. 40-41.

Z praktyki

Ważnym aspektem tej testowej metody jest analiza czynnikowa, która ukazała fakt muzycznych umiejętności percepcyjnych w konstrukcjach o strukturze niejednorodnej wyznaczanej przez czynniki: przekładu akustyczno-ikonicznego schematów kinestetycznych, klasyfikacji muzyki na podstawie barwy instrumentów, spostrzegania stałości melodii przy zmianie składu wykonawczego, percepcji struktur wysokościowych, przekładu akustyczno-ikonicznych schematów napięcia i odprężenia, klasyfikacji muzyki – w tym wysokości dźwięków, wyodrębnianie wzorów – relacji identyczności, klasyfikacji tempa – przebiegu muzycznego, przekładu akustyczno-językowych schematów kinetycznych, percepcji barwy głosu ludzkiego, klasyfikacji trybu z uzgodnieniem ikonicznego kodu emocji, wieloelementowe analizy brzmienia przebiegu wielogłosowego, odbioru niekonwencjonalnego brzmienia instrumentalnego, wrażliwości na styl historyczny muzyki instrumentalnej, percepcji formy – znaczenia funkcyjnego dźwięków, spostrzegania cech wspólnych (strukturalno-wyrazowych) w tańcach, organizacji czasowej w muzyce²⁰.

Aby nauczanie muzyki oraz umuzykalnianie dzieci odbywało się w sposób poprawny i skuteczny obok diagnozy zdolności muzycznych, konieczne jest zastosowanie optymalnego systemu kształcenia, dostosowanego do wieku, zdolności i możliwości dzieci oraz przewidywanych efektów kształcenia.

Do najbardziej popularnych należy System Wychowania Muzycznego J.E. Dalcroze'a²¹, twórcy metody rytmiki, która oparta jest głównie na interpretacji rytmu ruchem, ćwiczeniach inhibicyjno-incytacyjnych, ćwiczeniach polimetrii, polirytmii, improwizacji ruchowej. To swoista gimnastyka rytmiczna, a ćwiczenia te kształcą poczucie dwutorowego myślenia (czyli podzielność uwagi), koncentracji, estetyki ruchów, refleksu, poprawnej postawy (rytmika wspomaga ćwiczenia gimnastyczno-korekcyjne), aktywne, świadome i precyzyjne przeżycie rytmu w ruchu oraz melodii, kształcenie samodzielności myślenia, współdziałania w grupie, rozwijania

²⁰ Tamże, s. 85-91.

²¹ Émile Jaques-Dalcroze szwajcarski kompozytor muzyki oratoryjnej, oper, baletów, obrazków folklorystycznych wielu utworów dziecięcych, twórca rytmiki. Studia muzyczne odbywał w Genewie, Paryżu i Wiedniu. Jego francuscy nauczyciele to Léo Delibes, Gabriel Fauré, Mathis Lussy. W Wiedniu nauki pobierał u Adolfa Prosnitza i Antona Brucknera i Roberta Fuchsa. Oprócz muzyki studiował także malarstwo, poezję i aktorstwo w Comédie-Française. Profesor solfeżu i harmonii w Konserwatorium Genewskim, wykładowca w konserwatorium królewskim w Sztokholmie. W 1911 roku powstał z jego inicjatywy Instytut Rytmiki w Hellera pod Dreznem, a w 1926 roku w Genewie Association Internationale Professeurs de la Methode Jacques Dalcroze, posiadające filie w Europie i Ameryce. Jego najbardziej znane publikacje z zakresu swojej metody rytmicznej to m.in.: *Rytm, muzyka, wychowanie* (Bazylea 1922), *Rytmika* (Lozanna 1907). (Por. A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Kraków 1996, s. 25). Już po kilku latach pracy pedagogicznej, początkowo tylko ze studentami, a następnie również z dziećmi, formułował swe odkrycia, twierdząc, że działanie muzyki nie dotyczy tylko słuchu, ale całego systemu mięśniowego i nerwowego, że rytm i dynamika znajdują odpowiednik w systemie mięśniowym i że pierwotnym instrumentem jest ciało ludzkie, toteż wszelkie odmiany tempa i energii muzycznej można odtwarzać ruchami ciała (por. http://pl.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Jaques-Dalcroze (dostęp: 11.12.2012)).

wyobraźni muzycznej. Metoda ta była, jest i będzie ponadczasowa, doskonała i osiągająca najlepsze wyniki, w swoim założeniu oraz praktycznym wykorzystywaniu w wychowaniu muzycznym edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Obok metody dalcroze'owskiej w szerokim zakresie stosowana jest metoda Carla Orffa²², oparta na spontanicznym tworzeniu muzyki przez dzieci. Dzięki tzw. Orffowskiemu Instrumentarium, czyli zestawie prostych instrumentów o określonej i nieokreślonej wysokości dźwięku, pomaga ona w autentyczny sposób przeżyć radość i muzyczne zaangażowanie przedszkolaków. System Orffa obejmuje wszystkie formy wychowania muzycznego. Śpiew i gra na instrumentach, umożliwia aktywne uczestnictwo w procesie uczenia wszystkich dzieci bez względu na ich uzdolnienia²³.

Inną znaczącą metodą był system Zoltana Kodaly'ego – węgierskiego kompozytora, pedagoga i etnografa, żyjącego w latach 1882-1967. Należał on do grupy najwybitniejszych przedstawicieli muzyki węgierskiej XX w. Jego twórczość charakteryzowało łączenie elementów stylu neoromantyczno-impresjonistycznego z rytmiką i melodyką muzyki ludowej. Komponował opery, oratoria, suity, uwertury, utwory kameralne, chóralne i pieśni. Zbierał i wydawał ludowe pieśni i tańce Węgier. Opisując system Z. Kodaly'ego należy wyszczególnić kilka cech charakterystycznych: odpowiedni dobór materiału muzycznego, opartego głównie na rodzimym folklorze i sposób jego wprowadzania, metoda relatywnego kształcenia słuchu, organizacja powszechnego wychowania muzycznego. Podstawą tej teorii kształcenia muzycznego było założenie, iż muzyka powinna być dostępna dla wszystkich. W systemie Kodaly'ego materiałem nauczania są pieśni ludowe węgierskie i innych narodowości oraz muzyka poważna. Opracował on zbiory ćwiczeń oparte o relatywną metodę czytania nut głosem, z wykorzystaniem fonogestyki, początkowo w obrębie pentatoniki, o wzrastającym poziomie trudności²⁴.

²² Carl Orff niemiecki kompozytor, pedagog i dyrygent. Twórca dramatów, oratoriów, dzieł symfonicznych kameralnych i chóralnych. Do najbardziej znanych należy m.in. *Carmina Burana* oraz pięciotomowe dzieło zawierające m.in. materiał muzyczny, zbiór pomysłów i utworów muzycznych *Musik für Kinder*. Profesor Konserwatorium w Monachium. Organizator i patron Instytutu im. C. Orffa przy Akademii Mozarteum w Salzburgu (por. A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Kraków 1996, s. 31). Carl Orff opracował własną metodę wychowania muzycznego dzieci, której głównym elementem jest śpiew i gra na prostych instrumentach perkusyjnych (tzw. instrumentarium Orffa, w skład którego wchodzi: bębenki, tamburyna, kołatki, grzechotki, trójkąty, dzwonki melodyczne). Duży nacisk kładzie się na improwizację i rozwijanie ekspresji, najważniejszym elementem w muzykowaniu jest rytm (por.: http://pl.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff [dostęp: 11.12.2012]).

²³ A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Kraków 1996, s. 32-33.

²⁴ I. Szczepańska, *Rozwijanie zainteresowań uczniów w klasach 4-6*, Kraków 2010, s.15. *O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji*, red. B. Dymara, Kraków 2009, s. 270.

Z praktyki

Bibliografia

Burowska Z., Głowacka E., *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*, Akademia Muzyczna w Krakowie. Publikacja nr 58, red. H. Oleschko, W. Berny-Negrey, Kraków 1998.

Podolska B., *Muzyka w Przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

Reis J.W., *Mała encyklopedia muzyki*, PWN, Kraków 1987.

Schaeffer B., *Dzieje muzyki*, WSiP, Warszawa 1983.

Souriau E., *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*, [w:] *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, PZWS, Warszawa 1965, s. 229-239.

Szczepańska I., *Rozwijanie zainteresowań uczniów w klasach 4-6* (na podstawie przeprowadzonych badań w Szkole Podstawowej im. Romualda Traugutta w Krakowie w roku szkolnym 2009/2010), Kraków 2010, mps.

Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.

Weiner A., *Test Muzycznych Umiejętności Percepcyjnych*, UMCS, Lublin 2007.

Wierszyłowski J., *Testy muzyczne*, „Muzyka”, 28-29(1963) 1-2, Państwowy Instytut Sztuki, Warszawa 1963, s. 183-201.

Wilk A., *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.

Netografia

<http://www.men.gov.pl/index> (dostęp: 17.12.2012).

<http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/1b.pdf> (dostęp: 17.12.2012).

<http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/7b.pdf> (dostęp: 17.12.2012).

http://pl.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Jaques-Dalcroze (dostęp: 11.12.2012).

http://pl.wikipedia.org/wiki/Carl_Orff (dostęp: 11.12.2012).

Marta Raczek-Bielawa

„Przedszkolni detektywi” – scenariusz zajęć otwartych z rodzicami

GRUPA: 6-LATKI

Cele ogólne:

- pogłębianie współpracy między rodziną a przedszkolem;
- aktywne włączanie rodziców do wspólnej zabawy;
- stworzenie rodzicom okazji to gromadzenia spostrzeżeń o własnym dziecku i pracy nauczycieli.

Cele operacyjne:

Dziecko:

- wykonuje zadania wspólnie z rodzicami;
- rozwiązuje zagadki;
- dopasowuje ilustracje do odpowiedzi;
- rozwija swoją sprawność fizyczną;
- dzieli wyrazy na sylaby;
- wyszukuje różnice na obrazkach;
- dopasowuje postać do jej cienia;
- układa figury geometryczne według kolejności;
- dopasowuje flagę do postaci;
- wie, co oznacza prawo do przyjaźni;
- odtwarza ruchem ciała charakter słyszanej muzyki;
- śpiewa piosenkę;
- wykonuje pracę plastyczną.

Z praktyki

Metody:

- czynna (zadań stawianych dziecku, samodzielnych doświadczeń);
- słowna (rozmowa, opowiadanie);
- percepcyjna (pokaz);
- aktywizujące (m. integracyjne, m. pracy we współpracy, m. grupowego podejmowania decyzji).

Formy:

- praca indywidualna i grupowa.

Środki dydaktyczne:

płyta CD z piosenką *Tak się zachmurzyło* (muz. Z. Dyktor-Dąbrowska), *Czary-mary* (Klanza), list od królowny Fiony i króla Maciusia I, fragment opowiadania *Król Macius I* J. Korczaka, sowa, koperty z zadaniami od Fiony, wiersze Łukasza Dębskiego, zagadki, okulary detektywa, karta pracy „Znajdź różnice”, słomki do napojów, ilustracje z postaciami oraz ich cienie, figury geometryczne, postaci Francuza, Anglika, Greka, Polaka, Hiszpana, Holendra, Irlandczyka, Włocha, flagi państw Unii Europejskiej, blok, klej, bibuła, folia, flamastry, papier kolorowy, kredki, gazety, nożyczki, chusteczki higieniczne, gumki recepturki.

Przebieg zajęć:

1. „**Promyczek przyjaźni**” – powitanie dzieci i rodziców / ustawienie wszystkich uczestników w kole, trzymanie się za ręce. Przesłanie iskierki przyjaźni. Przy wypowiedaniu swojego imienia ściśnięcie ręki sąsiada tyle razy, ile jest sylab w imieniu.

2. „**Smutna królowna**” – odczytanie listu od uwięzionej królowny.

Ratunku! To ja królowna Fiona. W tym strasznym zamku jestem uwięziona. Zamknęła mnie wiedźma ogromnie zła. A z oczu wciąż kąpię mi mała łza. Aby uwolnić księżniczkę z wieży, musicie w magię dzisiaj uwierzyć. Przed Wami dziś trudne zadania, przekąże Wam je sówka Hania. Wykonać pomogą mama i tata, a może poproście i babcię i brata. Do zobaczenia! Żegnajcie! Po wykonaniu zadań się ze mną spotkajcie.

3. „**Zimowe tańce**” – zabawa przy muzyce. Poruszanie się do piosenki *Tak się zachmurzyło*. Wspólny taniec z rodzicami.

ZADANIE I:

Zła czarownica bardzo nie lubi wesołych zabaw przy muzyce. Aby wykonać pierwsze zadanie, zatańczcie wspólnie z rodzicami do piosenki *Tak się zachmurzyło*.

4. „Czy to zima?” – czytanie zagadek związanych z aktualną porą roku przez nauczycielkę. Wyszukiwanie odpowiedzi wśród ilustracji. Dzielenie wyrazów na sylaby.

ZADANIE II:

Czy lubicie zagadki? Mam nadzieję, że tak. Odpowiedzcie na wszystkie pytania i odszukajcie odpowiedzi na zagadki wśród ilustracji. Czy umiecie podzielić nazwy wszystkich przedmiotów na sylaby? Powodzenia!

- Jaką porę roku mamy, gdy za morzem są bociany? (*zima*)
- Co to za woda, twarda jak kamień? Można na łyżwach ślizgać się na niej. (*lód*)
- Z lodowych klocków – dom nie wysoki. Jego lokator jadł mięso foki. (*igloo*)
- Co to za żeberka przy ścianie wiszące, co latem są zimne, a zimą gorące? (*kaloryfer*)
- W jakiej stołówce za każde danie, goście dziękują nam ćwierkaniem? (*karmnik*)
- Ze śniegu zrobiony, kapelusz na głowie. Zgadnij, kto to taki. Ja wiem, lecz nie powiem! (*batwan*)
- Szybko po lodzie niosą nas one, obie do butów są przyczepione. (*łyżwy*)
- Kiedy w świat wyrusza, szczypie w nos i w uszy. Gdy przyjdzie nad wodę, to skuwa ją lodem. (*mróz*)
- Nosi je na rękach nawet słaby malec. Mogą mieć pięć palców, albo jeden palec. (*rękawiczki*)
- Wszystkie pojazdy na świecie muszą mieć koła, jak wiecie. a te, nie mają ich wcale! i zimą jeździ się na nich wspaniale. (*sanki*)
- Jakie to są płatki: nie gubią ich kwiatki, nie owsiane, nie mydlane, dla nart dobre i dla sanek. (*śnieżynki*)
- Powieś jej na sznurku kawałek słoniny, a będzie ją dziobać w czasie śnieżnej zimy. (*sikorka*)
- Jakie to wężę na drutach rosną? Zimą są na szyi, w szafie zasną wiosną. (*szalik*)

Z praktyki

5. „Tajemniczy kot” – wyszukiwanie 12 różnic na obrazkach. Zaznaczanie ich za pomocą uśmiechniętych buziek. Przenoszenie buziek przez rodziców za pomocą słomki na kartę pracy – ćwiczenie fazy wydechowej. Założenie okularów detektywa.

ZADANIE III:

*To kot z szaroburym włosiem i okien otwartych osiem.
Kot miauczy, bo nie ma zajęcia i rzuca na okna zakłęcia.
Tak co dzień, gdy świat kota zbudzi,
Szukamy i rzeczy i ludzi.
Dziś się ich 12 ukrywa.
Pobawcie się więc w detektywa. (Ł. Dębski)*

6. „Cienie w ciemnościach” – wyszukiwanie wśród ilustracji postaci wraz z ich cieniami.

ZADANIE IV:

*To Czesia, jej jamnik i brat.
Gdy zasną, ich cienie wędrują przez świat.
Choć wiem, że ze strachu aż trzeszczy Ci w kościach
Rozpoznaj ich cienie w ciemnościach. (Ł. Dębski)*

7. „Tajemnicze zwierzę” – układanie segmentów dżdżownicy według kolejności. Rozwijanie logicznego myślenia.

ZADANIE V:

*Dżdżownica jak zwykle ona, znów była dziś roztargniona.
Zgubiła, chociaż nie chciała, niektóre kawałki ciała.
Ty popatrz i pomyśl, które i ustaw właściwą figurę. (Ł. Dębski)*

8. „Przyjaciel czarownicy” – zabawa ruchowo-naśladowcza przy piosenke *Mały pajaczek*.

ZADANIE VI:

A teraz wstańcie, zróbcie z rączek pajaczkę. Nauczcie tego rodziców. I zaśpiewajcie wspólnie piosenkę o małym pajaczkę.

*Mały pajaczek na fontannę wlaźł,
przyszedł mały deszczyk i pajaczek spadł.
Potem wyszło słonko wysuszyło deszcz.
Mały pajaczek na fontannę wszedł.*

9. „Mieszkamy w Europie” – odszukiwanie wśród ilustracji postaci Francuza, Anglika, Greka, Polaka, Irlandczyka, Holendra, Hiszpana, Włocha. Dopasowanie flagi do odpowiedniej postaci.

ZADANIE VII:

Mamy tu osiem ludzików, to ośmiu Europejczyków.

Polacy wszak (tak między nami), też są Europejczykami.

W zadaniu tym o to chodzi, by zgadnąć, kto skąd pochodzi.

To trudne, spróbujcie zatem wykonać je z mamą lub bratem. (Ł. Dębski)

10. „Mam prawo do przyjaźni” – odczytanie przez jednego z rodziców listu od króla Maciusia I z prośbą o uwolnienie jego przyjaciółki. Przypomnienie, kto oprócz królowy jest przyjacielem Maciusia, w oparciu o fragment utworu J. Korczaka *Król Maciuś I*.

ZADANIE VIII:

Dzieci moje kochane, Czy jesteście roześmiane?

I radosne, i szczęśliwe? Bądźcie dziś dla mnie życzliwe.

Aby uwolnić moją księżniczkę, musicie mi pomóc jeszcze troszeczkę.

Zła czarownica księgę czarów schowała, bardzo się nad tym napracowała.

Czy pomożecie mi księgę wykonać? Tylko razem możemy tego dokonać!

Weźcie farby, pędzel duży, brokat, kredki, blok nieduży,

I nożyczki i krepinę i zadowoloną minę!

Ja dziękuję Wam z daleka i na uwolnienie Fiony czekam.

11. „Księga czarów” – wykonanie pracy plastycznej metodą collage – praca wspólna rodzic – dziecko. Przyklejanie na kartki z bloku wyciętych elementów z papieru kolorowego, krepiny, gazet. Dorysowywanie i domalowywanie pozostałych elementów pracy. Zorganizowanie wystawy wspólnych prac dzieci i rodziców.

12. „Uwolnienie księżniczki” – czarowanie do zabawy „Czary – mary” według Klanza.

13. „Duszki pacynki” – podsumowanie zajęcia. Wykonanie duszków z chusteczek higienicznych. Dorysowanie przez dzieci minki sugerującej, jak się podobały zajęcia.

Raz po północy chodziły słuchy, że z chustek można wykonać duchy.

Chcecie? Zobaczcie zamiast się bać, a kto się boi niech idzie spać.

Aby wykonać z chusteczki duszka, przywiąż duszka do paluszką.

I zrób otwór. Po co ten? Aby duch mógł wdychać tlen. (Ł. Dębski)

Z praktyki



Fot. 1. „Zabawa w detektywa” – wyszukiwanie różnic na obrazkach



Fot. 2. Wspólna praca rodziców i dzieci



Fot. 3. A to nasze „chusteczkowe duszki”



Fot. 4. „Księga czarów” już prawie gotowa



Martyna Szczotka

„Zima zawitała do nas” – scenariusz zajęć przeprowadzonych w grupie dzieci 6-letnich

Cele ogólne:

- wdrażanie dzieci do przestrzegania zasad bezpieczeństwa podczas zabaw zimowych;
- utrwalanie charakterystycznych cech aktualnej pory roku;
- doskonalenie umiejętności liczenia i klasyfikowania przedmiotów;
- rozwijanie umiejętności ilustrowania muzyki ruchem;
- poszerzanie doświadczeń plastycznych.

Cele operacyjne:

Dziecko:

- dokonuje właściwej oceny zachowań na podstawie ilustracji;
- zna zasady bezpiecznej zabawy na śniegu i lodzie;
- rozpoznaje i nazywa wybrane sporty zimowe oraz sprzęty potrzebne do ich uprawiania;
- wymienia charakterystyczne cechy zimy;
- tworzy zbiory według wybranych właściwości, przelicza elementy w zbiorze i określa ich liczbę;
- aktywnie uczestniczy w zabawach ruchowych;
- wykonuje pracę plastyczną.

Z praktyki

Metody:

- słowne (rozmowa, zagadki, opowiadania, objaśnienia i instrukcje);
- czynne (m. zadań stawianych dziecku, m. samodzielnych doświadczeń);
- percepcyjne (m. obserwacji i pokazu);
- aktywizujące (m. twórczego myślenia).

Formy organizacji:

indywidualna, grupowa, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

ilustracje sportów zimowych, wiersz *Zabawa zimą* W. Kosteckiej, wiersz Z. Makowskiej *Świeci gwiazdka*, piosenka *Zima, zima* (śl. i muz. M. Stryja), płyta CD *Tańce integracyjne w pracy z grupą cz. I* (Klanza), biały karton, pastele, brokat, plastelina, słóiczki, gazety, chusta animacyjna, śnieżynki.

Przebieg zajęć:

1. Zabawa integracyjna „Hu, hu, ha”.

Dzieci stoją w parach naprzeciwko siebie i powtarzają zwroty, wykonując odpowiednie ruchy:

Hu, hu, ha – 3 uderzenia płasko prawymi dłońmi;

Hu, hu, ha – 3 uderzenia płasko lewymi dłońmi;

Zima wcale, zima wcale – podskoki w kółeczku;

Nie jest zła, nie jest zła – tupiąc 6 razy, zmieniamy parę.

2. „Śnieżynki” – uczestnicy zabawy przygotowują swoje wizytówki, które wycinają według podanego przez nauczycielkę wzoru.

3. „Lubię zimę, ponieważ...” – swobodne wypowiedzi dzieci.

Prowadząca zajęcia proponuje, aby każde dziecko po chwili zastanowienia spróbowało powiedzieć, za co lubi zimę.

4. „Zima wokół nas” – nauczycielka na dużym białym kartonie rysuje koło i dzieli na tyle części, ile dzieci bierze udział w zabawie. Każde dziecko w swojej części rysuje pejzaż zimowy.

5. „Zabawa zimą” – słuchanie wiersza W. Kosteckiej.

Omówienie treści wiersza wzbogacone oglądaniem ilustracji przedstawiających zabawy na śniegu i lodzie. Zwrócenie uwagi na bezpieczeństwo w czasie zimowych zabaw, wskazanie bezpiecznych i niebezpiecznych miejsc zabawy; uzasadnianie, które z nich są bezpieczne, a które niebezpieczne.

6. „Czy znacie te sporty zimowe?” – zagadki obrazkowe.

Nauczycielka rozdaje dzieciom pocięte puzzle. Ich zadaniem jest odgadnąć, jakie sporty przedstawiają obrazki oraz dopasować sprzęty potrzebne do ich wykonywania.

7. Zabawa ruchowa do piosenki **Zima, zima** (śl. i muz. M. Stryja).

● *Pada, pada śnieżek biały, od samego rana* – opuszczają rytmicznie ręce
Wszystkie dzieci na podwórku lepią już bałwana – „rysują” bałwana
Ref: *Zima, zima, zima, zima biała* – klaszczą

Na białutko świat pomalowała – zataczają kręgi rękami

● *Pada, pada śnieżek biały lekko sobie prószy* – opuszczają rytmicznie ręce

Zalóż sobie ciepłą czapkę, – naśladują ubieranie czapki

Bo ci zmarzną uszy. – pocierają uszy

● *Pada, pada śnieżek biały jest go coraz więcej* – opuszczają rytmicznie ręce

Zalóż sobie rękawiczki, – naśladują zakładanie rękawiczek

Bo ci zmarzną ręce. – pocierają rękami

● *Pada, pada śnieżek biały, śniegu całe kopy* – opuszczają rytmicznie ręce

Zalóż sobie ciepłe buty, – wskazują na buty, „ubierają je”

Bo ci zmarzną stopy. – przytupują

8. **„Bezpieczne zabawy”** – zabawa dydaktyczna.

Dzieci losują w kopertach ilustracje. Oceniają zachowanie dzieci na poszczególnych obrazkach. Podnoszą po kolei do góry te obrazki, na których dzieci bawią się właściwie. Uzasadniają swój wybór.

9. **„Zabawy na śniegu”** – zabawa z elementem pantomimy w zespołach.

Każdy zespół losuje obrazek przedstawiający zabawę na śniegu. Zadaniem jest przedstawienie tej zabawy za pomocą ruchu:

- jazdę na sankach;
- jazdę na nartach;
- jazdę na łyżwach;
- lepienie bałwana;
- rzuty śnieżkami.

10. **„Śnieżynki”** – zabawa matematyczna.

Dzieci losują po 2 duże płatki, 3 średnie i 5 małych. Kładą je na dywanikach i uważnie im się przyglądają:

- segregowanie płatków według wybranego przez dziecko kryterium;
- przeliczanie elementów w każdym zbiorze i określenie ich liczby;
- porównywanie liczebności zbiorów, określenie których płatków jest najmniej, których najwięcej, o ile mniej, o ile więcej.

11. **„Projektanci”** – zabawa z wykorzystaniem gazet.

Każdy uczestnik przy użyciu gazety, przygotowuje dla siebie elementy zimowej garderoby: czapkę, buty, rękawice, kubraczek, po czym następuje prezentacja zimowej mody.

12. **„Zabawy gazetami” oraz „zabawy z chustą animacyjną”** – zabawy ruchowe.

Z praktyki

- „Łyżwiarze” – dzieci naśladowują ruchy jazdy na lodzie przy muzyce (pod każdą stopą mają jedną gazetę);

- „Bitwa na papierowe śnieżki” – podrzucanie kulek, rzucanie kulek do kolegów;

- „Lawina” – wszystkie kule z gazety znajdują się na chuście. Na hasło „nadchodzi lawina” dzieci starają się wyrzucić wszystkie kule poza obwód chusty;

- „Hartujemy się” – uczestnicy zabawy kładą się na kolorowej chustce i turlają się na zmianę po „ciepłych” i „zimnych” kolorach chusty.

13. Masażyk relaksacyjny w parach na podstawie wiersza Z. Makowskiej *Świeci gwiazdka*.

- *Świeci gwiazdka* – rozcieranie palcami pleców sąsiada od środka do boków;

- *Gwiazdek sto* – stukanie opuszkami palców po całych plecach;

- *Skaczę dzieci. Hop, hop, hop* – dłonie złożone w piąstki oklepują całe plecy sąsiada;

- *Tu choinka. Tam choinka* – palcami rysują choinkę od góry do dołu;

- *A tu uśmiechnięta minka* – zataczanie całą dłonią półkola od jednego boku do drugiego boku;

- *W białym śniegu* – dłonie złożone w piąstki zataczają duże koła na plecach;

- *Suną sanki. A w tych sankach* – energiczne głaskanie pleców otwartymi dłońmi z góry na dół;

- *Dwa bałwaniki* – rysujemy palcem wskazującym dwa bałwaniki na plecach kolegi.

14. „Bałwanek w szklanej kuli” – praca plastyczna.

Dzieci formują z plasteliny bałwaniki, które umieszczają przytwierdzone wewnątrz wieczka. Do słoiczka nalewają wodę oraz dodają brokat. Zakręcają zakrętki na słoiczkach. Zorganizowanie wystawki prac dzieci.

15. Dokonanie przez dzieci oceny zajęć i zabaw.

Dzieci wybierają buźkę, uśmiechniętą bądź smutną, w zależności od stopnia zainteresowania i atrakcyjności zajęć i przyklejają na tablicy – wyciągają wnioski.

16. Wyjście do ogrodu – wspólne lepienie bałwana.

Katarzyna Róg

Życie i działalność Janusza Korczaka – propozycja materiału montessoriańskiego z cyklu biografie wybitnych postaci

Inspiracją do stworzenia materiału do pracy indywidualnej dzieci opartych na zasadach Marii Montessori był rok 2012 obchodzony jako rok Janusza Korczaka. Materiał został wykonany zgodnie z zasadami tworzenia materiałów Montessori, które uwzględniają możliwość pracy osobistej dzieci, kontroli i własnego działania. Materiał ten można wykorzystać również w pracy grupowej. Przedstawia on historię życia Janusza Korczaka. Jest przeznaczony dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Cele materiału:

Cel ogólny:

Zapoznanie dzieci z postacią Janusza Korczaka oraz poznanie najważniejszych wydarzeń z jego życia i działalności.

Cele szczegółowe:

- wdrożenie do samodzielnej pracy;
- nabywanie wiedzy;
- rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego;
- rozwijanie umiejętności przeliczania na materiale konkretnym;
- kształtowanie umiejętności czytania;
- rozwijanie umiejętności współpracy w grupie;
- kształtowanie percepcji wzrokowej.

Z praktyki

Opis materiału:

- Łańcuszek drewnianych koralików.

Łańcuszek jest zbudowany z 64 drewnianych koralików o średnicy 2 cm, nawleczonych na grubą, czarną nitkę. Prawie wszystkie koraliki są kremowe, natomiast co dziesiąty koralik (oznaczający kolejno 10., 20., 30., 40., 50. i 60. rok życia Janusza Korczaka) jest brązowy.

- Strzałki.

Materiał zawiera 13 strzałek (ich grot zwrócony jest w lewą stronę) z najważniejszymi wydarzeniami z życia Korczaka. Na odwrocie każdej strzałki jest napisany wiek, w którym miało miejsce dane wydarzenie. Załącznik 1.

- Zdjęcia z życia i działalności Janusza Korczaka.

Do każdej ze strzałek przyporządkowane jest zdjęcie, związane z odpowiadającym jej wydarzeniem. Do opracowania tego materiału wykorzystano zdjęcia ogólnie dostępne na stronach internetowych o Januszu Korczaku.

- Książeczka kontrolna.

Książeczka kontrolna składa się ze zdjęć z podpisami. W książeczce znajdują się te same zdjęcia co wyżej z podpisami ze strzałek. W ten sposób po rozłożeniu strzałek w odpowiednie miejsca obok łańcucha i po dopasowaniu zdjęć do opisanych wydarzeń dziecko może sprawdzić, czy dobrze wykonało zadanie.

Przebieg pracy z materiałem:

Po zapoznaniu dzieci z postacią Janusza Korczaka i zasadami korzystania z materiału mogą one samodzielnie pracować. Materiał może być wykorzystany do pracy indywidualnej bądź grupowej. Daje również nauczycielowi możliwość poprowadzenia na jego bazie zajęć zorganizowanych.

Indywidualna praca z materiałem może wyglądać następująco: dziecko rozkłada na podłodze dywanik, kładzie na nim pudełko z materiałem. Wyciąga z pudełka sznur koralików i układa go przed sobą (należy zwrócić uwagę, by łańcuszek był ułożony w odpowiednim kierunku). Następnie dziecko przelicza koraliki na łańcuszku, wyjmując z pudełka strzałki i przyporządkowuje strzałki do koralików oznaczających konkretne lata życia oraz układa strzałki obok koralików. Później samodzielnie dokonuje kontroli błędów: odwraca na chwilę każdą ze strzałek na drugą stronę i sprawdza, czy zostały one poprawnie ułożone.

W następnej kolejności wyjmując z pudełka zdjęcia/obrazki i dopasowuje je do strzałek z wydarzeniami. Dziecko ponownie dokonuje samokontroli: wyjmując z pudełka książeczkę kontrolną i sprawdza zgodność zdjęć z wydarzeniami na strzałkach. Na koniec porządkuje swoje stanowisko pracy.

Załącznik 1.

Opis materiału do pracy z łańcuszkiem

Janusz Korczak (1878-1942) – 64 lata

1. strzałka – 1. koralik
2. strzałka – 7. koralik
3. strzałka – 20. koralik
4. strzałka – 23. koralik
5. strzałka – 34. koralik
6. strzałka – 42. koralik
7. strzałka – 44. koralik
8. strzałka – 48. koralik
9. i 10. strzałka – 50. koralik
11. strzałka – 56. koralik
12. strzałka – 59. koralik
13. strzałka – 64. koralik

Zapis z tyłu strzałek

1 dzień	7 lat	20 lat
23 lata	34 lata	42 lata
44 lata	48 lat	50 lat
50 lat	56 lat	59 lat
64 lata		

Zapis z przodu strzałek

1. Henryk Goldsmith (pseudonim Janusz Korczak) urodził się w Warszawie.

2. Henryk rozpoczyna naukę w prywatnym gimnazjum.

3. Henryk zdaje maturę i rozpoczyna studia medyczne.

Z praktyki

4. Henryk publikuje swoją pierwszą powieść *Dzieci ulicy* (pisze pod pseudonimem Janusz Korczak).

5. Korczak zostaje dyrektorem Domu Sierot.

6. Zostaje opublikowane dzieło *Jak kochać dzieci* (obecny tytuł *Jak kochać dziecko*).

7. Zostaje opublikowana powieść dla dzieci *Król Maciuś Pierwszy*.

8. Janusz Korczak zostaje odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski.

9. W Warszawie powstaje „Nasz Dom”, gdzie Korczak pracuje jako lekarz i doradca wychowawczy.

10. Zostaje wydana książka *Prawo dziecka do szacunku*.

11. Korczak odwiedza Palestynę. Zostaje wydana powieść dla dzieci *Kajtuś czarodziej*.

12. Korczak otrzymuje Złoty Wawrzyn Polskiej Akademii Literatury.

13. Janusz Korczak ginie razem z dziećmi w obozie w Treblince.

Chris Manville

Teatr w przedszkolu¹

Cele zajęć teatralnych:

- budowanie szacunku do samych siebie;
- efektywne komunikowanie się;
- współdziałanie;
- kreowanie umiejętności dawania innym i czerpania z tego radości (s. 7).

Etapy zajęć teatralnych:

1. Rozgrzewka.
2. Rozwijanie podstawowych umiejętności.
3. Rozwijanie wyobraźni.
4. Opowiadanie historii i odgrywanie ról.

Etap 1. Przykłady gier i zabaw w pierwszym etapie zajęć teatralnych. Rozgrzewka

Etap pierwszy nazwany został rozgrzewką. Jej cel i przebieg jest uzależniony od atmosfery panującej w grupie. Jeżeli grupa jest aktywna, to celem rozgrzewki jest jej uspokojenie i skoncentrowanie na zajęciach. W innym przypadku zabawy rozgrzewające mają pobudzić dzieci do aktywności i wzbudzić w nich poczucie wiary w siebie. Podczas rozgrzewki wprowadzane są też zasady funkcjonowania grupy i przebiegu zabaw. Zasady te można wprowadzać dzięki zabawom nazywanym organizacyjno-porządkowymi, np. reagowanie na sygnał.

Wybrane zabawy „Sople lodu”

Dzieci swobodnie poruszają się po sali. Na ustalony znak, może to być uderzenie w tamburyn, dzieci mają „zamarznąć”. Im więcej zmian aktywności fizycznej, a także urozmaiconych znaków, powoduje, że dzieci

¹ Opracowała i wyboru zabaw dokonała Barbara Surma na podstawie książki: Chris Manville, *Teatr w przedszkolu* (przekł. Iwona Grońska), Łódź 2009.

Z praktyki

koncentrują się na wykonywaniu zadania, ćwiczą pamięć i słuch, i koordynację całego ciała.

„Ukradnij klucze”

Jedno dziecko – „strażnik” – stoi w końcu sali tyłem do grupy. Grupa powoli i po cichu skrada się z drugiego końca pomieszczenia i próbuje ukraść klucze śpiącemu strażnikowi, aby uciec z lochu. Najdrobniejszy dźwięk budzi strażnika, który odsyła całą grupę na start.

„Proszę, panie Krokodylu”

Użyj kawałka materiału lub skakanki ułożonych na podłodze, aby zobrazować rzekę. Ustal rytm, klaszcząc w ręce lub klepiąc w uda i recytując wierszyk:

„Panie Krokodylu, czy możemy przebyć rzekę,

By zobaczyć twoje cudne dziecię,

Pływające w rzece.

Tak, jeśli masz na imię...”

Imiona dzieci są po kolei wymieniane, a dzieci przeskakują przez „rzekę”.

Tę zabawę można urozmaicić, wywołując dzieci po elemencie ubioru, jego kolorze, wieku lub innej charakterystycznej rzeczy.

„Punkty podparcia i płaszczyzny”

Wyjaśnij, że niektóre części ciała mogą być opisane jako punkty podparcia lub jako płaszczyzny, np.: łokcie, kolana, dłonie i stopy to punkty; plecy, przedramiona, pośladki i uda są płaszczyznami. Zachęć dzieci do prób utrzymywania równowagi na określonej liczbie punktów i płaszczyzn, np. jeden punkt i dwie płaszczyzny, dwa punkty i jedna płaszczyzna. Kiedy dzieci będą sobie dobrze radzić z tym zadaniem, mogą zacząć pracować w parach, znajdując sposoby wspierania i wzajemnej współpracy i rozdzielając poszczególne punkty i płaszczyzny między siebie.

„Wyginaj śmiało ciało”

Ćwiczenia proponowane w tej formie zabawy mają charakter fizycznej rozgrzewki, odseparowanie różnych części ciała i delikatne naprzemienne poruszanie różnych grup mięśniowych. Konkretnie ćwiczenia (głowa, ramiona, ramiona dłonie, talia i biodra, nogi i stopy, całe ciało) podane są w na stronach książeczki *Teatr w przedszkolu*.

„Głos”

78 Masaż twarzy, zabawy w robienie śmiesznych, złych, groźnych min, zabawy w wysuwanie języka i poruszanie w różnych kierunkach.

Badanie własnego głosu. Ćwicz wymowę samogłosek, różnicując tonację i głośność. Używaj prostych słów typu „tak”, „nie” przy różnych tonacjach i głośności.

Gimnastyka i rozgrzewka głosu może być zakończona wierszykami typu „plątacze języka”:

Król Karol kupił królowej Karolinie korale koloru koralowego.

Królowa Karolina kazała królowi Karolowi kare konie kuć.

Etap 2. Przykłady gier i zabaw rozwijających podstawowe umiejętności – komunikacja i umiejętność współpracy

Na początku tego etapu przeprowadzane są zabawy w przedstawianie się lub powitania. Kolejne to zabawy na słuchanie.

„Słuchanie”

- Dzieci wybierają miejsca do siedzenia. Siadają i zamykają oczy. Poruszasz się po sali, a dzieci wskazują palcem miejsce, gdzie się znajdujesz. Będą musiały uważnie słuchać odgłosów twoich kroków. Zaczynij od stawiania bardzo ciężkich kroków, a potem stopniowo chodź coraz ciszej, aż dzieci rozwiną umiejętność słuchania. Pozwól, aby jedno z dzieci przejęło twoją rolę.

- Dzieci wybierają dowolne miejsce do siedzenia. Wybierz trzy zwierzęta hodowlane i wyszezcz nazwę jednego z nich do ucha każdego dziecka. Zadaniem dzieci jest naśladowanie głosu, jakie to zwierzę wydaje, ale niezbyt głośno, bo muszą słuchać również głosów innych zwierząt. Z zamkniętymi oczami poruszają się w kierunku tych osób, które wydają ten sam dźwięk. W końcowym rezultacie powinny utworzyć się trzy grupy dzieci. Różnicuj liczbę zwierząt w zależności od liczebności.

- Zatopione statki. Podziel dzieci na dwie grupy. Pierwsza grupa siada na podłodze, udając skały. Druga – staje w końcu sali i udaje statki. Pojedynczo, z zamkniętymi oczami, każdy statek „płynie” do drugiego końca sali. Kiedy zbliża się do skały, wydaje ona dźwięk ostrzegawczy (klaskanie, odgłos syreny, dzwoneczek). Statek zmienia kurs, aby uniknąć zderzenia. Jeśli uderzy w skałę, zamienia się w nią.

„Obserwacja”

- Naśladuj mnie. Wszyscy stoją w kole. Poproś, aby dzieci naśladowały twoje czynności (np. kręcenie głową, stanie na jednej nodze). Potem wyznaczaj kolejno dzieci do naśladowania. Modyfikacja: zabawa może być do muzyki lub prowadzona w parach (zabawa w lustro).

- Plastelina. Jedno dziecko jest „rzeźbiarzem”, drugie plasteliną. Najpierw proponujemy dzieciom, by wałkowały plastelinę, ugniatyły, rozcią-

Z praktyki

gały ze zwróceniem uwagi na delikatność ruchów. Następnie „rzeźbiarz” tworzy swój model, po wykonaniu rzeźby opowiada, co ona przedstawia.

„Emocje”

- Spacer po uczuciach. Na podłodze lub arkuszu szarego papieru napisz w czterech polach: szczęśliwy, smutny, przestraszony, zły. Wspólnie z dziećmi stajemy na jednym z pól odczytujemy uczucie i pokazujemy je w dowolny sposób. Modyfikacje tej zabawy opisane są w omawianej książeczce ma stronach od 34 do 36.

Etap 3. Rozwijanie wyobraźni

„Zabawa w chowanego”

- Zgłębiajcie i badajcie wymyślone krajobrazy i miejsca. Zachęcaj dzieci do opisywania swojego otoczenia, np. krajobrazu księżycowego, górskiego, wybrzeża morskiego.
- Idźcie na spacer przez różnorodne otoczenia, badając sposób poruszania się, np.: w lesie, na plaży, na śniegu. Podajemy informacje o przeszkodach.
- Kiedy dzieci zapoznały się już z otoczeniem, zachęć je, aby tworzyły historie i opowiadania na temat tego miejsca.

„Kim jestem? Co robię? – czyli badamy ruchy różnych zwierząt i ludzi”

- Poproś, aby dzieci poruszały się po sali w taki sposób jak zwierzę wymienione przez ciebie, np.: dżdżownice, konie, słonie, psy. Zachęć je, aby jadły, spały, myły się i bawiły tak jak te zwierzęta.
- Obserwujemy chód innych dzieci i je naśladujemy.
- Zabawy z chustą animacyjną.

Etap 4. Opowiadanie historii i odgrywanie ról

W tym celu dzieci muszą zapoznać się z różnymi źródłami przedstawień (książki, podania ludowe, wycieczki do muzeów, wyjścia do teatru, oglądanie fotografii, różnych przedmiotów, ubrań). Technikami nauczania są tu: gorące krzesło, zamrożony kadr, ściganie myśli, burza mózgów, powtórka, przewijamy taśmę.

Autor książki zatytułowanej *Teatr w przedszkolu* podaje również przykładowy scenariusz zajęć teatralnych oraz opisuje, w jaki sposób wprowadzić dzieci w tworzenie własnego unikalnego przedstawienia.

Gorąco polecam nauczycielom i wychowawcom edukacji elementarnej. Książka dostępna w sprzedaży internetowej www.palatum.pl

Barbara Surma

Tatiana Konderak

Inspirowanie dziecięcej twórczości na lekcji języka obcego

Twórczość tkwi w każdym z nas, a aktywność twórcza może przejawiać się we wszystkich dziedzinach życia, bez względu na wiek i uzdolnienia, gdyż jest jednym ze składników kształtujących naszą osobowość od najwcześniejszych lat. Działanie, aktywność poznawcza i ekspresja są nie tylko naturalną potrzebą dziecka, ale dostarczają mu również wielu przeżyć. Zdaniem R. Glotona i C. Clero, „dziecko nie miałooby nigdy czasu, by usłyszeć, nauczyć się i zapamiętać wszystkie różnorodne formuły, którymi się posługuje w sposób spontaniczny, zatem musi konstruować, a więc wymyślać, dzięki strukturuwaniu schematów mniej lub bardziej ogólnych drogą eksperymentalnego błędzenia”¹, czyli każde działanie w zakresie aktywności jednostki jest twórcze, o ile prowadzi do rezultatów dla niej nowych. Zadaniem nas dorosłych, rodziców i nauczycieli, jest podsuwanie pomysłów, ich inspirowanie i rozwijanie, aby dziecko samodzielnie chciało próbować, eksperymentować, czyli działać twórczo, niezależniąc się od innych osób.

Zajęcia z języka obcego w przedszkolu, jak również w klasach nauczania początkowego, są ku temu doskonałą okazją, bo przecież wszystkie dzieci mają twórcze podejście do życia. Nauczyciel jest tutaj osobą inspirującą i organizującą warunki materialne i emocjonalne do rozwoju twórczej aktywności dziecka, poprzez stosowanie na zajęciach gier i zabaw językowych z wykorzystaniem ruchu, muzyki, różnych form plastycznych, literatury dziecięcej, elementów dramy i gier teatralnych, które to pozwalają dziecku współuczestniczyć w odkrywaniu świata.

¹ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1976, s. 228-229.

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Podstawą nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym są piosenki, rymowanki, wyliczanki i wierszyki, które spełniają wiele ważnych funkcji dydaktycznych². Można do nich wykorzystać ćwiczenia, które łączą ruch z muzyką i rytmem. Do takich form ruchu i ekspresji należą między innymi: ilustrowanie poszczególnych fraz gestem, czyli rodzaj opowieści ruchowej, pantomima (powiedz, co pokazuję, pokaż, co mówię), improwizacja ruchowa czy też inscenizacja treści utworu.

Muzyka jest tą dziedziną sztuki, która chyba najbardziej przemawia do wyobraźni dzieci i je fascynuje³. Piosenka poprzez tekst przemawia bezpośrednio do świata uczuć i wyobraźni dziecka, a prostota melodii i rytmu sprawia, iż jest najłatwiejszą i najbardziej dla dziecka dostępną formą muzyczną. Ponadto powiązanie melodii z tekstem sprawia, iż jest ona łatwiejsza w odbiorze nawet dla najmłodszych uczniów. Na zajęciach językowych łatwo możemy połączyć z muzyką elementy innych sztuk, takich jak taniec, pantomima, rysunek czy literatura.

Literatura dziecięca przeznaczona do nauczania języka obcego, a więc odpowiednio zdydaktyzowana, to również źródło wielu przeżyć i wrażeń wzbogacających wyobraźnię i rozbudzających zainteresowanie dziecka otaczającym światem. Bogaty wybór bajek i baśni w językach: francuskim, angielskim, niemieckim, hiszpańskim i włoskim do wykorzystania na zajęciach językowych, proponuje wydawnictwo ELI⁴. Dla najmłodszych przygotowano w ramach zielonej serii 16 tradycyjnych bajek napisanych takim językiem, aby mali uczniowie już na poziomie początkującym mogli czerpać przyjemność z ich słuchania i oglądania, a starsi również czytania. Rozkładane, bogato ilustrowane strony książeczki, obrazkowe słowniczki oraz gry i zabawy językowe przyciągają uwagę młodych uczniów. Znajdziemy tu takie pozycje, jak: *Kopciuszek*, *Czerwony Kapturek*, *Śpiąca Królewna*, *Brzydkie Kaczątko*, *Pinokio* i inne. Każda książeczka z tej serii liczy 24 strony i, co jest bardzo ważne, zawiera dołączoną płytkę CD z nagraniem pełnego tekstu bajki, trwającym około 15 minut.

Literatura tego typu stwarza możliwości twórczego działania w różnego typu zabawach inscenizowanych, a treść bajki można odtworzyć w formie dramatyzowanej, dzięki czemu uczeń, identyfikując się z bohaterami, uczestniczy w ich przygodach, przeżywając fikcyjne sytuacje. Zabawy udramatyzowane i gry teatralne oparte na poznanych utworach nie wymagają posługiwania się słowami tekstu, stwarzając możliwości rozwijania słownej inwencji dziecka dostosowane do jego poziomu znajo-

² J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Częstochowa 2006, s. 106-108.

³ *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, Warszawa 1980, s. 348.

⁴ Z pełną ofertą wydawnictwa można się zapoznać na stronach: <http://www.elionline.com> (dostęp: 12.12.2012).

mości języka obcego. Kontakt z tego typu literaturą budzi w dziecku wrażliwość estetyczną, sprzyjając rozwijaniu postaw twórczych i wyzwaniu form ekspresji słownej i plastycznej.

Poza gramami teatralnymi, na zajęciach językowych, warto również wykorzystywać elementy dramy, która jest sposobem poznawania świata za pomocą działania, ale przede wszystkim jest metodą wszechstronnego rozwijania osobowości⁵. Opiera się na naturalnej skłonności dziecka do naśladownictwa i zabawy oraz umiejętności życia fikcją literacką, gdyż w dramie wykorzystuje się spontaniczność, chęć aktywnego działania i naturalną potrzebę zabawy. Nie tylko wdraża do samodzielności i aktywności, ale przede wszystkim rozwija: wyobraźnię, fantazję, wrażliwość emocjonalną i plastykę ciała.

Drama pomaga również w realizacji programu dydaktycznego przez doskonalenie pamięci mechanicznej i logicznej, korygowanie wad wymowy, wzbogacanie słownictwa biernego i czynnego dziecka. Wykorzystując na lekcjach języka obcego elementy dramy, uczniowie bardziej angażują się w przebieg zajęć, chętniej dzielą się swoimi pomysłami, trafnymi spostrzeżeniami, a jak wiemy, podczas aktywności uczniowie uczą się najlepiej i najwięcej, w sposób trwały i przyjemny. Jak również wiemy, najwięcej przyjemności sprawia dziecku odgrywanie jakiejś roli i wyrażanie swoich myśli i uczuć przez ruch⁶.

Jako nauczyciel języka francuskiego często wykorzystuję na zajęciach teledyski do nauczanych piosenek, wylizczanek i rymowanek, dostępne w serwisie internetowym YouTube. Na pierwszych zajęciach wprowadzających tekst nowej piosenki dzieci mogą zapoznać się nie tylko z melodią i rytmem nowego utworu, ale również obejrzeć jego treść przedstawioną w tym krótkim utworze. Gdy już piosenkę znamy, oglądamy i śpiewamy ją razem, indywidualnie lub w parach, to kolejnym etapem jest odgrywanie scenek opartych na pomysłach z obejrzanego teledysku. Również bajki w wersji obcojęzycznej są dobrym sposobem nie tylko na urozmaicenie zajęć, ale przede wszystkim na osłuchanie małych uczniów z melodią zdania nauczanego języka obcego i wzbogacenie słownictwa zarówno biernego, jak i czynnego. Szczególnie polecam serial amerykański *Dora poznaje świat* dostępny w wielu wersjach językowych. Każdy epizod trwa około 20 minut i dzięki interaktywnemu charakterowi bajki (bohaterka zadaje pytania, czekając na odpowiedź lub prosi widza o pomoc w wykonaniu jakiegoś zadania), dzieci mogą czynnie uczestniczyć w jej przygodach. Często na zajęcia z języka francuskiego dzieci przynoszą mi prace

⁵ A. Dziedzic, *Drama a wychowanie*, Warszawa 1999, s. 9.

⁶ Ch. Jaffke, M. Maier, *Języki obce dla wszystkich dzieci*, Kraków 2011, s. 102.

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

plastyczne wykonane w przedszkolu lub w domu, w oparciu o obejrzany odcinek.

Aby rozwijać ekspresję plastyczną dziecka, potrzeba ciągłej i systematycznej inspiracji jego twórczości, której źródłem mogą być również gry i zabawy językowe stosowane przez nauczyciela języka obcego, poznawane utwory, słuchane bajki i opowiadania czy też oglądane filmy animowane. Podejmowana przez dzieci działalność plastyczno-konstrukcyjna rozwija twórczą inicjatywę dziecka, pomysłowość, wiarę we własne siły, pobudzając jednocześnie rozwój umysłowy i emocjonalny⁷. Ważne jest, aby w miarę możliwości stosować różne techniki plastyczne, a więc nie tylko rysunek, malowanie czy wycinanie i wyklejanie, ale również lepienie, układanki z różnych elementów, konstruowanie czy przygotowanie rekwizytów do gier teatralnych i dramowych. Ponieważ zajęcia językowe są ograniczone czasowo i trwają zazwyczaj 30 minut, bardzo ważne jest, aby odpowiednio wcześniej przygotować zarówno szczegółowy scenariusz zajęć, jak i wszystkie materiały dydaktyczne, które będą nam do jego realizacji potrzebne.

Najważniejszą jednak rolę w inspirowaniu dziecięcej twórczości na zajęciach językowych (i nie tylko) ma dorosły, czyli nauczyciel. To do niego należy wytworzenie odpowiedniego klimatu potrzebnego do odbierania i wyrażania przeżyć artystycznych, poczucie bezpieczeństwa, wolności wypowiedzi bez krytycznych uwag, atmosfery życzliwości, ufności i serdeczności. Innymi słowy dobra atmosfera w grupie, szacunek i aprobatą, pobudzają do twórczości i sprzyjają uruchamianiu i kształceniu postawy twórczej naszych uczniów.

Bibliografia

Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2006.

Dunin-Wąsowicz M. (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

Dziedzic A., *Drama a wychowanie*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 1999.

Jaffke Ch., Maier M., *Języki obce dla wszystkich dzieci*, Impuls, Kraków 2011.

Bernard Górliski
Tatiana Konderak

Scenariusze zajęć z języka angielskiego dla 5-latków w oparciu o piosenkę *Santa is his name*

Temat: Santa is his name

„S-A-N-T-A”

Red hat

White beard

Twinkle in his eye

Santa is his name – o!

S-A-N-T-A (x3)

and Santa is his name – o!

Czas: dwa spotkania po 30 minut

Cele ogólne:

- osłuchanie dzieci z językiem angielskim;
- rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu;
- wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną;
- wyrabianie spostrzegawczości i umiejętności kojarzenia.

¹ Piosenka pochodzi z serii "Super simple English", dostępnej na stronie <http://supersimplelearning.com> (dostęp: 15.12.2012).

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Cele szczegółowe:

Dziecko:

- zna znaczenie wyrazów: Santa, red hat, white beard, twinkle, eye, name;
- powtarza ze zrozumieniem wyżej wymienione wyrazy;
- używa poznane słowa w grach i zabawach językowych;
- doskonali umiejętność słuchania ze zrozumieniem;
- po drugich zajęciach samodzielnie śpiewa ze zrozumieniem piosenkę „Santa is his name”.

Metody:

- bezpośrednia (prezentacja materiału);
- TPR (*total physical response*) – metoda reagowania całym ciałem;
- metoda audiolingwalna (wielokrotne powtarzanie, zapamiętywanie i utrwalanie materiału językowego);
- komunikacyjna (śpiewanie piosenki, jej inscenizacja);
- wykorzystanie elementów dramy;
- gry i zabawy językowe.

Formy pracy:

- praca z całą grupą;
- praca w zespołach i parach;
- praca indywidualna.

Pomoce i środki dydaktyczne:

- kolorowa ilustracja do piosenki;
- rysunki A5 ilustrujące poszczególne fragmenty piosenki oraz występujące w piosence rzeczowniki;
- płyta CD z nagraniem piosenki;
- czerwone papierowe czapeczki;
- małe, czerwone, papierowe skarpetki, po jednej dla każdego dziecka;
- kawałki waty;
- mała maskotka;
- małe czekoladowe mikołaje, po jednym dla każdego dziecka;
- laptop i wideoklip piosenki².

Zajęcia 1. (30 minut)

Część 1. Przywitanie (5 minut)

Nauczyciel wita dzieci, podając maskotkę każdemu dziecku i mówiąc np: *Good morning Kasia!* Dziecko oddaje maskotkę, mówiąc: *Good morning!*

Sprawdzenie obecności: *present / absent.*

Część 2. Wprowadzająca nowy materiał (10 minut)

- Nauczyciel siada z dziećmi w kole i pokazuje ilustracje wyrazów, które pojawią się w nowej piosence. Przy każdym obrazku głośno wypowiada słówko i pokazuje wyraźnie na odpowiedni obrazek. Dzieci powtarzają chórem:
 - *red hat*;
 - *white beard*;
 - *twinkle*;
 - *eye*;
 - *Santa*.
- Nauczyciel podaje wybrany obrazek w kole. Każde dziecko trzyma przez chwilę obrazek w rękach i wymawia głośno wyraz, przedstawiony na obrazku. Na koniec nauczyciel pokazuje obrazki jeszcze raz, a dzieci głośno, chórem, mówią, co na nich jest.
- Nauczyciel wyjaśnia dzieciom po polsku, że poznają dzisiaj piosenkę o Świętym Mikołaju, czyli po angielsku *Santa*. Następnie wspólnie z dziećmi ogląda wideoklip do piosenki
- Nauczyciel mówi dzieciom słowa piosenki po polsku, pokazując odpowiedni fragment na ilustracji do piosenki.
- Następnie wspólnie z dziećmi ustalamy gesty do poszczególnych fraz, już w wersji angielskiej.
- Teraz kolej na dzieci: z pomocą nauczyciela powtarzają one tekst piosenki i powtarzają gesty za nauczycielem. Ochotnicy mogą spróbować samodzielnie powiedzieć tekst, i ustalone gesty, z dyskretną pomocą nauczyciela.
- Następnie dzieci słuchają nagrania, patrząc na ilustracje piosenki. Przy drugim słuchaniu starają się pokazywać z nauczycielem ustalone wcześniej gesty.

Część 3. Utrwalająca (10 minut)

- Czekanie na słowo – nauczyciel puszcza kolędę z płyty. Dzieci chodzą w kole po sali. Jak usłyszą słowo „Santa” w piosence, to wykonują ustalony wcześniej gest, np. klaszczą w dłonie i okręcają się wokół.
- Biegnij do... – nauczyciel rozkłada w różnych miejscach sali obrazki ilustrujące nowe słowa. Gdy wymówi jedno z nich dzieci muszą jak najszybciej dobiec do odpowiedniego obrazka.
- Obrazek parzy – dzieci siadają w kole. Puszcza w kółeczku obrazek. Dzieci powtarzają jak najszybciej dany wyraz i podają obrazek dalej.
- Jedno z dzieci zostaje wybrane jako Święty Mikołaj. Inne stają w rzędzie przed wybranym dzieckiem. Mikołaj wypowiada nowo poznane słowa: *red hat*, *white beard*, *twinkle*. Dzieci muszą je powtórzyć i wykonać jakiś gest,

Nauczanie języków obcych w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

lub czynność związaną z danym słowem, np.: *red hat* – udają, że wkładają czapki, *white beard* – gładzą się po niewidzialnej, długiej brodzie, *twinkle* – skaczą w górę, okręcają się wokół i puszczają oczko. Każde dziecko może pokazać inny gest, byle oddawał znaczenie wypowiedzianego słowa.

Część 4. Podsumowująca (5 minut)

- Nauczyciel siada z dziećmi w kółku i mówi kolejno wersy piosenki, a dzieci powtarzają. Każdy wers jest wspierany obrazkiem.
- Nauczyciel śpiewa głośno i wyraźnie kolędę (2 razy). Dzieci słuchają i próbują śpiewać z nauczycielem.
- Pożegnanie.

Zajęcia 2 (30 minut)

Część 1. Przywitanie (5 minut)

Nauczyciel wita dzieci, podając każdemu dziecku maskotkę i mówiąc np: *Good morning Kasia!* Dziecko oddaje ją, odpowiadając: *Good morning!*
Sprawdzenie obecności: *present / absent.*

Część 2. Powtórzeniowa (10 minut)

- Nauczyciel pyta, kto przypomni nam słowa kolędy w języku polskim, prezentując jej ilustrację. Następnie nauczyciel rozdaje uczniom obrazki do poszczególnych wersów i mówiąc je po kolei po angielsku, prosi o ułożenie ich w odpowiedniej kolejności.
- Co zniknęło? Nauczyciel prosi dzieci o zamknięcie oczu, po czym chowa jeden z obrazków. Zadaniem dzieci jest odgadnąć, co zniknęło. Następnie zabawę prowadzi ochotnik, a nauczyciel zgaduje z dziećmi.
- Wspólne przypomnienie ustalonych na poprzedniej lekcji gestów do utworu.
- Następnie nauczyciel puszcza kolędę z płyty. Wszyscy wspólnie śpiewają, pokazując odpowiednie gesty.
- Kłamca. Nauczyciel pokazuje ilustracje, nazywając je albo poprawnie, albo nie. Jeżeli nazwa i rysunek się zgadzają, dzieci mają za zadanie powtórzyć. Jeżeli nie – muszą go poprawić.

Część 3. Utrwalająca (5 minut)

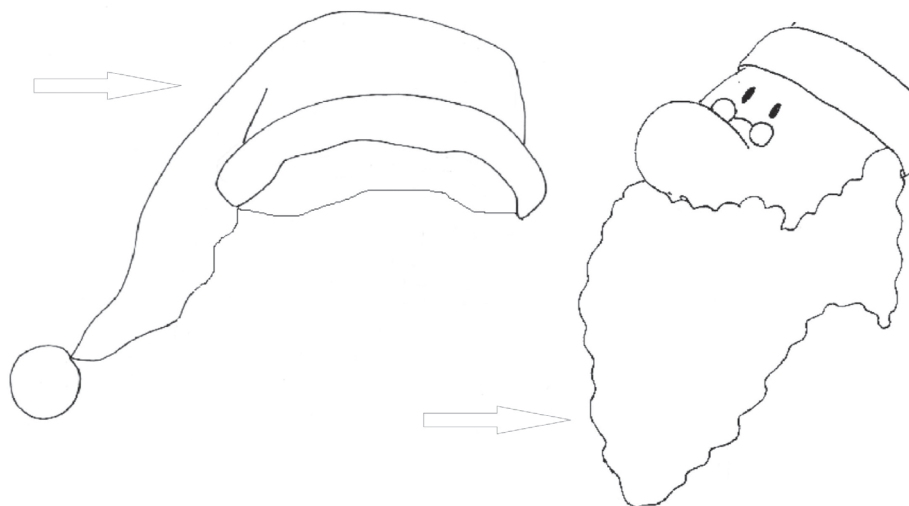
- Idziemy na spotkanie ze Świętym Mikołajem. Dzieci chodzą po sali, a przy literowaniu słowa „Santa” w piosence muszą pięć razy wyskoczyć w górę, klaskając w dłonie.
- Siadamy w kole i gramy w głuchy telefon z frazami z piosenki i literami występującymi w wyrazie SANTA.

- Nauczyciel rozdaje dzieciom czapeczki i watę. W odpowiednim momencie piosenki dzieci zakładają czapki na głowę, a te, które mają watę, przykładają ją do brody.

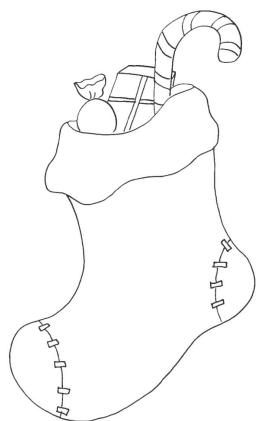
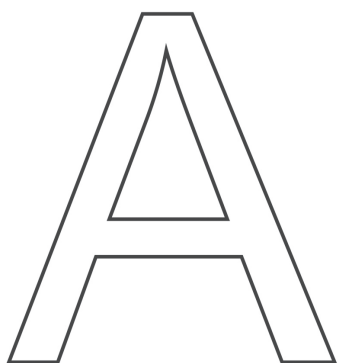
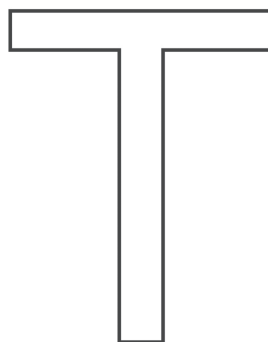
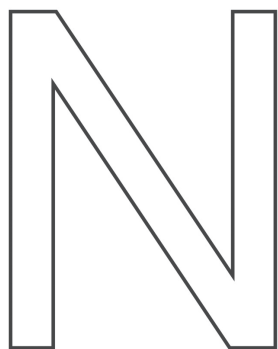
Część 5. Podsumowująca (10 minut)

- Dzieci biegają w podskokach po sali, w tle gra piosenka. Gdy nauczyciel wyłączy płytę, dzieci zatrzymują się i śpiewają ją dalej chórem, bez akompaniamentu płyty CD.
- Przygotowujemy inscenizację piosenki. Pierwszy odgrywa scenkę nauczyciel. Ubiera czapkę i brodę Mikołaja, a następnie rozdaje dzieciom czerwone skarpety. Podczas literowania słowa „Santa” w piosence szybko zabiera jednego, czekoladowego Mikołaja ze stołu i wrzuca go do trzymanej skarpety, śpiewając przy tym piosenkę. Następnie dzieci odgrywają piosenkę w ten sam sposób, zwrotka po zwrotce (w każdej innej dziecko jest Świętym Mikołajem).
- Dzieci na koniec wymieniają się skarpetami z prezentami. Nauczyciel chwali je za aktywny udział w lekcji.
- Na zakończenie zajęć każde dziecko otrzymuje rysunek twarzy Świętego Mikołaja do pokolorowania i kawałek waty, do wyklejenia jego brody.

Nauczanie języków obcych
w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym



S - A - N - T - A



Nauczanie języków obcych
w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym



„Kim Ir Sen i jego przedszkole – wirtualny świat dzieci w Korei Północnej”

Wywiad z podróżnikiem Jackiem Kisiała
rozmawia Martyna Szczotka

Martyna Szczotka: Korea Północna i tamtejsze przedszkola są nam mało znane.

Jacek Kisiała: Tak, Korea Północna, będąc chyba najbardziej izolowanym krajem świata, poza nielicznymi relacjami z oficjalnych uroczystości rzadko uchyla rąbka swojej tajemnicy. Dzięki bliskim zawodowym relacjom z Chinami natrafiłem na zapaleńców organizujących wyjazdy do Korei Północnej. W programie było zwiedzanie kilku pomników Wielkiego Wodza, zakładu produkującego wodę mineralną, przejażdżka metrem, wizyta w gospodarstwie rolnym i w kilku placówkach kulturalno-oświatowych.

M.Sz.: Panu udało się dotrzeć do przedszkola...

J.K.: Faktycznie w czasie mojego pobytu gospodarze zaproponowali mi wizytę w przedszkolu. Doskonale zdawałem sobie sprawę, że odwiedzam absolutnie elitarną, wyselekcjonowaną jednostkę, która stanowi wizytówkę edukacji dzieci w Korei. Obserwacja tego miejsca była pasjonująca...

M.Sz.: Czym różni się tamtejsze przedszkole od tych nad Wisłą?

J.K.: Placówka, którą widziałem, stanowiła połączenie przedszkola i żłobka. W pięciopiętrowym budynku mieściło się 800 dzieci, nad którymi nadzór sprawowało 150 pracowników. Przedszkole obejmuje opieką dzieci w wieku 4 i 5 lat, które rodzice pozostawiają w poniedziałek rano i odbierają w piątek po południu. Sale zajęć wyglądają podobnie jak sale

Z wizytą w...

naszych dzieci, różnica tkwi jednak w szczegółach, które mają zasadnicze znaczenie. Centralnym miejscem każdej sali jest portret Wielkiego Wodza Kim Ir Sena oraz jego syna Wiecznego Prezydenta Kim Dong Ila. Wszystko, co dzieci robią, ma charakter patriotyczny. Jeśli śpiewają, to treścią piosenek jest życie Wielkiego Wodza, jeśli tańczą to te tańce, które pochwalił Wódz, jeśli uczą się rozpoznawać przyrodę, to zaczynają od ptaszków, drzew, które najbardziej ukochał Kim Ir Sen, jeśli uczą się faktów historycznych, to wszystkie krążą wokół dzieciństwa Kim Ir Sena. Nadrzędnym celem edukacji elementarnej jest wychowanie wiernych synów i córek, którzy będą zdrowymi, lojalnymi i zdolnymi do walki obywatelami. Jeśli się bawią to najchętniej w zabijanie amerykańskich żołnierzy, którzy chcieli zniszczyć Koreę. Jeśli mają marzenie, to jest nim zjednoczenie Korei (znaczy uwolnienie Korei Południowej z okupacji amerykańskiej), chłopcy chcą zostać żołnierzami, a dziewczynki pielęgniarkami żołnierzy.

M.Sz.: Czy sądzi Pan, że rodzice dzieci wyrażają zgodę na taką indoktrynację?

J.K.: Myślę, że zgoda rodziców nie ma tutaj żadnego znaczenia. Wszyscy, z którymi rozmawiałem, mieli bardzo głęboko zakorzeniony prymat państwa wyrażony w uwielbieniu Kim Dong Una nad rodziną czy dobrem własnym. W Korei powszechne jest przyzwolenie dla karania „wrogów narodu”. Wrogiem można stać się bardzo łatwo. Kary w postaci obozów pracy i śmierci są tematem tak szerokim, że nie będę go nawet zaczynał i odsyłam do Internetu, gdzie pojawiają się relacje osób, którym udało się zbiec z Korei. To, na co chciałbym zwrócić uwagę, to fakt, że karany jest nie tylko winowajca, ale również członkowie rodziny do trzeciego pokolenia lub stopnia pokrewieństwa. Ostatnią więc rzeczą, na którą zdecydować się rodzic dziecka, jest prośba o zmianę repertuaru piosenek, których uczą się dzieci w przedszkolu czy szkole i wymiana obecnego bohatera na kogoś innego.

M.Sz.: Czy dzieci w Korei Północnej znają postaci z bajek typu Shrek, Kopciuszek, Mała Syrenka?

J.K.: Dzieci w Korei Północnej są odizolowane od znanego nam świata. W ogóle nie znają wspomnianych postaci. W telewizji pojawiają się jedynie doniesienia o kolejnych rekordowych osiągnięciach gospodarki koreańskiej, ewentualnie karaoke z piosenkami wojennymi. Dzieci żyją w przekonaniu o mogącej w każdej chwili wybuchnąć wojnie. Nie mają komputerów, gier, telefonów komórkowych, kin, nie mają dostępu do Internetu. Miałem przy sobie słodycze, które pani nauczycielka przed

przekazaniem ich dzieciom przesyłała do miseczki, gdyż „opakowania miały zbyt dużo kolorów i literek, więc dzieci mogłyby się przerazić”. Maluchy mają ładne maskotki, ale nie te znane w Los Angeles, Istambule, Warszawie, Moskwie czy Pekinie.

M.Sz.: Życie ich jest smutne?

J.K.: Nie odniosłem takiego wrażenia. One nie mają żadnego punktu odniesienia – są szczęśliwe z tego, co mają! A w każdy dzień z głośników na ulicach, z telewizji słyszą, że żyją w kraju mlekiem i miodem płynącym. One nie mają najmniejszego pojęcia, że gdzieś jest jakieś inne życie. Ich świat jest bardzo prosty – jest dobry Wielki Wódz – Kim Dzong Un, stojący na czele wolnego świata i amerykańscy wrogowie reprezentowani przez Busha, Obamę i marionetki z Seulu. Jest dobro i zło. Wolność i niewola. Wartości pozytywne reprezentuje oczywiście Korea Północna i to jest powodem radości i wdzięczności dzieci. Mam wrażenie, że one nie spotkały się nigdy z dyskusją na tematy ocierające się o politykę.

M.Sz.: A zatem nie ma rywalizacji, które z dzieci ma ciekawszą zabawę, które z rodziców ma lepszy status materialny!?

J.K.: Status rodziców jest faktycznie podobny. Jest jednak sfera, gdzie toczy się niezwykle zacięta rywalizacja: sferą tą są talenty! Ktoś nazwał Koreę Północną fabryką talentów. Będąc w przedszkolu, miałem okazję być świadkiem występu dzieci, który wywarł na mnie kolosalne wrażenie. Pięciolatki grające na harfie, gitarze, perkusji. Głosy, gdzie każdy z nich nadałby się do programu „Mam talent”. Akrobacje maluchów, idealne zgranie zespołu tanecznego przedszkolaków uświadamiające liczbę godzin, litry potu wylane zarówno przez dzieci, jak również ich nauczyciela, niewątpliwie robi wrażenie! Nieskazitelnym uśmiechem, pełnym gracji ruchy w czasie 30 minutowego forsownego występu na myśl przywołały mi tylko słowa „u nas byłoby to niemożliwe”. Po prostu nie wyobrażam sobie rodziców, którzy zgodziliby się na taki trening swoich dzieci. Tutaj rodzice, jak już wspomniałem, nie muszą się nawet godzić, mogą odmówić, ale to się nie zdarza. Są przyzwyczajeni, że dziecko rzadko bywa w domu. W trakcie weekendu może i trochę ponarzeka, ale jak się to ma w porównaniu ze splendorem wielbienia pieśnią, tańcem i sportem Wielkiego Wodza Kim Dong Una?

M.Sz.: System taki sprzyja promocji szczególnie utalentowanych dzieci i to zarówno w sporcie, sztuce, nauce.

J.K.: Kim Ir Sen powiedział „Dziecko jest królem naszego Kraju”. Myślę, że w zdaniu tym jest dużo prawdy, należy je jednak nieco zmodyfikować i myśleć, że bardziej poprawnym byłoby „Utalentowane dziecko

Z wizytą w...

jest królem...” I faktycznie, uzdolnione dzieci, młodzież są wizytówką kraju – można się nimi pochwalić! Kim Ir Sen miał wiele zdjęć wykonanych z dziećmi szczególnie uzdolnionymi – zdobywcami czołowych lokat w zawodach i konkursach. Mnie natomiast bardziej interesował los przeciętnego dziecka w Korei Północnej – odpowiedzi na to pytanie niestety nie udało mi się znaleźć.

M.Sz.: Na ile Korea, którą Pan widział, jest reprezentatywna dla całego jej obszaru?

J.K.: Przejeżdżając samochodem przez wiele wiosek, uderzyły mnie dwa obrazy. Jednym z nich były drogi... szerokie, kilku pasmowe i bez samochodów, ale za to pełne podążających ludzi z pakunkami. Nie było autobusów, byli za to ludzie, którzy szli i szli. Między dorosłymi, dziarskim krokiem maszerowały bardzo skromnie przyzodiane dzieci. One też niosły swoje pakunki. Od wioski do wioski było kilkanaście kilometrów, a sznur przemieszczających się ludzi nie malał. Drugi obraz to pojawiające się gdzieś w polach „domki” zrobione ze słomy, gałęzi, dykty, kawałka rynn, a przed nimi bawiące się dzieci. Te same dzieci wraz ze swymi rodzicami pracowały potem na polach. Jakże obraz ten był daleki od widoku zadbanych, uśmiechniętych dzieci z przedszkola w stolicy Korei Północnej Phenian. Czy owe wędrujące dzieci objęte były jakimkolwiek systemem edukacji? Czy pracując na polu przy pomocy bardzo prymitywnych narzędzi, będą miały kiedyś okazję grać na cytrze jak ich rówieśnicy z Phenianu? To, czego jestem wręcz pewien, to to, że jedne i drugie dzieci będą tak samo uwielbiały swój kraj, będą tak samo wdzięczne za wszystko Wielkiemu Wodzowi. A jeśli kiedykolwiek będą poszukiwać winnego swojej krzywdy, to winowajcą będzie – podobnie jak dla ich dziadka czy ojca – sam prezydent USA.

M.Sz.: Czy udało się Panu sfotografować koreańską wieś?

J.K.: Niestety nie. Każda próba zrobienia spontanicznego zdjęcia kończyła się niepowodzeniem. Moi opiekunowie wyraźnie wykazywali rozdrażnienie, przypominając, że to oni sami będą wskazywali mi, gdzie mogę zrobić zdjęcie.

M.Sz.: Jak Pan sądzi, kiedy na podwórka północno-koreańskie trafi lalka Barbie czy popularne wśród dzieci zwierzątko Littlest Pet Shop?

J.K.: Koreańczycy z Korei Południowej przy sprzyjających wiatrach wysyłają balony z naładowanymi telefonami komórkowymi, tak aby sobie móc porozmawiać z krajanami zza strefy zdemilitaryzowanej. Na jednej z fotografii obecny Wieczny Marszałek Kim Dzong Un miał rękę w kieszeni – to mogą być znaki, że coś się zmienia. Kilkakrotnie widziałem

dzieci, pozdrawiające mnie machaniem rączką – może to kolejny znak, że zakodowana w ludzkich genach ciekawość świata jest silniejsza od wpajanej ideologii? Może dzieci, widząc pozytywnie nastawionych białych, przekonają się, że świat nie chce ich zła i po prostu też ich kocha! A gdy takie przekonanie stanie się powszechnym, może wszystko się zmieni. Dzisiejsze dzieci staną się rodzicami i może kupując swoim dzieciom lalkę Barbie, przypomną sobie ze łzą w oku, w jakim fikcyjnym świecie przyszło im przeżywać swoje dzieciństwo?

M.Sz.: Dziękuję za rozmowę.



Fot. 1. „Ledwo otworzymy oczy, kłaniamy się naszemu Przywódcy” – wspólny śpiew dzieci



Fot. 2. Wszystkie dzieci Korei Północnej tak samo jak Wielki Wódz kochają zwierzęta – zajęcia z edukacji przyrodniczej

Z wizytą w...



Fot. 4. Doskonałe głosy, nienaganne gesty, perfekcyjny taniec – czyli występ wokalny pięcioletnich dziewczynek



Fot. 5. Nauka gry – rywalizacja talentem toruje drogę do poprawy standardu życia



Fot. 6. Kolorowe stroje ludowe, obowiązkowy makijaż dopełniają szczególnego wrażenia występu przedszkolaków



Fot. 7. Basen na czwartym piętrze przedszkola

Fot. 8. Dzieci podczas zabawy



Fot. 9. Jadalnia dla 300 dzieci

Z wizytą w...



Fot. 10. Wielki Przywódca Kim Ir Sen wśród dzieci – jeden spośród bardzo wielu obrazów na ścianach przedszkola

Fot. 11. Chłopcy marzą, by zostać żołnierzami, dziewczynki pielęgniarzkami, wszyscy marzą, by unicestwić USA



Beata Skwarczowska

Radość z tworzenia własnego opowiadania – relacja z pracy w Przedszkolu Integracyjnym Montessori

„Jak powstają książki?” to temat tygodnia, podczas którego grupa przedszkolna mieszana wiekowo, z którą pracuję w przedszkolu Montessori, stworzyła własne opowiadanie zatytułowane przez dzieci: *Powrót do Azji*.

Zanim jednak do tego doszło, wychowankowie podczas codziennych zajęć dydaktycznych zgłębiali wiedzę dotyczącą tematu tygodniowego.

Celami zajęć realizowanych przez cały ten okres było:

- wzbogacanie słownictwa i wiedzy dotyczącej książek;
- wypowiedzianie się, formułowanie swoich myśli w poprawne gramatycznie zdania;
- utrwalanie umiejętności liczenia;
- rozwijanie sprawności ruchowej, małej i dużej motoryki;
- wymyślanie opowiadania, rozwijanie twórczości oraz wyobraźni;
- poznawanie i stosowanie zasad bezpieczeństwa podczas wycieczki do biblioteki;
- rozumienie, dlaczego należy zachowywać się cicho w bibliotece;
- wzbogacanie wiedzy na temat biblioteki, książek, powstawania książek, drukarni oraz zawodów: introligator;
- wypowiedzianie się, dzielenie się swoimi spostrzeżeniami, budowanie zdań prostych i złożonych;
- poznawanie/utrwalanie wybranych liter i liczb (dzieci starsze, umiające czytać i pisać);

Z wizytą w...

- kształtowanie umiejętności współpracy przy tworzeniu książeczki;
- uważne słuchanie wypowiedzi swoich kolegów;
- wyrażanie za pomocą gestów wybranej postaci z bajek, sytuacji;
- wypowiedzanie się poprzez rysunek, tak by inni mogli zgadnąć, co to za postać, tytuł bajki;
- uczenie się na pamięć tekstu i melodii piosenek.

Podczas pierwszych zajęć zaprezentowałam dzieciom wiele różnych książek: albumy, podręczniki, książki cienkie, grube, z ilustracjami i bez. Dzieci opisywały je i porównywały. Rozmawialiśmy o tym, skąd się biorą, jak powstają, kto to jest autor, a kim jest ilustrator.

Dlaczego warto czytać książki, co to takiego „mol książkowy”?

Na kolejnych zajęciach dzieci odkrywały, czym jest tytuł i po co książce strony. Podczas wyjaśniania terminu „bohater literacki” dzieci dowiedziały się, że w „świecie słów” istnieje „bohater”, który wcale nie musi być odważny.

Dużo więcej praktycznych wiadomości grupa otrzymała, będąc w Bibliotece Publicznej. Pracujące tam osoby nie tylko opowiedziały o zasadach korzystania z tego miejsca, ale dodatkowo pokazały sposób uporządkowania zbiorów według tematyki i autorów. Szczególne zainteresowanie dzieci wzbudziły nietypowe książki, np.: pisane brajlem, wielkiego formatu, z przestrzennymi obrazkami, starodruki, jak i dziecięce, wydające dźwięki.

W ciągu całego tygodnia dzieci pracowały nad swoją książką, która powstała w wyniku zaproponowanej im twórczej zabawy. Uczestnicy losowali kolejno ukryte w „tajemniczym worku” przedmioty, które miały następnie wystąpić w toku opowiadania. Ja zapisywałam treść historii wymyślonej przez dzieci, pomagałam jedynie w tworzeniu bardziej rozbudowanych zdań. Na samym początku jednak jednogłośnie zdecydowaliśmy, że bohaterem bajki będzie przyniesiona przeze mnie do przedszkola małpka, która pochodzi z Azji. O miejscu jej zamieszkania zdecydował punkt, w którym zatrzymała się łapka maskotki na zakręconym przez dzieci globusie. Długo zastanawialiśmy się nad imieniem dla bohatera opowiadania, ale w końcu zdecydowaliśmy, że będzie to Małpka Ba Nana.

Każdy miał swój udział w powstaniu książki. Ciekawe było to, że każde dziecko czuło satysfakcję i cieszyło się, że wybrany przez niego przedmiot wystąpił w opowiadaniu. Grupa była zaangażowana, chętnie współpracowała, widoczna była radość z tworzenia. Dzieci nie raz zaskoczyły mnie oryginalnym zwrotem akcji, były bardzo kreatywne. Spisana historia składała się z 16-tu zdań, tyle samo było dzieci i losowanych przedmiotów. Opowiadanie przepisałam na komputerze w ten sposób, aby każda strona zawierała napisane jedno zdanie.

Zadaniem dzieci było narysowanie ilustracji do wybranego zdania. Ten etap trwał kilka dni, rysowały przede wszystkim starsze dzieci, ale i młodsze miały w tym swój udział. Malowały mniej szczegółowe obrazki, tj. niebo, trawę, drzewa albo na przykład deszcz. Dzieci wykazały się talentem plastycznym, a powstałe rysunki upiękaczyły książkę.

Na koniec jeden z chłopców podjął się numeracji stron. Dzieci starsze, umiejące pisać, zapisały tytuł, autora opowiadania oraz imiona ilustratorów. Dziewczynka najbardziej zaangażowana w pracę nad książką z pomocą koleżanki stworzyła piękną okładkę, która została zalaminowana. Bardzo pomocne było wykorzystanie materiału Montessori (mapa świata), gdzie kontynent Azji (jego kontur) został wielokrotnie odrysowany w książce, także właśnie na okładce. Tytuł był pomysłem jednej z dziewczynek, sama bym nie wymyśliła lepszego. Byłam zachwycona, kiedy usłyszałam z jej ust: *Powrót do Azji*. Dziewczynka idealnie uchwyciła tym tytułem zawartość książki i przebieg powstałej historii.

Strony książki zostały podziurkowane i razem z okładką spięte i związane wstążką.

Dzieło to, do tej pory leży na regale w naszej sali na dziale językowym.

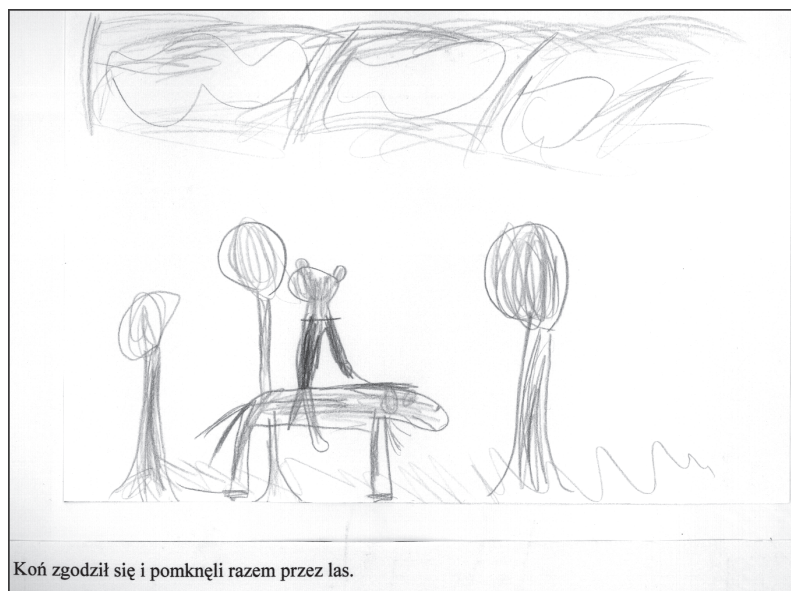
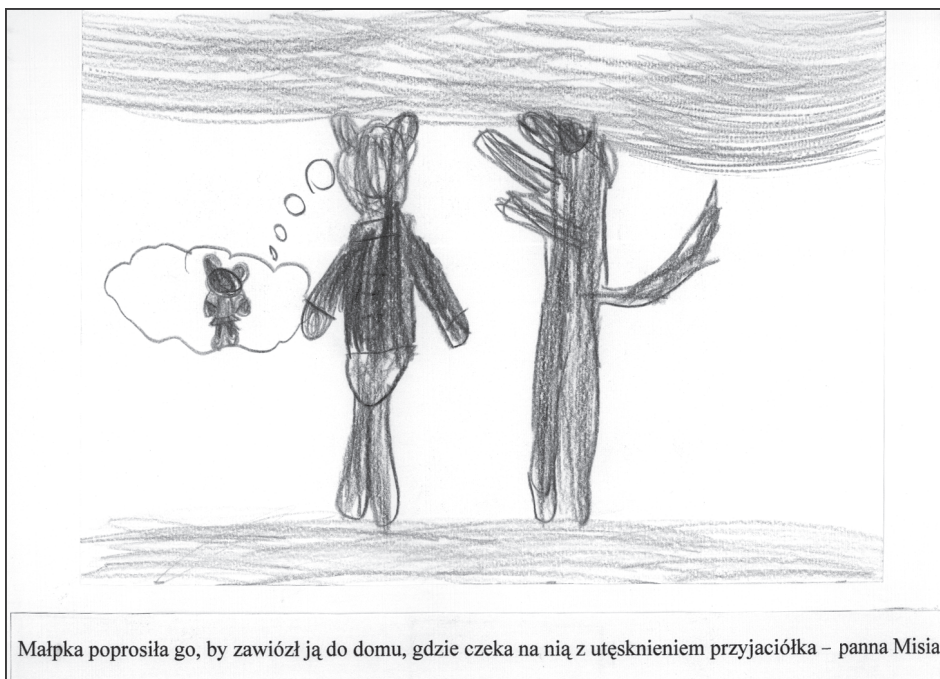
Jest miłą pamiątką, dowodem twórczej współpracy. Dzieci często do tej książki powracają, oglądają obrazki, czytają ją sobie.

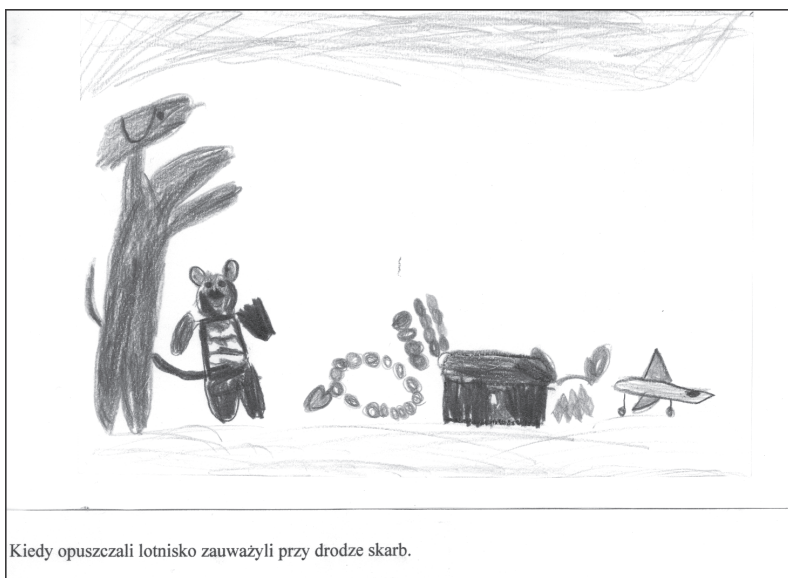
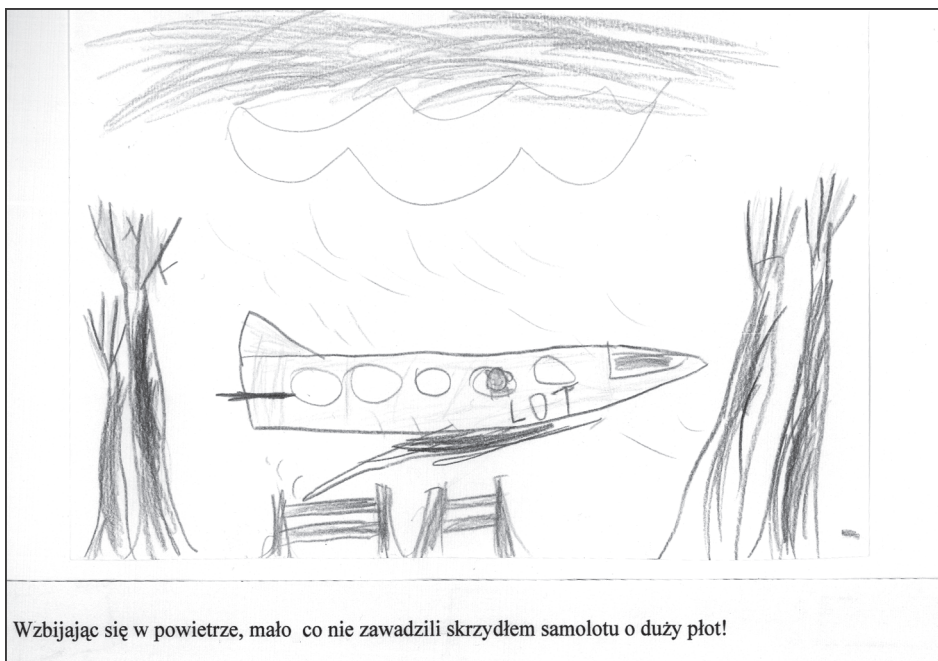
A oto historia stworzona przez dzieci:

„Małpka Ba Nana chciałaby pojechać do Azji, gdzie jest jej dom. Marzy o tym, by dotrzeć tam statkiem. W drodze do portu spotkała pięknego konia. Przywitała się z nim i poprosiła, by jej pomógł. Koń zgodził się i pomknęli razem przez las. W lesie niespodziewanie spotkali wesołego krasnoludka. Koń i małpka zatrzymali się, by z nim porozmawiać. Niestety spotkanie trwało niedługo, bo nagle zaczął padać deszcz i musieli szybko się pożegnać.

Na szczęście małpka miała ze sobą swoją ulubioną parasolkę, z którą nigdy się nie rozstawała. Już mieli wyruszyć w dalszą drogę, kiedy nagle przeleciał nad nimi samolot i wylądował nieopodal. Pilotem samolotu okazał się sympatyczny pies. Małpka poprosiła go, by zawiózł ją do domu, gdzie czeka na nią z utęsknieniem przyjaciółka – panna Misia. Ku zaskoczeniu małpki pilot powiedział, że właśnie leci do Azji i z przyjemnością zabierze ją w tę podróż. Wzbijając się w powietrze, o mało co nie zawadzili skrzydłem samolotu o duży płot! Na szczęście nic się nie stało i po kilku godzinach lotu dotarli do celu. Kiedy opuszczali lotnisko zauważyli przy drodze skarb. W ozdobnej skrzyni znaleźli diamenty i dziewczęce rękawiczki. Małpka Ba Nana w podziękowaniu za pomoc oddała skrzynię pilotowi i wzięła na pamiątkę tylko rękawiczki. Kiedy nareszcie dotarła do swojego domu, przywitała się z przyjaciółką. W prezencie dała jej rękawiczki. Małpka i Misia były szczęśliwe, że nareszcie są razem.

Z wizytą w...







Katarzyna Nowak

Inspirowanie dziecięcej twórczości w Miejskim Przedszkolu nr 22 im. Marii Montessori w Częstochowie

*Dzieci nie trzeba uczyć twórczości
wystarczy im nie przeszkadzać*

E.P. Torrance

Problematyką twórczości zajmowali się przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych, np. filozofii, psychologii czy pedagogiki, stąd też samo pojęcie twórczości można rozpatrywać na wielu płaszczyznach. „Twórczość rozpatruje się w obrębie czterech kategorii: jako dzieło, jako proces, jako zespół zdolności (właściwości) intelektualnych bądź zespół cech osobowościowych i jako zespół stymulatorów społecznych”¹. W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć podział na twórczość pierwotną i wtórną.

Twórczość pierwotna jest charakterystyczna dla wieku dziecięcego, wyraża się ona w spontanicznej niczym nieskrępowanej zabawie, gdzie „życzeniowe widzenie świata daje dziecku odwagę twórczą w zakresie kształtu, fantastyki, cudowności”², to właśnie w przedszkolu dziecko zdobywa i stopniowo wzbogaca swoje umiejętności, albowiem – jak twierdzi R. Gloton³ – dziecko w sposób naturalny jest twórcą. Każda zabawa czy praca plastyczna dziecka jest niepowtarzalna, inna i czasem zaskakująca. Pracując w placówce, która działa według założeń pedagogiki Marii Montessori, staram się w codziennej pracy uwrażliwiać dzieci na wartości estetyczne

¹ E. Urban-Kojs, *W stronę osobowości twórczej*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, red. B. Dymara, Kraków 1996, s. 99.

² Tamże, s. 101.

³ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 56.

Z wizytą w...

poprzez różne działania wchodzące w zakres tzw. wychowania przez sztukę, gdzie proces tworzenia bywa niejednokrotnie ważniejszy od samego rezultatu. Często inspiracją do działań twórczych dzieci staje się muzyka, literatura czy przyroda.

„W okresie przedszkolnym sporo dzieci wykazuje się już znacznymi zdolnościami w różnych zakresach działalności twórczej. Mimo to M. Debesse ostrzega przed wczesną specjalizacją. Radzi stosować w wychowaniu przedszkolaków takie formy aktywności twórczej, w których dzieci mają okazję wypowiadać się jednocześnie na wiele sposobów”⁴.

I tutaj ogromną rolę odgrywa zaangażowanie nauczyciela, który w swojej pracy będzie stosował wiele form i metod, by rozwijać i kształtować twórczość dzieci między innymi: metodę aktywnego słuchania muzyki według B. Strauss, metodę gimnastyki twórczej według R. Labana, C. Orffa, zabawy z ilustracją, tekstem, ze słowem, sceny dramowe, improwizacje muzyczne, metodę malowania dziesięcioma palcami według R.F. Show czy wreszcie własne pomysły rozwiązań prac plastycznych i konstrukcyjnych. Twórczy nauczyciel wykorzysta wiele sytuacji i momentów, aby dzieci miały okazję do tworzenia, oraz sam będzie tworzył różne sytuacje edukacyjne sprzyjające aktywnemu kontaktowaniu się dziecka ze sztuką.

Podczas swojej pracy zawsze doceniałam rozwój u dzieci twórczości artystycznych. Zauważyłam, że zajęcia plastyczne zawsze spotykają się z ich wielkim zainteresowaniem i ogromnym zaangażowaniem. „Twórczość plastyczna w wieku przedszkolnym, pokrewna zabawie, przejawia się u dzieci powszechnie i podobnie jak skłonność do zabawy, charakteryzuje ten okres rozwojowy (...) twórczość plastyczna odpowiednio rozwijana w przedszkolach może odegrać w rozwoju dzieci doniosłą rolę. Kierowanie rozwojem tej twórczości powoduje nie tylko wzrost wrażliwości estetycznej i zdolności artystycznych dziecka, ale także rozwój umysłu, charakteru, woli, pełniejszy rozwój całej jego osobowości”⁵.

Kierując się właśnie tymi przesłankami, ale również ze względu na moje własne zainteresowania i umiejętności, napisałam program rozwijający twórczą aktywność plastyczną, który realizowałam przez dwa lata w grupie zróżnicowanej wiekowo 3-6 lat, a w tym roku szkolnym na bazie swojego programu prowadzę dodatkowo kółko plastyczne. W swojej pracy skupiałam się na dzieciach uzdolnionych plastycznie, którym mogłam zaproponować prace wymagające większej zręczności i cierpliwości.

Uważam, że podejście nauczyciela, jego przygotowanie i zaangażowanie odgrywa ogromną rolę, bo to on wybiera techniki plastyczne oraz

⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Program wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków*, Warszawa 2007, s. 172.

⁵ M. Parnowska-Kwiatkowska, *Zajęcia artystyczno-techniczne w przedszkolu*, Warszawa 1959, s. 8.

materiały, jakie zaproponuje dziecku do wykonania pracy. Właściwie wybrana technika ma ogromny wpływ na zainteresowanie dzieci pracą plastyczną, pobudzenie do twórczego działania, do ekspresji. „Ciekawe i stymulujące przedmioty oraz materiały (cekiny, koraliki, gumki, skrawki tkanin itp.) inspirują dzieci do odkrywania rzeczywistości i rozwijają wyobraźnię dziecka. Poprzez szeroki wachlarz materiałów dziecko może zaspokajać potrzebę kreacji świata. Działalność plastyczna podejmowana spontanicznie może mieć dla dziecka właściwości terapeutyczne, a dla nauczyciela być świetnym narzędziem diagnostycznym”⁶.

Jak już wspomniałam, dziecko przedszkolne wykazuje naturalną dla swojego etapu rozwoju potrzebę ekspresji twórczej – nie tylko plastycznej, ale też muzycznej czy słownej, ono bawiąc się tworzy. A sztuka dziecka potrafi nas zachwycić i ująć niepowtarzalnym i często zaskakującym sposobem postrzegania otaczającego świata. Dla dziecka jego własna twórczość jest źródłem radości i dobrej zabawy, a widoczne efekty twórczej działalności motywują dzieci do dalszej pracy. Jako nauczyciele powinniśmy pamiętać, aby chwalić prace dzieci, doceniać ich wysiłek i zaangażowanie, organizować wystawy, zachęcać do dalszego działania.

Zauważyłam, że dzieci uczestniczące w zajęciach wyciszają swoje negatywne emocje i aktywnie angażują się w swoje dzieło, uczą się ładu i porządku, rozbudzają zaciekawienie i wrażliwość, która pomaga im w odkrywaniu własnego „ja”. Ponadto rozwija się sprawność rąk, z czasem wytwory dzieci stają się coraz bardziej dopracowane, a tym samym dziecko przygotowuje się do trudnej nauki pisanie.

Prace wykonane przez dzieci z mojej grupy są stałym elementem dekoracji sal i korytarza, a ponadto wiele z nich odniosło sukcesy w konkursach ogólnopolskich i międzynarodowych.

Myślę, że motto pedagogiki Marii Montessori – „Dopomóż mi, bym stał się samodzielny” – doskonale obrazuje rolę współczesnego nauczyciela, który powinien wspomagać dziecko zgodnie z jego potrzebami i możliwościami, bez nadmiernego narzucania się, aby pozwolić mu samodzielnie kreować świat.

Kilka przykładów prac do wykonania z dziećmi:

1. Temat zajęć: **Wykonanie płaskiej bądź przestrzennej formy ozdobnej – dzban z kwiatami.**

Techniki:

- układanie z materiału przyrodniczego;
- malowanie plasteliną.

⁶ J. Andrzejewska, J. Wierucka, *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2009, s. 75.

Z wizytą w...

Środki dydaktyczne: reprodukcja obrazu V. van Gogha – *Kwiaty*, P. Cezanne’a – *Błękitny wazon*, wiersz B. Lewandowskiej *Dzban z kwiatami*, kartki, plastelina, klej, naturalne okazy przyrodnicze (jarzębina, liście) pędzle, farby .

Przebieg zajęć:

Oglądanie reprodukcji obrazu. Wysłuchanie wiersza. Zainspirowanie dzieci do wykonania własnego wazonu na kartce papieru – malowanie plasteliną, a następnie zrobienie kompozycji bukietu z materiału przyrodniczego.

2. Temat zajęć: Wykonanie wycinanki ze skrawków materiałów – Mała strojnisia pod parasolem

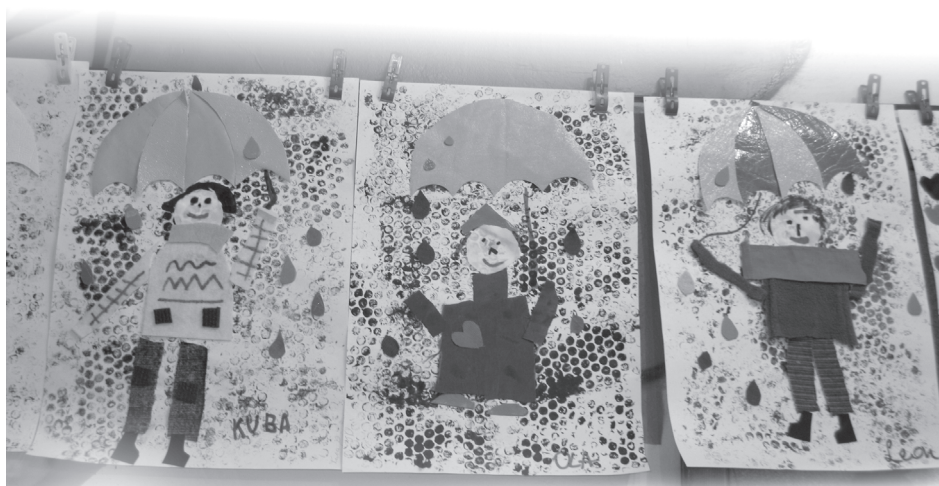
Techniki:

- wycinanka ze szmatek;
- odbijania;
- wycinanie według wzoru.

Środki dydaktyczne: wiersz H. Bechlerowej *Parasole*, piosenka *Mała strojnisia*, kartki, kolorowe skrawki tkanin, folia bąbelkowa (do pakowania delikatnych przedmiotów), nożyczki, klej, farby plakatu, pędzle, mazaki.

Przebieg zajęć:

Tłó robimy, malując folię bąbelkową farbą, a następnie odbijamy ją na kartonie. Dzieci według podanego wzoru wycinają parasol, a następnie według własnego pomysłu wycinają i komponują postać.



Fot. 1 „Strojnisia pod parasolem” prace wykonane przez dzieci z kółka plastycznego

3. Temat zajęć: Wykonanie form przestrzennych – Papierowa miska

Techniki:

- papier mache;
- malowanie farbami;
- środki dydaktyczne: stare gazety, mikser, ręcznik, sitko, farby nożyczki.

Przebieg zajęć:

Podarte gazety moczymy w wodzie 10-20 min, gdy rozmiękną miksujemy i wlewamy na sito, następnie odciskamy i oblepiamy dowolną formę (talerz, miska, miseczka) odwróconą do góry dnem i pokrytą folią spożywczą powstałą pulpą, po wyschnięciu, obcinamy nierówności i malujemy.

4. Temat zajęć: Prezentacja ciekawej metamorfozy – Kamienne cuda i cudaczki

Techniki:

- układanie z materiału przyrodniczego;
- malowanie plasteliną.

Środki dydaktyczne: kamienie, papier kolorowy samoprzylepny, plastelina, materiał przyrodniczy, piórka, klej, farby plakatowe, pędzle, nożyczki.

Przebieg zajęć:

Dzieci przynoszą ze spaceru kamień, który najbardziej im się spodobał. Wymyślają, w co mogą go przekształcić, co przypomina mu jego kształt (np. owoc, samochód, zwierzę itp). Za pomocą farb, plasteliny i innych dostępnych materiałów próbują wyczarować z niego swoje wyobrażenia.

Przykłady innych prac plastycznych wykonanych przez dzieci w przedszkolu



Fot. 2. Odbitka liścia w gipsie wykonana przez Kubę lat 6.



Fot. 3. Praca plastyczna wykonana przez 6-letnią dziewczynkę pt. „Jeż”

Z wizytą w...

Bibliografia

Andrzejewska J., Wierucka J., *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 2009.

Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985.

Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Program wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków*, Nowa Era, Warszawa 2007.

Parnowska-Kwiatkowska M., *Zajęcia artystyczno-techniczne w przedszkolu*, PZWS, Warszawa 1959.

Urban-Kojs E., *W stronę osobowości twórczej*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 1996, s. 99-157.

Tamara Bilik
Barbara Liszka

Krakowska „Jedynka”

*Ze wszystkich spraw ludzkich,
sprawy wychowania i wykształcenia młodych pokoleń
nie przestaną być najważniejszymi sprawami
i nigdy z porządku dziennego nie zejdą*

Antoni Gettlich,
dyrektor szkoły w latach 1874–1915

Szkoła Podstawowa nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej mieści się w zabytkowym budynku przy ulicy św. Marka w Krakowie. Jest jedyną szkołą położoną w sercu Starego Krakowa, w sąsiedztwie Teatru im. J. Słowackiego i Kościoła św. Krzyża.

„Jedynka” to jedna z najstarszych krakowskich szkół, z tradycjami sięgającymi 1873 roku. W tym roku obchodzi Jubileusz 140 lat istnienia. Na dzisiejszą pozycję szkoły pracowały kolejne pokolenia nauczycieli i uczniów. Szkoła cieszy się bardzo dobrą opinią w środowisku lokalnym i uznawana jest za renomowaną.



Fot 1. Budynek szkoły nr 1 im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Z wizytą w...

Aktualnie do szkoły uczęszcza około 450 uczniów, z czego ponad 85% to dzieci spoza rejonu. Uczniowie „Jedynki” od lat osiągają najwyższe wyniki w sprawdzianie zewnętrznym oraz są laureatami konkursów międzynarodowych, ogólnopolskich i regionalnych.

Szkoła posiada w swojej ofercie naukę dwóch języków obcych od klasy pierwszej. Szkoła zapewnia uczniom opiekę pedagogiczno-psychologiczną, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, liczne koła zainteresowań, reedukację, nauczanie indywidualne. Szkoła jest dobrze przygotowana do pracy z dziećmi pięcioletnimi i sześciolletnimi.

Szkoła promuje zdrowy i aktywny styl życia. Uczestniczy w akcjach charytatywnych i programach edukacyjnych, takich jak: Owoce w szkole, Szklanka mleka, Góra grosza, Gwiazdka dla zwierzaków, Od grosika do złotówki, Lepsza szkoła oraz w zbiórkach: makulatury, baterii, nakrętek.

Szkoła zdobyła liczne certyfikaty, między innymi: „Szkoła z klasą”, „Szkoła z pasją”, „Promotor recyklingu”, „Czysty Kraków, lepsze życie”, „Civis et Patria”.

Szkoła współpracuje z wyższymi uczelniami Krakowa. Jest szkołą ćwiczeń dla studentów Uniwersytetu Pedagogicznego. Uczestniczy w programach i projektach rekomendowanych przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Krakowa, Kuratorium Oświaty, Radę Dzielnicy I, Urząd Wojewódzki, Policję, Sanepid, między innymi: Trzymaj formę, Odblaskowa szkoła, Uczeń obywatel, Nie pal przy mnie, proszę.

Pod kierunkiem nauczycieli uczniowie Szkoły Podstawowej nr 1 realizują liczne innowacje pedagogiczne, biorą udział w imprezach kulturalnych, lekcjach muzealnych, zajęciach plenerowych i wycieczkach edukacyjnych, wyjeżdżają na zielone szkoły, rozwijają swoje zainteresowania i talenty poprzez udział w zajęciach pozalekcyjnych. Każdego roku



szkoła organizuje Dni Otwarte, podczas których można zwiedzić budynek oraz uczestniczyć w zajęciach pokazowych.

Szkoła Podstawowa nr 1 im. KEN w Krakowie gwarantuje uczniom wszechstronny rozwój, wysoki poziom kształcenia, bezpieczeństwo i troskliwą opiekę.

W sobotę 15 grudnia 2012 roku Szkoła Podstawowa Nr 1 otworzyła drzwi dla swoich przyszłych uczniów. Od parteru aż po trzecie piętro – wszędzie było świątecznie, kolorowo i wesoło. Na korytarzach i w salach lekcyjnych strojne choinki przypominały o nadchodzących świątach. W drewnianej stajence dzieci przebrane za Maryję i Józefa czuwały przy malutkim Jezusku.

Wszyscy zostali zaproszeni do szkolnej auli. Dyrektor szkoły pani Elżbieta Migocka powitała gości i przedstawiła osiągnięcia szkoły oraz ofertę dla nowych uczniów. Następnie publiczność obejrzała program artystyczny o tematyce świątecznej przygotowany przez uczniów naszej szkoły. Prezentowali się uczniowie klas: O, 2a, 3b i 3d, 5a i 5b oraz 6. Występy zostały przyjęte bardzo ciepło i nagrodzone gromkimi brawami.



Fot 3. Dzień Otwarty SP nr 1



Fot 4. Występ uczniów SP nr 1 na Rynku Głównym w Krakowie podczas Targów Bożonarodzeniowych

Z wizytą w...

Później rozpoczęło się zwiedzanie szkoły. W każdej sali czekały inne atrakcje. Można było zrobić sobie papierową zabawkę, wykleić jubileuszową tarczę „Jedynki”, wziąć udział w warsztatach językowych lub matematycznych, przyrzeć się, jak dziewczynki z III klasy tworzą misterne koronki. Dla tych, którzy najbardziej lubią ruch przygotowano gry i zabawy w sali gimnastycznej. Kto dotarł na trzecie piętro, mógł spotkać się z harcerzami, którzy proponowali najmłodszym atrakcyjne zabawy ruchowe. Co jakiś czas w różnych miejscach pojawiał się Święty Mikołaj i obdarowywał wszystkich cukierkami.



Fot 5. Koło Robótek Ręcznych

Rodzice przyszłych pierwszoklasistów mieli możliwość obejrzenia sal lekcyjnych i ich wyposażenia. Nauczyciele chętnie udzielali wszelkich informacji o szkole, podręcznikach, programach nauczania. Dorosłych interesowały sprawy dydaktyczne i wychowawcze, natomiast dzieci z ogromnym zainteresowaniem oglądały wystawę szopek, wykonanych przez uczniów naszej szkoły. Szopki były przepiękne, kolorowe, błyszczące, niektóre ze świecącymi, inne nawet z ruchomymi postaciami! Zachwyтом nie było końca. W dodatku na trzecim piętrze maluchy odkryły prawdziwy domek dla dzieci! Z dachem pokrytym śniegiem i ze ścianami pełnymi kolorowych serduszek. Obok domku była oczywiście piękna choinka, a na całym piętrze mnóstwo prac plastycznych związanych z nauką języków obcych.

Wrażenie było tak duże, że niektórzy poczuli się trochę wyczerpani. Wówczas na ratunek spieszyły panie prowadzące w szkole stołówkę. Degustacja przygotowanych potraw przywracała siły, bo wszystko było świeże, smaczne i bardzo ładnie podane.

Natomiast wielbiciele słodkości mogli się udać do „Słodkiej kawiarenki”, prowadzonej przez rodziców naszych uczniów. Oferowane tam ciastka, ciasteczka, babeczki, pierniczki upieczone przez rodziców były tak smakowite, że niewielu potrafiło oprzeć się pokusie.

Tuż obok auli zorganizowano kiermasz ozdób świątecznych wykonanych przez uczniów naszej szkoły. Kolorowe aniołki, gwiazdki, kartki świąteczne, pomysłowe ozdoby choinkowe szybko trafiały do rąk oczarowanych maluchów.

Gdy szkoła powoli zaczęła pustoszeć, na ulicy pojawiły się maluchy z własnoręcznie wykonanymi tarczami „Jedynki”. Jedne niosły je w małych rączkach, inne – zawieszane na szyi jak medal. Ale wszystkie – dumnie i radośnie.

Mamy nadzieję, że w przyszłym roku szkolnym spotkamy te maluchy w naszych klasach pierwszych. Wtedy tarcze nie będą już z papieru – będą zdobiły mundurki szkolne. Ale duma będzie ta sama.

Bo warto być uczniem „Jedynki”!



Fot 6. Dzień Otwarty SP nr 1



Ewa Dybowska

„Być czy mieć” – wartości w edukacji wczesnoszkolnej

Recenzja książki: Beata Wołosiuk,
Wychowanie do wartości
w edukacji wczesnoszkolnej,
Wydawnictwo KUL, Lublin 2010.

Uznawana przez człowieka w życiu hierarchia wartości stanowi o poczuciu sensu życia danej osoby, determinuje jej wybory istotne życiowo i te, których wymaga codzienność. Wartości, które człowieka preferuje w życiu stanowią czy człowiek kieruje się bardziej „być” czy bardziej „mieć”. Istotne zatem jest wychowanie do wartości, zwłaszcza w wieku, kiedy kształtuje się samodzielność funkcjonalna jednostki. Intensywnym czasem uczenia się bardziej świadomego i samodzielnego istnienia jest wiek od 7 do 10 lat. Okres ten przypada w polskim systemie szkolnictwa na etap edukacji szkolnej nazywany edukacją zintegrowaną czy etapem edukacji wczesnoszkolnej.

Tematykę wychowania do wartości dzieci na etapie wieku wczesnoszkolnego podjęła w swoich badaniach dr Beata Wołosiuk, pracownik Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej. Rezultatem jej poszukiwań i badań naukowych jest książka Wychowanie do wartości w edukacji wczesnoszkolnej. Autorka twierdzi, że „brakuje opracowań bezpośrednio dotyczących powyższej tematyki, dlatego nieodzowne wydają się badania empiryczne, które pozwolą odpowiedzieć na pytanie: czy preferowane wartości uczniów są pochodną wartości lansowanych przez wychowawców (rodziców i nauczycieli) oraz założeń podstawy programowej?” (s. 11).

Treść omawianej publikacji została podzielana na dwie części. Pierwsza część teoretyczna zawiera trzy rozdziały, które analizują trzy kluczowe dla tematu zagadnienia. Druga część to opis i analiza badań empirycznych przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w szkole podstawowej w klasach 1-3.

Trzy kluczowe zagadnienia, które stanowią tło dla badań przeprowadzonych przez autorkę to: aksjologiczne podstawy edukacji, założenia i cele edukacji zintegrowanej, proces wychowania do wartości w młodszym wielu szkolnym.

Aksjologiczne podstawy edukacji są zagadnieniem, które autorka analizuje po to, aby pokazać teorię wartości oraz ich naturę. Wskazuje także, że aksjologia określa i interpretuje wartości istotne dla jednostkowego życia człowieka oraz opisuje wartości, jakie należy rozwijać u uczniów (por. s. 15). Tematyka wartości jest podejmowana przede wszystkim przez filozofię, religię, pedagogikę, psychologię, socjologię i antropologię kulturową. Słowa dotyczące lub wyrażające wartości obecne są w codziennym życiu, w publicystyce, mass mediach. Autorka przedstawia różnorodność rozumienia pojęcia „wartość” w różnych dyscyplinach naukowych oraz zmiany, jakie zachodziły w pojmowaniu wartości od połowy XVIII wieku. W publikacji wskazana jest także obszerna typologia i hierarchie wartości. Opisana została m.in. hierarchia wartości według Maxa Schelera, która została wykorzystana w przeprowadzonych badaniach. Analizując zjawisko istnienia wartości, autorka wskazała, że wartości, które człowiek preferuje stają się motywem jego działania. Jednocześnie zauważa, że człowiek, który nie ma żadnych wartości, wzorców, punktów odniesienia, jest zagrożony ambiwalencją moralną. W analizie tematyki wartości z punktu widzenia tytułu książki istotne jest zasygnalizowanie etapów, które charakteryzują proces wpływania wartości na zachowanie człowieka. Tymi etapami są: percepcja danych wartości przez ludzi; przeobrażenia pod wpływem pojętych wartości, przekonań i opinii; kształtowanie się określonych postaw; pojawienie się oczekiwanych zachowań ludzi (por. s. 38). W odniesieniu do celów wychowania i nauczania proces kształtowania do wartości ma szczególną rolę do spełnienia.

Drugie zagadnienia, które stanowi tło dla podejmowanej w publikacji problematyki stanowią założenia i cele edukacji zintegrowanej. Powszechnie wiadomo, że termin edukacja zintegrowana odnosi się do wychowania i kształcenia dzieci na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Występuje zamiennie z terminem edukacja początkowa lub edukacja wczesnoszkolna. Celem tak pojętego procesu dydaktyczno-wychowawczego jest umożliwienie dziecku całościowego rozwoju (fizycznego, intelektualnego, estetycznego, emocjonalnego, duchowego) by było przy-

gotowane do życia jednostkowego i w społeczeństwie. Istotne jest, aby edukacja nie polegała tylko na przekazywaniu wiedzy. W publikacji dokonany jest przegląd integralnych czy całościowych koncepcji nauczania we wczesnym wieku szkolnym występujących w myśli pedagogicznej. Autorka wskazała na takie metody, jak: metoda projektów czy metoda ośrodków zainteresowań Decroly'ego; techniki Freineta; metoda wychowawcza Montessori; nauczanie łączne powstałe w krajach niemieckojęzycznych. Omówiona została także podstawa programowa w zakresie edukacji zintegrowanej.

Trzeci obszar stanowiący wiodące zagadnienie dla przeprowadzonych przez autorkę badań to proces wychowania do wartości w młodym wieku szkolnym. Istotne jest tutaj zwracanie uwagi na to, że dużą rolę w kształtowaniu hierarchii wartości oraz ich internalizacji stanowi środowisko rodzinne i nauczyciel w szkole. Proces wychowania do wartości jest ściśle związany z rozwojem dziecka, które rozpoczynając naukę w szkole, wchodzi w nowy kontekst społecznego i relacyjnego funkcjonowania. Późne dzieciństwo, jakim jest określane dziecko między 6 a 10-12 rokiem życia to szczególnie okres podatności na oddziaływanie wychowawcze oraz okres wzmożonej ciekawości poznawczej (por. s. 89). Dziecko nadal pozostaje pod silnym wpływem domu rodzinnego i jednocześnie ważną rolę zaczyna odgrywać nauczyciel, gdyż to jemu właśnie przypada rola wprowadzania dziecka do nowego środowiska wychowawczego. Autorka charakteryzując ten obszar, opisuje rozwój dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju moralnego w okresie późnego dzieciństwa.

Tak zarysowane płaszczyzny B. Wołosiuk uczyniła podstawą swoich badań. Przedmiotem badań jest zatem proces wychowania do wartości w edukacji wczesnoszkolnej. Ze względu na złożoność problemu badania dotyczyły wybranych aspektów tego zagadnienia. Celem poznawczym badań było poznanie preferowanych przez uczniów, rodziców i nauczycieli wartości, a także, poznanie tego, jak dzieci się uczą wartości i co wpływa na wybieranie takich, a nie innych wartości. Celem praktycznym było m.in. udzielenie wskazówek wynikających z wiedzy uzyskanej w badaniach empirycznych dla rodziców, nauczycieli i twórców programów nauczania wczesnoszkolnego (por. s. 128-129). Po przeczytaniu publikacji można się przekonać, że autorce udało się osiągnąć zamierzone cele. Badania przeprowadzone zostały z grupą 764 osób (50 nauczycieli, 357 rodziców i 357 dzieci). Uczniowie zaproponowaną skalę wartości ułożyli w następującej kolejności: Bóg, rodzina, zdrowie, prawda, piękno, wiedza, dobro. Badania pokazały także, że wykształcenie rodziców ma istotne statystyczne znaczenie jeżeli chodzi o wskazane przez dzieci wartości.

Recenzje wydawnicze i raporty z konferencji

W części teoretycznej podkreślona została teza, że najważniejszymi środowiskami oddziałującymi na dziecko w wieku wczesnoszkolnym jest środowisko rodzinne i szkoła, to jednak trzeba zauważyć, że na wartości preferowane przez dzieci będą wpływać różne inne czynniki zewnętrzne. W wychowaniu do wartości w tym kontekście ważna jest współpraca rodziców i nauczycieli. Badania pokazały, że prawie 97% rodziców twierdzi, że współpracuje z nauczycielami. Dominującą formą współpracy są zebrania rodzicielskie i indywidualne spotkania z nauczycielem dziecka w szkole. Z tych i innych wyników badań przedstawionych w opracowaniu wnioskować można, że rodzicom nie jest obojętne, w jakim kontekście aksjologicznym ich dzieci są nauczane i wychowywane w szkole. Po bardziej szczegółowe refleksje dotyczące wartości uczniów, rodziców i dzieci w przeprowadzonych badaniach należy już odesłać do książki.

Dodaną wartością publikacji jest jej bogata bibliografia i aneks, który zawiera rysunki dzieci zrobione w trakcie prowadzonych badań.

Przeprowadzona przez dr Beatę Wołoszuk analiza wychowania do wartości w młodszym wieku szkolnym może być adresowana do rodziców dzieci w wieku 7-10 lat, aby byli bardziej świadomi możliwości, jakie daje wychowanie do wartości ich dzieci. Szczególnie zwracając uwagę na psychologiczno-rozwojowy kontekst tego procesu, który uwzględnia możliwości poznawcze i percepcyjne dziecka. Adresatami książki mogą być także nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, którzy w planowanych przez siebie działaniach dydaktyczno-wychowawczych mogą w większym stopniu, z pełniejszą świadomością uwzględniać prowadzenie do wyboru i internalizacji wartości przez uczniów. Wyniki analiz zaprezentowane w omawianej publikacji mogą także stanowić źródło informacji dla osób przygotowujących programy nauczania dla edukacji zintegrowanej, aby uwzględniać preferowane przez dzieci i rodziców oraz jakościowo istotowe wartości w opracowywanych materiałach.

Wyniki badań opublikowane w omawianej książce wskazują, że nie można, czy wręcz jest niemożliwe pominięcie problematyki wartości w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Wnioski są tym bardziej istotne, że czasami słyszane bywają głosy o neutralności aksjologicznej w procesie wychowania.

Krystyna Zabawa (opr.)

Młodzi naukowcy o Korczaku

Sprawozdanie z konferencji
„Rozmawiając z dzieckiem – teoria
i praktyka relacji dorosły-dziecko
według Janusza Korczaka”

Dnia 15 października 2012 roku w Auli im. Grzegorza Piramowicza Akademii Ignatianum w Krakowie odbyła się ogólnopolska konferencja studentów i doktorantów z okazji Roku Janusza Korczaka pt. „Rozmawiając z dzieckiem – teoria i praktyka relacji dorosły-dziecko według Janusza Korczaka”. Organizacji konferencji podjął się Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum we współpracy z Instytutem Pedagogiki UJ, krakowskim oddziałem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz kół naukowych studentów i doktorantów obu uczelni. Do wygłoszenia referatów zgłosili się głównie doktoranci różnych kierunków i specjalności (pedagogiki, filozofii, filologii, resocjalizacji) z uczelni krakowskich (Akademia Ignatianum, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Pedagogiczny) oraz z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (przedstawiciel tej uczelni nie dojechał jednak ostatecznie na obrady) i Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Wiele prelegentek powoływało się już na swoje doświadczenia zawodowe.

Zgromadzonych powitał JM Rektor Akademii Ignatianum ks. prof. dr hab. Henryk Pietras SJ. Przypomniął, że w tej samej auli miała niedawno miejsce sesja poświęcona innemu patronowi roku 2012 – jezuitce, ks. Piotrowi Skardze, który także wiele miejsca w swoich pismach poświęcił wychowaniu. Rektor wyraził radość, że również Rok Janusza Korczaka zostanie uczczony w murach jezuickiej uczelni konferencją, gromadzącą młodych naukowców. Przypominając krótko sylwetkę Starego Doktora, podkreślił, że on sam swoim przykładem pokazywał, jak zajmować się dzieckiem, jak je traktować. Stąd życzenia księdza profesora dla zgromadzonych na konferencji, aby oprócz mądrości zawartej w dziele autora *Króla Maciusia I* przejęli przede wszystkim jego entuzjazm i miłość do dzieci, którymi się zajmują.

Obrady rozpoczął panel profesorski, w ramach którego swoje badania i refleksje przedstawili dr hab. Krystyna Ablewicz, profesor UJ oraz prof. dr hab. Dariusz Rott. Pierwsze wystąpienie, zatytułowane „Poznać dziecko – człowieka. Przesłania Korczakowskie” nawiązywało do hasła Roku Korczakowskiego: „Nie ma dzieci – są ludzie”. Profesor K. Ablewicz wskazała na kilka punktów ważnych dla korczakowskiego poznawania dziecka: uważność na szczegóły, ciekawość i zainteresowanie, zachwyt, świadomość ograniczeń poznawczych (ostrożność w wydawaniu sądów, wątpliwość i brak pewności). Zwróciła także uwagę na holistyczność antropologii dziecka w praktyce i teorii Starego Doktora. Oznacza to próbę całościowego oglądu sytuacji wychowanka wraz z jego uwarunkowaniami fizycznymi. Działanie wychowawcy powinno być odpowiedzią na rozpoznane potrzeby dziecka, także te najbardziej podstawowe. Cytując fragmenty pism autora *Prawideł życia*, prelegentka podkreśliła jego szczególne przywiązanie do niezwykle drobiazgowej i wnikliwej obserwacji, do której zachęcała również zgromadzonych licznie słuchaczy – praktykujących już i przyszłych nauczycieli oraz wychowawców.

Drugie wystąpienie profesorskie zostało poświęcone mniej znanej, a bardzo znaczącej działalności Korczaka, jaką były jego felietony radiowe, skierowane do dzieci, tzw. „gadaninki”. Profesor Rott przedstawił bardzo interesującą historię związków Starego Doktora z radiem, w tym niewyjaśnioną do końca sprawę jego opuszczenia. Podkreślał, że w opinii ówczesnych słuchaczy i recenzentów Korczak stworzył „nowy styl komunikacji radiowej”, stał się prawdziwą osobowością medialną. Odbiór jego audycji był entuzjastyczny. Niestety, nie przetrwały żadne nagrania, zachował się jedynie zapis „gadaninek”. Jedną z nich, pt. *Samotność dziecka* miała zostać przedstawiona w drugiej części referatu, jednak ograniczenia czasowe na to nie pozwoliły.

Pozostał czas na dyskusję, w której udział wzięli: prof. dr hab. Alicja Baluch, dr hab. Krystyna Gąsior, dr hab. Bogusław Żurkowski, dr Małgorzata Chrobak. Poruszyli oni istotne wątki obu wystąpień, zadając pytania, pozwolili referującym na doprecyzowanie myśli i dopowiedzenia. Pojawiły się takie problemy, związane z dziełem Korczaka, jak cierpienie, zło (dostrzegane także w wychowankach), wartości estetyczne i etyczne przekazywane w pismach wychowawcy Domu Sierot, wreszcie jego język, zdradzający centra, wokół których koncentrowały się jego refleksje.

Warto zauważyć, że w tej części konferencji oprócz pracowników naukowych, studentów i doktorantów, wzięli udział uczniowie Gimnazjum im. Jana Pawła II w Radziszowie z nauczycielką języka polskiego i historii mgr Małgorzatą Nowak. Konferencja obudziła w nich również zainteresowanie osobą, życiem i dziełem autora *Kajtusia Czarodzieja*.

Dalszą część konferencyjnego dnia wypełniły wystąpienia uczestników, które zostały podzielone na trzy grupy: pierwsza dotyczyła zagadnień filozoficzno-artystycznych, druga – pedagogicznych, a trzecia – resocjalizacyjno-prawnych. Część pierwszą prowadziła prof. dr hab. Irena Popiołek, artystka malarka, pedagog z wieloletnim doświadczeniem. Z wycuciem i umiejętnością wyciągania trafnych wniosków podsumowywała ona każde wystąpienie doktorantek. Dwa pierwsze referaty – mgr Anny Kowalskiej i mgr Urszuli Mareckiej-Danesi – dotyczyły kwestii filozoficznych w dziele Janusza Korczaka. Został w nich nakreślony charakter relacji pomiędzy dzieckiem a dorosłym, gdzie obie strony uczą się siebie, pozostają w wolności, otwierają się na siebie nawzajem. W postawie wychowawcy najistotniejsza wydaje się autentyczność, kierowanie się prawdą, gotowość na nowe odkrycia oraz świadomość „że może się mylić”. Podstawą pedagogiki Korczaka i jego filozofii jest przekonanie o konieczności traktowania dziecka z szacunkiem jako pełnego człowieka, a nie za ledwie „kandydata” do człowieczeństwa. Różnica między dzieckiem a dorosłym polega na większym doświadczeniu tego ostatniego, co nie znaczy, że starszy nie może się od młodszego uczyć. Nie tylko może, ale powinien. W kolejnym wystąpieniu mgr Monika Wojtas-Tarnowska przedstawiła rewolucyjną na swoje czasy koncepcję niemowlęcia i małego dziecka, posługującego się mową mimiczną i mową obrazów, a także będącego w szczególny sposób artystą muzykiem, gromadzącym doświadczenia dźwiękowe, testującym możliwości akustyczne własne i otoczenia. Ideę dziecięcej twórczości, możliwości i chęci tworzenia podkreślała także mgr Ewelina Strawa. Wskazywała na opresyjny charakter systemu edukacyjnego już od etapu przedszkolnego, na przyzwyczajania wychowawców do powielania schematów i wymagania stereotypowych, schematycznych zachowań od dzieci. Jedną z metod przezwyciężenia zgubnej rutyny mogłaby stać się wprowadzana współcześnie do edukacji metoda projektu, dająca wychowancom, postulowaną także przez Korczaka, swobodę ekspresji.

Druga część, prowadzona przez dr. hab. Bogusława Żurakowskiego, miała charakter pedagogiczny. Referentki podjęły tematy, związane przede wszystkim z możliwościami zastosowania myśli Korczaka we współczesnej rzeczywistości wychowawczej, zarówno w przestrzeni szkoły, ośrodka opiekuńczo-wychowawczego, jak i w rodzinie. Mgr Patrycja Kozera-Mikuła przedstawiła możliwości zastosowania myśli pedagogicznej Korczaka, a zwłaszcza jego postulatu dialogu i szacunku, do trudnej sytuacji komunikacyjnej z młodym człowiekiem w okresie dojrzewania. Czas adolescencji to moment niezwykle wrażliwości, w którym wychowanek oczekuje szczególnego wsparcia ze strony dorosłych opiekunów. Wykazała to także poruszająca prezentacja mgr Joanny Przybylskiej. Pod-

dała ona badaniom prawie dwustu gimnazjalistów, zadając im pytania o to, z kim najchętniej rozmawiają na ważne dla siebie tematy, a także co powiedzieliby rodzicom, gdyby mogli być wobec nich całkowicie szczerzy. Monika Tylka, jedyna studentka, która zgłosiła swój referat na konferencję, zestawiła formy komunikacji z dzieckiem, proponowane przez Korczaka ze współczesnymi sposobami porozumiewania się w epoce „dzieciństwa multimedialnego”. Narzucającym się wnioskiem było stwierdzenie zanikania w XXI w. tak cenionego przez Starego Doktora bezpośredniego kontaktu (choć jego stałą potrzebę, także dziś, potwierdziły badania mgr Przybylskiej). Kolejne wystąpienie mgr Marty Kosowskiej stanowiło zwięzłe, ale też emocjonalne i osobiste (wrosłe z doświadczeń pedagogicznych autorki) nakreślenie warunków dobrego, owocnego kontaktu z dzieckiem. Referentka odwoływała się przy tym do myśli sformułowanych w poradniku Korczaka *Prawidła życia*. W podobnie skondensowanej formie zawarła swoje refleksje na temat prekursorstwa Starego Doktora w obszarze pedagogiki opiekuńczej mgr Emilia Wasilewska. Zadała również inspirujące pytanie: Jak przekazywać wiedzę o Korczaku przyszłym pedagogom, aby chcieli korzystać z jego pism i doświadczeń?

Część trzecią poprowadził prof. dr hab. Mirosław Babiarz. Doktorantki wprowadzały tym razem słuchaczy w bardzo trudne zagadnienia, nieczęsto poruszane w opracowaniach naukowych czy publicystyce: prawo dziecka do śmierci i do własności (mgr Marta Tyszkó; mgr Anna Kawula i mgr Kinga Stawarz-Popek). Globalne spojrzenie na prawa dziecka w społeczeństwie informacyjnym XXI wieku przedstawiła mgr Kinga Stawarz-Popek, a konfrontacji Korczakowskiego rozumienia resocjalizacji ze współczesnością podjęła się mgr Joanna Garbulińska. Z wygłoszonych tekstów, będących częściowo przedstawieniem wyników badań empirycznych, wynikała konieczność namysłu nad przemyśleniami Korczaka dotyczącymi praw dziecka. Badania wykazały, że współczesna rzeczywistość daleka jest od nakreślonego przez autora poradnika *Jak kochać dziecko* ideału. Wciąż nie dostrzega się lub nie respektuje wielu praw, uznawanych przez patrona roku 2012 za podstawowe.

Zamknięcia obrad i podsumowania dokonały organizatorki konferencji – dr Renata Pater (UJ, PTP) i dr Krystyna Zabawa (Akademia Ignatianum). Podstawowym wnioskiem, jaki można było wyciągnąć po wysłuchaniu kilkunastu wystąpień było stwierdzenie nie tylko aktualności myśli Korczaka, ale także jej prekursorstwa w stosunku do wielu nurtów czy idei funkcjonujących współcześnie. Życie i dzieło Janusza Korczaka wciąż może stanowić i stanowi inspirację dla osób zajmujących się dziećmi. Wiele wątków domaga się teoretycznego namysłu, szczegółowego opracowania, a także weryfikacji w praktyce poprzez podejmowanie badań empirycznych.

Ewa Walczak

„Przedszkole i szkoła twórcza a twórczość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej”

IV edycja seminarium wymiany doświadczeń
pedagogicznych dla nauczycieli wychowania
przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

Katedra Dydaktyki i Edukacji Szkolnej Instytutu Pedagogiki KUL początkowo działająca pod nazwą Katedra Dydaktyki Ogólnej powstała w 1998 roku z inicjatywy prof. dr. hab. Krystyny Chałas, która do chwili obecnej pełni funkcję kierownika Katedry. Pracownicy łączą pracę naukowo-dydaktyczną z działalnością służebną o zasięgu krajowym na rzecz środowisk edukacyjnych oraz pracą koncentrującą się na upowszechnianiu nowatorskich doświadczeń pedagogicznych. W Katedrze prowadzone są badania naukowe o charakterze teoretycznym i teoretyczno-empirycznym w zakresie zagadnień związanych z przemianami edukacyjnymi w polskiej szkole.

Badania mają charakter sondażowo-diagnostyczny oraz projektowo-wdrożeniowy. Głównym nurtem są badania w działaniu, a także badania biograficzne młodzieży dotyczące jej aktywności aksjologicznej.

W roku szkolnym 2009/2010 Katedra Dydaktyki i Edukacji Szkolnej oraz Lubelski Kurator Oświaty podjęli wspólną inicjatywę zorganizowania dydaktycznego seminarium wymiany doświadczeń dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, celem wspomaganie procesu wychowania i nauczania dzieci w wieku od 3 do 10 lat. Głównym impulsem podjęcia decyzji o organizacji w/w seminarium były liczne sygnały płynące od nauczycieli przedszkola i klas I-III dotyczące

niedosytu w zakresie różnorodności form doskonalenia zawodowego oraz wsparcia dla tejże grupy pedagogów.

Potrzeba zainicjowania seminarium wynikała również z chęci stworzenia szansy studentom pedagogiki konfrontacji wiedzy teoretycznej z praktyką pedagogiczną, a także sprawdzenia przydatności zdobytych podczas studiów kompetencji w zakresie wiedzy i umiejętności.

Nieodłącznym komponentem pracy nauczyciela jest systematyczne doskonalenie swoich kompetencji głównie poprzez gromadzenie i rekonstrukcję doświadczenia oraz empiryczną wymianę doświadczeń¹. Doświadczenie pedagogiczne generuje wiedzę funkcjonalną, która sprzyja m.in. kreatywności i twórczości pedagogicznej, a także inspiruje do podejmowania działań o charakterze nowatorskim. Wymiana doświadczeń wychowawczo-dydaktycznych w pełni wpisuje się więc w aktualne potrzeby kadry pedagogicznej, sprzyja łączeniu teorii z praktyką, a także jest pomocna w poszukiwaniu własnej tożsamości zawodowej². Ze względu na powyższe walory, jakie tkwią w doświadczeniu i doświadczaniu, stwierdzono, iż najlepszą formą wsparcia nauczycieli będzie seminarium wymiany doświadczeń.

Każda z edycji seminarium podzielona została na cztery bloki tematyczne spotkań odbywających się w Instytucie Pedagogiki KUL raz w miesiącu, w listopadzie lub grudniu, styczniu, marcu i maju. Pierwszy cykl seminarium odbył się 11 XII 2009 roku pod ogólnym hasłem „W poszukiwaniu pedagogicznej koncepcji integralnego rozwoju i wychowania dziecka”. Problematyka została ujęta w następujące bloki tematyczne:

1. Autorskie programy i systemy wychowawczo-dydaktyczne w przedszkolu i szkole wspierające integralny rozwój dziecka.
2. Optymalizacja szans edukacyjnych dziecka wiejskiego.
3. Rozwój twórczej aktywności dziecka.
4. Technologia multimedialna w edukacji elementarnej.

Uroczystego otwarcia seminarium dokonali: pomysłodawczyni i inicjatorka przedsięwzięcia, prof. dr hab. Krystyna Chałas, ks. dr hab. Marian Nowak, prof. KUL – ówczesny prodziekan Wydziału Nauk Społecznych KUL, dr hab. Alina Rynio – ówczesna dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL oraz mgr Krzysztof Babisz – Lubelski Kurator Oświaty.

W pierwszej edycji spotkań wzięło udział ponad 60 nauczycieli edukacji elementarnej z terenu Lublina i woj. lubelskiego oraz 50 studentów

¹ R. Parzęcki, *Doskonalenie zawodowe jako kolejny etap edukacji nauczycielskiej – wyzwania XXI wieku*, [w:] *Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie*, red. A. Karpińska, Białystok 2010, s. 323.

² E. Walczak, M. Buk-Cegiełka, *Seminarium wymiany doświadczeń pedagogicznych nową formą doskonalenia nauczycieli i kształcenia studentów*, [w:] *Pedagogika na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Historia i współczesność*, red. A. Rynio, R. Skrzyniarz, Lublin 2011, s. 236.

i doktorantów Instytutu Pedagogiki KUL. Podczas pierwszego cyklu seminarium zaprezentowany został program wychowania przedszkolnego według koncepcji bl. E. Bojanowskiego. Doświadczenia z praktycznej realizacji programu w placówce przedszkolnej przedstawiła s. dr M. Opieła, wieloletnia dyrektorka placówki opiekuńczo-wychowawczej w Dębicy. Problematykę autorskich programów wychowawczo-dydaktycznych oraz profilaktycznych w kształceniu zintegrowanym, a także kluczowych strategii tworzenia w/w dokumentacji poruszyła H. Sobolewska, dyrektorka szkoły i wieloletnia nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej. Metoda M. Montessori jako alternatywa dla twórczej pracy dzieci, rodziców i nauczycieli oraz jej walory dla integralnego rozwoju i wychowania małego dziecka były przedmiotem wystąpienia B. Kowalczyk i M. Mroczkowskiej, nauczycielek Przedszkola nr 4 w Świdniku oraz D. Wójcik ze Szkoły Podstawowej nr 7 w Świdniku. Doświadczeniami z własnej praktyki zawodowej dotyczącej szans edukacyjnych dziecka wiejskiego, trudnościami, z jakimi musi zmierzyć się wychowawca szkoły na wsi oraz zagadnieniem diagnozy zaburzeń emocjonalnych na podstawie rysunku dziecka podzieliła się A. Kanadys, nauczycielka Szkoły Podstawowej w Nowej Woli. Wystąpienie dotyczące analizy rysunku dziecka jako jednej z metod diagnozowania przez nauczyciela zaburzeń emocjonalnych wychowanków wywołało wśród uczestników dość burzliwą dyskusję, która podzieliła pedagogów na zwolenników i przeciwników wykorzystywania w/w metody przez nauczyciela edukacji elementarnej. Problematykę roli i znaczenia głośnego czytania jako czynnika wspierającego rozwój procesów poznawczych dziecka zgłębiła D. Wójcik, ambasadorka akcji „Cała Polska Czyta Dzieciom” oraz „Ambasador Mądrego Wychowania”. Podzielenie się doświadczeniami z udziału w akcji czytania dzieciom przez zapraszanych gości zainspirowało uczestniczących w seminarium nauczycieli do podjęcia podobnych inicjatyw. Zagadnienia dotyczące roli i znaczenia opiekuna praktyk studenckich w szkole i przedszkolu zanalizowała B. Kratiuk, konsultantka wychowania przedszkolnego z ramienia Lubelskiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Białej Podlaskiej. W trakcie pierwszej edycji seminarium można było również usystematyzować wiedzę na temat teoretycznych podstaw twórczości i samorealizacji dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Próby syntezy wiedzy w powyższym temacie dokonała M. Matysiak-Murat, nauczycielka Gminnego Przedszkola w Końskowoli. Kolejnym szczegółowo przedstawionym przez J. Wiśniewską i I. Gabryel, nauczycielki Szkoły Podstawowej nr 30 w Lublinie zagadnieniem była teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera. Problematyka ta wywołała duże zainteresowanie wśród uczestników seminarium, cze-

go wyrazem była ożywiona dyskusja w powyższym temacie i dzielenie się wieloma inspirującymi doświadczeniami.

Podczas pierwszej edycji spotkań J. Dejko, wieloletnia nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej oraz metodyk, autorka serii zeszytów ćwiczeń pt. „To już potrafię” zaprezentowała zestaw edukacyjny wspomagający m.in. kształcenie matematyczne i polonistyczne „Pomyśl, Ułóż, Sprawdź” (PUS). K. Gromek, doktorantka Instytutu Pedagogiki KUL zgłębiła temat zastosowania komputera w procesie nauczania i uczenia się, a także wskazała wartościowe programy edukacyjne służące wsparciu nauczania w klasach I-III. Kolejna prelegentka, B. Szychowicz, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 7 w Świdniku przybliżyła zagadnienie dotyczące wspomagania nauczania ortografii przy pomocy technik multimedialnych.

Druga edycja seminarium rozpoczęła się w 2 XII 2010 roku pod hasłem „Pedagogia wprowadzania dziecka w świat wartości”. Proponowane zagadnienia zostały ujęte w następujące bloki tematyczne:

1. Edukacja aksjologiczna jako wyzwanie i zadanie pedagogiczne.
2. Wychowanie ku wartościom poznawczym. Metody i formy, sytuacje wychowawcze, wykorzystanie technologii multimedialnej. Autorskie programy.
3. Wychowanie ku wartościom hedonistycznym i witalnym.
4. Wychowanie ku wartościom społecznym, etyczno-moralnym i duchowym.

Wykład wprowadzający „Edukacja aksjologiczna wyzwaniem i zadaniem pedagogicznym współczesnej szkoły” wygłoszony przez prof. dr hab. K. Chałas oficjalnie rozpoczął kolejny cykl spotkań z nauczycielami. W swoim wystąpieniu K. Chałas podkreśliła, iż doniosła rola i funkcja wartości w życiu człowieka determinuje potrzebę wychowania ku wartościom już na elementarnym poziomie edukacji, ponadto wychowanie i kształcenie w pustce aksjologicznej jest budowaniem na piasku. W trakcie drugiej edycji poruszone zostały zagadnienia dotyczące rozumienia pojęć „Wolność i godność” przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Problematykę tę, a także wyniki własnych badań prowadzonych w powyższej tematyce przedstawiła M. Buk-Cegiełka, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 7 w Świdniku oraz doktorantka Instytutu Pedagogiki KUL. Teoretyczne podstawy oraz własne doświadczenia płynące z pracy pedagogicznej w zakresie edukacji aksjologicznej w wychowaniu przedszkolnym zostały zgłębione przez E. Walczak, nauczycielkę Przedszkola nr 81 w Lublinie oraz doktorantkę Instytutu Pedagogiki KUL. Adiunkt Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL – dr B. Komorowska zapoznała uczestników seminarium ze specyfiką wychowania ku wartościom dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Nauczycielka Ze-

społu Szkół Podstawowych w Krasnobrodzie, M. Domańska zaprezentowała autorski program profilaktyki i przeciwdziałania agresji dzieci w wieku przedszkolnym z rodzin alkoholowych „Życie z agresją”. J. Dejko, wieloletnia nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, metodyk, zaprezentowała metody wprowadzania dziecka w świat wartości uniwersalnych z wykorzystaniem literatury dziecięcej na przykładzie lekcji w klasie III. D. Wójcik, nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 7 podjęła tematykę nauczania wartości w kształceniu zintegrowanym z wykorzystaniem tekstów literackich oraz metody pedagogiki zabawy oraz dramy. Drugiej edycji seminarium towarzyszyły warsztaty metodyczne dotyczące projektowania programów wychowawczo-dydaktycznych, służących wprowadzaniu dzieci w świat wartości oraz wspomagających rozumienie pojęć aksjologicznych, a także innowacyjne projekty realizujące problematykę wartości w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej.

W drugiej edycji spotkań wzięło udział ok. 65 nauczycieli oraz 60 studentów i doktorantów Instytutu Pedagogiki KUL.

Trzecia edycja seminarium wymiany doświadczeń rozpoczęła się 25 XI 2011 roku pod hasłem „Nauczyciel – rodzic, akademia dialogu i współpracy”.

Tematyka seminarium została podzielona na następujące bloki tematyczne:

1. Dialog nauczycieli i rodziców gwarantem skutecznego wychowania.
2. Integracja środowiska rodzinnego i szkolnego w procesie kształcenia dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
3. Sprawna komunikacja interpersonalna podstawa konstruktywnej relacji nauczyciel – rodzic, nauczyciel – uczeń. Prawa nauczyciela w kontaktach z uczniem i jego rodzicami.
4. Bariery w relacjach nauczyciele – rodzice. Metody i formy skutecznej współpracy nauczyciela z rodzicami.

Rozpoczęcie seminarium zainaugurował wygłoszony przez prof. dr hab. K. Chałas wykład „Nauczyciel – rodzic, akademia dialogu i współpracy”, w którym została m.in. zgłębiona tematyka czynników sprzyjających skutecznej współpracy szkoły ze środowiskiem rodzinnym dziecka, a także przyczyn trudności w relacjach między nauczycielem – rodzicem – uczniem. M. Makuch, nauczycielka Szkoły Podstawowej w Zezulinie, podjęła temat dialogu między nauczycielem i rodzicem jako czynnika determinującego jakość współpracy szkoły i domu. Podczas wystąpienia przytoczonych zostało wiele autorskich sposobów na podjęcie skutecznej współpracy z rodzicami, a także metod radzenia sobie w sytuacji braku dostatecznego zainteresowania i zaangażowania rodziców w sprawy szkolne dziecka. O współpracy przedszkola z rodzicami w tym metod sprzyja-

jących aktywizacji rodziców opowiedziała na bazie własnych doświadczeń pedagogicznych s. dr M. Opiela. Nauczycielka Szkoły Podstawowej nr 7 w Świdniku i doktorantka Instytutu Pedagogiki KUL, M. Buk-Cegielka w swoim wystąpieniu podjęła problematykę zależności pomiędzy współpracą rodziców ze szkołą a integralnym rozwojem i wychowaniem dziecka w młodszym wieku szkolnym. Zaprezentowała również wyniki przeprowadzonej wśród rodziców dzieci uczęszczających do III klasy ankiety dotyczącej oczekiwań związanych ze współpracą z nauczycielami i szkołą. Przedstawione wyniki sondażu sugerują m.in., iż w opinii rodziców za konstruktywną współpracę rodzica z wychowawcą odpowiada głównie wychowawca, który powinien posiadać odpowiednie predyspozycje osobowościowe, dzięki którym jest w stanie pozyskać zaufanie zarówno rodziców, jak i uczniów. Zagadnienie asertywności i jej znaczenia w pracy nauczyciela podjęła E. Walczak, nauczycielka Przedszkola nr 81 w Lublinie oraz doktorantka Instytutu Pedagogiki KUL. O metodach i formach współpracy przedszkola z rodzicami, na podstawie własnych doświadczeń zawodowych opowiedziały A. Sawoniuk, nauczycielka Przedszkola nr 33 w Lublinie oraz G. Zychman, nauczycielka Przedszkola nr 34 w Lublinie.

W trzeciej edycji seminarium wzięło udział ok. 70 nauczycieli oraz 50 studentów i doktorantów Instytutu Pedagogiki KUL.

W bieżącym roku szkolnym 2012/2013 hasło seminarium brzmi: „Przedszkole i szkoła twórcza a twórczość w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej”.

Tematyka została ujęta w następujące bloki tematyczne:

1. Nowoczesne technologie informacyjne w edukacji elementarnej jako jeden z warunków szkoły twórczej.

2. Metody aktywizujące w wychowaniu przedszkolnym i kształceniu zintegrowanym inspiracją do twórczości nauczyciela i ucznia.

3. Współczesne adaptacje pedagogiki M. Montessori i C. Freineta inspiracją dla innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych.

4. Metoda projektów i wychowanie przez pracę w edukacji małego dziecka jako element szkoły twórczej i twórczości w szkole.

23 XI br. odbyło się pierwsze spotkanie. Wykład wprowadzający nt. „Osobowościowe i społeczno-kulturowe uwarunkowania twórczości pedagogicznej” wygłosiła dr M. Buk-Cegielka, adiunkt Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL. Podczas wykładu podjęła tematykę teoretycznych podstaw twórczości, a także skategoryzowała i omówiła czynniki stymulujące i hamujące twórczość w pracy zawodowej nauczyciela-wychowawcy. O wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacyjnych w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym opowiedziały, korzystając

z własnych doświadczeń zawodowych, A. Sankowska i A. Skrzyszewska, nauczycielki Przedszkola nr 4 w Łukowie. W opinii uczestników seminarium zaprezentowany przez w/w nauczycielki film z zajęć z wykorzystaniem tablic interaktywnych, komputerów, oprogramowania edukacyjnego był ciekawym i inspirującym do własnej pracy zawodowej doświadczeniem. H. Szczepaniuk, doktorant Instytutu Pedagogiki KUL, podjął problematykę wykorzystania technologii informacyjnej w procesie edukacyjnym na tle rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Podczas wystąpienia podkreślił, iż ważne jest wyrobienie w wychowanku właściwej, krytycznej postawy wobec komputera i technologii informacyjnej, a także nauczanie dziecka umiejętnego i rozsądnego korzystania z dobrodziejstw współczesnej techniki.

Kolejne spotkania z cyklu seminarium wymiany doświadczeń pedagogicznych zaplanowane są w styczniu, marcu i maju. Szczegółowy terminarz i program spotkań jest zamieszczony na stronach Lubelskiego Kuratorium Oświaty oraz Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL.

Podczas każdego spotkania seminaryjnego odbywa się dyskusja w tzw. panelu dyskusyjnym, podczas którego można podzielić się własnymi doświadczeniami zawodowymi w zakresie aktualnie omawianej problematyki, a także wyrazić swoje opinie, poglądy oraz zadać pytania prelegentom. Każdej edycji towarzyszy również prezentacja nowości ofert wydawniczych, pomocy dydaktycznych oraz programów multimedialnych z zakresu wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

Zwieńczeniem każdej edycji seminarium jest podsumowanie przez prof. dr hab. K. Chałas poruszanej podczas spotkań problematyki, a następnie uroczyste wręczenie uczestnikom certyfikatów.

Organizowane seminarium jest okazją do zaprezentowania przez nauczycieli swoich doświadczeń zawodowych, a także sprzyja dokonaniu próby wartościowania własnej pracy pedagogicznej w kontekście pracy innych nauczycieli. Może również stać się źródłem inspiracji w dalszej pracy zawodowej. Zainicjowane przez Katedrę Dydaktyki i Edukacji Szkolnej KUL seminarium jest również doskonałą okazją do nawiązania szerszej współpracy między środowiskiem naukowym, a nauczycielami-praktykami. Jest to bardzo cenna i inspirująca dla obydwu stron współpraca.

Mając na uwadze coraz większe zainteresowanie nauczycieli uczestnictwem w seminarium, z pewnością będzie ono kontynuowane w kolejnych latach, a jego formuła poszerzana i dostosowywana do potrzeb i oczekiwań uczestników. Charakter seminarium będzie orientowany w kierunku badań w działaniu.



Agata Arkabus

Inspirowanie dziecięcej twórczości w przedszkolu i szkole

Zestawienie bibliograficzne
w wyborze sporządzone w oparciu
o zbiory Publicznej Biblioteki Pedagogicznej
RODN „WOM” w Częstochowie i jej filii

Książki

Dyrda Beata (red.),
*Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży:
poradnik dla wychowawców i nauczycieli*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kra-
ków 2004.

Dzionek Elżbieta, Gmośńska Małgorzata (oprac.),
*Kształtowanie twórczych postaw dzieci pięcio-sześcioletnich: scena-
riusze zajęć*, wyd. 5., Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2010.

Fleck-Bangert Rose [przekł. Magdalena Jałowiec],
*O czym mówią rysunki dzieci: dostrzeganie i rozumienie zawartych
w nich znaków. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydaw. Jedność,
Kielce 2001.

Gersie Alida, King Nancy [przekł. Katarzyna Rustecka],
Tworzenie opowieści w edukacji i terapii, Wydaw. Cyklady, Warsza-
wa 1999.

Zestawienie bibliograficzne

Gloton Robert, Clero Claude [przekł. I. Wojnar],
Twórcza aktywność dziecka, WSiP, Warszawa 1976.

Jakubiec Sylwia,
Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania,
Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2004.

Jąder Mariola,
Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi, Oficyna Wydaw.
Impuls, Kraków 2009.

Jąder Mariola,
*Krok... w kierunku kreatywności: program stymulowania twórczości
na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydaw. Im-
puls, Kraków 2005.

Jąder Mariola,
Techniki plastyczne rozwijające wyobraźnię, Oficyna Wydaw. Impuls,
Kraków 2007.

Kalbarczyk Anna,
*Najważniejsze lata, czyli jak rozumieć rysunki małych dzieci: rozwój
osobowości dziecka w wieku od 2 do 6 lat na podstawie jego rysunków*,
Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2007.

Klus-Stańska Dorota, Kalinowska Alina, (współpr.) Stański Adam,
Rozwijanie myślenia matematycznego młodszych uczniów, Wydaw.
Akademickie Żak, Warszawa 2004.

Krauze-Sikorska Hanna,
Edukacja przez sztukę: o edukacyjnych wartościach artystycznej twórczości dziecka,
Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza,
Poznań 2006.

Kujawiński Jerzy,
Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych, WSiP,
Warszawa 1990.

Limont Wiesława,
Uczeń zdolny: jak go rozpoznać i jak z nim pracować, Gdańskie Wy-
daw. Psychologiczne, Sopot 2010.

Olinkiewicz Elżbieta, Repsch Ewa (red.),
Warsztaty edukacji twórczej, Wydaw. EUROPA, Wrocław 2001.

Płóciennik Elżbieta, Dobrakowska Anetta,
Zabawy z wyobraźnią: scenariusze i obrazki o charakterze dynamicznym rozwijające wyobraźnię i myślenie twórcze dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, Wydaw. Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2009.

Popek Stanisław (red.),
Aktywność twórcza dzieci i młodzieży, WSiP, Warszawa 1988.

Puślecki Władysław,
Wspieranie elementarnych zdolności twórczych uczniów, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 1999.

Read Herbert,
Wychowanie przez sztukę, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1976.

Szeliga Katarzyna (red.),
Bajkoterapia, czyli jak z Guziolką tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym, wyd. 3, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2010.

Szlufik Władysław, Pękała Anna (red.),
Dziecko i sztukę, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2000.

Szmidt Krzysztof J., Modrzejewska-Świgulska Monika (red.),
Psychopedagogika działań twórczych, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2005.

Szmidt Krzysztof J.,
Pedagogika twórczości: idee, aplikacje, rady na twórczą drogę, wyd. 2., Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2005.

Uszyńska-Jarmoc Janina,
Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju, Trans Humana Wydaw. Uniwersyteckie, Białystok 2003.

Zestawienie bibliograficzne

Wojnar Irena,
Humanistyczne intencje edukacji, Wydawnictwo Akademickie Żak,
Warszawa 2000.

Wojnowska Monika,
*Między przekazem a odkryciem: twórcze sposoby na rozwiązywanie
zadań matematycznych przez dzieci*, Oficyna Wydaw. Impuls, Kraków 2007.

Zwolińska Ewa. A. (red.),
Edukacja kreatywna, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz
2005.

Artykuły

Bartnik Henryka,
*Rola nauczyciela w rozwijaniu twórczej aktywności dziecka w wieku przed-
szkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 1, s. 23-25.

Berg Jolanta,
Wyzwalanie twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym,
„Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 1, s. 26-28.

Bilewicz-Kuźnia Barbara,
Książka przedszkolaka, „Blżej Przedszkola” (2011) 2, s. 24-25.

Bilewicz-Kuźnia Barbara,
*Pobudzanie rozwoju dyspozycji twórczych dzieci w wieku przed-
szkolnym*, „Wychowanie na co Dzień” (2001) 7/8, s. 23-28.

Bilous Paweł,
Wyobraźnia i jej rola w rozwoju twórczości dzieci, „Nauczanie Po-
czątkowe” (2006/2007) 3, s. 33-41.

Chruszczewski Michał H.,
Pojęcie i struktura uzdolnień plastycznych, „Ruch Pedagogiczny”
(2008) 1/2, s. 49-60.

Chyła-Szypułowa Irena,
Twórczość muzyczna dzieci, „Nauczanie Początkowe” (2008/2009) 4,
s. 7-14.

Fadrowska-Adamczyk Stanisława,
Dziecięca poezja sercem malowana, „Wszystko dla Szkoły” (2003) 2, s. 19.

Gonerska Beata,
Stymulowanie rozwoju dziecka poprzez działania twórcze, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2009) 1, s. 47-50.

Grelowska Wanda,
Twórczość językowa w procesie poznania i psychoterapii dzieci w klasach 0-III, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2008) 4, s. 26-29.

Jagiello-Rusiłowski Adam,
Do przodu z głową, „Charaktery” (2006) 4, s. 19-21.

Karwowski Maciej,
Klimat szkoły a zdolności twórcze uczniów: w poszukiwaniu prokreatywnej synergii, „Ruch Pedagogiczny” (2009) 5/6, s. 39-63.

Karwowski Maciej,
Oblicza uczniowskiej kreatywności, „Psychologia w Szkole” (2009) 4, s. 5-15.

Kłopotowska Katarzyna, Sosnowska Agata,
Rozwijanie twórczej aktywności dziecka na zajęciach pozalekcyjnych, „Nauczanie Początkowe” (2000/2001) 3, s. 80-83.

Królica Maria,
Literackie inspiracje twórczości uczniów klas początkowych, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 1, s. 39-42.

Lachiewicz Elżbieta,
Jak rozwijam twórczą aktywność uczniów, „Nauczanie Początkowe” (2001/2002) 3, s. 45-48.

Ludwikowska Aleksandra,
Twórcza aktywność dzieci w klasach młodszych, „Kwartalnik Nauczycielski” (2001) 3, s. 65-67.

Małecka Agnieszka,
Rozwijanie twórczej aktywności dziecka w przedszkolu, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 1, s. 56-59.

Zestawienie bibliograficzne

Michalik-Wałęcka Alicja,
Formy i metody twórczego inspirowania: (w ramach pracy z dziećmi podczas zajęć plastycznych), „Wszystko dla Szkoły” (1996) 12, s. 16.

Ogrodzka-Mazur Ewa,
Rozwijanie dyspozycji twórczych uczniów w sytuacjach zabawowych, „Ruch Pedagogiczny” (2000) 1/2, s. 85-95.

Olczak Małgorzata,
Twórczość w kontekście procesu artystycznego, „Kwartalnik Edukacyjny” (2010) 3, s. 20-31.

Ordon Urszula,
Rola metod aktywizujących w kształtowaniu postaw twórczych dzieci, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 1, s. 29-32.

Pacuda Magdalena,
Jak wyrabiać u dzieci aktywność twórczą, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” (2003) 2, s. 64-65.

Pękała Anna,
Wykorzystanie gry na instrumentach perkusyjnych w kształtowaniu postaw kreatywnych dziecka w wieku przedszkolnym, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 1, s. 64-70.

Piechal Anna,
Dziecko w świecie roślin, barw i faktur – wybrane zagadnienia twórczości plastycznej, „Wychowanie na co Dzień” (2006) 6, s. 22-25.

Piwowarska Ewa,
Rozumieć i docenić rysunki dzieci, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 2, s. 66-69.

Płóciennik Elżbieta,
Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka, „Chocwanna” (2011) t. 1, s. 173-196.

Potoczek Grażyna,
Twórczy rozwój dzieci w wieku wczesnoszkolnym, „Nauczanie Początkowe” (2001/2002) 3, s. 63-68.

Pufal-Struzik Irena,
O twórczy rozwój ucznia i nauczyciela, „Nauczanie Początkowe” (2003/2004) 2, s. 7-11.

Rogowska Maria Magdalena, Krasiejko Izabela,
Zastosowanie Metody Języka Ojczystego w stymulowaniu rozwoju i terapii dzieci, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (2008) 9, s. 21-29.

Rychter Ewa,
Inspiracje plastycznej twórczości, „Wychowanie w Przedszkolu” (2006) 9, s. 28-30.

Skowrońska Aleksandra,
Formy ekspresyjne jako przejaw aktywności twórczej dziecka, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2008) 4, s. 5-18.

Skowrońska Aleksandra,
Wartości zabawy inscenizowanej w przedszkolu, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 1, s. 33-39.

Sławek Marzena,
Ekspresja plastyczna i werbalna u dzieci: formy jej wyrażania, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” (2005) 2, s. 36-38.

Stańczak Irena,
Stymulowanie twórczej aktywności językowej dziecka w młodszym wieku szkolnym – przykład rozwiązania praktycznego, „Nauczanie Początkowe” (2003/2004) 3, s. 41-46.

Szulc Wita,
Dzieci w swoim bajkowym świecie, „Życie Szkoły” (2007) 10, s. 28-29.

Szuścik Urszula,
Potrzeby estetyczne dziecka i ich wartość w procesach komunikowania się, „Ruch Pedagogiczny” (2005) 1/2, s. 76-86.

Toć Wanda,
Ekspresja w sztuce dziecka, „Wszystko dla Szkoły” (2000) 6, s. 1-2.

Zestawienie bibliograficzne

Trocholepsza Henryka,
Myszę sobie ... – czyli o tym, aby język giętki powiedział wszystko, co pomyśli głowa...: (z doświadczeń nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej),
„Wychowanie na co Dzień” (2002) 4/5, dod. s. IV-VII.

Uszyńska-Jarmoc Janina,
Nowe propozycje metodologiczne w badaniach rozwoju twórczości dzieci, „Edukacja” (2009) 3, s. 96-103.

Uszyńska-Jarmoc Janina,
Problemy diagnozowania zdolności i uzdolnień kreatywnych dzieci we wczesnym dzieciństwie, „Edukacja” (2000) 4, s. 83-91.

Uzarska-Bielawska Renata,
Pobudzanie aktywności twórczej, „Życie Szkoły” (2009) 8, s. 40-45.

Vargova Maria,
Rozwijanie twórczości dziecięcej w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” (2008) 4, s. 31-35.

Wieczorkowski Kazimierz,
Komputer jako środek stymulowania twórczości, „Forum Oświatowe” (2003) t. 2, s. 113-136.

Wronkowska Magdalena,
Stymulowanie twórczej i kreatywnej postawy dziecka w przedszkolu, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2006) 1, s. 47-55.



Noty o autorach

Agata Arkabus – mgr, nauczyciel bibliotekarz Publicznej Biblioteki Pedagogicznej RODN „WOM w Częstochowie.

Tamara Bilik – mgr, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej Szkoła Podstawowa nr 1 w Krakowie.

Ewa Dybowska – dr, kierownik Katedry Nauk o Rodzinie, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum.

Małgorzata Gawor – mgr, Katedra Edukacji Artystycznej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum.

Bernard Górlicki – mgr, absolwent filologii angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim, lektor języka angielskiego.

Paweł Herod – mgr, Katedra Edukacji Artystycznej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum.

Chris Manville – aktor i nauczyciel Montessori, wykładowca w Międzynarodowym Centrum Montessoriańskim w Londynie.

Anna Malina – mgr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum.

Barbara Liszka – wyk. wyższe z pp. Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej, Szkoła Podstawowa nr 1 w Krakowie, bibliotekarka.

Katarzyna Nowak – mgr, nauczycielka w Miejskim Przedszkolu nr 22 im. Marii Montessori w Częstochowie.

Tatiana Konderak – mgr, doktorantka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Założyciel i dyrektor Szkoły Języków Obcych „TINA” w Krakowie.

Irena Popiołek – prof. dr hab., kierownik Katedry Edukacji Artystycznej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum.

Marta Raczek-Bielawa – mgr, nauczyciel mianowany Przedszkola Miejskiego nr 10 w Jaworznie.

Katarzyna Róg – lic, studentka Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, wychowawczyni w Integracyjnym Przedszkolu Montessori w Krakowie.

Beata Skwarczowska – mgr, wychowawczyni w Integracyjnym Przedszkolu Montessori w Krakowie.

Barbara Surma – dr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum.

Martyna Szczotka – dr, Katedra Dydaktyki, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum.

Ewa Walczak – mgr, doktorantka Instytutu Pedagogiki KUL, nauczycielka Przedszkola nr 81 w Lublinie.

Krystyna Zabawa – dr, Katedra Edukacji Artystycznej, Instytut Nauk o Wychowaniu, Akademia Ignatianum.

Kwartalnik „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” jest obecny na rynku od 2006 roku. Początkowo czasopismo było wydawane przez Akademię im. Jana Długosza w Częstochowie i Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie. W latach 2010-2011 kwartalnik redagowany był przez Wyższą Szkołę Filozoficzno-Pedagogiczną „Ignatianum” w Krakowie (obecnie Akademię Ignatianum) oraz RODN „WOM” w Częstochowie. Od 2012 roku Czasopismo wydawane jest przez Akademię Ignatianum w Krakowie.

Głównymi adresatami są studenci i nauczyciele edukacji elementarnej. Celem kwartalnika jest upowszechnianie wyników prowadzonych badań naukowych w zakresie wychowania przedszkolnego i edukacji początkowej w Polsce i Europie. Czasopismo współpracuje z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą. Międzynarodowy charakter periodyku potwierdza skład Rady Naukowej oraz publikacje artykułów w językach obcych.

Dla Autorów

Zasady publikacji

Wymagania redakcyjne artykułów recenzowanych

Informacje o Autorze w osobnym pliku: imię i nazwisko, tytuł naukowy, wykształcenie, miejsce pracy, adres do korespondencji.

Imię i nazwisko Autora artykułu.

Wytluszczonego tytułu artykułu.

Czcionka – Times New Roman, rozmiar 12, odstępy 1,5.

Prosimy nie używać w tekście:

- spacji przed kropkami, przecinkami, średnikami;

- podwójnych spacji;

- klawisza tabulacji do wcięć;

- klawisza spacji do przeniesienia wyrazu do następnej linii lub zrobienia wcięć.

Objętość do 15 stron.

Przypisy dolne (czcionka Times New Roman, rozmiar 10, odstępy 1). System przecinkowy. W przypisach nie podajemy wydawnictwa.

Przykłady:

S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 45.

K. Rubacha, *Pedagogika jako nauka*, [w:] *Pedagogika*. Podręcznik akademicki, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Warszawa 2003, t. 1., s. 12.

J. Kopczyńska-Sikorska, *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 623(2000)8, s. 3.

Zapis stron internetowych (w przypisach oraz bibliografii)

Vox Domini, <http://www.voxdomini.com.pl> (dostęp: 12.10.2012).

Ostrowska K., *Życ według wartości*, „Wychowawca”, (2011) 12, dostęp online, http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2011/12-2011/01.html (dostęp: 12.10.2012).

– Szkoła Bezpiecznego Internetu, <http://www.szkołabezpiecznego-internetu.pl> (dostęp: 12.10.2012).

– Tuwim J., <http://wierszykidladzieci.pl/wierszetuwima.php> (dostęp: 12.10.2012).

Bibliografia na końcu artykułu

– zapis artykułu w czasopiśmie:

Kopczyńska-Sikorska J., *Przedszkole XXI wieku – oczekiwania i refleksje*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 623(2000)8, s. 3-6.

– zapis monografii:

Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006.

– zapis artykułu w pracy zbiorowej:

Śliwerski B., *Pedagogika dziecka – szansą czy zagrożeniem?*, [w:] *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008, s. 21-41.

Uwaga! Zapis monografii i prac zbiorowych w bibliografii powinien zawierać wydawnictwo. Zawsze podajemy strony, na jakich występuje artykuł w czasopiśmie.

W tekście przed nazwiskami zamieszczamy inicjały imion. Cytaty zapisujemy w cudzysłowie, natomiast parafraza tekstu powinna mieć odnośnik w przypisie (por.).

Zdjęcia, rysunki, tabele powinny być podpisane i ponumerowane. Zdjęcia należy przesłać w osobnym pliku, zapis jpg.

Pod bibliografią zamieszczamy:

– streszczenie w języku polskim (min. 200 słów);



– słowa kluczowe w języku polskim;

– tytuł artykułu w języku obcym (ang.);

– streszczenie w języku obcym: summary;

– słowa kluczowe w języku obcym: keywords.

Artykuły zamieszczane w działach „Z praktyki”, „Z wizytą” i „Recenzje wydawnicze i raporty z konferencji” nie są recenzowane i nie wymagają streszczeń w języku polskim i obcym.



Wszystkie materiały prosimy przysyłać na adres redakcji lub na adres mailowy edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Po otrzymaniu wstępnej akceptacji artykułu należy przesłać drogą pocztową oświadczenie o oryginalności tekstu (plik do pobrania na stronie <http://www.ignatianum.edu.pl/eetp> w zakładce: Dla Autorów) na adres:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków



Temat kolejnych numerów:

1. Znaczenie edukacji przyrodniczo-społecznej w rozwoju poznawczym dzieci
(termin nadsyłania do 31.01.2013)
2. Kształtowanie umysłu matematycznego. Profilaktyka i trudności w nauczaniu matematyki
(termin nadsyłania do 31.03.2013)
3. Wychowanie do dialogu w przedszkolu i szkole
(termin nadsyłania do 30.06.2013)
4. Edukacja alternatywna w Polsce i na świecie
(termin nadsyłania do 31.10.2013)

**Warunki prenumeraty
Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”**

Roczna prenumerata kwartalnika od roku 2012 wynosi 32 zł (za cztery numery)
Cena 1. egz. w sprzedaży detalicznej wynosi 10 zł, w prenumeracie 8 zł.

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Akademia Ignatianum w Krakowie
Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”
Ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
Lub na adres e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Wpłaty należy dokonać:
Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058
z dopiskiem prenumerata roczna Edukacja Elementarna

