

Kwartalnik
Instytutu Nauk o Wychowaniu
Akademii Ignatianum w Krakowie
ISSN: 1896-2327

Tom 36 (2015) numer 2
(kwiecień–czerwiec)
Kwartalnik EETP

**EDUKACJA
ELEMENTARNA**
w Teorii i Praktyce

**Współczesne tendencje
w edukacji elementarnej**

The Quarterly
of the Institute
of Educational Sciences,
Jesuit University
Ignatianum in Krakow
**Vol. 36 (2015) no. 2
(April–June)**
Elementary Education
in Theory and Practice
**Modern Trends
in Early Childhood Education**

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu, Wydział Pedagogiczny
Akademia Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

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

Zespół redakcyjny

Marzena Chrost, Magdalena Ciechowska, Jolanta Karbowniczek (red. naczej.), Tatiana Kondrak, Anna Królikowska, Anna Malina, Jadwiga Mielczarek, Ewa Miśkowiec, Elżbieta Miterka, Irena Pulak, Bożena Sieradzka-Baziur, Barbara Surma, Martyna Szczotka (zastępcza red. naczej.), Katarzyna Szewczuk (sekretarz red.), Marzena Szurek, Maria Szymańska, Beata Topij-Stempińska, Krystyna Zabawa, Ewa Zmuda

Rada Naukowa

Prof. zw. dr hab. Krystyna Chałas; Prof. zw. dr hab. Ivan Dimitrov (Bułgaria); Prof. PhDr. Helena Grecmanova, Phd (Czechy); 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; Doc. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Słowacja); Prof. PhDr. Helena Grecmanova, Phd (Czechy); Prof. nadzw. dr hab. Wanda Grelowska; Doc. PaedDr. Ján Gunčaga, PhD (Węgry); Doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD (Słowacja); Prof. nadzw. dr hab. Anna Klimaszevska; PaedDr. Beata Akimjakova, PhD (Słowacja); PaedDr. Monika Krajcovicova, PhD (Słowacja); Doc. PhDr. Alojz Kostelansky, PhD. (Słowacja); Prof. PhDr. Maria Kozuchova, CSc. (Słowacja); PaedDr. Monika Minova, PhD (Słowacja); Dr Małgorzata Pamuła; Doc. PhDr. Eva Smelová, PhD (Czechy); Dr Paola Trabalzini (Włochy); Dr Laszlo Varga (Węgry); PaedDr. Maria Vargova, PhD (Słowacja); Asist. Prof. Dr. Varinthorn Boonying (Tajlandia)

Redaktorzy językowi: Małgorzata Szul (jęz. pol.); Aeddán Shaw (jęz. ang.)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru: Bożena Sieradzka-Baziur

Redaktor statystyczny: Jolanta Staniek

Projekt okładki i opracowanie graficzne: Joanna Panasiewicz

Informacje dla Autorów i Recenzentów: <http://eetp.ignatianum.edu.pl>

Lista Recenzentów: <http://eetp.ignatianum.edu.pl/numery/recenzenci-czasopisma-w-roku-2014.htm>

ISSN: 1896-2327

Deklaracja: wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną. Nakład: 200 egz.

Spis treści/Contents

Artykuły i rozprawy/Articles and Dissertations

- Iwona Sikorska
Minds for the Future as a Challenge
for Contemporary Education. Maria Montessori's
and Howard Gardner's Suggestions for Reform
Umysły przyszłości wyzwaniem dla współczesnej edukacji.
Propozycje reformatorskie
Marii Montessori i Howarda Gardnera..... **11**
- Aneta Kamińska
The Cooperation of the Kindergarten with Parents
and the Local Community as One of the Trends
in Pre-school Education – a Comparative Analysis
Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym
jako jedna z tendencji zmian oświatowych
w edukacji przedszkolnej – analiza porównawcza..... **31**

Izabela Nadolnik Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku Formative Assessment in Early Learning Education. An Attempt to Answer the Expectations of the 21 st Century Reality.....	43
Irena Pulak Nowe trendy w edukacji szkolnej w kontekście rozwoju technologii i mediów cyfrowych New Trends in School Education in the Context of Digital Technology and Media Development.....	57

Raporty z badań/Case Reports

Patrycja Brydniak Sprawność językowa dzieci 5-letnich a ich aktywność i doświadczenia – raport z badań The Linguistic Skills of 5-Year-Old Children Versus their Activity and Experiences – Research Report.....	69
--	-----------

Recenzje/Reviews

Aneta Rogalska-Marasińska Arkana pisarskie refleksyjnego pedagoga.....	93
Martyna Szczotka (Anty)edukacja, która może odmienić i dać początek.....	97
Marzena Maria Szurek Mózgowe mechanizmy uczenia się w kontekście rzeczywistości edukacyjnej.....	105

Sprawozdania z konferencji/Conference Reports

- Beata Kucharska, Renata Krupa
Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej
„Doświadczam – Rozumiem – Wiem.
Zrównoważony rozwój uczniów w I etapie edukacyjnym”.... **109**
- Justyna Modrzejewska, Jolanta Wałaszek-Latacz
Sprawozdanie z I Międzynarodowej
Konferencji Naukowej w Gdańsku
pt. „Drogi rozwoju zawodowego współczesnego
nauczyciela jako opiekuna – wychowawcy-edukatora”..... **113**
-

Nauczanie dzieci języków obcych/Teaching Foreign Languages to Children

- Tatiana Konderak
Edukacja obcojęzyczna najmłodszych a rozwijanie
sprawności receptywnych. Rozumienie ze słuchu..... **121**
- Tatiana Konderak, Marcin Wierzgacz
Gli animali golosi – scenariusze zajęć z języka włoskiego
dla dzieci 6-letnich..... **129**
-

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

- Agata Arkabus
Współczesne tendencje w edukacji elementarnej
Zestawienie bibliograficzne w wyborze sporządzone
w oparciu o zbiory Publicznej Biblioteki Pedagogicznej
RODN „WOM” w Częstochowie i jej filii..... **147**

Drogi nauczycielu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Ostatnie reformy oświatowe systematycznie wprowadzają w edukacji wielokierunkowe zmiany: organizacyjne, metodyczne i programowe. Wcześniej proces wychowania i kształcenia jednostki był oparty na założeniach behawioryzmu i prowadził do określonych, zapisanych w szczegółowych konspektach zachowań uczniów. Sytuacja ta stopniowo i konsekwentnie zmieniała się pod wpływem różnych uwarunkowań, zarówno ze strony rozwoju nauk: filozofii, antropologii, pedagogiki ogólnej i dydaktyki, jak również oddziaływań społecznych oraz politycznych. Współcześnie system edukacji elementarnej jest postrzegany jako dynamiczna, złożona i wewnętrznie zorganizowana całość, która obejmuje następujące elementy: a) osoby: wychowanków i wychowawców, uczniów i nauczycieli; b) procesy: opiekę, wychowanie i nauczanie, uczenie się; oraz c) współczynniki: cele, treści, zasady, metody, formy, środki i bazę materialną.

Edukacja elementarna zorientowana na dziecko jako podmiot przyznaje priorytet przede wszystkim potrzebom poznawczym. Istnieje zatem zapotrzebowanie na nowe, niestandardowe i niekonwencjonalne idee pedagogiczne oraz nowatorskie rozwiązania, mające poprawić jakość edukacji w placówkach przedszkolnych i szkolnych. Podejmowane dyskursy w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej stanowią prekursorską wartość, wyznaczającą tendencję do pluralizmu edukacyjnego. Współczesne tendencje są zależne od wielu czynników: ewolucji poglądów, zmian demograficznych, regulacji prawnych, oczekiwań spo-

łączeństwa, możliwości finansowych samorządów terytorialnych. Są one uwzględniane w kontekście przeobrażeń podstaw teoretycznych i metodologicznych (paradygmatycznych). Odwołują się także do tendencji rozwojowych pedagogiki światowej. Dotyczą więc: pedagogiki alternatywnej; wprowadzania uporządkowanych, koherentno-logicznych, teoretycznych poglądów i przekonań, oryginalnych koncepcji naukowych, kompatybilnych z praktyką. Kompatybilność wymaga wskazań w zakresie: celów, metod, form, środków do realizacji poglądów opierających się na hermeneutyce, światopoglądzie i przemyśleniach osób ją tworzących, odnoszących się do istoty organizacji, funkcji wychowania i kształcenia, indywidualizacji i diagnozowania rozwoju dziecka, sposobów organizowania przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu i szkole, w sali-klasie na zajęciach. Ponadto uwzględniać musi ona pracę z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, stosowanie innowacyjnych metod i technik nauczania, konstruowanie autorskich programów nauczania, kontakty inter- i intrapersonalne, współpracę nauczycieli przedszkola i szkoły z rodzicami oraz środowiskiem lokalnym, metody rozwiązywania problemów wychowawczych, doskonalenie nauczycieli, sposoby oceniania a także wielokulturowość. Przed nauczycielami stają więc nowe wyzwania i zadania, wymagające zmiany nawyków co do sposobów organizowania, wychowania i nauczania, przewartościowania wiedzy i umiejętności oraz twórczości i innowacyjności w realizacji różnych strategii edukacyjnych.

Problematyka dotycząca współczesnych tendencji w edukacji elementarnej stała się w ostatnich latach treścią wielu prac badawczych, podejmowanych dyskursów, publikacji oraz konferencji naukowych, dlatego też niniejszy numer czasopisma został jej poświęcony. Iwona Sikorska w pierwszym artykule podejmuje próbę znalezienia podobieństw w zakresie ukształtowania i wykreowania modelu jednostki drogą określonych działań stymulujących, odwołując się do metody Marii Montessori i koncepcji umysłu przyszłości Howarda Gardnera. Prezentując refleksję nad rozwojem, wskazuje na interdyscyplinarność myślenia twórców w aspekcie antropologicznym, psychologicznym i edukacyjnym. Własne spojrzenie na współpracę przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym w dobie współczesnych przeobrażeń społecznych, politycznych, ekonomicznych i oświatowych przedstawia Aneta Kamińska. Autorka podkreśla istotę i znaczenie współpracy trzech podmiotów edukacyjnych: uczniów, nauczycieli i rodziców, wskazuje na korzyści z niej płynące oraz występujące trudności. Dokonuje analizy porównawczej, przybliżając czytelnikowi rozwiązania wychowawczo-dydaktyczne i organizacyjne w tym zakresie innych krajów. Odwołuje się również do badań pilotażowych dotyczących współpracy przedszkola z rodzicami i społecznością lokalną.

Bardzo ważną kwestię dotyczącą oceniania kształtującego podejmuje Izabela Nadolnik. Autorka dokonuje charakterystyki tego efektywnego sposobu oceniania, przybierającego formę komentarza do pracy ucznia, wzmacniającego jego motywację do pracy, pomagającego mu się uczyć. Uczeń potrzebuje informacji zarówno o tym, na ile opanował daną partię materiału, jak również, co i jak powinien w swojej pracy uzupełnić oraz poprawić. Nauczyciel przyjmuje tutaj rolę moderatora dziecięcej aktywności, stwarzając sytuacje dydaktyczne pobudzające do samodzielności, dba o kryteria sukcesu, organizuje dyskusje, zadaje pytania problemowe, wdraża do wzajemnej współpracy i pomocy koleżeńskiej. Dzięki informacji zwrotnej, towarzyszącej ocenianiu kształtującemu, rodzice dowiadują się na bieżąco o postępach dziecka. Z kolei Irena Pulak ukazuje nowe trendy pojawiające się w edukacji szkolnej, które zostały zidentyfikowane w raporcie „NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition”, opracowanym przez „New Media Consortium (NMC)” i „Consortium for School Networking (CoSN)”. Autorka podejmuje aspekty dotyczące znaczących przeobrażeń współczesnych technologii cyfrowych. Porusza kwestie uczniów dorastających w „ucyfrowionym” świecie, których przestrzeń wirtualna, obok przestrzeni fizycznej, odgrywa znaczącą rolę w procesie komunikacji międzyludzkiej, w poszukiwaniu, gromadzeniu oraz prezentacji informacji. Według Patrycji Brydniek sprawności językowe stanowią podstawę do tworzenia, odbioru i rozumienia komunikacyjnego; są one uwarunkowane różnorodną aktywnością, którą determinują nie tylko czynności bazujące na bezpośrednim obcowaniu z mową, ale podejmowane przez jednostkę bez stosowania komunikacji werbalnej. Wartościowy wymiar empiryczny prezentują badania wykazujące zależności (lub ich brak) zachodzące pomiędzy sprawnością językową dzieci 5-letnich a ich aktywnością i doświadczeniami.

Dr hab. Bożena Sieradzka-Baziur

Iwona Sikorska

Instytut Psychologii, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Minds for the Future as a Challenge for Contemporary Education. Maria Montessori's and Howard Gardner's Suggestions for Reform

Umysty przyszłości wyzwaniem
dla współczesnej edukacji.
Propozycje reformatorskie
Marii Montessori i Howarda Gardnera

Introduction

Philosophers and educators have shown a sustained interest in an education which helps young people to achieve a sense of fulfilment, develop their talents, satisfy their needs, happily coexist with their social and natural environment and act productively for their own benefit and that of others. The suggestions on how to meet these aims change as new trends emerge in education. The alternative approaches to education, such as those prevalent in Steiner or Montessori schools, have been on the global educational agenda since the first half of the 20th century and are now gaining new adherents throughout the world.¹

¹ I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków 2010; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008; B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna w Polsce na przykładzie recepcji pedagogiki montessoriańskiej*, „Wszystko dla Szkoły”, 2(2000).

The experimental approaches to education which are inspired by the psychological theories promoted by the Summerhill School in the UK (based on the psychodynamic approach²) or Los Horcones in Mexico (based on the behaviourist approach), have continued for years and are developing well.³

The ideas on how to improve education are often propounded by rebels or school reformers. These include both Maria Montessori (1870–1952), an Italian doctor with degrees in anthropology and education, and Howard Gardner, a contemporary American psychologist and education theorist. Their suggestions on how to foster individual development are based on the interdisciplinary approach combining anthropology, psychology and pedagogy in the reflection on human development.

The purpose of these considerations is to present ideas shared by alternative pedagogy and educational psychology with the aim of reshaping contemporary education. The attempts to study human development and identify dynamic cultural and civilizational change furnish educators with the following question concerning the structure and nature of schooling: Are we still in a bygone era or are we trying to address the needs of the future? Over the last few months, Poland has seen philosophers, psychologists, educators, politicians and cultural elites engage in a heated media debate sparked off by Professor Jan Hartman and his provocative question whether the school in its existing form is necessary at all.⁴ The issue of 21st century education and its form proves to be of substantial importance due to the inevitable process of globalisation (common standards, such as ECTS points at universities), young people's educational mobility (student exchange programmes such as MOST, Erasmus and Comenius) and the tendency to lower schooling age. The necessities presented above demonstrate that Montessori's tested ideas – the Montessori pedagogy being successful in educating young people for more than a century now – which are based on intuition and observation, prove to be prophetic and of utility to contemporary educators. Montessori's suggestions will be tested by juxtaposing it with Gardner's contemporary scientific approach. Since this article focuses on the human mind and thinking as a manifestation of the mind at work, the summary will offer the conclusions on modern education formulated by developmental psychologist Jerome Bruner.⁵

² A.S. Neill, *Summerhill School. A New View of Childhood*, New York 1996.

³ P. Bąbel, M. Suchowiejska, P. Ostaszewski, *Analiza zachowania*, Gdańsk 2010.

⁴ J. Hartman, *Umarła klasa*, „Gazeta Świąteczna” 2013, May 11.

⁵ J. Bruner, *The Culture of Education*, London 1996.

The multi-faceted human mind

Howard Gardner, a developmental psychologist and Harvard Professor, is primarily known as the author of the multiple intelligence theory which describes the totality of human abilities.⁶ Since they refuse to measure intelligence with standardised tests, multiple intelligence theory, together with the social and the practical intelligence theories, focus on the human abilities which go beyond mere intelligence quotient. Those studies which adhere to statistical norms usually provide an average and distorted image of an individual, and their numerical results can often be regarded as a reduction and simplification. The traditional understanding of intellectual potential can be found in the following definition: “intelligence is the ability to adapt to the existing conditions by observing abstract relations, relating to former experiences and taking control of one’s cognitive processes”.⁷

By contrast, Gardner focuses on the following types of intelligence: musical-rhythmic, visual-spatial, verbal-linguistic, logical-mathematical, bodily-kinaesthetic, interpersonal, intrapersonal, naturalistic and existential. They develop through multisensory stimulation (visual, auditory, kinaesthetic) as well as practical and theoretical contact with the cognised object or phenomenon. Gardner’s insights into individual intelligence derive from the practical analysis of educational practices which hitherto neglected other areas of the mind and were focused solely on their logical-mathematical and linguistic counterparts. Gardner offered a different angle in that he assumed that each human being possesses all these intelligences which create one’s individual profile and are developed to a different degree. While all these intelligences are equally important and they all interact with one another, their profiles are dynamic and prone to change at various stages of human development. One of Gardner’s important conclusions for education is his observation that each intelligence can be developed through practice by organising a setting conducive to human development.⁸ For Gardner, the multiple intelligence theory was a starting point in his reflection on the condition of contemporary education and the need for change in educational practices: “I discern two legitimate reasons for undertaking new educational practices. The first reason is that current practices are not actually working (...). The second reason is that conditions in the world are changing significantly. (...) These changes call for new educational forms and processes. The minds of learners must

⁶ H. Gardner, *Five Minds for the Future*, Boston 2006.

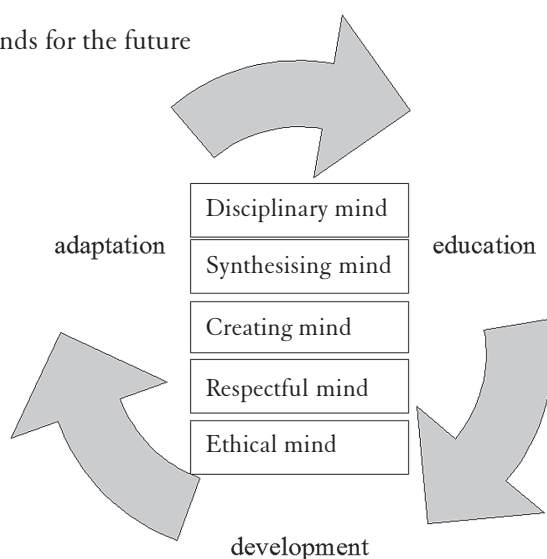
⁷ E. Necka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk 2003, p. 26; (translated by the author).

⁸ H. Gardner, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, New York 1993; M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Olsztyn 2004.

be fashioned and stretched in five ways that have not been crucial – or not as crucial – until now”.⁹

The next step, according to Gardner, is to define five types of these new intellectual competencies which are important for coping with the challenges of the past and the future. The task for new education is to shape and fashion the minds for the future.

Fig. 1. Five minds for the future



(figure by the author, based on Gardner 2006)

A short overview of the types presented above will allow for a better understanding of Gardner’s intentions. The disciplinary mind emerges as individuals accumulate knowledge in a particular area. It marks the ability to think in categories inherent in a given discipline (e.g. life sciences, law) and encompasses topical knowledge, specialist language and particular methodologies. The disciplinary mind develops as individuals obtain an education in a particular field and develop their professional skills. However, as they commit themselves to one discipline, their outlook on the world narrows, which is a major limitation to their minds. Thus, specialists in one area may like to consider exploring another area either as a field of study or as a hobby. “I believe it is essential for individuals in the future to be able to think in the ways that characterize the major disciplines. At the precollegiate level, my own shortlist includes science, mathematics, history, and at least one art form (...). Should they lack such

disciplinary acumen, students will be completely dependent on others as they attempt to formulate views on the political scene, new works of art, economic prospects, child rearing, possible scenarios of the future and many other issues”.¹⁰

The synthesising mind allows individuals to combine information from a variety of sources into a coherent whole. Since individuals double their knowledge every two or three years, it is necessary that they integrate and organise their resources. Gardner quotes the following examples from culture: narrative synthesis (Bible), taxonomic synthesis (Linnaean naming scheme) or synthesis through art (Picasso’s *Guernica*). The synthesising mind knows how to follow the multiple perspective rule in its cognitive processes, i.e. to use a variety of angles to look at the world, which in turn allows for a better understanding, empathy and an approach devoid of any fanaticism towards the emerging problems or phenomena. The synthesising cognitive approach stands in contrast with approaches which dissect and shred knowledge into pieces or highlight only contrasts and differences. Those who adopt the former find it easier to discover coherent and systematic relationships between phenomena.

The creating mind allows individuals to go beyond mere expertise and discover their creative capabilities. Various ways to shape reality, heuristic approaches in thinking or streamlining ideas have always been present in humanity. Be that as it may, the growing complexity of the contemporary world calls for creativity on a daily basis. Gardner quotes examples from the history of civilisation, such as Athens, Florence or Silicon Valley, where the social and political atmosphere proved favourable to fostering creative minds, who in turn could open up their potential for the benefit of the community. The creating mind can often transform into a collective mind whereby a group of innovative individuals yield a creative product.¹¹ One of the effects of the creative process is that it should yield a product that specialists in a given field can accept as new, genuine and useful for society and not merely unusual.¹² Gardner also argues that the creating and the synthesising minds show striking similarities. They most of all require basic knowledge and discipline and they both rely on a variety of examples which provide guidance and help them present diverse approaches to one subject.¹³

Gardner’s insights on the respectful mind are in turn based on the assumption that bonding with other people is possible already at the ear-

¹⁰ Ibid., p. 31.

¹¹ E. Nęcka, *Trening twórczości*, Gdańsk 2008.

¹² M. Csikszentmihalyi, *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York 1996; E. Nęcka, *Trening twórczości*, op. cit.

¹³ H. Gardner, *Five Minds for the Future*, op. cit.

liest stages of human development. Those social environments which foster respect to others produce individuals who treat the surrounding world with respect, both socially and environmentally. Tolerance, which directly stems from this approach, may serve as a guarantee for the peaceful co-existence of all living beings, without any national or racial prejudice or separatisms. Thus, Gardner argues that instead of ignoring differences or being indignant or trying to obliterate them by love or hatred, one should accept them, learn to live with them and value people who do not belong to their own group.¹⁴

The ethical mind defines the way in which individuals think about their work ethics and their role as citizens in a particular community (local or national). Diligent, ethical and meaningful work contributes to a world which a lot of sensible people would like to inhabit. Good work is in turn described as perfectly executed, useful and pleasurable. A large number of philosophers and sociologists have touched upon this particular dimension of human life, including Max Weber and Tadeusz Kotarbiński with his *A Treatise on Good Work*. Being sincere and honest while performing a task, respecting an agreement or interacting with other people creates an important space for individuals to function in society.

In its broadest sense, the education system is responsible for developing all the five minds mentioned above. Gardner's suggestions are founded upon the values which are absolutely necessary to consider by the modern system of education. It is down to the school and other social and political systems which educate and rear children and young people to help them develop the five minds presented above. Gardner follows Erikson's theory of human psychosocial development¹⁵ in that he suggests the sequence whereby each of his five minds should be stimulated to develop:

- Since respect to others is a necessary condition for individuals to peacefully co-exist within a group and achieve their learning goals, it is respect that should be developed first in children.
- Education begins with learning new disciplines in detail, which prompts the disciplinary mind to emerge.
- Once they have expanded their knowledge in a variety of fields, individuals are able to reflect and synthesise it, and they develop the synthesising mind as they enter adolescence.
- It is only through abstract thinking and reflection that adolescents can learn how to think and act ethically to adopt new and responsible social roles.

According to Gardner, those who can develop all five minds are more likely to succeed. Ideally, these minds should be tended to by teachers, instructors and managers.¹⁶ The above theory of human development seems to offer a path to wisdom, which allows for a peaceful co-existence with others and a productive and happy life.

Independent and productive thinking

The basic tenets of Montessori pedagogy lay particular emphasis on stimulating children's minds. The Montessori pedagogy finds it crucial to form young people both as individuals and as members of a given community. All educational practices undertaken by adults towards children respect children's individuality and recognise the fact that they are members of a community. Thus, on the one hand, they answer the call to "help me do this on my own", that is, to stimulate children's motor, cognitive and emotional independence, and on the other, they open children's eyes to the presence and needs of other people. Consequently, education should be a process whereby children realise the double nature of their functioning. This includes two aspects: intrapsychic, which involves self-awareness, self-esteem and self-control, and interpsychic, which involves relationships with others. Montessori's approach seems to set two important tasks for education: raising for freedom and raising for respect and for the benefit of others.¹⁷

This particular understanding of human freedom finds reflection in Montessori's insights on the subject: "an adult teacher treats the freedom of a child with respect and helps children learn to use their freedom responsibly. This approach to education can be easily traced in Montessori's system of pedagogy and in her theory of cosmic education, which aims to foster children's sense of dignity and their respect for others and to initiate children into culture and help them learn to perform their roles and tasks in the contemporary world, as well as in the method and the rules that the teacher and the children have to follow in their learning environment".¹⁸

In her description of peer tutoring in the Montessori class, Nowak underlines the importance of freedom in a learning environment which helps to increase and maintain motivation levels in children, who in turn find it easier to expand their knowledge and learn new skills.¹⁹ For Mon-

¹⁶ H. Gardner, *Five Minds for the Future*, op. cit.

¹⁷ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna w Polsce na przykładzie recepcji pedagogiki montessoriańskiej*, op. cit., p. 2.

¹⁸ B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, op. cit., p. 61 (translated by the author).

¹⁹ J. Nowak, *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, [in:] *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, B. Surma (ed.). Łódź–Kraków 2009.

tessori, learning in an atmosphere of freedom is a necessary prerequisite for instilling children with a love for knowledge and discovering their talents or needs. This daily aspect of freedom at school may find expression in children's right to choose the following: materials for self-study, a particular classmate to sit with, a place to perform a particular activity or the time or pace in which it should be completed.

Constructing knowledge

Montessori shared a number of insights on children's own initiative in the process of child rearing and education. She believed that children can attain real and profound knowledge if they are granted the right to ask questions, experiment or verify their naive hypotheses. "Genuine learning can be achieved when the mind goes beyond mere information it obtains. The facts presented are like iron filings strewn disorderly on a sheet of paper. The mind works like an invisible magnet whose drawing power transforms and integrates chaotic raw experience into an organised system of thought".²⁰

Children's cognitive activity helps them understand the facts presented by the teacher and to construct knowledge on their own. In her description of how children demonstrate their cognitive activity while engaging with the world and gaining individual experience, Beata Bednarczuk points to an important role that the heterogeneous age group plays in the process.²¹ Those children who have to adopt a perspective different than their own in order to explain how to work with a particular material to their younger classmates begin to discern their social environment in its diversity. This also improves their ability to synthesise both different points of view and different learning styles. These experiences have an impact on how children develop their "theories of mind", i.e. how they think about others thinking, but also how they create a complex image of the world in their minds.

Taking care of oneself and others

"Montessori also believes that individuals are obliged to perform two tasks. The former is to satisfy the needs (...) necessary to take care of oneself, one's own family and the country. The latter is to accomplish a uni-

²⁰ E.M. Standing, *The Montessori Revolution in Education*, New York 1962; as cited in: B. Bednarczuk, *Aktywne uczenie się. Metoda Montessori urzeczywistnieniem założeń reformy systemu oświaty?* [in:] *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, B. Surma (ed.), Łódź-Kraków 2009, p. 75 (translated by the author).

²¹ B. Bednarczuk, *Aktywne uczenie się. Metoda Montessori urzeczywistnieniem założeń reformy systemu oświaty?*, op.cit., pp. 71–80.

versal task and take responsibility for other people, the natural environment and the external world”.²²

Already from the cradle, children are initiated into the external world through practice. Thus, they learn materials which the objects in their immediate environment are made of and they also learn how to proceed with daily activities. This also involves gaining a gradual understanding of how to take care of appearance and hygiene. Already in preschool, children begin to notice the value of their social environment and to realise it is useful and worthy of respect.

Montessori attached immense weight to the idea of universal brotherhood and human solidarity which, she believed, should be embraced in the learning process.

The idea of a productive life in a peaceful community: Montessori’s and Gardner’s analogical approaches

Even though they are divided by a century and come from two different sides of the Atlantic and two different social and political realities, the two theories discussed in the paper have a quite a lot to share.

1. Respect

Both Montessori and Gardner believe that the key task of education is to promote the rule whereby individuals respect other people’s comfort zones, needs and identities. They identify this particular aspect of human functioning as fundamental for a peaceful human co-existence both in a small preschool class and in the global context. The anthropological insights which can be traced in Montessori’s *oeuvre* emphasise the human right from individuality. This involves differences not only in children’s resources, talents and deficiencies, but also in the pace and course of their development.²³ Gardner formulated his thoughts on cognitive individual differences by creating the multiple intelligence theory. The theory elucidates on a number of the mysteries which teachers who work with gifted yet difficult children were unable to resolve.²⁴

The individual nine intelligences profile helps teachers to adjust the way they use or convey information to the needs and preferences of particular students. Both Montessori and Gardner argue that diversity and difference are immanent to social reality and that they should be duly embraced and respected.

²² B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, op. cit., p. 37 (translated by the author).

²³ M. Montessori, *Die Entdeckung des Kindes*, Freiburg 1991; M. Montessori, *Erziehung zum Menschen*, Frankfurt 1994; E.M. Standing, *Maria Montessori – Leben und Werk*, München 1995.

²⁴ H. Gardner, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, op. cit.

2. Ecology and empathy

Both Montessori and Gardner also argue that the task of education is to prepare individuals to satisfy their needs in a prudent and thorough way. However, very early on in their lives, children should also develop an interest in the needs of other people as well as those of plants and animals. First demonstrated by Montessori's cosmic education theory, the environmental aspect should have a pride of place in the way people think and act in the contemporary world.²⁵ An intelligent human being is set with the task to take care of their environment in the broadest sense possible.

3. Independence

One of the aspects which both authors repeatedly touch upon is independence. The task of education is to provide intellectual tools to foster it. The Montessori pedagogy offers specific practices which encourage children to develop their motor and cognitive independence. A case in point is the initiative to extend developmental material with a self-evaluation system, i.e. a system of checkpoints which provide children with information on whether the task has been completed successfully or not without any feedback from the teacher.²⁶ A gradual process in which children learn how to become independent thinkers has a direct bearing on their sense of control over their own lives, the ability to make decisions and their assertiveness levels. Intellectual self-reliance and critical thinking can shield against manipulation and pressure exerted by other people.²⁷

4. A development promoting setting: Montessori's prepared environment

The prepared environment is a term deriving from the Montessori lexicon, but it also seems to concur with Gardner's insights on the ideal properties of the immediate learning environment. Adults should adopt a conscious approach to creating a learning environment which fosters children's development by paying attention to its physical (rooms and surrounding areas) and social (class-make-up, teachers, ways to communicate) properties as well as the teaching methods applied.²⁸ The prepared environment is becoming broader in meaning as the contemporary world turns into a "global nest" for young people. The minds of contemporary children and young people are also influenced by the media, social

²⁵ I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Kraków 2010; B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, op. cit.

²⁶ M. Montessori, *Die Entdeckung des Kindes*, op. cit.; M. Montessori, *Erziehung zum Menschen*, op. cit.

²⁷ J. Nowak, *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, [in:] *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, B. Surma (ed.). op. cit.; I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, op. cit.

²⁸ H. Helming, *Montessori – Paedagogik*, Muenchen, Wien 1994.

movements and the world's political and economic upheavals. The activities to promote social, ethical and tolerant attitudes may be promoted by foundations and associations and other initiatives which foster a peaceful co-existence on the micro- and macro-scale.²⁹

5. Suggestions for reform

The theories of education presented above show certain inclinations for reform. They both express criticism towards the existing systems of education for children and young people. Montessori, who adhered to the New Education movement challenging Herbart's intellectual approach, which prevailed in European schools in the 19th century, emphasised the importance of adopting a new approach to children. She argued that parents and teachers should rediscover children through patient and thorough observation. Gardner's suggestions for change in education go beyond the needs of today. In his analysis of the future cultural and civilizational change, he furnishes a forecast on which thinking and acting styles will be most effective for the people of tomorrow. This in turn demonstrates the necessity to focus on the school of today which nonetheless works for the benefit of the future.

6. A holistic approach

Both Montessori's and Gardner's theories prove to be holistic in their approach to education. Both suggestions derive from interdisciplinary thinking styles of their authors, who embrace anthropology, psychology and education in their reflections on human development. Having scrutinised the form and content of their views, one may venture to say that the five minds for the future theory is inherent in both Gardner's and Montessori's insights. They both describe the disciplinary thinking style as they develop psychological and pedagogical discourse and theory; and they rely on the synthesising style while integrating the examples or analogies from other fields of research into their own (life sciences, economics, history). The respecting and the ethical thinking styles can also be traced in both approaches, and they serve as signposts on the road to learning and self-development. As they promote experimental approaches and foster courage, assertiveness and critical thinking, they also acknowledge the need for creative activity and innovation to benefit both individuals and their communities.

Conclusion

For centuries, philosophers, psychologists and educators have reflected on human development and the best ways to support it. A number of

²⁹ H. Gardner, *Five Minds for the Future*, op. cit.

celebrated thinkers were also rebels who defied the existing system of education. These include: Rousseau, Pestalozzi, Steiner, Dewey, Freinet, Froebel and, last but not least, Montessori herself.³⁰ Contemporary reflection on education dates back to the turn of the 20th and 21st centuries and Jacques Delors's report entitled *Learning. The Treasure Within*,³¹ which he prepared for UNESCO's International Commission on Education for the 21st Century. In order to define the mission of learning for human development, the report elaborates on four aspects, including cognitive tasks which belong to the area: learning to know; pragmatic tasks formulated as learning to act; social tasks which adhere to the maxim: learning to live together; personal tasks which define the area: learning to be.

By way of a summary, I would like to present several of Jerome Bruner's observations on education, since they seem to chime with Montessori's and Gardner's ideas and may serve as a reference for latest suggestions inspired by the psycho-cultural approach.³² As it strives to develop children's individual resources, the learning process should be organised in such a way that it makes the most of its cultural setting. According to the psycho-cultural approach, education has the following characteristics.

The attitude to learners, which has a direct bearing on their personal development, manifests itself through accepting both the limitation rule and the learner's identity and self-esteem and by acknowledging the principles of interaction and externalisation in the learning process.

The limitation rule highlights the impact that children's former experiences and mental states have on their future lives. However, learning also makes it possible for individuals to go beyond the boundaries of their in-born intellectual capacities. It does this by providing learners with symbolic systems. The ability to achieve the meta-cognitive level, i.e. the ability to think about oneself thinking, facilitates the process of constructing reality.

The interactive principle postulates that the learning process is intentional and requires reciprocity. This particular maxim comes to the fore in peer tutoring, which breaks away with the teacher's monopoly for knowledge.

The externalisation principle highlights the importance of group activity, which has an enormous social importance as it creates a sense of coherence and solidarity in the group. The process of creating a community requires that its members share and negotiate their thinking styles as they work together towards a common goal.

³⁰ H. Helming, *Montessori – Paedagogik*, op. cit.; E.M. Standing, *Maria Montessori – Leben und Werk*, op. cit.

³¹ J. Delors, *Learning. The Treasure Within. The Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*, Paris 1996.

³² J. Bruner, *The Culture of Education*, op. cit.

Identity and self-esteem are instrumental in human development. One of the universal aspects of human personality is its sense of agency, which concurs with a belief in one's ability to act on one's own and influence the events. It is at preschool and school that children can first experience their "extended selves" by assimilating other people and objects in their learning environment. Thus, the two places belong in a way to children, who can easily identify with them. Children build their sense of self-esteem as they learn to assess their efficacy in performing learning

Table 1. Characteristic features of psycho-cultural education

Attitude to students (personality formation)	Adaptation to thinking (mind formation)
limitation rule	perspectivism
interactionism	constructivism
externalisation	instrumentalism
identity and self-esteem	institutionalisation
	narrativism

(figure by the author, based on Bruner 1996).

tasks. "Ideally, of course, school is supposed to provide a setting where our performance has fewer esteem threatening consequences than in the 'real world', presumably in the interest of encouraging the learner to try things out".³³ The attitude to thinking, which influences the process of shaping students' minds, can be easily traced in the psycho-cultural approach to education, which adheres to perspectival, constructivist, instrumental and institutional principles. The perspectival principle postulates that education should offer learners a number of different points of view to encourage interpretation. "In a word, the perspectival tenet highlights the interpretive, meaning-making side of human thought while, at the same time, recognizing the inherent risks of discord that may result from cultivation this deeply human side of mental life".³⁴

³³ J. Bruner, *The Culture of Education*, op. cit., p. 37.

³⁴ Ibid., p. 15

The constructivist principle in turn places an emphasis on transferring cultural tools which encourage thinking and allows learners to either better understand or attach meanings and better adjust to the world.

The instrumental tenet postulates that: “education, however gratuitous or decorative in may seem or profess to be, provides skills, ways of thinking, feeling, and speaking, that later may be traded for ‘distinctions’ in the institutionalized ‘markets’ of a society”.³⁵

Thus, competencies acquired and developed at school may facilitate children in their adult lives.

The institutional principle highlights education in the developed world as an institution subject to regulations and external influence. It is treated as a preparation stage for young people to take active part in culture, the latter exerting an enormous influences of the former throughout the entire learning process.

The narrative principle says how to facilitate children in the learning process to make them discover thinking and feeling styles which will later help them find fulfilment in their lives. The postulate is based on the belief that narrative makes a culture more coherent and can add structure to individual lives. “A system of education must help those growing up in a culture find an identity within that culture”³⁶.

In their interpretations of modern education, adherents of the psychocultural approach lay emphasis on children’s self-awareness and self-reflection and their ability to negotiate and engage in a dialogue. The teaching and learning process is believed to be a process whereby a culture is adjusted to the needs of its members and vice versa.

This summary will also try to examine the question of the nature and sense of contemporary education.

Firstly, it appears that young people need school as a place which gives them a chance to interact with teachers (experts) and masters (mentors) and to receive guidance and achieve synthesis. Undoubtedly, the fundamental task of school is to develop the ability to select information, identify correlations and provide tools which help to integrate and synthesise knowledge. Considering the power of the Internet, knowledge is no longer school’s sole property. Despite living in prefigurative society, people still tend to ascribe more knowledge and experience to its mature members. The ability to learn modern technology aside, teachers with their postformal thinking style have a significant advantage in understanding and integrating knowledge over their students. The capacity for in-depth

reflection and integrative thinking, the ability to deal with contradictions and, last but not least, wisdom are the irreplaceable attributes which help adults to explain the world to children.

Secondly, as is clearly suggested by Montessori's, Gardner's and Bruner's insights, the fact that the learning process takes place in the social context through interaction and negotiating meanings may help individuals develop more than any other experience. It builds both their self-esteem and trust in others and helps to feel a sense of community and find their own place in it. Basic and, over time, more complex interpersonal experiences constitute the learning of "life in life", which was suggested by the New Movement reformers and is now considered a fundamental social experience.

Thirdly, independent thinkers who are also creative and able to transcend their own point of view can develop in a learning environment which creates a context to suit both individual and group requirements. The dynamic and faster than ever, the flow of information on research outcomes in social, life and medical sciences as well as suggestions for reform are of much assistance in this respect. Alternative pedagogies create ideal conditions for children to free their potential and learn at their own pace and in their own rhythm and, also, to learn to like to learn as a result. The standard approach to pedagogy makes painstaking attempts to develop social competencies through group interaction and by fostering empathy and tolerance. An affirmative answer can be made to the question whether systems of pedagogy should integrate more or at least exchange experiences.³⁷

Fourthly, thinking is also one of the fundamental areas which can be developed in the learning process. People of the future will face the need to adjust to dynamic cultural and civilizational change. The capacity for independent thinking offers them a chance to succeed in this respect and have happy and fulfilled lives as a result. In her writings, Barbara Skarga clearly demonstrates the importance of thinking for human individuals. She argues that thinking should be protected against advancing technology and points out that thinking opens up new and unexplored areas, encourages to see or do "more", offers a space for metaphysical speculation, allows for doubting, knows no boundaries and forms a type of understanding which shows concern for and trust in the cognised object. But thoughts never emerge by themselves, they are created by people.³⁸ And it is creative individuals who the education for the future is concerned with.

³⁷ I. Sikorska, *Czy systemy edukacyjne powinny się integrować? Aktualność pedagogiki Marii Montessori w świetle doniesień współczesnej psychologii*, [in:] *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, B. Surma (ed.), op. cit., pp. 13–36.

³⁸ B. Skarga, *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Kraków 2007.

The main conclusion which comes from the observations presented above is that education and school as a place for self-realisation will be an enduring element in children's and young people's lives. Thus, it is not the question of if but rather how they make sense that should be constantly examined.

Bibliography

Bąbel P., Suchowiejska M., Ostaszewski P., *Analiza zachowania*, GWP, Gdańsk 2010.

Bednarczuk B., *Aktywne uczenie się. Metoda Montessori urzeczywistnieniem założeń reformy systemu oświaty?* [in:] *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, B. Surma (ed.), Palatum, Łódź–Kraków 2009.

Bruner J., *The Culture of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, London 1996.

Csikszentmihalyi M., *Creativity. Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, Harper, New York 1996.

Neill A.S., *Summerhill School – A New View of Childhood*, St. Martin's Griffin, New York 1996.

Delors J., *Learning. The Treasure Within. The Report to UNESCO of the International Commission on Education for the 21st Century*, UNESCO, Paris 1996.

Erikson E., *Identity and the Life Cycle*, W.W. Norton, New York, London 1980.

Gardner H., *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*, Basic Books, New York 1993.

Gardner H., *Five Minds for the Future*, Mass. Harvard Business Books, Boston 2006.

Hartman J., *Umarła klasa*, „Gazeta Świąteczna” 2013, May 11.

Helming H., *Montessori – Paedagogik*, Muenchen, Herder, Wien 1994.

Montessori M., *Die Entdeckung des Kindes*, Fischer dtv, Freiburg 1991.

Montessori M., *Erziehung zum Menschen*, Fischer dtv, Frankfurt 1994.

Neill A.S., *Summerhill School. A New View of Childhood*, St. Martin's Griffin, New York 1996.

Nęcka E., *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, GWP, Gdańsk 2003.

Nęcka E., *Trening twórczości*, GWP, Gdańsk 2008.

Nowak J., *Tutoring rówieśniczy jako wsparcie rozwoju poznawczego dziecka*, [in:] *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, B. Surma (ed.), Palatum, Łódź–Kraków 2009.

Sikorska I., *Czy systemy edukacyjne powinny się integrować? Aktualność pedagogiki Marii Montessori w świetle doniesień współczesnej psychologii*, [in:] *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, B. Surma (ed.), Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Sikorska I., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulujące wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Skarga B., *Człowiek to nie jest piękne zwierzę*, Znak, Kraków 2007.

Standing E.M., *Maria Montessori – Leben und Werk*, Finken-Verlag, München 1995.

Standing E.M., *The Montessori Revolution in Education*, Schocken Books, New York 1962.

Surma B. (ed.), *Dziecko i dorosły w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, Palatum, Łódź–Kraków 2009.

Surma B. (ed.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.

Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008.

Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo WUM, Olsztyn 2004.

Śliwerski B., *Edukacja alternatywna w Polsce na przykładzie recepcji pedagogiki montessoriańskiej*, „Wszystko dla Szkoły”, 2(2000).

Abstract

In its discussion of Montessori pedagogy and its importance for education, contemporary psychology often focuses on the cognitive and the social areas of children's development. This article makes an attempt to highlight the similarities between the Montessori method and Gardner's five minds for the future theory with regard to the image of young people they create and the practices they offer to foster their development.

The aim of Montessori pedagogy is to educate people who are capable of freedom and inner discipline, are critical and independent thinkers, show respect to themselves and others and bring order and harmony to their own lives and to their environment. Gardner's theory also propounds that education should develop young people to lead a productive life in a peaceful community. The minds of modern individuals should contain five crucial elements: disciplinary thinking, the capacity for synthesis, empathy, creativity and respect for ethical principles.

Both suggestions derive from the interdisciplinary thinking styles of their authors, who embrace anthropology, psychology and education in their reflections on human development. They both touch upon issues such as taking care of oneself and the environment (ecology and empathy), developing tools which foster independent thinking and a specially prepared learning environment to promote respect in children. In their suggestions for education and upbringing, both authors use a richly metaphorical style which helps their readers embrace their ideas.

The challenges and needs of the global world raise new questions concerning ideal education. The answer to this question can be answered only through a dynamic process which offers constantly new solutions.

Keywords: education, Montessori pedagogy, Gardner's theory, mind.

Umysty przyszłości wyzwaniem dla współczesnej edukacji. Propozycje reformatorskie Marii Montessori i Howarda Gardnera

Abstrakt

Dyskusje wokół wartości pedagogiki Marii Montessori w świetle współczesnych badań psychologicznych koncentrują się często na obszarze poznawczym czy też społecznym w rozwoju dziecka. Poniższy artykuł jest natomiast próbą znalezienia podobieństw w zakresie proponowanego wizerunku młodego człowieka ukształtowanego drogą określonych działań stymulujących w metodzie Montessori a koncepcji umysłu przyszłości Howarda Gardnera.

Celem pedagogiki Montessori jest wychowanie człowieka potrafiącego zachować wolność i dyscyplinę wewnętrzną, myślącego niezależnie i krytycznie, odnoszącego się z szacunkiem do siebie i innych, dbającego o ład i harmonię w sobie i wokół siebie. Oddziaływania edukacji w myśl założeń H. Gardnera powinny rozwijać u młodego człowieka sposób funkcjonowania, który zapewni mu produktywne życie w pokojowej wspólnotie ludzi. Umysł człowieka odpowiadającego na potrzeby współczesności zawiera pięć istotnych elementów: myślenie kategoriami określonej dyscypliny wiedzy, zdolność do syntezy, zdolność do rozumienia innych ludzi, kreatywność oraz respektowanie zasad etycznych.

Obie propozycje opierają się na interdyscyplinarnym myśleniu twórców, uwzględniającym aspekt antropologiczny, psychologiczny i edukacyjny w refleksji nad rozwojem człowieka. Obie również dotyczą takich

zagadnień jak dbanie o siebie i otoczenie (ekologia, współodczuwanie), kształcenie narzędzi myślenia w celu osiągnięcia jak największej niezależności w myśleniu, intencjonalne przygotowanie otoczenia promujące troskę o środowisko. W stylistyce opisu propozycji wychowania i edukacji odnaleźć można u obu twórców bogatą metaforykę ułatwiającą odbiorcy recepcję opisywanych idei.

Wzywania i potrzeby globalnego świata stawiają kolejne pytania dotyczące optymalnej edukacji. Formułowanie odpowiedzi na te pytania jest procesem dynamicznym, dostarczającym wciąż nowych rozwiązań.

Słowa kluczowe: edukacja, pedagogika Montessori, koncepcja Gardnera, umysł.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Dr Iwona Sikorska
Instytut Psychologii Stosowanej
Uniwersytet Jagielloński
e-mail: i.sikorska@uj.edu.pl

Aneta Kamińska

Akademia Ignatianum w Krakowie

The Cooperation of the Kindergarten with Parents and the Local Community as One of the Trends in Pre-school Education – a Comparative Analysis

Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym jako jedna z tendencji zmian oświatowych w edukacji przedszkolnej – analiza porównawcza

The function of the partnership of pre-primary institutions, parents and local community is increasingly important nowadays. In times of financial crisis, the increasing role of local authorities, the decentralization of educational systems, the devaluation of human values and the progressive tendency towards the individualization of education and personal life – cooperation is an advantage. It does not mean that all of the above-mentioned processes and situations are wrong and negative for human beings. Some educational politicians and scientists claim that, decentralization, for example, which is moreover inevitable, can be favourable for local communities and institutions because they can decide for themselves and adjust the organisation to their individual needs. However, some of them

are definitely threatening with regards the depreciation of important values. To conclude, all these processes are ongoing and this is why local communities need to collaborate with all the available educational institutions and members of the community. Moreover, with regards the parents of young learners, they need some support from teachers to socialize and also to teach their children properly and effectively. In return, the teachers would generally like to know more about each pupil and the parents can share the information with them. This mutual cooperation can be profitable for all educational participants: teachers, parents and above all children.

Terms connected to the topic of that article and some models of cooperation

The concept of family has been widely explained in the literature but the “local community” is not so commonly understood. This is why its meaning is mentioned below.

According to T. Pilch, the local environment is a “limited group of people living on relatively isolated territory and appreciate the value of a common tradition and symbols, service and cultural institutions, conscious of the unity, identity, and willingness to work together, living with a sense of belonging and internal security”.¹ Such an understanding of the local environment shows an image of the individual features of each human community, which after the set of attributes, properties and internal regulatory mechanisms also creates a particular type of educational environment.

However, a local community is usually more stable in rural areas than in urban and industrialized areas where people are relatively more likely to change their place of residence and work.² People in rural areas appreciate the relationship with other people who live nearby and try to establish common values and social responsibilities.

From another perspective, R. Wroczyński defined the local environment as a “team of objective indicators of development and education, in particular objectively existing and relatively stable elements of the structure of the environment, which are the source of certain development incentives”.³

In the literature one can find a number of different typologies of cooperation. Among them are the cooperation models of Adil Najam, Chris Huxham and Roman Dorczak. The first developed a typology as “*models of the four C*”. He added four main forms of cooperation of characteriz-

¹ T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje i przemiany*, [in:] *Pedagogika społeczna*, (ed.) T. Pilch, I. Nepalczyk, Warszawa 2003, p. 122.

² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, p. 154.

³ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, p. 122.

ing them using two criteria: objectives that are committed to organizations and how they operate. A. Najam called the first form cooperation which applies when both the objectives and methods of operation of the cooperating organizations are similar to each other. Cooperation in this form is relatively rare. It sometimes occurs in the relationship between institutions of the same type that work together to improve ways of working. The second form of cooperation is a confrontation, which occurs when both of the criteria are different and means the purposes and means of cooperation are incompatible. An example may be the relationship emerging between public and non-public kindergartens or for-profit organizations working in the field of education. The third form of cooperation is called complementarity. The objectives of the cooperating organizations are similar but they differ in terms of modes of action. Complementarity is the most common form of cooperation that takes place in school relations with other institutions. An example of this form of cooperation may be acting on behalf of a kindergarten pupil's development by a psychological clinic, sports club, foundation or any kind of organization working for the welfare of the children. Organizations working on behalf of children or have common goals, but they do it in other ways.⁴

The last form of cooperation is the co-optation and occurs when the goals of the organization are different, and the modes of action similar to each other. Relationships of this type occur when educational institutions included in cooperation with organizations that are stronger than they are, and for some reason they can impose their goals and use to implement their own plans. An example of such cooperation here could be that of a nursery cooperation with the police when they perform their programs on the premises of the institution.⁵

The comparative perspective of cooperation: kindergartens with parents and local communities in some European and Asian countries

There are some countries that appreciate teacher-parent collaboration and they have already worked out models of it. Great Britain (especially England and Wales) is characterized by well-organized and, according to some statistics, fairly common teacher-parent meetings.⁶ The parents spend some time with their children in kindergartens and nurse-

⁴ A. Najam, *The Four C's of Third Sector – Government Relations: Cooperation, Confrontation, Complementarity and Co-Optation*, Nonprofit Management and Leadership, 2000, Vol. 10/4, pp. 375, 396.

⁵ *Ibid.*, pp. 376–377.

⁶ <http://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/about/statistics> (online access: 05.02.2015).

ry schools during some extra tasks, special meetings, common workshops and so on. They can come to the educational institution anytime they want without the need for a special invitation and take part in the activities in which their children are involved.

Countries whose educational systems are decentralized have long lasting traditions of cooperation with local institutions, including pre-schools (and schools as well). This kind of system imposes it in some ways and European countries such as UK, Germany, Austria and US are better prepared for collaboration than countries that are characterized by centralized systems such as France. However, according to some comparisons, the European educational systems are changing towards the decentralization.⁷

Moreover, pre-school institutions in Europe are becoming more and more independent and, at the same time, headmasters and teachers have more duties and responsibilities to fulfil. Some of them have to be executed in consultation and agreement with local authorities and also parents. The number of independent or alternative pre-schools is also increasing. The character of these institutions requires increased cooperation with the parents. The parents would like to have the opportunity to decide on important matters such as the curriculum, pedagogical approach, organisation of pre-school calendar and so on and nowadays this is becoming increasingly possible.

As for Scandinavian and Nordic countries, teachers are obliged to cooperate with the families and they generally fulfil their duties properly. However, Finns, for example, do not spend lots of time at pre-school institutions. The positive aspect is the smooth flow of information between these two educational partners and they are generally equal partners. Teachers in these countries are highly respected and parents often ask them for advice.⁸

In Asia there is a tendency towards an appreciation of cooperation and so called interdependency in contrast to the European trend of interdependency in the society.⁹ In Japan, China, North Korea or South Korea the citizens are taught to respect collectiveness in almost all areas of human life. These countries are overcrowded and classes of pupils and students at all educational levels, including kindergartens, consist of about 30 – 40 members. Therefore, both pupils and parents (especially mothers) have to be self-disciplined and cooperate with teachers very well.¹⁰

⁷ W. Błażejowski, *Pedagogika porównawcza*, Rzeszów 2006, p. 200.

⁸ T. Gmerek, *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, Poznań–Leszno 2007, pp. 71–73.

⁹ M. Adamczyk, *Cywilizacja Zachodnia*, Wrocław 2011, p. 54; See: J. Kieniewicz, *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, Warszawa 2003.

¹⁰ J. Kowalski, *Powstanie i rozwój cywilizacji chińskiej*, [in:] *Azja – Pacyfik. Społeczeństwo – polityka – gospodarka*, vol. 2, Toruń 1999, p.107.

In Poland, Czech Republic, Slovakia and Hungary the tradition of the cooperation of kindergartens and schools with families is not long lasting. It probably started at the end of the twentieth century because of the educational changes which came about in 1996 and 1999.

To conclude, some resolutions connected to pre-school education have been made by the European Commission Union. They include recognition of the important role of that level of education, development of the curriculum based on quality standards or increasing the number of kindergarten institutions. Among them there is also the decision of the extension of the role and range of the cooperation in European kindergartens and nursery schools.¹¹

The important role of the collaboration of kindergartens with parents and the local community in the literature

The proper organization of educational space is a prerequisite for the effective work of the teacher. Information contained in the educational environment can be used in varying degrees to achieve the objectives of teaching.¹²

The kindergarten is strongly related to the social local environment, and this compound can be seen in several aspects as follows: resource of teaching content, resource of social situation preschoolers, factors in the differentiation of their level of development or integrated resource of activities for preschoolers.

The role of parents in kindergartens is significant because they are one of the active links in the work of preschool institutions. Teachers should involve them in many activities in kindergarten, to take into account their needs, initiations and commitment. The involvement of parents in the work of the nursery fulfils the following roles:

- makers, as they learn new educational and social abilities in pre-school environment,
- people to help the teacher and the decision-maker facility,
- people that support the nursery in organizational activities.

S. Guz emphasizes that the correct and full implementation of the objectives, tasks and functions of kindergarten is only possible in cooperation with the family as the primary educational environment of the child. Only the consistent cooperation between these two communities can provide the right conditions to stimulate the proper upbringing and develop-

¹¹ R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014, p. 261.

¹² J. Kujawiński, *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, Poznań 2010, p. 26.

ment of the child. The kindergarten should initiate these contacts as well as the specialized educational institutions.¹³

Creating positive relationships that address the needs of both teachers and parents is not an easy and quick process, but by developing close and constant contact forms it can have benefits for both parents and teachers. The teachers can obtain wider and deeper knowledge of the child, count on the cooperation with parents in difficult from educational moments, or have the opportunity to check their educational activities. The parents can feel important partners in education that may enhance him/her for further cooperation, have many opportunities for the growth of their educational competences, especially in crisis situations.

The kindergarten works with parents in an intentional and planned way, and a plan of cooperation is adapted to current needs, but it has some elements of a framework that can be defined as the following tasks:

- Obtaining wider diagnosis of children's needs, habits, preferences, talents and learning difficulties. This kind of collaboration usually consists of individual interviews with parents that are initiated by both teachers and parents or personal interviews at the invitation of the director, teacher;

- Encouraging parents to interact with kindergarten: conducting corner for parents (current newsletters on topics of education, presentation of the curriculum), presentation of works of art and all the products of children's activities, organisation of some sessions activities open to parents and combined with further discussion or meetings with experts from various fields to enrich the pedagogical knowledge and the acquisition of knowledge about child development and health.

- Making parents interested in some celebrations of special events in the kindergarten by asking them to prepare some special clothes for children or the organization of activities for children (gifts for Christmas or help with trips).

- Creating the possibilities for the unification of the education and upbringing at home and in the kindergarten by conducting meetings with parents (topics related to the general objectives of the work plan of the kindergarten, a plan of work with parents, conditions for the proper development of children, their physical and mental health, the organization of pre-school celebrations and events).

Getting to know and understanding the environment should therefore serve not only have the knowledge and experience but also the formation of appropriate attitudes towards the environment, the world, society and human communities, to themselves and others, to knowledge and

culture. From the educational point of view, such an environment will serve the dual function of teaching. It may serve as a starting point in teaching, as concrete, or a means of understanding certain concepts, facts and phenomena or may be in itself the object of cognition.¹⁴

The cooperation of the kindergarten with the local community can serve many diverse objectives and take a variety of forms and tasks. First of all, it can be a chance for promotion in the local environment. Then, it gives some opportunities for the more attractive education of children and involve some people from the community to work for kindergartens. The closer contact with the local community, or with institutions mainly provide children with the opportunity for direct contact with reality, which largely contributes to their desire to explore the world.

Greater commitment to cooperation with the local community could enrich the lives of preschool. However, it requires very good communication skills and negotiation of the headmasters and teachers. It is not easy task for some of them as they need some trainings and support to become genuine professionals and to be able to encourage parents and other adults to work together for the welfare of the child.¹⁵

The institution cannot be limited only to its own area. It has to cooperate with other institutions and social organizations in order to create an optimal educational environment. It is commonly said that parents and families do not have to have such a burden of responsibility for their education than in the past and more than ever, they are dependent on the quality of public and private institutions, the cultural life in the nearest environment and the situation on the labour market.¹⁶ That is why the importance of the pre-school institution is continues to grow.

In the process of childcare and education, the local conditions and the ability to engage in a partnership in education that can provide not only knowledge, but also the all-round development of personality should also be considered. There is a great need for organizing various meetings, seek some effective ways of informing, conducting interviews – at different times and on different occasions. Moreover, the content of these activities must be valid for all the participants.

Research methodology

The purpose of the research was to make a diagnosis with regards the range of the chosen private and public kindergarten institutions in Krakow and to cooperate with parents and local institutions according

¹⁴ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, p. 117.

¹⁵ K. Ferenz, *Współczesne funkcje przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 4 (1999), p. 243.

the opinion of 40 teachers of kindergartens that work in them. The respondents have worked for about 5 years to 20 years. However, most of them 15 people (37%) have worked no longer than 5 years, 13 (32,5%) – from 5 to 10 years, 7 (17,5%) from 10 to 20 years and 5 (12,55%) longer than 20 years.

The main question is: What range does the kindergartens institution collaborate with parents and some local institutions?

There are some specific questions:

1. What kinds of cooperation did the kindergartens establish and maintain?

2. How frequent are these contacts?

3. How do the kindergarten teachers perceive the role of the cooperation?

The information was gathered as part of a BA seminar and, to collect the data from the kindergarten teachers, a survey was made. The research was conducted in 2014.

The analysis of the research

The claim that the average frequency of meeting with parents is high. Thirty teachers meet them every day and ten of them once a week. However, these meetings are short, such as when the parents bring the child to the kindergarten or take him/her from it. They share basic information about the child's day in the institution (meals, some achievements of the child, problems). The person that initiates the dialogue is mostly the teacher – 23 people – and less often it is the parent – 17 people. The teachers mostly inform parents about some matters personally – 30 respondents. Six teachers usually call the parents and only two teachers said that they wrote some information in the child's notebook and one that he/she sent some letters or e-mails to parents.

Thirty two teachers (80%) claim that they do not have any problems with the dialogue with parents but 8 persons (20%) stated that they had some problems.

In the mind of the teachers, parents are generally involved in kindergarten matters – 30 people (75%), but some of them do not do it very often – 10 respondents (25%). As for the quality of that involvement, there were not any teachers who assessed it as very good, 10 teachers (25%) said that it was good enough and 30 (75%) percent that it should be better.

As for the form of the cooperation with other local institutions they mentioned: libraries, some workplaces such as bakeries or factories, a psychopedagogical clinic, some schools (elementary level), health centres, the fire brigade, the police and other kindergartens.

The teachers, when asked for the purposes of the cooperation with parents and local community, enumerated the promotion the kindergarten achievements and creating the positive relationship among all participants as the most important – 35 teachers (87,5%). A small number of them – 5 respondents (12,5%) – mentioned the financial purpose of the cooperation.

This fragmentary data may indicate that kindergarten teachers understand cooperation only in the basic sense. They confine it to some every day meetings with parents and the sharing of some current information about pupils. They do not take into consideration any wider collaboration with local institutions. They take children to some of them occasionally to show them how some professionals such as firefighters or policemen work or how the process of some production is organized. They do not have also any plans as to how this cooperation should look like. If that fragmentary research may be taken as representative, one would claim that the collaboration of the kindergartens with parents and local community, including with some institutions, should be improved. Moreover, this research coincided with the opinion of some educational politicians and scientists that we do not have well-developed cooperation with all of the above mentioned participants of social and educational processes in Poland.

To conclude, some countries such as UK or Scandinavian countries should be taken as the model for establishing the suitable cooperation among the participants of the educational process on the pre-school level. The Author does not suggest the mechanical copying the foreign solutions but they can inspire Polish educational politicians, teachers and parents. First of all, the teachers and parents and some members of local communities (such as library workers and so on) should be taught how the proper cooperation between all members is important and how to organize it. Some courses and workshops about it should be conducted by pre-schools and the local authorities. It could raise their awareness of it and prepare them for taking action to establish and maintain it in the long term.

Moreover, the leaders of cooperation in each pre-school institution should be chosen. That person could take care of the cooperation of all institutions and he/she would be a mentor and coordinator of all actions connected to it. He/she would be responsible for collecting some funds from local authorities and some local work institutions for the pre-school, organizing some mutual meetings of all the mentioned members of educational process, promoting cooperation in the local community and so on.

Some functions should be assigned to some parents that are interested in cooperation and are ready for it. They also should have their own place in the kindergarten. It could be called the “parent’s room”. It would

have a complex purpose, both a practical (a place for meetings, talking, working) and a psychological one (parents would feel important in the institution).

Children should be taught from the beginning of their education that they can rely on parents, teachers and some members of local community. They should observe that the above-mentioned participants work together for their mutual good and they are all responsible for the socialization of children. It would give them a sense of security.

Bibliography

Adamczyk M., *Cywilizacja Zachodnia*, [*Western Civilization*], Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.

Błażejowski W., *Pedagogika porównawcza*, [*Comparative Education*], Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.

Ferenz K., *Współczesne funkcje przedszkola*, [*The Modern Functions of the Kindergarten*], „Wychowanie w Przedszkolu” 4(1999).

Gmerek T., *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*, [*Social Functions of Education in Finland*], Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, Poznań–Leszno 2007.

Guz S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, [*Pre-school Education in Transformation*], Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, TWP, Warszawa 2006.

Kowalski J., *Powstanie i rozwój cywilizacji chińskiej*, [w:] *Azja – Pacyfik. Społeczeństwo – polityka – gospodarka*, [*The Inception and Development of Chinese Civilization*, [in:] *Asia–Pacific. Society – politics – economy*], t. 2, Wyd. Instytutu Studiów Politycznych PAN, Toruń 1999.

Kieniewicz J., *Wprowadzenie do historii cywilizacji Wschodu i Zachodu*, [*Introduction to the History of Civilizations of East and West*], Wyd. Dialog, Warszawa 2003.

Kujawiński J., *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*, [*The Evolution of the School and Its Contemporary Vision*], Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2010.

Najam A., *The four C's of Third Sector – Government Relations: Cooperation, Confrontation, Complementarity and Co-optation*, Nonprofit Management and Leadership, 2000, Vol. 10/4.

Nowakowska-Siuta R., *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, [*Comparative Educational studies. Problems, Status of the Research, the Perspective of the Development*], Impuls, Kraków 2014.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, [*New Pedagogical Dictionary*] Wyd. Żak, Warszawa 1996.

Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje i przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, [Local Environment – Structure, Function and Metabolism], [in:] [Social Pedagogy], red. T. Pilcha, I. Nepalczyk, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2003.

Theiss W., B. Skrzypczak [ed.], *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, [Education and Social Animation in the Local Environment], Centrum Wspierania Aktywności lokalnej CAL, Warszawa 2006.

Totman C., *Historia Japonii*, [History of Japan], Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, [Family – school – local community. The problems of pedagogy environmental], Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, [Social Pedagogy], PWN, Warszawa 1985.

<http://www.gov.uk> (dostęp: 05.02.2015)

Abstrakt

The importance of cooperation can be examined from the historical perspective and in Poland it was not as popular even five years ago as it is today. Contemporary social, political, economic and educational changes have forced a different meaning of cooperation of the participants of education. It seems that they are more dependent on one another and they need each other to fulfil educational purposes. One of the tasks of the pre-school institution is to socialize young learners. It can be done properly only when it is organized as a collaboration between the mentioned institution, parents and the local community. The aim of the article is to depict how cooperation among those educational participants is valuable and how it influences children. The paper shows both the benefits and some difficulties concerning its organisation. It has a comparative dimension because it approximates the adjustments of other countries connected to it. What is more, some fragmentary research of cooperation between pre-school institutions, parents and local community is characterized.

Keywords: cooperation with parents, cooperation with local community, local community, pre-school education, participants of education.

Współpraca przedszkola

**z rodzicami i środowiskiem lokalnym
jako jedna z tendencji zmian oświatowych
w edukacji przedszkolnej –
analiza porównawcza**

Abstrakt

Znaczenie współpracy może być rozpatrywane w perspektywie historycznej. Nigdy dotąd nie była ona tak ważna, jak obecnie. Współczesne zmiany społeczne, polityczne, ekonomiczne i oświatowe wymagają innego spojrzenia na współpracę podmiotów edukacyjnych. Wydaje się, że są one od siebie coraz bardziej zależne i potrzebują wzajemnych relacji do osiągnięcia celów edukacyjnych. Jednym z zadań placówki przedszkolnej jest socjalizacja najmłodszych. Może ona przebiegać prawidłowo jedynie wtedy, gdy jest zorganizowana z udziałem wspomnianej instytucji, rodziców i lokalnej społeczności. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie roli współpracy podmiotów edukacyjnych oraz wpływu owej współpracy na rozwój intelektualny i wychowawczy dzieci. Artykuł prezentuje zarówno korzyści wynikające ze współpracy, jak i trudności w jej organizacji. Posiada charakter porównawczy, gdyż przybliża rozwiązania innych krajów w tym zakresie. Dodatkowo scharakteryzowane zostały pilotażowe badania dotyczące współpracy placówek przedszkolnych z rodzicami i lokalną społecznością.

Słowa kluczowe: współpraca z rodzicami, współpraca ze środowiskiem lokalnym, środowisko lokalne, edukacja przedszkolna, podmioty edukacyjne.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Dr Aneta Kamińska

Akademia Ignatianum w Krakowie,

Instytut Nauk o Wychowaniu

e-mail: aneta.kaminska@ignatianum.edu.pl

Izabela Nadolnik
Zespół Szkół w Porąbce Uszewskiej

Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku

Formative Assessment
in Early Learning Education.
An Attempt to Answer
the Expectations
of the 21st Century Reality

Wstęp

Niemal przez cały XX wiek toczyły się polemiki i dyskusje o kształt edukacji pomiędzy zwolennikami szkoły tradycyjnej, opartej na przekazie wiedzy, ustalonych wartościach i kompetencjach, z nauczycielem usytuowanym w centrum systemu a zwolennikami nowej szkoły progresywnej, pądocentrycznej, skupionej wokół dziecka-ucznia i jego autonomii.

Potrzeba tworzenia innych szkół niż tradycyjne była intensywnym poszukiwaniem alternatywy edukacyjnej. Jednak już od lat 30. XX wieku zrozumiała stała się konieczność istnienia trzeciego ujęcia wykorzystującego zarówno zalety szkoły tradycyjnej, jak i postulaty Nowego Wychowania. To rozwiązanie zastosowano w teoriach, studiach i badaniach S. Hessena, T. Bramelda, J. Piageta, L. Wygotskiego, L. Kolhberga¹.

¹ *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 5.

Ostatnie trzy dekady przyniosły kryzys epoki nowoczesności wraz z zachwianiem pewności perspektyw rozwojowych. Oszałamiające tempo zmian technologicznych i informatycznych stanowi wyzwanie dla społeczeństw i ich instytucji. Przed oświatą i wychowaniem postawiono pytanie o to, w jaki sposób edukacja może się stać aktywnym uczestnikiem tej wielkiej transformacji².

Zachodząca obecnie ewolucja społeczeństw i wzrost procesów indywidualizacji prowadzą do zmian w kulturze nauczania i uczenia się. Z jednej strony coraz lepiej jest wykorzystywany potencjał mózgu człowieka, z drugiej zaś jego zdolność do życia w szybko zmieniającym się środowisku i społeczeństwie. Konsekwencją tych procesów jest redukcja udziału rutynowych ludzkich zachowań na rzecz wysokich kwalifikacji – umiejętności współpracy w zespole i zainteresowania więziami społecznymi na poziomie lokalnym, narodowym czy międzynarodowym. Oznacza to, że coraz więcej jednostek musi umieć sobie radzić ze stałymi i powtarzającymi się sytuacjami, definiować problemy, zajmować wobec nich stanowisko i przejmować za to odpowiedzialność³.

Zadania współczesnej szkoły

W kontekście wymagań rzeczywistości XXI wieku wzrasta znaczenie edukacji, a szkoła jest postrzegana jako instytucja aktywnie wpływająca na drogi życiowe młodych ludzi, na stawiane przez nich cele i wartości, prezentowane postawy oraz przygotowanie do pełnienia różnych ról społecznych i zawodowych. W ten sposób uzyskuje ona wpływ na ich mobilność społeczną, szanse urzeczywistnienia dążeń życiowych, styl i jakość życia⁴.

Z tych założeń wynikają główne zadania nowoczesnej szkoły, czyli silne, partnerskie powiązania z instytucjami i placówkami społeczeństwa wychowującego oraz otwartość na innowacje pedagogiczne zarówno w sensie sprzeciwu wobec dotychczasowych sposobów zinstytucjonalizowanego kształcenia, jak i akceptowania nowych modeli kreujących rozwiązania w zakresie treści nauczania, form organizacyjnych, metod i środków dydaktyczno-wychowawczych na różnych szczeblach edukacji, poczynając już od przedszkola⁵.

Szkoła podejmując tak szeroko rozumianą działalność innowacyjną, musi być organizacją uczącą się. Powinna więc zmierzać do zapewnienia wszystkim osobom uczestniczącym w jej pracy optymalnych warunków

² Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 2000, s. 7.

³ B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 2008, s. 40–41.

⁴ M.J. Szymański, *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 13–16.

⁵ *Szkoła przyszłości. Konstrukttywne cechy szkoły jutra*, [w:] *Szkoła w XX wieku*, Cz. Kupisiewicz, Warszawa 2006, s. 115–118.

wszechstronnego rozwoju, a także traktować uczniów jako aktywnych uczestników procesu nauczania i uczenia się, a nauczycieli jako ich doradców-opiekunów. Jednocześnie musi być zorientowana na oczekiwania nowoczesnego świata w jego dynamicznie zmieniającym się charakterze⁶.

Nauczyciel wobec wymogów nowej rzeczywistości

Stwierdzenia te nasuwają pytania o wizerunek współczesnego nauczyciela, który stanowi podstawowy element szkoły jako organizacji uczącej się. W tak rozumianym sensie nauczycielowi są przypisywane terminy: refleksyjny praktyk, postpozytywistyczny praktyk, transformatywny intelektualista. W jego rozwoju indywidualnym zwraca się uwagę na potrzebę ciągłego wzbogacania wiedzy merytorycznej i metodycznej, doskonalenie technik pobudzających komunikację i budujących odpowiednią atmosferę wewnątrz zespołu klasowego, poszerzanie umiejętności skutecznych oddziaływań wychowawczych oraz stymulowanie samokształcenia uczniów⁷.

Niezmiernie istotne są kompetencje współdziałania, komunikacji i kreacji. Nauczyciele współpracując w radzie pedagogicznej lub zespołach przedmiotowych, wspólnie diagnozują sytuację w szkole, podejmują decyzje dotyczące sposobów rozwiązywania zaistniałych problemów, planują różnorodne działania. Nauczyciel współpracujący z uczniami potrafi nawiązać z nimi efektywny kontakt, organizuje sytuacje wychowawcze motywujące do wspólnego działania, posiada umiejętność integrowania grupy, razem z uczniami organizuje proces nauczania i uczenia się, wdraża do oceniania, wspiera rozwiązywanie konfliktów poprzez mediację. Aby skutecznie zrealizować opisywane zadania musi on posiadać wiedzę o komunikacji interpersonalnej, umiejętność słuchania, empatycznego rozumienia intencji i treści wypowiedzi uczniów, rozwijać tę kompetencję u swoich wychowanków, stosować różne techniki dyskusyjne oraz język niewerbalny w porozumiewaniu się. Kreując siebie i swoją wiedzę oraz umiejętności zawodowe, powinien również uwzględniać zasoby własnej inteligencji emocjonalnej, czyli być świadomym swoich postaw i emocji, mieć prawidłowo ukształtowaną samoocenę, być wrażliwym i życzliwym dla innych⁸.

Współczesnej szkole potrzebny jest nauczyciel twórczy, który posiada zdolność do samodzielnej interpretacji potrzeb i możliwości uczniów,

⁶ Tamże, s. 119–121; więcej na ten temat w publikacji D. Elsner, *Szkoła jako organizacja ucząca się*, Chorzów 2003.

⁷ Tamże, s. 119–121; więcej na ten temat w publikacji D. Elsner, *Szkoła jako organizacja ucząca się*, Chorzów 2003.

⁸ T. Lewandowska-Kidoń, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Lublin 2007, s. 184–197.

nadaje indywidualny sens sytuacjom szkolnym i umie kreować praktykę edukacyjną wspierającą rozwój wychowanków. Poprzez twórczy styl pracy uruchamia on autokreację uczniów i ich pełne inwencji relacje ze światem⁹. Czynnikiem określającym kreatywnego nauczyciela jest jego innowacyjność, która może być rozumiana jako pokonywanie sztywnych ograniczeń zrutynizowanego działania¹⁰.

Rozwijanie uczniowskich kompetencji uczenia się

Nauczyciel musi umieć wspierać umiejętności uczenia się wychowanków, dzięki którym będą oni coraz lepiej przygotowani do autonomicznego uczenia się przez całe życie.

Myślenie o sposobach i możliwościach inicjowania procesu rozwijania kompetencji uczenia się i metauczenia od początku edukacji szkolnej dzieci wynika z odrzucenia obrazu dzieciństwa wytworzonego w XX wieku, przyjęcia nowoczesnej koncepcji dziecka i obrazu dzieciństwa XXI wieku, a następnie uznania za słuszny paradygmatu, w którym odchodzi się od traktowania dziecka jako istoty prespołecznej, przyjmując, że jest ono aktywnym podmiotem działającym w społeczeństwie. Podkreśla się, że współcześnie granice pomiędzy dzieciństwem a dorosłością są rozmywane, ponieważ dzieci i dorośli korzystają z tych samych mediów, ale to młodszy opanowując szybciej kompetencje medialne, stają się nauczycielami dorosłych¹¹.

Kompetencja uczenia się w chwili przyjścia dziecka do szkoły staje się podstawowym źródłem budowania poczucia własnej wartości i odgrywa kluczową rolę w przetwarzaniu oraz tworzeniu nowych informacji, warunkuje rezultaty nauki czytania, pisania, liczenia i operowania pojęciami, a także wykorzystania wiedzy o świecie. Organizatorem i animatorem tego procesu powinien być nauczyciel¹². Zadanie to nabiera szczególnego znaczenia na etapie edukacji elementarnej, ponieważ pierwsze doświadczenia edukacyjne w sposób nieuchronny przesądzają o tym, kim staje się dziecko i utrwalają w nim nawyki myślenia oraz rozumienia, a jednocześnie są źródłem trudnych do późniejszej zmiany struktur

⁹ J. Bałachowicz, *Cechy stylu działań edukacyjnych nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013, s. 181–185; por. także: I. Samborska, *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 31(2014)1, s. 41–49.

¹⁰ K. Polak, *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Kraków 1997, s. 78–79.

¹¹ J. Uszyńska-Jarmoc, *Kompetencja uczenia się*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Soldatow, Kraków–Białystok 2013, s. 127; por. także: M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 7.

wiedzy, procedur intelektualnych, motywów podejmowanych działań poznawczych i zdolności do refleksji¹³.

Istotne staje się zatem poszukiwanie takich systemów, procedur czy metod, które w efektywny sposób będą wspierać nauczyciela oraz ucznia w procesie nauczania i uczenia się, a tym samym pomogą im osiągnąć edukacyjny sukces.

Ocenianie kształtujące jako sposób nauczania i uczenia się

Jedną z proponowanych strategii jest tzw. ocenianie kształtujące, które pomaga nauczycielowi nauczać, a uczniowi uczyć się. W zasadzie zawsze było obecne w praktyce pedagogicznej, choć dopiero ostatnio podkreślane jest jego znaczenie.

Uznaje się, że termin ocenianie kształtujące (*formative assesment*) wprowadził do edukacji w latach 70. ubiegłego stulecia B.S. Bloom. Ten klasyk dydaktyki ogólnej wskazał jako główną funkcję oceniania kształtującego informację zwrotną, która ma pomóc uczniowi uczyć się oraz dawać nauczycielowi wskazówki dotyczące doskonalenia procesu nauczania¹⁴.

Przełomem dla oceniania pomagającego uczyć się stała się angielska inicjatywa powołania specjalnego zespołu pracującego nad szkolnym ocenianiem. Zespół badaczy *Assesment Reform Group* działał w ramach *British Educational Research Association* w latach 1989–2010, dokonując analizy badań naukowych i upowszechniając ich wyniki w przełomowej publikacji *Inside the Black Box*¹⁵. Naukowcy ci wykazali, że wzrost osiągnięć ucznia przy stosowaniu oceniania kształtującego jest bardzo wyraźny i metoda ta wydaje się być jedną ze skuteczniejszych spośród wszystkich wykorzystywanych w edukacji¹⁶.

Jeszcze mocniejsze argumenty na rzecz stosowania oceniania kształtującego są zawarte w opublikowanej w 2009 roku analizie przygotowanej przez prof. J. Hattiego z Nowej Zelandii, który podsumowując wyniki licznych badań edukacyjnych stwierdził, że wpływ informacji zwrotnej przekazywanej uczniowi jest silniejszy niż inne możliwe do zastosowania sposoby oddziaływania nauczyciela na ucznia¹⁷.

¹² J. Uszyńska-Jarmoc, *Kompetencja uczenia się*, dz. cyt., s. 140; por. także: A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005, s. 74–77.

¹³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005, s. 7.

¹⁴ D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014, s. 5; zob. także: B. S. Bloom, *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*, New York 1971, s. 117–118.

¹⁵ D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, dz. cyt., s. 5–6.

¹⁶ B. Black, D. William, *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*, 1998, za: D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, dz. cyt., s. 6.

¹⁷ J. Hattie, *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, New York 2009, s. 22, za: D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, dz. cyt., s. 6.

Nauczyciel stosujący tę strategię jest skoncentrowany nie tylko na nauczaniu, ale przede wszystkim na uczeniu się uczniów. Jego zadanie to stwarzanie sytuacji, w których uczniowie uczą się efektywnie i kreowanie środowiska sprzyjającego temu procesowi. Jednocześnie musi dbać, aby brali oni odpowiedzialność za swoje uczenie się. W przypadku najmłodszych uczniów powinien wspierać ich w dojrzewaniu do tej odpowiedzialności¹⁸. Tym samym zmienia się relacja nauczyciel-uczeń. Wszyscy stają się współpracownikami, uczniowie zaczynają postrzegać nauczyciela jako osobę, która pomaga im się uczyć i osiągać wyżyny ich możliwości¹⁹.

W ocenianiu kształtującym wyróżnia się pięć strategii²⁰:

1. Określenie i wyjaśnienie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu;
2. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań, dzięki którym będzie można uzyskać informację, czy i jak uczniowie się uczą;
3. Udzielanie uczniom informacji zwrotnych, które zapewniają widoczny postęp w procesie ich uczenia się;
4. Umożliwienie uczniom korzystania z siebie nawzajem jako zasobów edukacyjnych;
5. Wspomaganie uczniów, by stali się odpowiedzialnymi autorami procesu swojego uczenia się;

Pierwsza strategia dostarcza uczniom informacji, po co się czegoś uczą (cel) i co będzie podlegało ocenie (kryteria sukcesu). Uczeń ma prawo wiedzieć, do czego zmierza, co zostało zaplanowane oraz dlaczego. Świadomość celu zwiększa szanse na sukces w nauce, ponieważ wpływa znacząco na motywację do działania. Ustalenie kryteriów oceny jest zawarciem umowy z uczniem, co będzie podlegało sprawdzeniu. Kryteria mogą być określane w stosunku do przyrostu wiedzy, sposobu wykonania pracy, wysiłku włożonego przez dziecko/ucznia w jej wykonanie, pracy klasowej, pracy domowej, aktywności i zaangażowania w zajęcia. Na poziomie wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej niezwykle istotne jest odwoływanie się przez nauczyciela do sfery najbliższego rozwoju każdego dziecka, a więc rozpoznanie jego indywidualnych możliwości i dostosowanie do nich zadań, celów, kryteriów i poleceń²¹.

Strategia druga to tworzenie warunków do dialogu. Aby mógł on zaistnieć, potrzebne jest wzajemne zaufanie, atmosfera bezpieczeństwa i zrozumienia. Nauczyciel musi przede wszystkim słuchać. Zadając py-

¹⁸ D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, dz. cyt., s. 17.

¹⁹ Tamże; *Ocenianie kształtujące przynosi najlepsze wyniki*, „Blżej Przedszkola”, 4(2010)103, s. 28.

²⁰ D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, dz. cyt., s. 6.

²¹ Tamże, s. 22–32.

tania warto sięgać po tzw. pytania kluczowe/problemowe, które pokazują szerszy kontekst tematu, inspirują do poszukiwania odpowiedzi²².

Aby ocena pracy ucznia była przez niego wykorzystana w procesie uczenia się, powinna mieć formę wyczerpującego komentarza – informacji zwrotnej. Taka informacja zawiera cztery elementy: opis tego, co uczeń zrobił dobrze, co należy poprawić, w jaki sposób należy poprawić i jak uczeń ma się dalej rozwijać. Informacja zwrotna odnosi się tylko do ustalonych wcześniej kryteriów sukcesu²³.

Proces nauczania ma charakter społeczny. Nauczyciel świadomy tego założenia organizuje uczenie się w parach lub większych zespołach. Konsekwencją pracy w grupie jest fakt, że uczniowie uczą się od siebie nawzajem, dyskutują, wymieniają informacje, mogą powiązać posiadane wiadomości z nowymi. Dzięki temu współpracują i wspólnie podejmują decyzje. Jednocześnie rozwijają wzajemne słuchanie, umiejętność niezwykle ważną na dalszych etapach edukacji oraz w dorosłym życiu²⁴.

Wspomaganie uczniów by stali się odpowiedzialnymi autorami procesu swojego uczenia się, wymaga stosowania różnorodnych technik wzmacniających motywację, takich jak: samodzielny wybór zadań i strategii uczenia się, samoocena, ocena koleżeńska, prezentacja osiągnięć, portfolio uczniowskie²⁵.

Dążenie do harmonijnego określenia poziomu wiedzy i umiejętności uczniów oraz rozpoznania ich mocnych i słabych stron w celu udzielenia im wskazówek, jak dalej pracować, a także stosowanie różnorodnych form oceniania powinno być ważnym zadaniem szkoły, szczególnie zalecanym na poziomie edukacji wczesnoszkolnej²⁶.

Filozofia oceniania kształtującego jest kompatybilna z tezami sformułowanymi przez konstruktywistów i pozwala pokazać, jak te założenia można konsekwentnie realizować w praktyce edukacyjnej²⁷:

1. Jeżeli uważa się, że nauczyciel nie powinien adresować swoich działań wyłącznie do intelektu ucznia, udzielana mu informacja zwrotna powinna dotyczyć jego całościowego rozwoju.

2. Zakładając, że rozumienie wynika z osobistego doświadczenia, trzeba stworzyć uczniowi warunki do bezpiecznego zdobywania doświadczenia z prawem do błędów i możliwością ich poprawiania.

²² Tamże, s. 40–45.

²³ Tamże, s. 52–61.

²⁴ Tamże, s. 75–79.

²⁵ Tamże, s. 89–97; więcej na temat oceniania kształtującego na stronie: www.ceo.org.pl/ok/news/artykuly-ok. (dostęp: 25.02.2015).

²⁶ M. Kędra, M. Zatorska, *Jak sprawdzać i oceniać?* [w:] M. Kędra, M. Zatorska, *Razem z dzieckiem*, Warszawa 2014, s. 47–48.

²⁷ G. Czetwertyńska, *Ocenianie kształtujące w projekcie edukacyjnym*, [w:] *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, red. M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 77–79.

3. Skoro poszukiwanie znaczeń odbywa się poprzez dopasowywanie, niezbędna jest dokładna informacja o celu uczenia się i kryteriach oceny.

4. Jeżeli konstruowanie wiedzy to także dzielenie i łączenie w całość informacji, śledzenie każdego kroku ucznia pomaga w postawieniu diagnozy, określeniu jego zasobów, ułatwia przezwyciężanie trudności.

5. Na proces uczenia się ogromny wpływ wywiera środowisko, kultura i atmosfera. W ocenianiu kształtującym wszystkie kroki i strategie sprzyjają tworzeniu możliwie najlepszego klimatu pracy nad wspólnym zadaniem. Najpierw razem z uczniami można negocjować cele i kryteria sukcesu, by później włączyć ich w proces monitorowania oraz uczyć samooceny i koleżeńskej oceny. Docenia się w ten sposób pozytywną aurę pracy i znaczenie środowiska edukacyjnego dla skuteczności uczenia.

6. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że uczenie jest wzmacniane przez wyzwania a hamowane przez zagrożenia, należy uznać, że udzielana przez nauczyciela informacja zwrotna ma formę wskazówki i stanowi zachętę do zwiększenia wysiłku, mobilizuje, a nie zniechęca.

7. Konstruktywiści podkreślają, że uczniowie potrzebują zarówno czasu na przemyślenie tego, czego się nauczyli, jak i dokonanie analizy, w jaki sposób to zrobili. Ocenianie kształtujące stanowi dobrą propozycję, bo w znacznym stopniu polega na uczniowskiej autorefleksji wspieranej przez nauczyciela.

8. Ocenianie kształtujące sięga po formy wymagające zrozumienia i pozwala na sprawdzenie umiejętności trudnych do oceny za pomocą testów, sprawdzianów, zadań zamkniętych.

9. W przekonaniu, że uczenie poprzez doświadczenie jest najbardziej efektywne, zwolennicy oceniania kształtującego przywiązują dużą wagę do obserwowania przebiegu działań i doświadczeń. Mniejsze znaczenie ma samo zapamiętywanie faktów i prezentacja wyników. Wpływa to w poważnym stopniu na organizację całego procesu nauczania i skłania do stosowania takich metod, jak na przykład projekt.

10. Każdy umysł jest wyjątkowy, a różnice pomiędzy uczącymi się bardzo duże, dlatego w ocenianiu kształtującym, gdzie podstawą jest dialog między uczącym się a nauczającym, istotne znaczenie ma znajomość ucznia i dostosowanie udzielanych mu wskazówek do jego potrzeb.

Ocenianie kształtujące a ocena ucznia w edukacji wczesnoszkolnej

Problematyka oceniania to zagadnienie trudne, wywołujące dyskusje, a nawet kontrowersje. Założenie, że współczesna szkoła opiera się na trzech głównych filarach, do których zaliczono: naukę o tym, jak się uczyć, naukę myślenia oraz uczenie, jak się stać „samodzielnym menedżerem

swojej przyszłości” wyznacza perspektywę rozumienia i znaczenia oceniania szkolnego. W tym kontekście ocenianie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej musi być strategią wspierającą wszechstronny rozwój dziecka, ma kreować ucznia pełnowartościowego, samoświadomego, kreatywnego, autonomicznego. Ma inspirować, prowokować i zachęcać do podejmowania wysiłku weryfikowania osobistej wiedzy. Powinno kształtować pozytywne myślenie, zaufanie do własnych możliwości i podkreślać osobistą wartość. Ocenianie musi wspierać rozwój dziecka²⁸.

W klasach I–III szkoły podstawowej ocenianie ma charakter opisowy, polega na szacowaniu, określaniu zmian w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw²⁹. Z tego względu za istotne można uznać zastosowanie filozofii oceniania kształtującego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, w której każda ocena ma służyć informowaniu o jakości osiągnięć dziecka-ucznia w porównaniu z celami kształcenia opisanymi w podstawie programowej, powinna określać zakres wysiłku włożonego przez niego w proces edukacyjny, wskazać na charakter czynionych postępów, oraz sprzyjać pozytywnemu myśleniu także o samym procesie uczenia się³⁰. Ocenianie kształtujące to sposób na rozwiązanie ważnego zadania edukacji wczesnoszkolnej, które zakłada, że ocena ucznia powinna być odzwierciedleniem jego dokonań, cech indywidualnych, postępów oraz trudności. Musi zawierać konstruktywne spostrzeżenia dotyczące rozwoju dziecka, jego aktywności, samodzielności i umiejętności społecznych, a także stanowić propozycję konkretnych działań umożliwiających stymulowanie rozwoju. Ważne jest eksponowanie tego, co dziecko-uczeń już osiągnęło i określenie, jak należy postępować, aby zapewnić mu sukces³¹.

Zaznaczyć należy również, że charakter oceniania kształtującego jest zbieżny z funkcją diagnostyczną, informacyjną i motywacyjną oceny szkolnej³².

Zewnętrzny świat, w który wkroczą uczniowie po ukończeniu szkoły, będzie od nich wymagał świadomego, skutecznego działania, umiejętności kontrolowania przebiegu własnej pracy, współpracy z innymi, korygowania pomyłek i prezentacji efektów. Wysoka wartość oceniania

²⁸ E. Misiorna, R. Michalak, *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 428–429.

²⁹ M. Kędra, M. Zatorska, *Jak sprawdzać i oceniać?* [w:] M. Kędra, M. Zatorska, *Razem z dzieckiem*, dz. cyt., s. 41.

³⁰ A. Kopik, *Ocenić dla dobra ucznia*, [w:] red. E. Marek, J. Łuczak, *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Piotrków Trybunalski 2010, s. 283–284.

³¹ Tamże.

³² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. nr 83, poz. 562.

kształtującego polega na tym, że stwarza możliwości trenowania wszystkich opisanych kompetencji już od pierwszych lat edukacji.

Bibliografia

Balachowicz J., *Cechy stylu działań edukacyjnych nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Balachowicz, Impuls, Kraków 2013.

Black B., William D., *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*, 1998; <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/black-box-1.pdf> (dostęp: 25.02.2015).

Bloom B. S., *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*, McGraw-Hill Book Company, New York 1971.

Brzezińska A., Janiszewska-Rain J., *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005.

Czterwertyńska G., *Ocenianie kształtujące w projekcie edukacyjnym*, [w:] *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*, red. M. Szpotowicz, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2011.

Elsner D., *Szkoła jako organizacja ucząca się*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2003.

Hattie J., *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York 2009.

Kędra M., Zatorska M., *Jak sprawdzać i oceniać?* [w:] *Razem z dzieckiem*, red. M. Kędra, M. Zatorska, ORE, Warszawa 2014.

Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, PWN, Warszawa 2011.

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

Kopik A., *Ocenić dla dobra ucznia*, [w:] *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, red. E. Marek, J. Łuczak, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2010.

Kupisiewicz Cz., *Szkoła przyszłości. Konstruktywne cechy szkoły jutra*, [w:] *Szkoła w XX wieku*, PWN, Warszawa 2006.

Kwieciński Z. red., *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, IBE, Warszawa 2000.

Kwieciński Z., *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000.

Lewandowska-Kidoń T., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, [w:] *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*, red. Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.

Misiorna E., Michalak R., *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wyd. Nauk. Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2011.

Polak K., *Nauczyciel, twórczość, promocja. Wybrane uwarunkowania modernizacji oświaty*, Wyd. Nauk. UJ, Kraków 1997.

Samborska I., *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 31(2014)1.

Sterna D., *Uczę (się) w szkole*, Wyd. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.

Szymański M.J., *Funkcje edukacji szkolnej w zmieniającym się społeczeństwie*, [w:] *Szkola w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Impuls, Kraków 2008.

Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Impuls, Kraków 2008.

Uszyńska-Jarmoc J., *Kompetencja uczenia się*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, Impuls, Kraków–Białystok 2013.

Ocenianie kształtujące przynosi najlepsze wyniki, „Blżej Przedszkola”, 103(2010)4.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz. U. nr 83, poz. 562.

www.ceo.org.pl/ok/news/artkuly-ok (dostęp: 25.02.2015).

Abstrakt

Pedagogika na przestrzeni XX wieku stanowiła arenę ścierania się różnorodnych prądów, kierunków oraz tendencji, które poszukiwały efektywnych rozwiązań dotyczących procesów nauczania, uczenia się i wychowania. Postępujące w szybkim tempie przemiany cywilizacyjne oraz rytm przeobrażeń społeczno-gospodarczych przyniosły zapotrzebowanie na edukację nadążającą za rozwojem i służącą jego potrzebom. W obliczu tych wyzwań postawiono nowe wymagania zarówno przed całym systemem szkolnym, jak i samym nauczycielem. Znaczącym zadaniem stało się poszukiwanie optymalnych rozwiązań, przygotowujących uczniów już od pierwszych lat pobytu w szkole do funkcjonowania w nowoczesnej rzeczywistości. Jedną z propozycji jest ocenianie kształtujące. Jest to metoda pomagająca uczyć się i wzmacniająca motywację ucznia. Jej najważniejsze strategie to: wspólne określenie celów lekcji/zajęć oraz kryteriów

sukcesu, organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań problemowych, udzielanie uczniom informacji zwrotnej, zachęcanie do pomocy koleżeńskiej, wdrażanie do współodpowiedzialności za proces uczenia się. Niezmiernie istotna jest tu rola nauczyciela jako inspiratora dziecięcej/uczniowskiej aktywności i samodzielności. Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące na swoich zajęciach skoncentrowany jest nie tylko na nauczaniu, ale przede wszystkim na uczeniu się uczniów. Jego zadanie polega na stwarzaniu sytuacji, w których uczniowie uczą się efektywnie i kreowaniu środowiska motywującego. Charakter oceniania kształtującego wpisuje się w wymagania dotyczące istoty procesu oceniania sformułowane zarówno przez prawo oświatowe, jak i zasady dydaktyki wczesnoszkolnej.

Słowa kluczowe: ocenianie kształtujące, wspieranie ucznia, informacja zwrotna, kryteria sukcesu, pomoc koleżeńska, współpraca, dialog.

Formative Assessment in Early Learning Education. An Attempt to Answer the Expectations of the 21st Century Reality

Abstract

Throughout the 20th century, pedagogy was an arena of conflict for different movements, points of views and trends that sought effective solutions regarding educational processes, learning and upbringing. The rapid transformation of civilization as well as socio-economic changes brought the need for novel educational methods that could cope with the developing world and serve its needs. In the view of these challenges, new requirements were set for the entire educational system as well as teachers. The search for the optimum solutions in preparing pupils from their first years at school to functioning in a modern reality became an important task and formative assessment became one of the propositions as to how to achieve that. This is a method that helps pupils to learn and build their motivation. Its major strategies are: defining the objectives of the lessons/classes and the criteria of success together; organising a discussion in a class; asking problem questions; giving feedback to pupils; encouraging friendly cooperation; implementing a shared responsibility for the learning process. The role of a teacher as an initiator of a child/pupil's activeness and self-reliance is immeasurable in this respect. The teacher who uses formative assessment in their classes is not only concentrated on the teaching but also on the learning of his pupils. Their main task is to create a motivating and stimulating environment and to create situations which

can be used for effective learning. The characteristics of formative assessment encompass requirements for the evaluation process which are also enunciated by educational law as well as the principles of early learning didactics.

Keywords: formative assessment, pupil support, feedback, success criteria, pupil cooperation, cooperation, dialogue.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Mgr Izabela Nadolnik

e-mail: izabela.nadolnik.sce@poczta.fm

Irena Pulak

Akademia Ignatianum w Krakowie

Nowe trendy w edukacji szkolnej w kontekście rozwoju technologii i mediów cyfrowych

New Trends in School Education
in the Context of Digital Technology
and Media Development

Wprowadzenie

Postęp w dziedzinie technologii, szczególnie technologii informacyjno-komunikacyjnych, zmienia środowisko, w którym żyjemy. Prawie cały czas pojawiają się nowe narzędzia i usługi umożliwiające pełniejsze wykorzystanie potencjału tkwiącego w mediach cyfrowych. Edukacja jest jednak nadal tą dziedziną, w której zmiany zachodzą wyraźnie wolniej niż w innych sferach. Nowoczesne technologie torują sobie drogę, ale napotykają na różnego typu bariery: sprzętowe, kompetencyjne, a także o charakterze społeczno-psychologicznym. Często wyrobione przez lata przyzwyczajenia związane ze sprawdzonymi przez wiele pokoleń metodami kształcenia mogą utrudniać lub wręcz uniemożliwiać wprowadzenie innowacyjnych, lecz równocześnie – w opinii wielu nauczycieli – zbyt radykalnych zmian w procesie edukacji szkolnej. Ostrożność w ich wprowadzaniu jest uzasadniona i konieczna, ponieważ nieprzemyślane i nieudane eksperymenty

w obszarze szkolnictwa mogą spowodować znaczące szkody społeczne. Z drugiej jednak strony edukacja musi się dostosować do zmieniających się potrzeb społecznych, sprostać wyzwaniom współczesnego świata i społeczeństwa informacyjnego, a bez poszukiwania nowych dróg rozwoju nie jest to możliwe. Z tego właśnie założenia wychodzą badacze dokonujący wnikliwej analizy praktyki edukacyjnej w kontekście zastosowań nowych mediów.

Report *The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*

Niedawno ukazał się w Internecie kolejny roczny raport pt. *The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*¹. Powstał on jako wynik projektu realizowanego przez „New Media Consortium (NMC)” we współpracy z „Consortium for School Networking (CoSN)”. Ten program badawczy został zainicjowany jeszcze w 2002 roku i polega na corocznej identyfikacji i opisie najważniejszych nowych trendów w technologii, które mogą mieć istotny wpływ na rozwój całego procesu edukacji szkolnej oraz na zmiany zachodzące we wszystkich jej sektorach. Kategoria K-12, do której odnosi się raport obejmuje podstawowe etapy edukacji szkolnej czyli poziom przedszkola, szkoły podstawowej i średniej². Badacze starają się określić przemiany, które obecnie są już obserwowane, a ich dynamiczny rozwój w skali globalnej jest przewidywany w perspektywie najbliższych kilku lat. W przygotowaniu raportu w 2014 roku wzięło udział 53 ekspertów pochodzących z 18 krajów. W zespole badawczym znaleźli się reprezentanci aż sześciu kontynentów. Niestety wśród badaczy uczestniczących w projekcie zabrakło przedstawiciela Polski.

Eksperci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na cztery główne pytania badawcze. Pierwsze pytanie dotyczyło trendów, które będą mieć znaczący wpływ na sposób, w jaki szkoły podchodzą do swojej podstawowej misji: nauczania, uczenia się i twórczego pozyskiwania informacji. Kolejne pytanie wymagało określenia najważniejszych wyzwań, wobec których staną szkoły w ciągu najbliższych pięciu lat. Eksperci wypowiedzieli się na temat tego, które z kluczowych technologii ujętych w wykazie projektu NMC Horizon będą ich zdaniem odgrywały najważniejszą rolę w procesie nauczania i uczenia się w edukacji szkolnej w ciągu najbliższych pięciu lat. Ostatnie pytanie badawcze było związane z podaniem technologii, których brakuje na analizowanej liście. Należało odpowiedzieć na następujące pytania pomocnicze:

¹ *The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition. The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition examines emerging technologies for their potential impact on and use in teaching, learning, and creative inquiry in schools.* The New Media Consortium 2014.

² K-12 to termin używany w edukacji głównie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. WhatIS.com, <http://whatis.techtarget.com/definition/K-12> (dostęp: 20.04.2015).

– Które z technologii używanych obecnie jedynie przez pojedyncze szkoły powinny zostać szerzej wykorzystane, aby wesprzeć proces nauczania i uczenia się?

– Jakie inne technologie szeroko wykorzystywane w innych dziedzinach szkoły powinny zaadaptować na własne potrzeby lub aktywnie poszukiwać sposobów ich zastosowania?

– Na jakie dynamicznie rozwijające się nowe technologie szkoły powinny zwrócić uwagę w ciągu najbliższych czterech, pięciu lat?

Formuła raportu zakłada wyodrębnienie na bazie opinii ekspertów sześciu kluczowych trendów w zakresie wdrażania nowych technologii do praktyki szkolnej, identyfikację najważniejszych wyzwań i problemów utrudniających adaptację nowych technologii edukacyjnych oraz opis przydatnych technologii edukacyjnych, które mogą być wprowadzane do szkół na dużą skalę w perspektywie najbliższych kilku lat. Technologie edukacyjne są definiowane w tym przypadku w szerokim znaczeniu jako narzędzia i zasoby, które mogą zostać wykorzystane do poprawy jakości nauczania, uczenia się i twórczego rozwoju³.

Kluczowe trendy w zakresie wdrażania nowoczesnych technologii do szkół

Kluczowe trendy w zakresie wdrażania nowoczesnych technologii do szkół, które zostały wyłonione przez członków panelu ekspertów w toku dyskusji, można sklasyfikować w trzech kategoriach. Za kryterium przyjęto przewidywany czas, w którym powinny się one upowszechnić w obszarze edukacji. Pierwsza kategoria obejmuje trendy, które ujawnią się w ciągu roku lub dwóch lat, druga – te, które uzyskają znaczenie w perspektywie 3 do 5 lat, a trzecia kategoria uwzględnia dalekosiężne tendencje, które wyraźnie ujawnią się dopiero po kilku latach.

Autorzy raportu jako pierwszy z opisywanych trendów, który powinien zaistnieć w bliskiej perspektywie czasowej, wymieniają przemyślenie na nowo roli nauczyciela w kontekście zastosowania na szerszą skalę nowych technologii informacyjnych. Pojawia się bowiem potrzeba przedyskutowania i ponownego zdefiniowania obowiązków współczesnego nauczyciela. Oczekuje się od niego znajomości i wykorzystania nowych technologii cyfrowych w takich działaniach, jak: dostarczanie zasobów i materiałów edukacyjnych, stosowanie odpowiednich do nich strategii nauczania, wsparcie ucznia w procesie indywidualnego uczenia się i dokonywanie oceny jego osiągnięć. Poza tym ważną, nową rolą nauczyciela jest organizacja wirtualnego środowiska edukacyjnego, w tym wykorzy-

³ The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition, dz. cyt., s. 32.

stanie narzędzi pracy zespołowej. Szkoła w większym niż do tej pory stopniu powinna być zaangażowana we wspieranie rozwoju ucznia, nie tylko poprzez edukację formalną organizowaną w ramach instytucji oświatowych, ale również w działaniach nieformalnych, podejmowanych poza czasem spędzonym przez ucznia w szkole. Nowa rola nauczyciela koncentruje się bardziej na byciu przewodnikiem i opiekunem ucznia niż przekazicielem gotowych informacji. Praca organizacyjna i sprawozdawcza nauczyciela – jak podkreślano w raporcie – powinna również bazować na narzędziach i usługach cyfrowych. Badania pokazują, że pomimo tego, iż szkoły bardzo rzadko kształcą wyłącznie online, to wielu nauczycieli w swojej pracy dydaktycznej korzysta z narzędzi wirtualnych, za pośrednictwem mediów społecznościowych stara się budować społeczności edukacyjne, stosując w praktyce rozwiązania hybrydowe, łączące tradycyjne metody z nowoczesnymi technologiami.

Drugim trendem już ujawniającym swoją obecność jest nowe ujęcie kształcenia nazywane „Deeper Learning Approach”. Termin ten bywa używany do opisanego podejścia, w którym uczniowie zdobywają wiedzę i umiejętności przede wszystkim poprzez rozwiązywanie problemów, prowadzenie samodzielnych badań i dociekań naukowych inspirowanych realnymi problemami współczesnego świata, próbując jednocześnie sprostać stojącym przed nimi wyzwaniom życia codziennego⁴. Wielu ekspertów uczestniczących w programie uważa, że uczenie się przez działanie, formułowanie i rozwiązywanie problemów przygotowuje dzieci i młodzież do nauki na wyższych etapach edukacji i przyszłej pracy zawodowej. Podczas pracy nad projektami, oprócz opanowania podstawowych treści nauczania, uczniowie uczą się samodzielności, krytycznego myślenia, skutecznej komunikacji i współpracy z innymi.

Druga grupa omówionych w raporcie trendów, które znajdują zastosowanie dopiero później, w okresie 2 do 5 lat, obejmuje znacznie szersze wykorzystanie otwartych zasobów edukacyjnych i upowszechnienie hybrydowych modeli kształcenia.

Otwarte zasoby edukacyjne „Open Educational Resources” (OER) – to wszelkie zasoby o charakterze edukacyjnym, które zostały udostępnione na wolnych licencjach i w domenie publicznej. Dostęp do nich odbywa się zazwyczaj za pośrednictwem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych⁵. Od roku 2002, kiedy w ramach działań UNESCO powstała inicjatywa stworzenia otwartych zasobów edukacyjnych, nastąpił dynamiczny ich rozwój. Wiele państw prowadzi już poli-

⁴ Tamże, s. 8.

⁵ Wikipedia, http://pl.wikipedia.org/wiki/Otwarte_zasoby_educacyjne, hasło: Otwarte zasoby edukacyjne (dostęp: 20.04.2015).

tykę sprzyjającą powstawaniu ogólnodostępnych i jednocześnie charakteryzujących się wysoką jakością merytoryczną repozytoriów treści edukacyjnych.

Wpływ technologii jest zauważalny także w doborze modeli i strategii kształcenia. Nowe rozwiązania uwzględniają w coraz większym stopniu potencjał tkwiący w środowisku cyfrowym. Hybrydowe metody kształcenia stosowane w edukacji szkolnej pozwalają połączyć oba środowiska pracy – tradycyjne i wirtualne – uwzględniając przy tym specyficzne cechy każdego z nich. Wykorzystanie narzędzi cyfrowych pozwala zwiększyć poziom indywidualizacji zarówno metod nauczania, jak i treści kształcenia, dostosowując je do potrzeb konkretnego ucznia. Odwołując się do bliskich mu doświadczeń z codziennego życia, ułatwia również jego pełniejsze zaangażowanie.

W stosunkowo dalszej perspektywie czasowej jawi się w obszarze edukacji rozkwit tzw. „Intuitive Technologies”. Technologie te umożliwią obsługę i komunikację za pomocą gestów, ruchów rąk lub całego ciała. Interfejsy tych urządzeń pozwalają na manipulowanie obiektami w przestrzeni cyfrowej. Przykładem tego typu technologii są ekrany dotykowe, smartfony, tablety oraz konsole do gier typu Xbox Kinect, Nintendo Wii. Ekspertki przewidują, że intensywnie będzie się rozwijać komunikacja z urządzeniami, realizowana za pomocą języka naturalnego. Jako walor edukacyjny tych technologii specjaliści podkreślają przyjazny użytkownikowi, niemal naturalny sposób komunikacji, wykorzystujący obraz, ruch, mimikę, gesty, mowę. Tego typu technologie będą bliższe młodemu pokoleniu i bardziej przyjazne w użyciu. Ułatwią, bez fizycznego opuszczania domu albo klasy szkolnej, odbywanie wirtualnych podróży (np. na lekcjach z geografii, przyrody), zwiedzanie muzeów i galerii lub podejmowanie wspólnych działań z osobami oddalonymi w przestrzeni. Korzystanie z systemów opartych na czujnikach ruchu (np. Microsoft Kinect) oraz oprogramowania wykorzystującego elementy gier pozwala, jak pokazują dotychczasowe doświadczenia, na zwiększenie motywacji i zaangażowania uczniów (np. wykorzystanie gry „Just Dance” na zajęciach z wychowania fizycznego pomaga uczniom rozwijać umiejętności rytmiczne i ruchowe). Autorzy raportu podają również przykłady zastosowania tych urządzeń w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym i autystycznymi⁶.

Jako dalekosiężny trend uznano w raporcie również zmianę podejścia do funkcjonowania klasy szkolnej. Zdaniem autorów należy prze-myśleć na nowo sposób organizacji szkoły i klasy szkolnej, aby dostosować ją do potrzeb współczesności. Zmiany te już mają miejsce, ponieważ napędza je wykorzystanie na o wiele większą niż dotychczas skalę projek-

⁶ Tamże, s. 15.

towych i problemowych metod kształcenia. W tym kontekście wyposażenie i aranżacja klasy powinna sprzyjać naturalnemu przechodzeniu dzieci z jednej aktywności do drugiej oraz wzajemnej komunikacji podczas pracy grupowej i indywidualnej. Drugim elementem, który uznano jako nie w pełni dostosowany do obecnych wymagań i doświadczeń edukacyjnych, jest plan zajęć szkolnych oparty na systemie przedmiotowym. Podział na 45-minutowe lekcje będzie zdaniem badaczy ewoluował w kierunku bardziej elastycznej organizacji czasu i interdyscyplinarnego podejścia do treści nauczania. W Polsce trend ten jest widoczny na przykładzie przemian zachodzących w edukacji wczesnoszkolnej. Przestrzeń i czas będą traktowane w bardziej płynnych kategoriach, a kształcenie będzie wyraźniej skoncentrowane na indywidualnych potrzebach poszczególnych uczniów⁷.

Wyzwania związane z wprowadzaniem nowych technologii do szkół

W raporcie starano się również nakreślić wyzwania i elementy, które utrudniają wdrażanie nowych technologii i innowacyjnych rozwiązań do szkół. Eksperti biorący udział w badaniach także i tu wyodrębnili trzy grupy. Pierwsza grupa wyzwań wiąże się z problemami, które można łatwo zauważyć i rozwiązać. Druga to znane i opisane problemy, ale takie, które obecnie trudno jest rozwiązać, natomiast trzecia grupa zawiera złożone kwestie, w których trudności pojawiają się już na etapie zdefiniowania i określenia problemu.

W pierwszej grupie znalazły się wyzwania obejmujące potrzebę kreowania środowiska edukacyjnego określane jako „Creating Authentic Learning Opportunities” i położenia nacisku na indywidualizację kształcenia („Integrating Personalized Learning”). Authentic Learning Opportunities jest definiowane jako to, które bazuje na prawdziwych, wziętych z życia problemach i szukaniu ich rozwiązania w toku procesu kształcenia. Ujęcie to wykorzystuje najczęściej różnego rodzaju metody problemowe, studium przypadku, zaangażowanie uczniów w konkretne działania lub odgrywanie przypisanych im ról. Ułatwia ono budowanie powiązań pomiędzy uzyskiwaną w szkole wiedzą teoretyczną i doświadczeniami wyniesionymi ze świata rzeczywistego. Szersze wykorzystanie w praktyce dydaktycznej narzędzi i technologii cyfrowych, które współczesna młodzież zna i korzysta z nich na co dzień, pozwoli zintegrować działania edukacyjne mające miejsce w sferze formalnej i pozaformalnej. Z kolei bardziej spersonalizowane kształcenie umożliwi uczniowi wybór tempa, dobór indywidualnej strategii nauczania oraz sposobu weryfika-

cji wiedzy i umiejętności. Narzędzia internetowe pozwalają na samodzielne dostosowanie i budowanie środowiska edukacyjnego, w tym: gromadzenie zasobów, zarządzanie nimi czy też udostępnianie ich innym uczestnikom procesu kształcenia.

Do drugiej grupy wyzwań autorzy raportu zaliczyli konieczność poznania i zrozumienia specyfiki współczesnego sieciowego środowiska, które tworzą technologie cyfrowe („Complex Thinking and Communication”) oraz zabezpieczenie danych o uczniach („Safety of Student Data”), zbieranych w trakcie działań edukacyjnych. Do ochrony danych osobowych przykładą się w wielu krajach zbyt małą wagę, szczególnie w kontekście pracy w chmurze. Funkcjonowanie w świecie nowoczesnych technologii, efektywne korzystanie z zaawansowanych narzędzi komunikacyjnych i informacyjnych wymaga oprócz wiedzy różnorodnych umiejętności, w tym przede wszystkim analizowania, modelowania i rozwiązywania złożonych problemów.

Za wyzwanie eksperci uznają również konkurencję ze strony alternatywnych modeli kształcenia. W Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i krajach skandynawskich wyraźnie wzrasta liczba uczących się online. Rośnie odsetek rodziców, którzy decydują się na edukację domową. Statystyki w Stanach Zjednoczonych pokazują, że prawie 3% dzieci w wieku szkolnym w latach 2010–2011 korzystało z tej formy nauczania⁸. Nowe formy kształcenia opierają się na ujęciu bardziej zindywidualizowanym, wykorzystującym w dużym stopniu zaawansowane technologicznie narzędzia. Uczenie za pośrednictwem Internetu zaczyna być postrzegane jako rozwiązanie umożliwiające wyrównywanie szans edukacyjnych dla osób ze specjalnymi potrzebami, które z różnych przyczyn nie mogą podjąć nauki w tradycyjnej szkole, np. przewlekle chorych, niepełnosprawnych, zamieszkałych na terenach wiejskich.

Ostatnim problemem – wyzwaniem, które trudno jednoznacznie sformułować badacze określili uczynienie edukacji formalnej bliższej potrzebom współczesnego rynku pracy. Szkoła powinna kształtować postawy etyczne i lepiej wyposażać swoich absolwentów w tzw. miękkie kompetencje poszukiwane przez pracodawców.

Najważniejsze obszary wdrażania nowych technologii do edukacji

W najbliższej przyszłości przewiduje się bardzo dynamiczny rozwój urządzeń mobilnych, takich jak laptopy, smartfony czy tablety. Urządzenia przenośne będą miały szerokie możliwości zastosowania i staną się stałym elementem wyposażenia dzieci i młodzieży. Z tego powodu eksperci uważają, że urządzenia, które uczniowie przynoszą ze sobą do

szkoły mogą stać się równocześnie wspieranymi narzędziami edukacyjnymi. Pogląd ten stał się podstawą wdrażania w praktyce idei BYOD („Bring Your Own Device”). Termin ten oznacza korzystanie w klasie dla celów edukacyjnych z prywatnych urządzeń mobilnych osób uczących się. Wchodząc do szkoły i podłączając swoje urządzenie do szkolnej sieci uczeń uzyskuje dostęp do materiałów i zasobów edukacyjnych. Takie podejście okazuje się rewolucyjne, ponieważ rozwiązuje częściowo problem braku wyposażenia szkół w nowoczesne środki dydaktyczne. Rozwiązania tego typu sprawdzały się nawet w słabo rozwiniętych krajach Afryki. Autorzy raportu uważają, że wykorzystanie BYOD niesie z sobą daleko idące konsekwencje dla szkoły podstawowej i średniej, ponieważ stwarza warunki edukacji ukierunkowanej na konkretnego ucznia. Współczesny telefon komórkowy zazwyczaj dysponuje aparatem fotograficznym, kamerą, możliwością odczytu materiałów drukowanych i dostępem do sieci – staje się zatem małym centrum multimedialnym. Uczniowie robiąc zdjęcia, nagrywając filmy, silniej się angażują i – co podkreślają badacze – mają większe poczucie kontroli nad własnym procesem uczenia się.

Obecnie już w wielu szkołach wykorzystuje się w szerokim zakresie rozwiązania typu „Cloud Computing”. Blogi, portale społecznościowe, serwisy takie jak: YouTube, iTunes, Facebook stają się miejscem zarówno komunikacji, jak i publikacji własnych wytworów. Usługi tego rodzaju stanowią równocześnie bazę dla współpracy osób uczących się. Praca zespołowa organizowana za pośrednictwem Internetu może – jak zauważają autorzy raportu – podnieść efektywność działań edukacyjnych. Ponadto zespala dwa obszary dotąd pozostające obok siebie: edukacji formalnej i nieformalnej, którą uczeń zarządza samodzielnie.

Jako kolejną nowość, która powinna w ciągu dwóch, trzech lat zaistnieć w szkołach na znacznie większą skalę badacze wymienili wykorzystanie gier edukacyjnych. Do szkoły uczęszczają obecnie pokolenia nawykłe od wczesnego dzieciństwa do spędzania czasu przed ekranami komputerów, których ulubioną rozrywką są gry elektroniczne. Gry komputerowe wpisały się już na stałe we współczesną przestrzeń kulturową. Badania psychologów dowodzą ogromnego potencjału dydaktycznego tkwiącego w grach. Podczas rozgrywki mogą zostać uruchamiane i wspomagane procesy poznawcze, wzrasta motywacja do podejmowania działań, gracz uczy się skutecznej komunikacji i współpracy z innymi. Gamifikacja środowisk edukacyjnych czyli integrowanie elementów gier z treściami dydaktycznymi może stymulować rozwój kreatywności i sprzyjać rozwojowi kompetencji społecznych⁹.

Eksperti z Horizon Report zwracają również uwagę na możliwość szerszego zastosowania narzędzi analitycznych w edukacji („Learning Analytics”). Podobnie jak ma to miejsce w internetowych działaniach marketingowych, w których narzędzia analityczne dostarczają szczegółowej informacji o profilu konsumenta i jego zachowaniach w sieci, tak dane o uczniu, jego aktywności i postępach mogą być rejestrowane i udostępniane nauczycielowi czy osobom zarządzającym instytucjami oświatowymi. Gromadzenie dużej liczby danych pozwoli na większą personalizację kształcenia, dobór odpowiednich, dopasowanych do potrzeb i indywidualnego stylu uczenia się metod kształcenia i zakresu treści. Stosowane już w szkołach coraz powszechniej platformy e-learningowe mają częściowo wbudowane takie narzędzia. Jako przykład wykorzystania instrumentów analitycznych w procesie nauczania raport podaje Akademię Khana, organizację non-profit stworzoną przez Salmana Khana i nastawioną na działalność edukacyjną, której misją jest zapewnienie każdemu i wszędzie bezpłatnej edukacji na światowym poziomie¹⁰. Zastosowany przez Akademię Khana rozbudowany system monitorujący postępy ucznia pozwala nauczycielowi śledzić w szczegółach proces uczenia, identyfikować ujawniające się trudności i starać się im przeciwdziałać. S. Khan w swoich koncepcjach negatywnie odnosi się do tradycyjnego systemu oceniania szkolnego, wskazuje portfolio i różnego typu raporty, jako bardziej obiektywną metodę pozyskiwania informacji o postępach ucznia, jego działalności edukacyjnej czy kreatywności¹¹.

W kontekście edukacyjnym, ale w dość odległym horyzoncie czasowym, eksperci przewidują zastosowanie takich rozwijających się dynamicznie technologii jak Internet przedmiotów czy „Wearable Technology”. Pojęcie Internet przedmiotów („Internet of Things”) odnosi się do wyposażenia urządzeń i różnego rodzaju obiektów w sensory odbierające sygnały ze środowiska i przesyłające je za pośrednictwem sieci komputerowych, a trudny do przetłumaczenia na język polski termin *wearable technology* obejmuje osobiste akcesoria (odzież, gadżety) zaopatrzone w elektroniczne urządzenia, spełniające różnorodne role. Już kilka lat temu, kiedy pojawiły się okulary Google Glass, prognozowano szybki rozwój tego typu urządzeń. Przewiduje się również dynamiczny rozwój aparatury, która umożliwi zdalne przeprowadzanie eksperymentów, szczególnie w naukach ścisłych i przyrodniczych.

Na obecnym etapie najczęściej sprowadza się to do wykorzystania technologii bazujących na idei rzeczywistości rozszerzonej (*augmented*

¹⁰ KHANACADEMY, <https://pl.khanacademy.org/about> (dostęp: 20.04.2015).

¹¹ S. Khan, *Akademia Khana. Szkoła bez granic*, Poznań 2013, s. 228–231.

reality), która łączy obraz świata rzeczywistego ze światem generowanym komputerowo¹². Powstaje liczna oferta aplikacji na smartfony i tablety, które mogą być wykorzystane podczas wycieczek, zwiedzania muzeów i galerii. Już dziś niektóre polskie miasta oferują przewodniki przygotowane w technologii AR, a Szczecin z myślą o najmłodszych zwiedzających przygotował specjalny interaktywny przewodnik. W tym kierunku podążają również wydawnictwa, wzbogacając drukowane publikacje o ciekawe wizualizacje, efekty 3D i animacje.

Polskie uwarunkowania wdrażania nowych technologii cyfrowych do szkół

Niektóre opisane w raporcie tendencje w zakresie wykorzystania nowych technologii w edukacji są już w Polsce widoczne. Nauczyciele, szczególnie przedstawiciele młodszego pokolenia, starają się w szerokim stopniu wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne w swojej pracy dydaktycznej. Uruchamiane są programy, które mają na celu wspomóc i zintensyfikować działania w tym obszarze. Przykładem może być realizowany w latach 2012–2013 rządowy program „Cyfrowa szkoła” dotyczący rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz programy związane z wdrażaniem e-podręczników do praktyki szkolnej. Ocena zastosowanych w warunkach polskiej rzeczywistości edukacyjnej konkretnych rozwiązań w tym względzie może być niejednoznaczna i budzić sporo zastrzeżeń, niemniej jednak udział nowych technologii i mediów cyfrowych w procesie kształcenia będzie wzrastał.

W edukacji wczesnoszkolnej eksperymentuje się z tabletami. Wiele z polskich szkół posiada już tablice interaktywne i na co dzień korzysta z dzienników elektronicznych. Szczególnie te ostatnie znajdują powszechne uznanie u rodziców. Chwalą sobie oni łatwy dostęp do aktualnej informacji o osiągnięciach dziecka, jego frekwencji oraz możliwość kontaktu z nauczycielem. Nadal istotną barierą są niskie nakłady finansowe i niedoposażenie polskich szkół. Alternatywą może się stać bazowanie na idei BYOD i tworzenie ogólnodostępnych, bezpłatnych zasobów edukacyjnych.

Zakończenie

Podsumowując dotychczasowe rozważania i przedstawione powyżej trendy rozwojowe w edukacji należy stwierdzić, że narzędzia techno-

logii cyfrowych stają się integralnym składnikiem warsztatu pracy każdego współczesnego nauczyciela, jednakże jeszcze długo nie będą w stanie go zastąpić. Zmieniać się będzie rola nauczyciela, wiele czynności w procesie nauczania będzie można usprawnić i realizować w środowisku wirtualnym, ale nadal fizyczna obecność nauczyciela, wsparcie jakie udziela uczniom będzie stanowić podstawę procesu kształcenia i wychowania.

Bibliografia

Khan S., *Akademia Khana. Szkoła bez granic*. Media rodzina, Poznań 2013.

KHANACADEMY, <https://pl.khanacademy.org/about>, (dostęp: 20.04.2015).

The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition. The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition examines emerging technologies for their potential impact on and use in teaching, learning, and creative inquiry in schools. The New Media Consortium 2014.

WhatIS.com, <http://whatis.techtarget.com> (dostęp: 20.04.2015).

Wikipedia, <http://pl.wikipedia.org> (dostęp: 20.04.2015).

Abstrakt

W artykule omówiono nowe trendy pojawiające się w edukacji szkolnej, które zostały zidentyfikowane w raporcie *The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition*, opracowanym przez „New Media Consortium (NMC)” i „Consortium for School Networking (CoSN)”. Opisane trendy, zdaniem autorów raportu – badaczy reprezentujących 18 krajów leżących w różnych częściach świata – mogą dokonać znaczących przeobrażeń w podejściu do procesu nauczania i uczenia się w perspektywie najbliższych kilku lat nawet w skali globalnej. Źródłem tych przemian stają się współczesne technologie cyfrowe. Technologie informacyjno-komunikacyjne coraz silniej wkraczają we wszystkie sfery naszego życia. Wśród tych obszarów zmian znajduje się również edukacja, która w coraz większym stopniu adaptuje na swoje potrzeby ogólnodostępne narzędzia i media cyfrowe. Do szkół trafiają uczniowie dorastający już w „ucyfrowionym” świecie, w którym przestrzeń wirtualna obok fizycznej odgrywa znaczącą rolę w procesie komunikacji międzyludzkiej, a zasoby internetowe stają się podstawowym miejscem poszukiwania informacji. Uczniowie przynoszą ze sobą nowe nawyki związane z pozyskiwaniem, gromadzeniem i prezentowaniem informacji. Nowoczesna szkoła musi zatem sprostać ich oczekiwaniom i dostosować swoje metody, formy i środki kształcenia do zmieniających się potrzeb społecznych i ekonomicznych. Powinna poszukiwać nowych rozwiązań w zakresie organizacji systemu kształcenia

oraz dróg prowadzących do wzrostu efektywności i indywidualizacji procesu edukacji.

Słowa kluczowe: edukacja szkolna, trendy edukacyjne, proces kształcenia, technologie informacyjno-komunikacyjne, media cyfrowe.

New Trends in School Education in the Context of Digital Technology and Media Development

Abstract

The paper discusses the new trends emerging in school education that were identified in The NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition, prepared by the New Media Consortium (NMC) and the Consortium for School Networking (CoSN). Described trends, according to the report's authors, representing 18 countries located in different parts of the world, can make significant transformation in the approach to teaching and learning process in the next few years, even on a global scale. The source of these changes are modern digital technologies. Information and communication technologies enter into all spheres of our lives. Among these areas there are also changes in education, which increasingly adapts virtual tools and digital media. Schools get students growing up in the digital world, in which the virtual space plays the similar role in interpersonal communication as the physical space. Internet resources are the primary place to look for information. These students bring with them new habits associated with the acquisition, gathering and presenting information. Therefore modern school must meet their expectations and adapt its methods, forms and means of education to the changing social and economic needs. It should seek new solutions in the organization of the education system and the ways leading to increased efficiency and individualization of educational process.

Keywords: school education, education trends, teaching process, information and communication technologies, digital media.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:

Dr Irena Pulak

Akademia Ignatianum w Krakowie

e-mail: irena.pulak@ignatianum.edu.pl

Patrycja Brydniak

Sprawność językowa dzieci 5-letnich a ich aktywność i doświadczenia – raport z badań

The Linguistic Skills of 5-Year-Old Children
Versus their Activity and Experiences
– Research Report

Wprowadzenie

Od urodzenia żyjemy w swego rodzaju „rzeczywistości językowej”. Nie tylko ją poznajemy, ale i aktywnie w niej uczestniczymy. Sprawność językowa, którą zdobywamy stanowi pewien fundament dla porozumiewania, a więc tworzenia, odbierania i rozumienia komunikatów. Składa się ona z kilku równie istotnych komponentów ujmowanych najczęściej jako kompetencje. Sprawność językowa warunkowana jest wieloma czynnikami. Jednym z nich jest otoczenie dziecka. Odgrywa ono niekwestionowaną rolę w procesie nabywania owej sprawności. Wśród uwarunkowań rozwoju językowego wymienia się także między innymi: zabawę, emocje, obserwację czy słuchanie. Każde z nich wiąże się w mniejszym lub większym stopniu z aktywnością człowieka i zdobywanymi przez niego doświadczeniami. Konkretnie działania i czynności dzieci znajdują swoje odzwierciedlenie w zabawie. Jest ona zatem głównym rodzajem aktywności podejmowanej w wieku przedszkolnym. Jej nieodłącznym elementem są z kolei emocje, a ich rolę podkreśla się także w zdobywaniu doświadczeń. Przejawianą aktywność i gromadzone doświadczenia można ponadto wiązać ze – wspomnianą już – obserwacją (np. oglądaniem telewizji, spektaklu, zawodów sportowych, wystaw obrazów czy pociągów na stacji), a także słuchaniem (np. koncertu, nagrań z odtwarzacza czy

rozmów innych osób). Niniejszy artykuł jest raportem z badań przeprowadzonych w ramach opracowania pracy magisterskiej pisanej pod kierunkiem Barbary Surmy w Akademii Ignatianum w Krakowie, obronionej z wyróżnieniem w roku 2015¹.

Sprawność językowa

Zmiany społeczne, naukowo-techniczne i ekonomiczne we współczesnym społeczeństwie wzmogły potrzebę posiadania przez młodych ludzi nowych kompetencji. Stały się one niezbędne w odpowiedzialnym, pomyślnym i samodzielny egzystowaniu. Zgodnie z *Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady*² na kompetencje składają się: wiedza, umiejętności i postawy. W Zaleceniu odwołującym się do potrzeby uczenia się przez całe życie i osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji wyznaczono osiem kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. Porozumiewanie się w językach obcych;
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. Kompetencje informatyczne;
5. Umiejętność uczenia się;
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. Świadomość i ekspresja kulturalna³.

Wszystkie wyżej wymienione kompetencje wydają się być jednakowo ważnymi komponentami w procesie uczenia się przez całe życie. Na szczególną uwagę – nie tylko ze względu na tematykę niniejszego opracowania, ale w ogóle – zasługuje zagadnienie dotyczące porozumiewania się w języku ojczystym. Stanowi ono niejako bazę do zdobywania kolejnych umiejętności i wiedzy. Bez komunikowania, czytania czy pisania trudno byłoby rozwijać inne kompetencje kluczowe. Można zatem stwierdzić, że centralna rola kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym wyznaczona jest przez język w całościowym rozwoju umysłowym i jego funkcję komunikacyjną w życiu społeczno-kulturowym⁴. W literaturze

¹ P. Brydnyk, *Sprawność językowa dzieci pięcioletnich a ich aktywność i doświadczenia*, Kraków 2015 (praca magisterska niepublikowana) pisana pod kierunkiem B. Surmy.

² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dz. Urz., L394/10-12; Załącznik. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia, Dz. Urz., L394/13-18, [online]: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> (dostęp: 12.04.2015).

³ Por. Tamże.

⁴ Por. M. Głóskowska-Sołdatow, *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Du-del, M. Głóskowska-Sołdatow, Kraków–Białystok 2013, s. 62–66.

wyszukać można wiele równoległe funkcjonujących definicji „sprawności językowej”. Wszystkie wiążą się jednak z powyższą funkcją. S. Grabias twierdzi, iż sprawność językowa łączy się ściśle z mówieniem i rozumieniem, stanowiąc wypadkową czterech umiejętności. Należą do nich:

1. Językowa sprawność systemowa – wyrażająca się w poziomie opanowania systemu językowego w aspekcie fonologicznym, składniowym i morfologicznym;
2. Językowa sprawność społeczna – będąca umiejętnością dostosowania własnej wypowiedzi do odbiorcy;
3. Językowa sprawność sytuacyjna – przejawiająca się w wypowiedziach stosownych do sytuacji komunikacyjnej;
4. Językowa sprawność pragmatyczna – polegająca na posiadaniu umiejętności osiągnięcia założonego przez nadawcę celu wypowiedzi⁵.

Zdaniem R. Pawłowskiej sprawność językowa jest swobodnym, niewymuszonym i naturalnym zachowaniem językowym adekwatnym do sytuacji i funkcji wypowiedzi. Sprawnym językowo będzie więc taki człowiek, który z najmniejszym wysiłkiem i w sposób naturalny zaspokaja własne potrzeby językowe zarówno jako nadawca, jak i odbiorca⁶. Autorka akcentuje więc językową sprawność sytuacyjną i pragmatyczną. Zgodnie z definicją W. Pisarka zamieszczoną w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* sprawność językowa to: „Umiejętność wysłowienia się poprawnego, zrozumiałego, odpowiadającego tematowi i sposobowi jego traktowania, pozycji autora, nastawieniu odbiorcy i okolicznościom wypowiedzianiu się”⁷. Świadczy więc o niej nie tylko zrozumiałość wypowiedzi i poprawność pod względem językowym, ale także dostosowanie środków językowych do charakteru i przedmiotu wypowiedzi, odbiorcy i sytuacji.

Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuje się, iż dziecko charakteryzujące się wysoką sprawnością językową:

- rozumie dłuższe wypowiedzi;
- buduje dłuższe, zrozumiałe wypowiedzi;
- posługuje się właściwym słownikiem biernym i czynnym;
- dostrzega i poprawia błędy we własnych i cudzych wypowiedziach;
- buduje różnorodne, poprawne pytania;
- umie wyrażać swoje pragnienia i uczucia⁸.

⁵ Por. S. Grabias, *Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna*, „Logopedia”, 17(1990), s. 51–63.

⁶ Por. R. Pawłowska, *Z zagadnień sprawności językowej w nauczaniu religii*, [w:] *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, red. M. Karpluk, J. Sambor, Lublin 1988, s. 71–87.

⁷ *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, s. 329–330, [hasło: sprawność językowa].

⁸ Por. Z. Tarkowski, *Test sprawności językowej. Podręcznik*, Lublin 2001, s. 11.

W edukacji przedszkolnej pojawiła się tendencja do rozwijania u dzieci kompetencji komunikacyjnych⁹. I. Kurcz uważa, iż stanowią one system, który koordynuje i kontroluje zachowania językowe człowieka¹⁰. Wiąże zatem tę kompetencję zarówno z produkowaniem, jak i rozumieniem mowy. M. Głoskowska-Soldatow podkreśla, iż kompetencja komunikacyjna przejawia się w dostosowaniu języka do sytuacji społecznej i użytkowników, a także zdolności wyrażania w nim własnych intencji, tak by odbiorca rozumiał komunikat¹¹.

Kompetencja komunikacyjna obejmuje więc zarówno wiedzę (kulturową, językową, społeczną), jak i umiejętności wykorzystania jej w sytuacji komunikacyjnej odpowiednio do oczekiwań rozmówców i zaistniałych warunków¹².

O sprawności językowej stanowi także kompetencja językowa. Jest ona często redukowana wyłącznie do wiedzy, pozwalającej budować poprawne pod względem gramatycznym zdania¹³, mimo iż można ją definiować jako szereg zdolności do:

- rozumienia zdań,
- rozstrzygnięcia o identyczności wyrażenia,
- orzekania o właściwości danego wyrażenia,
- wyrokowania o podobieństwach formalnych,
- określania równości znaczeń różnych wyrażenia,
- stwierdzania wieloznaczności danego wyrażenia,
- rozstrzygnięcia o dewiacyjności wyrażenia¹⁴.

Kompetencje językowe dotyczą więc głównie składni, fonologii i semantyki¹⁵. B. Górecka-Mostowicz i I. Kurcz twierdzą, iż kompetencje językowe i komunikacyjne tworzą tzw. wiedzę językową, rozwijając się w ścisłym powiązaniu ze sobą. Wiedza ta jest z kolei pełną kompetencją człowieka do posługiwania się danym językiem¹⁶.

Aktywność i doświadczenia

Aktywność człowieka jest jednym z wyznaczników jego rozwoju, będąc jednocześnie podstawową cechą i charakterystycznym stanem każ-

⁹ Por. B. Górecka-Mostowicz, *Rozwijanie komunikacji emocjonalnej u dzieci przedszkolnych i szkolnych*, [w:] *O komunikowaniu się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym*, red. K. Gąsiorrek, M. Grochowalska, Kraków 2003, s. 8.

¹⁰ Por. I. Kurcz, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa 1995, s. 245.

¹¹ Por. M. Głoskowska-Soldatow, *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, dz. cyt., s. 58.

¹² Por. J. Andrzejewska, *Doświadczenie świata podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. T. Parczewska, Lublin 2010, s. 107–108.

¹³ Por. J. Góral-Pótroła, M. Mosiołek, *Mowa dzieci wiejskich u progu nauki szkolnej. Znaczenie wczesnej opieki logopedycznej*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 161.

¹⁴ Por. Z. Tarkowski, *Test sprawności językowej*, dz. cyt., s. 8.

¹⁵ Por. M. Głoskowska-Soldatow, *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, dz. cyt., s. 59.

¹⁶ Por. B. Górecka-Mostowicz, *Rozwijanie komunikacji emocjonalnej u dzieci przedszkolnych i szkolnych*, dz. cyt., s. 213–214.

dego organizmu żywego¹⁷ – twierdzi M. Przetacznik-Gierowska. W ujęciu tejże autorki, aktywność jest procesem wyrażającym się w konkretnych działaniach i czynnościach podejmowanych przez jednostkę, które są przejawem i wyrazem aktywności człowieka. Pierwsze z nich, będące podstawowymi jednostkami aktywności (rozumianej jako proces), tworzą swoisty ciąg – działanie. Dziedziny działalności człowieka poszerzają i usprawniają się wraz z wiekiem. Aktywność z kolei, będąca wyznacznikiem rozwoju, podlega samoistnemu kształtowaniu i doskonaleniu w ciągu życia¹⁸.

W celu pełnego zrozumienia tematyki dziecięcej aktywności warto zatrzymać się nad znaczeniem terminu „aktywność”. M. Tyszkowa pisząc o aktywności, przeciwstawia ją stanom bezruchu, bierności i braku reakcji¹⁹. Zgodnie z definicją zamieszczoną w *Słowniku języka polskiego*: „Aktywność – skłonność, zdolność do intensywnego działania, do podejmowania inicjatywy, czynny udział w czymś”²⁰. Dla J. Strelau podstawą aktywności jest chęć działania uruchamiana przez zadania i potrzeby²¹. M. Tyszkowa definiując aktywność, skupia się właśnie na aspekcie zaspokajania potrzeb: „Aktywność [...] wybiega poza i ponad sferę potrzeb biologicznych, obejmując aktywną regulację stosunków ze światem otaczającym głównie drogą dokonywania w nim zmian stosowanie do potrzeb”²². L. Niebrzydowski tworzy schemat obrazujący związek trzech elementów. Jego zdaniem nierównowaga wywołuje potrzebę, ta z kolei skłania człowieka do aktywności²³. T. Parczewska odwołując się do podstaw aktywności dziecka w wieku przedszkolnym, pisze: „Skoro źródłem aktywności ucznia są odczuwane przez niego potrzeby, to poprzez aktywność własną dziecko je zaspokaja”²⁴.

Aktywność człowieka odgrywa niemałą rolę w jego życiu. W przeciwieństwie do bierności oznacza działanie, spontaniczność, samodzielność, kreatywność, manifestację własnych zdolności, czerpanie przyjemności z życia i radość tworzenia. Może być zatem określana jako stan, który dotyczy wszelkich sfer osobowości człowieka²⁵. Powyższe definicje, mimo iż

¹⁷ Por. M. Przetacznik-Gierowska, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2000, s. 151.

¹⁸ Por. Tamże.

¹⁹ Por. M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 13.

²⁰ *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1978, s. 27, [hasło: aktywność].

²¹ Por. J. Strelau, *Temperament i inteligencja*, Warszawa 1992, s. 65.

²² M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 11.

²³ Por. L. Niebrzydowski, *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, Warszawa 1989, s. 82.

²⁴ T. Parczewska, *Znaczenie środowisk wychowawczych w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym*, dz. cyt., s. 35.

²⁵ Por. S. Guz, *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość aktywności i aktywizacji*, red. S. Guz, T. Sokółowska-Dzioba, A. Pielecki, Warszawa 2008, s. 10.

mają charakter ogólny, oddają istotę aktywności, scalając ją z innymi pojęciami. Aktywność człowieka można zatem wiązać z czynnością, reakcją, zachowaniem, działaniem i działalnością²⁶. B. Muchacka odkrywając sens zawarty w poszczególnych definicjach, konstatuje: „Aktywność jest cechą istot żywych; przejawia się w potrzebie regulacji stosunków jednostki z otoczeniem; ma charakter czynności i procesów. Poprzez aktywność człowieka dokonują się nie tylko zmiany w jego otoczeniu, ale także zachodzą zmiany adaptacyjne w nim samym”²⁷.

Kwestia rozwoju dziecka, jako wyniku doświadczania przez niego świata w kontekście kulturowym, społecznym i przyrodniczym, stała się ostatnio niezwykle istotnym problemem²⁸. Rozwój człowieka wiąże się ściśle z gromadzeniem przez niego doświadczeń. To właśnie dzięki nim dziecko może się prawidłowo rozwijać. Wychowankowie stykając się z żywym i konkretnym materiałem doświadczenia, pobudzają, rozwijają i doskonalą poszczególne czynności psychiczne.

Rozwój dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje się znaczną samodzielnością i samorzutnością. Wychowankowie samoistnie bawią się, uczą, obserwują, stawiają pytania, dążąc do zrozumienia i poznania otaczającej rzeczywistości. Są więc dzięki swej niesłabnącej ciekawości skłonni do zdobywania nowych doświadczeń²⁹.

Doświadczenie ujmowane jest różnorodnie, obejmuje bowiem rozległą problematykę. Jak twierdzi B. Muchacka: „Aktywność własna jednostki jest źródłem doświadczeń stanowiących materiał rozwoju, który w wyniku opracowania w subkładach systemu psychicznego prowadzi do jakościowych zmian rozwojowych całego systemu psychicznego”³⁰. Doświadczenie może być także określane jako „produkt uboczny” podejmowanych przez człowieka działań – za taką koncepcją opowiada się J. Laskowska. Dziecko zdobywa bowiem wiedzę i umiejętności według własnego, wewnętrznego programu. Jest nim spontaniczne, mimowolne i okazjonalne uczenie się. Wychowanek nie jest więc nastawiony na zdobywanie wiedzy, lecz działanie³¹. M. Tyszkowa opisuje je następująco: „Doświadczenie wiąże się z przeżyтыми przez człowieka zdarzeniami i sytuacjami oraz z jego własnymi czynnościami i zachowaniami w tych sytuacjach [...]. Jest ono tym, co jednostka wynosi z przeżywanego zdarzenia, sytuacji i własnych działań”³². Uogólniając, doświadczenie stanowi

²⁶ Pojęcia te definiuje m.in.: M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 13–16.

²⁷ B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000, s. 9–10.

²⁸ Por. J. Andrzejewska, *Doświadczenie świata podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, dz. cyt., s. 105.

²⁹ Por. Tamże, s. 1–9.

³⁰ B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, dz. cyt., s. 5.

³¹ Por. J. Laskowska, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Kraków 2007 s. 12–13.

³² M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, dz. cyt., s. 140.

pewną informację – ślad pamięciowy lub inną formę zapisu – w organizmie. Faktem, na który zwraca uwagę M. Tyszkowa jest aktywność i podmiotowość w zdobywaniu doświadczeń. Doświadczeniem – podkreśla – może być tylko to, co jest treścią własnych przeżyć i pochodną aktywności człowieka³³.

M. Jakowicka uważa natomiast, iż pojęcie „doświadczenie” winno być precyzowane w szerszym, opisowym ujęciu, a nie w formie klasycznej, krótkiej definicji³⁴. Jak podkreśla, w całości dostępnej literatury na temat istoty doświadczeń, panuje zgodność co do ich cech. M. Jakowicka wymienia trzy podstawowe zdaniem autorki doświadczenia:

- są efektem bezpośrednich kontaktów;
- są zjawiskiem jednostkowym, indywidualnym;
- ich nieodzownym elementem jest przeżycie³⁵.

Człowiek zdobywa doświadczenia w ciągu całego życia. Różnią się one jednak w poszczególnych jego okresach, gdyż zmienia się zachowanie, aktywność jednostki i rodzaj wykonywanych czynności. Istotą jest zatem – wspólne dla wszystkich działań czy okresów życia – nabywanie doświadczeń. Odnosi się ono zarówno do spontanicznej aktywności, przypadkowych zewnętrznych sytuacji, jak i zamierzonego kształtowania doświadczeń dokonującego się z udziałem innych osób³⁶.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem podjętych badań było ukazanie zależności (lub jej braku) zachodzącej między sprawnością językową dzieci 5-letnich a ich aktywnością i doświadczeniami.

Główny problem badawczy (PG) przyjął postać pytania dopełniania dotyczącego poszukiwania relacji między podanymi w problemie zmiennymi (zależną i niezależną):

PG: Jaka jest relacja między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami dzieci 5-letnich?

W celu poszerzenia problemu głównego, uwzględnione zostały następujące pytania szczegółowe (PSz):

- PSz1. Jakie sprawności językowe mają dzieci 5-letnie?
- PSz2. Jaka jest częstość aktywności dzieci 5-letnich?
- PSz3. Jaka jest różnorodność aktywności dzieci 5-letnich?
- PSz4. Jaka jest częstość doświadczeń dzieci 5-letnich?

³³ Por. Tamże, s. 142.

³⁴ Por. M. Jakowicka, *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*, Warszawa 1982, s. 65–67.

³⁵ Por. Tamże, s. 69.

³⁶ Por. Z. Włodarski, *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, Warszawa 1975, s. 44–45.

PSz5. Jaka jest różnorodność doświadczeń dzieci 5-letnich?

PSz6. Jaka jest relacja między częstością aktywności a sprawnością językową?

PSz7. Jaka jest relacja między różnorodnością aktywności a sprawnością językową?

PSz8. Jaka jest relacja między częstością doświadczeń a sprawnością językową?

PSz9. Jaka jest relacja między różnorodnością doświadczeń a sprawnością językową?

Przedstawiona w niniejszej pracy problematyka ma więc dwupoziomowy zakres ogólności. Pytania szczegółowe są kolejno:

– PSz1–PSz5 pytaniami dopełnienia dotyczącymi poszukiwania wartości zmiennej o charakterze ilościowym.

– PSz6–PSz9 pytaniami dopełnienia dotyczącymi poszukiwania relacji między podanymi w problemie zmiennymi (zależną i niezależną).

Do głównego problemu sformułowano zatem hipotezę ogólną (HO):

HO: Przypuszcza się, że im większa różnorodność i częstość aktywności i doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

W celu ukonkretnienia hipotezy ogólnej wyodrębniono podrzędne zdania hipotetyczne (HR – hipotezy robocze):

H6. Przypuszcza się, że im większa częstość aktywności, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

H7. Zakłada się, że im większa różnorodność aktywności, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

H8. Przypuszcza się, że im większa częstość doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

H9. Należy stwierdzić, że im większa różnorodność doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

Z problemu głównego wyodrębniono zmienne:

– „sprawność językowa” to zmienna zależna „Y”, wiadoma (w);

– „aktywność i doświadczenia” to zmienna niezależna „X”, wiadoma (w);

– słowo „relacja” jest sygnalizowaniem zależności między zmiennymi, niewiadoma (n).

Obie zmienne mają w tym przypadku charakter zmiennych ilościowych i politomicznych z następującymi zbiorami ewentualności:

– zmienna zależna (sprawność językowa): wysoka, przeciętna, niska;

– zmienna niezależna (aktywność i doświadczenia): poziom wysoki, przeciętny, niski.

W problemach szczegółowych wyróżniono takie oto zmienne:

PSz1. Sprawności językowa: zmienna ilościowa, politomiczna;

PSz2. Częstość aktywności: zmienna ilościowa, politomiczna;
PSz3. Różnorodność aktywności: zmienna ilościowa, politomiczna;
PSz4. Częstość doświadczeń: zmienna ilościowa, politomiczna;
PSz5. Różnorodność doświadczeń: zmienna ilościowa, politomiczna;
PSz6. Sprawność językowa: zmienna zależna, ilościowa, politomiczna;
Częstość aktywności: zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna;
PSz7. Sprawność językowa: zmienna zależna, ilościowa, politomiczna;
Różnorodność aktywności: zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna;
PSz8. Sprawność językowa: zmienna zależna, ilościowa, politomiczna;
Częstość doświadczeń: zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna;
PSz9. Sprawność językowa: zmienna zależna, ilościowa, politomiczna;
Różnorodność doświadczeń: zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna.

Wyróżnione wyżej zmienne można opisać za pomocą wskaźników:

- sprawność językowa (zmienna zależna, ilościowa, politomiczna): rozumienie bajki, słownik, fleksja, poprawianie zdań, zadawanie pytań, prośby i rozkazy, opowiadanie bajki (wskaźniki definicyjne);
- częstość aktywności (zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna): liczba punktów uzyskanych na Skali aktywności (wskaźnik empiryczny);
- różnorodność aktywności (zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna): liczba aktywności zaznaczonych na Skali aktywności podejmowanych przez dziecko w ciągu ostatnich 6 miesięcy (wskaźnik empiryczny);
- częstość doświadczeń (zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna): liczba punktów uzyskanych na Skali doświadczeń (wskaźnik empiryczny);
- różnorodność doświadczeń (zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna): liczba doświadczeń zaznaczonych na Skali doświadczeń, których dziecko zaznało w ciągu ostatnich 2 lat (wskaźnik empiryczny).

Zastosowaną w niniejszych badaniach metodą był Test Sprawności Językowej autorstwa Z. Tarkowskiego. Składał się z 7 podtestów:

1. Rozumienie bajki.
2. Słownik.
3. Poprawianie zdań.
4. Fleksja.
5. Zadawanie pytań.
6. Prośby i rozkazy.
7. Opowiadanie bajki.

Umożliwił on sprawdzenie kolejno:

- rozumienia dłuższych wypowiedzi,
- zasobu słownikowego,
- zdolności zauważania i korygowania błędów semantycznych i gramatycznych,
- umiejętności odmieniania przez przypadki,
- umiejętności tworzenia pytań,
- umiejętności wyrażania prośb i poleceń,
- umiejętności opowiadania wysłuchanego tekstu.

Test Sprawności Językowej miał charakter testu mocy badającego sprawność językową wychowanków. Był ponadto testem szerokiego użytku, co pozwoliło na zastosowanie go nie tylko przez konstruktora, lecz także innego badacza pod warunkiem poprawnego z niego korzystania. Był testem ustnym, rozwiązywanym w formie „głośnej”. Zadanie badanego polegało więc na wymawianiu słów i zdań zgodnie z treścią zadań.

Wszystkie punkty uzyskane w poszczególnych podtestach zostały przeliczone na steny (odpowiednie do wieku i płci dziecka). Osiągnięcie poziomu 1, 2, 3 lub 4 stenu oznaczało niską sprawność językową, sten 5 i 6 wskazywał przeciętny poziom, zaś 7–10 wysoki.

Ankieta, którą zastosowano w celu zbadania aktywności i doświadczeń dzieci była pisemna i środowiskowa. Jej kwestionariusz został zatem rozprowadzony przez ankietera w określonym środowisku, tj. wśród rodziców dzieci jednej z grup przedszkolnych. Ankieta miała ponadto charakter jawny. Wiązało się to bowiem z koniecznością powiązania jej wyników z rezultatem Testu Sprawności Językowej poszczególnych dzieci.

W celu zbadania aktywności i doświadczeń posłużono się dwoma czterostopniowymi skalami zamieszczonymi w kwestionariuszu ankiety: Skalą aktywności i Skalą doświadczeń (obie skonstruowane na podstawie skali P. Silvy). Pierwsza z nich składała się z 32 podpunktów, druga obejmowała 33 doświadczenia. Skala aktywności odnosiła się do 6 miesięcy poprzedzających badanie, zaś Skala doświadczeń do 2 ostatnich lat. Obie były wyznaczone przez 4 poziomy częstotliwości występowania określonego zachowania czy działania, odmienności czasowe wymagały jednak uwzględnienia w opisie skali przymiotnikowej.

W przypadku Skali aktywności przyjęto następujący opis:

- a) bardzo często (1–kilka razy w tygodniu),
- b) dość często (w każdym miesiącu),
- c) sporadycznie (1–2 razy w ciągu ostatnich 6 miesięcy),
- d) ani raz w ciągu ostatnich 6 miesięcy.

Skala doświadczeń odnosząc się do tych samych poziomów, wyznaczała inne kategorie czasowe:

- a) bardzo często (1–kilka razy w tygodniu),
- b) dość często (o każdej porze roku),
- c) sporadycznie (1–2 razy w ciągu ostatnich 2 lat),
- d) ani raz w ciągu ostatnich 2 lat.

Określenie częstości aktywności i doświadczeń wymagało dokonania pomiaru. Odpowiedź a) wiązała się z przyznaniem dziecku 3 punktów, b) 2, c) 1 i d) 0 punktów. Wszystkim wskazanym przez rodziców aktywnościom i doświadczeniom przyznano odpowiednią ilość punktów, a następnie zsumowano otrzymane wyniki.

Pomiar różnorodności aktywności i doświadczeń przebiegał następująco: dziecko, które co najmniej raz w ciągu ostatnich 6 miesięcy (w przypadku aktywności) lub 2 lat (w przypadku doświadczeń) podjęło dany rodzaj aktywności lub zdobyło konkretne doświadczenie, otrzymało 1 punkt. Maksymalna liczba punktów możliwych do zdobycia wynosiła zatem 32 (w przypadku różnorodności aktywności) i 33 (w przypadku różnorodności doświadczeń).

Badania przeprowadzone zostały w Przedszkolu Samorządowym w Nowym Wiśniczu w maju 2014 r. Do badań wybrano jedną z grup przedszkolnych oraz rodziców dzieci należących do tej grupy. Ich zadaniem było wypełnienie kwestionariusza ankiety z zamieszczonymi w nim skalami. Po uzyskaniu zgody rodziców i dyrektora placówki badacz dokonał sprawdzenia sprawności językowej 23 dzieci, w tym 15 dziewcząt i 8 chłopców. Jak już zostało wspomniane, osoby badane stanowiły całą grupę przedszkolną, znalazły się więc w niej dzieci w wieku od 5 lat i 2 miesięcy do 6 lat i 3 miesięcy.

W celu określenia zależności posłużono się programem Statistica.

Prezentacja i opis wyników badań

Ogólne wyniki Testu Sprawności Językowej po przeliczeniu na steny, a następnie przyporządkowaniu do odpowiedniego poziomu przedstawiono w tabeli 1.

Raporty z badań/Case Reports

Tabela 1. Poziomy sprawności językowej dzieci

Płeć	Liczba badanych	Poziom sprawności językowej					
		niski		przeciętny		wysoki	
	n	n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	4	26,67	7	46,67	4	26,67
Chłopcy	8	3	37,50	2	25,00	3	37,50
Razem	23	7	30,44	9	39,13	7	30,44

Źródło: opracowanie własne

Analiza otrzymanych wyników wykazuje, iż najwięcej dzieci (ogółem) uzyskało przeciętny poziom sprawności językowej (9 dzieci, co stanowi 39,13% badanych). Ogólny rozkład uzyskanych przez wychowanków poziomów był zbliżony: 30,44% dzieci (7 osób) wykazało się niskim poziomem sprawności językowej, tyle samo wychowanków uzyskało poziom wysoki. Dokonując klasyfikacji ze względu na płeć, można stwierdzić, iż prawie połowa dziewcząt uzyskała wynik przeciętny, blisko 1/4 – niski, tyle samo – wysoki. W przypadku dziewczynek dominuje zatem przeciętny poziom sprawności językowej. Zdecydowanie inaczej ułożyły się wyniki chłopców: tylko 1/4 z nich uzyskała poziom przeciętny, 37,50% chłopców niski, tyle samo – wysoki.

Analizując częstość aktywności, dokonano podziału na 3 poziomy. Wyznaczały je następujące punkty:

- 40–52: poziom niski;
- 53–65: poziom przeciętny;
- 66–78: poziom wysoki.

Szczegółowe zestawienie wyników częstości aktywności ukazano w tabeli 2.

Tabela 2. Poziomy częstości aktywności dzieci

Płeć	Liczba badanych n	Poziom częstości aktywności					
		niski		przeciętny		wysoki	
		n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	3	20,00	3	20,00	9	60,00
Chłopcy	8	0	0,00	7	87,50	1	12,50
Razem	23	3	13,04	19	43,48	10	43,48

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z tabeli 2 większość dziewczynek charakteryzowała się wysokim poziomem częstości aktywności. Aż 60,00% z nich uzyskało minimum 66 punktów na Skali aktywności. 1/5 dziewczynek została zakwalifikowana do grupy o poziomie przeciętnym, tyle samo – niskim. W przypadku chłopców przeciętny poziom uzyskało 87,50% badanych. Jeden chłopiec osiągnął wysoki poziom aktywności. Ani jeden badany nie został zakwalifikowany do grupy o niskim poziomie aktywności. Na podstawie tabeli można także stwierdzić, iż wyniki dziewcząt były bardziej zróżnicowane (od poziomu niskiego po wysoki). Biorąc pod uwagę całą grupę, aż 43,48% dzieci uzyskało wynik wysoki. Tyle samo zakwalifikowano do przeciętnego poziomu aktywności. 3 osoby (tj. 13,04% całej grupy) osiągnęły wynik niski.

Raporty z badań/Case Reports

Na podstawie otrzymanych wyników badań dokonano także podziału na 3 poziomy różnorodności aktywności w zależności od uzyskanych punktów:

- 20–26: mała różnorodność aktywności;
- 27–29: średnia różnorodność aktywności;
- 30–32: duża różnorodność aktywności.

Szczegółowe zestawienie poziomów różnorodności aktywności wraz z podziałem na płeć zawarto w tabeli 3.

Tabela 3. Poziomy różnorodności aktywności

Płeć	Liczba badanych	Poziom różnorodności aktywności					
		niski		przeciętny		wysoki	
	n	n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	3	20,00	7	46,67	5	33,33
Chłopcy	8	0	0,00	4	50,00	4	50,00
Razem	23	3	13,04	11	47,83	9	39,13

Źródło: opracowanie własne

Z danych wynika, że 47,83% badanych uzyskało średni poziom różnorodności aktywności. 9 osób (co stanowi 39,13% badanych) charakteryzowała się dużym poziomem różnorodności aktywności, 3 dzieci zaś – małym. Zgodnie z powyższą tabelą chłopcy uzyskali wyższy wynik różnorodności aktywności niż dziewczęta. Połowa z nich zdobyła średni poziom, druga zaś wysoki. Wyniki dziewcząt były bardziej rozbieżne. 3 z nich (tj. 20,00%) przyporządkowano mały poziom różnorodności aktywności, 7 (tj. 46,67%) – średni, a 5 (co stanowi 33,33% wszystkich dziewcząt) – wysoki.

W badaniach wyznaczono również 3 poziomy częstotliwości doświadczeń dzieci. Określała je następująca ilość punktów:

- 18–26: poziom niski;
- 27–35: poziom przeciętny;
- 36–45: poziom wysoki.

Uzyskane dane dotyczące poziomów częstotliwości doświadczeń dzieci przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Poziomy częstotliwości doświadczeń dzieci

Płeć	Liczba badanych n	Poziomy częstotliwości doświadczeń					
		niski		przeciętny		wysoki	
		n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	6	40,00	5	33,33	4	26,67
Chłopcy	8	0	0,00	6	75,00	2	25,00
Razem	23	6	26,09	11	47,83	6	26,09

Źródło: opracowanie własne

Z tabeli 4 wynika, że aż 40,00% dziewczynek charakteryzowała się niskim poziomem częstotliwości doświadczeń. Wynik 1/3 badanych dziewcząt został przyporządkowany do poziomu przeciętnego. 4 spośród 15 dziewczynek zdobyły 36 lub więcej punktów na Skali doświadczeń. W przypadku chłopców najwięcej uzyskało poziom przeciętny. Zdobyło go bowiem aż 75,00% badanych chłopców. Pozostali zostali przyporządkowani do poziomu wysokiego. Ogółem prawie połowa badanych (47,83%) uzyskała przeciętny poziom doświadczeń, 26,09% – niski, tyle samo – wysoki. Wyniki dziewcząt obejmowały zakres od poziomu niskiego do wysokiego, chłopców zaś od przeciętnego do wysokiego.

Raporty z badań/Case Reports

Zdobyte wyniki badań pozwoliły także wyróżnić trzy poziomy różnorodności doświadczeń:

- 11–16: mała różnorodność doświadczeń;
- 17–22: średnia różnorodność doświadczeń;
- 23–29: duża różnorodność doświadczeń.

Szczegółowe zestawienie poziomów z uwzględnieniem kryterium płci przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Poziomy różnorodności doświadczeń

Płeć	Liczba badanych	Poziomy różnorodności doświadczeń					
		niski		przeciętny		wysoki	
	n	%	n	%	n	%	
Dziewczęta	15	2	13,33	8	53,33	5	33,33
Chłopcy	8	0	0,00	4	50,00	4	50,00
Razem	23	2	8,70	12	52,17	9	39,13

Źródło: opracowanie własne

Ogółem 52,17% badanych uzyskało średni poziom różnorodności doświadczeń. 39,13% dzieci (9 osób) przyporządkowano do dużego poziomu zróżnicowania doświadczeń, zaś 13,33% (2 osoby) do małego. Wynik 8 spośród 15 badanych dziewcząt mieścił się w przedziale od 17 do 22 punktów. Należy podkreślić, że 1/3 z nich charakteryzowała się dużym poziomem zróżnicowania doświadczeń, 2 dziewczynki niskim. Połowie chłopców przypisano średnie zróżnicowanie doświadczeń, drugiej zaś – duże. Chłopcy uzyskali więc wyższy poziom różnorodności doświadczeń niż dziewczęta.

Określenie wzajemnego powiązania między poszczególnymi zmiennymi wymagało obliczeń statystycznych. W każdym przypadku obie cechy (zmienne) miały charakter mierzalny (ilościowy) i zostały wyrażone na skalach przedziałowych (interwałowych). Interwał stanowił zawsze 1 punkt. Zależność między dwiema zmiennymi określono za pomocą współczynnika korelacji Pearsona przyjmującego wartość od -1 do $+1$. W celu obliczenia współczynnika korelacji posłużono się istotnością na poziomie 5%. Przedział ufności wyniósł zatem 0,95³⁷.

A. Maszorek-Szymala określając stopnie zależności, przywołuje klasyfikację A. Góralskiego:

- $r = 0$ – brak zależności,
- $0 \leq r < 0,1$ – zależność nikła,
- $0,1 \leq r < 0,3$ – zależność słaba,
- $0,3 \leq r < 0,5$ – zależność przeciętna,
- $0,5 \leq r < 0,7$ – zależność wysoka,
- $0,7 \leq r < 0,9$ – zależność bardzo wysoka,
- $0,9 \leq r < 1$ – zależność niemal pełna,
- $r = 1$ – zależność pełna³⁸.

Zastosowanie w opisie niniejszych badań powyższej klasyfikacji umożliwiło precyzyjne określenie powiązania między dwoma zmiennymi. Korelacja sprawności językowej i częstości aktywności osiągnęła wynik 0,41. Jest to więc zależność przeciętna.

Obliczenie współczynnika korelacji umożliwiło także określenie współczynnika determinacji. Informuje on, z jaką siłą (określaną w procentach) jedna zmienna wyjaśnia zmienność drugiej. Oblicza się go przez podniesienie współczynnika korelacji (r) do kwadratu, a następnie pomnożenie przez 100. Skoro więc $r = 0,41$, to $r^2 \cdot 100 \approx 16,81$. Oznacza to, że około 16,81% zmienności jednej cechy można tłumaczyć wpływem drugiej.

Obliczony współczynnik korelacji dla sprawności językowej i różnorodności aktywności to 0,52. Oddziaływanie to określane jest przez A. Góralskiego jako zależność wysoka. Współczynnik determinacji wyniósł w przybliżeniu 27,04. Wynika z tego, iż około 27,04% zmienności jednej cechy można przypisać zmianom drugiej.

Zależność sprawności językowej i częstości doświadczeń wyrażona w sposób liczbowy to $r = 0,18$. Korelacja ta została więc określona jako słaba. Współczynnik determinacji wyniósł w przybliżeniu 3,24. Oznacza to, że zaledwie 3,24% modyfikacji jednej zmiennej można wyjaśnić oddziaływaniem drugiej.

Współczynnik korelacji sprawności językowej i różnorodności doświadczeń wyniósł 0,19. Współoddziaływanie obu zmiennych ma więc charakter zależności słabej. Współczynnik determinacji o wartości 3,61 świadczy, iż 3,61% zmienności jednej cechy można przypisać oddziaływaniu drugiej.

Wnioski

Mierzalny charakter wszystkich opisanych wyżej zmiennych i ich wyrażenie na skalach interwałowych umożliwiło określenie zachodzą-

³⁸ Por. A. Maszorek-Szymala, *Podstawy statystyki dla studentów i nauczycieli*, Kraków 2007, s. 57.

cych między nimi zależności. Dzięki uzyskanym wynikom liczbowym dokonano weryfikacji hipotez.

W hipotezie H6 (utworzonej do pytania szczegółowego PSz6) założono, że im większa częstość aktywności, tym wyższy poziom sprawności językowej badanych dzieci 5-letnich. Przeprowadzone badania wykazały korelację między zmiennymi o wartości 0,41, co określa zależność jako przeciętną. Innymi słowy jest to relacja istotna lub umiarkowana. Współczynnik determinacji wyniósł 16,81. Oznacza to, że ponad 16,00% modyfikacji jednej ze zmiennych można przypisać wpływowi drugiej. Korelacja sprawności językowej i częstości aktywności ma ponadto charakter dodatni. Oznacza to, że wzrostowi wartości jednej zmiennej towarzyszy na ogół wzrost wartości drugiej. Tendencja dodatnia ma umiarkowaną wartość, toteż relacja między zmiennymi ma charakter zależności przeciętnej. Niemniej jednak przeprowadzona analiza wykazała istnienie korelacji między sprawnością językową a częstością aktywności dzieci 5-letnich. Hipoteza dotycząca tej grupy badanych dzieci została więc całkowicie potwierdzona w badaniach. W przyszłości należałoby powiększyć grupę badawczą, by jednoznacznie stwierdzić badaną zależność oraz jej wartość.

Wyższy współczynnik korelacji uzyskano badając zależność zachodzącą między sprawnością językową a różnorodnością aktywności. Wyniósł on 0,52. Zależność ta określona została jako wysoka, a aż 27,04% zmienności jednej cechy wyjaśniono oddziaływaniem drugiej. Współczynnik korelacji dla tychże zmiennych uzyskał także wartość dodatnią. Konstatując, zróżnicowanie aktywności ma większe znaczenie dla rozwoju sprawności językowej niż jej częstość. W badaniach dowiedziono zatem, że im większa różnorodność aktywności, tym wyższy poziom sprawności językowej badanych dzieci 5-letnich.

Słabą korelację wykazano w badaniu zależności zachodzących między sprawnością językową a częstością doświadczeń dzieci. Jej wartość bliska 0 miała jednak niewielką tendencję dodatnią. Jedynie 3,24% zmian jednej cechy można wyjaśnić wpływem drugiej. Mimo iż zależność tę można określić jako prawie nic nieznaczącą, badania potwierdziły jej istnienie. Pozwoliło to na weryfikację hipotezy H8 (Przypuszcza się, że im większa częstość doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich). Na podstawie badań uznano ją za prawdziwą. Ma ona tendencję wzrostową, dlatego przypuszcza się, że przeprowadzając badania na większej grupie, zależność ta mogłaby być wyższa.

Obliczenia współczynnika korelacji sprawności językowej i różnorodności doświadczeń wykazały istnienie także słabej zależności. Relację tą określono liczbowo jako $r = 0,19$. 3,61% zmienności jednej cechy związane jest zatem z oddziaływaniem drugiej. Zależność sprawności języko-

wej i różnorodności doświadczeń ma więc charakter luźny, aczkolwiek dodatni. Tym samym hipoteza H9 (Przypuszcza się, że im większa różnorodność doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich) także została potwierdzona w badaniach. Różnorodność aktywności ma ponadto minimalnie większy wpływ na sprawność językową aniżeli jej częstość.

Wszystkie hipotezy zostały potwierdzone w badaniach. Obliczenia wykazały istnienie korelacji o wartościach mieszczących się w przedziale od 0,18 do 0,52. Zależności między zmiennymi określono zatem jako słabe, przeciętne lub wysokie. Najsilniejsza relacja zachodzi między sprawnością językową a różnorodnością aktywności, najsłabsza zaś między sprawnością językową a częstością doświadczeń. W badaniach wykazano także, iż aktywność dziecka (ujmowana ogólnie) ma istotnie większy wpływ na sprawność językową niż zdobywane przez nie doświadczenia. Biorąc z kolei pod uwagę częstość i różnorodność, zauważa się, iż druga z nich silniej oddziałuje na sprawności językowe badanych.

Wnioski wysunięte na podstawie analizy relacji zachodzących między poszczególnymi zmiennymi byłyby jednak niepełne, gdyby nie odniesienie do całości. Jaka jest zatem relacja między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami badanych dzieci 5-letnich? Udzielenie odpowiedzi na problem główny obliguje badacza do całościowego ujęcia aktywności i doświadczeń. Składają się one – jak zostało już określone – z 4 komponentów. Zalicza się do nich: częstość aktywności, różnorodność aktywności, częstość doświadczeń i różnorodność doświadczeń. Dokonanie obliczeń współczynnika korelacji zachodzącej między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami dzieci wymagało więc zsumowania punktów zdobytych przez badanych w 4 wyżej wymienionych sferach. Zależność ta uzyskała wynik $r = 0,39$, określono ją zatem jako korelację przeciętną. Obliczony na podstawie r współczynnik determinacji wyniósł 15,21. Oznacza to, że 15,21% zmienności sprawności językowej można wyjaśnić wpływem aktywności i doświadczeń dzieci. Analogicznie do wcześniej opisanych korelacji i ta zależność wykazywała umiarkowany trend dodatni. Wzrostowi wartości jednej zmiennej towarzyszył na ogół wzrost wartości drugiej. Postawiona w niniejszej pracy hipoteza ogólna wyrażająca się w zdaniu: „Przypuszcza się, że im większa różnorodność i częstość aktywności i doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich” została więc udowodniona na podstawie zgromadzonych danych.

Sprawność językowa warunkowana jest wieloma czynnikami. W niniejszym opracowaniu ograniczono się do zbadania jej zależności od kilku zmiennych. Spośród nich szczególnego komentarza wymaga aktyw-

ność człowieka, a w pierwszej kolejności jej zróżnicowanie. To właśnie dzięki różnaitości podejmowanej przez dziecko aktywności rozwija ono własną sprawność językową. Zadaniem rodziców, nauczycieli i innych osób odpowiedzialnych za pomyślny rozwój tejże sprawności winno być zachęcanie wychowanków do podejmowania różnorodnej aktywności. Należałoby przy tym pamiętać, że sprawność językową determinują nie tylko czynności bazujące na bezpośrednim obcowaniu dziecka z mową (np. słuchanie nagrań z odtwarzacza, słuchanie radia czy czytanie), ale także te, które człowiek podejmuje nawet bez stosowania komunikacji werbalnej (np. zrywanie kwiatów, lepienie z ciasta, rysowanie).

Dla rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym kluczowe znaczenie ma aktywność zabawowa, poznawcza i społeczna. Pierwsza z nich zawierająca elementy nauki i pracy jest podstawową formą aktywności dzieci. Umożliwia ona nie tylko rozładowanie napięcia czy poznanie otaczającego świata i panujących w nim stosunków społecznych, ale także – jak wykazano w badaniach – prawidłowy rozwój sprawności językowej. Aktywność poznawcza ukierunkowująca dziecko na przedmioty i osoby w otaczającym świecie wspomaga także rozwój tej sprawności. Działanie w grupie społecznej zyskuje również wysoką rangę.

Ogólnie rzecz ujmując, na kształtowanie sprawności językowej rzutuje wszelka aktywność: motoryczna, praktyczna, ruchowa, kulturalna, badawcza, twórcza i wyobraźniowa. Zadaniem wychowawców jest odpowiednie pobudzanie potencjału tkwiącego w dziecku. Istotnym warunkiem tego działania jest pomoc osób dorosłych w uświadamianiu wychowankom ich społecznych, biologicznych i kulturalnych potrzeb. Rodzice i nauczyciele winni więc koncentrować się na wyzwaniu i wspomaganiu dziecięcej aktywności drogą tworzenia właściwych warunków. Wspieranie rozwoju języka może być zatem motywem mobilizującym nauczycieli do stosowania metod aktywizujących w pracy z dziećmi. Aktywizowanie nie powinno wszakże polegać na dyktowaniu celów, lecz na ich wspólnym konstruowaniu.

Dziecko w swoich działaniach powinno osiągnąć pełną aktywność, która jest możliwa dzięki współdziałaniu emocji, umysłu i uczuć. Jej nieodzownym warunkiem jest także dostrzeganie wysiłków wychowanka. Jego działania winny mieć ponadto charakter różnorodnych czynności wpływających z motywów wewnętrznych i zewnętrznych.

Bibliografia

Andrzejewska J., *Doświadczanie świata podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. T. Parczewska, Wyd. UMCS, Lublin 2010.

Encyklopedia wiedzy o języku polskim, red. S. Urbańczyk, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.

Głowska-Sołdatow M., *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, Impuls, Kraków–Białystok 2013.

Góral-Półrola J., Mosiołek M., *Mowa dzieci wiejskich u progu nauki szkolnej. Znaczenie wczesnej opieki logopedycznej*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Żak, Warszawa 2011.

Górecka-Mostowicz B., *Rozwijanie komunikacji emocjonalnej u dzieci przedszkolnych i szkolnych*, [w:] *O komunikowaniu się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym*, red. K. Gąsiorok, M. Grochowalska, Wyd. Akademia Pedagogiczna, Kraków 2003.

Grabias S., *Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna*, „Logopedia”, 17(1990).

Guz S., *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość aktywności i aktywizacji*, red. S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Wyd. Comandor, Warszawa 2008.

Jakowicka M., *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*, WSiP, Warszawa 1982.

Kurcz, *Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa 1995.

Laskowska J., *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Impuls, Kraków 2007.

Maszorek-Szymala A., *Podstawy statystyki dla studentów i nauczycieli*, Impuls, Kraków 2007.

Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wyd. Akademia Pedagogiczna, Kraków 2000.

Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, PWN, Warszawa 1989.

Parczewska T., *Znaczenie środowisk wychowawczych w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. T. Parczewska, UMCS, Lublin 2010.

Pawłowska R., *Z zagadnień sprawności językowej w nauczaniu religii*, [w:] *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, red. M. Karpluk, J. Sambor, Wyd. KUL, Lublin 1988.

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

Silva P., *Health and Development in the Early Years*, [w:] *From Child to Adult. The Dunedin Multidisciplinary Health And Development Study*, red. P. Silva, W. Stanton, Wyd. Oxford, New York 1998.

Słownik języka polskiego, red. M. Szymczak, t. I, PWN, Warszawa 1978.

Strelau J., *Temperament i inteligencja*, PWN, Warszawa 1992.

Tarkowski Z., *Test sprawności językowej. Podręcznik*, Orator, Lublin 2001.

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

Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 2000.

Włodarski Z., *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, WSiP, Warszawa 1975.

Zaczyński W., *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Żak, Warszawa 1997.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dz. Urz., L394/10-12; Załącznik. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia, Dz. Urz., L394/13-18, [online]: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> (dostęp: 12.04.2015).

Abstrakt

Zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady we współczesnej edukacji pojawiła się tendencja do rozwijania kompetencji kluczowych. Porozumiewanie się w języku ojczystym jest jedną z nich, stanowiąc wyraźny fundament dla innych. Kompetencja ta jest warunkowana sprawnością językową i szeregiem innych kompetencji, między innymi komunikacyjną i językową. Autorzy literatury psychologiczno-pedagogicznej wymieniają rozmaite determinanty tej sprawności. Czy można zatem uwzględnić wśród nich podejmowaną przez człowieka aktywność i zdobywane przez niego doświadczenia? Poszukując odpowiedzi na powyższe pytanie, sformułowano następujący problem badawczy: Jaka

zależność zachodzi między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami dzieci 5-letnich? Celem badacza było więc udowodnienie potencjalnej relacji (lub jej braku) zachodzącej między zmiennymi. Do badań wybrano jedną z grup przedszkolnych. W celu zebrania niezbędnych informacji badacz posłużył się Testem sprawności językowej Z. Tarkowskiego, Skalą aktywności i Skalą doświadczeń. Na podstawie analizy wyników badań udowodniono występowanie: wysokiej zależności między sprawnością językową a różnorodnością aktywności, przeciętnej zależności między sprawnością językową a częstością aktywności, przeciętnej zależności między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami (w ujęciu ogólnym), słabej zależności między sprawnością językową a różnorodnością doświadczeń, słabej zależności między sprawnością językową a częstością doświadczeń. Różnorodność aktywności ma więc większy wpływ na sprawność językową niż jej częstość. Koncentrując się z kolei na częstości i różnorodności, zauważa się, iż druga z nich silniej oddziałuje na sprawności językowe badanych.

Słowa kluczowe: sprawność językowa, aktywność, doświadczenia, język, kompetencja komunikacyjna, kompetencja językowa, kompetencje kluczowe.

The Linguistic Skills of 5-Year-Old Children Versus their Activity and Experiences – Research Report

Abstract

In compliance with the recommendations of the European Parliament and the Council in contemporary education, a tendency to develop key competences has appeared. Communication in a native language is one of them, constituting a clear foundation for others. This competence is conditioned by linguistic skills and a number of other competences, including communicative and linguistic ones. Authors list various determinants of this skill in the psychological-pedagogical literature. Therefore, can the activity undertaken by man and their procurement of experience be included among them? Searching for the answer for the question above, the following research problem has been formulated: What relation occurs between linguistic skills and the activity and experiences of five-year-old children? The researcher's objective was therefore to prove a potential relation (or its lack) occurring between the variables. The population chosen for the research was one from among kindergarten groups. In order to collect the necessary information, the researcher used

Raporty z badań/Case Reports

Z. Tarkowski's test of linguistic skills, the Scale of Activity and the Scale of Experience. As a consequence of the research results, the following has been proved: a high relation between linguistic skills and the activity's diversity, an average relation between linguistic skills and the activity's frequency, an average relation between linguistic skills and the activity and experiences (in general approach), a weak relation between linguistic skills and the diversity of experiences, a weak relation between linguistic skills and the frequency of experiences. The activity's diversity therefore has a greater influence on linguistic skills than its frequency. In turn, concentrating on the frequency and diversity, it can be noticed that the latter affects the linguistic skills of the subjects being tested more strongly.

Keywords: linguistic skills, activity, experiences, language, communicative competence, linguistic competence, key competences.

Adres do korespondencji/Address for correspondence:
Patrycja Brydniak
Absolwentka Akademii Ignatianum w Krakowie
e-mail: patrycjabrydniak@gmail.com

Aneta Rogalska-Marasińska
Uniwersytet Łódzki

Arkana pisarskie refleksyjnego pedagoga

Recenzja książki:
Krystyna Duraj-Nowakowa,
*Pisarstwo naukowe.
Między rzemiosłem a sztuką*,
Oficyna Wydawnicza „Humanitas”,
Sosnowiec 2015

Monografia *Pisarstwo naukowe. Między rzemiosłem a sztuką* to książka szczególna. Autorka przeprowadza czytelnika przez kłopotliwe, niejednorodne, a czasem nawet nieznanne obszary wiedzy i praktyki pisarskiej, objaśniając, tłumacząc i ucząc właściwego obserwowania oraz dokumentowania badanej rzeczywistości. Odwołuje się do zagadnień z rozległych obszarów: filologii, teorii literatury, filozofii, metodologii poznania i badań empirycznych (w tym pedagogicznych) oraz innych dyscyplin humanistycznych i społecznych, aby następnie sugerować ich przeniesienie na grunt szkolnej i akademickiej praktyki pisarskiej.

Od pierwszego kontaktu z monografią czytelnik zostaje zaproszony do rozważań o charakterze dualistycznym. Tytułowe pisarstwo naukowe jest ukazane w optyce swoistej rozterki odbiorcy i początkującego pisarza: czy jest ono rodzajem rzemiosła, „dobrej roboty”, czy raczej mistrzostwem, artyzmem i sztuką. Autorka pragnie, aby czytelnik sam rozstrzygnął te kwestie lub dostrzegł, że oba ujęcia są komplementarne. Ani na moment nie zwalnia odbiorcy z trudu i uroków myślenia, poszukiwania sensów, nadawania znaczeń i dochodzenia do sedna poszczególnych elementów i etapów pracy pisarskiej. Uwypuklając znaczenie adekwatności studiowanej literatury, Autorka przywołuje około 280 pozycji lite-

raturowych wykorzystanych w trakcie tworzenia pracy. Wydaje się, że we wstępie – oryginalne, ale tylko sklasyfikowane pozycje przywoływane z literatury – dalej mogłyby zostać przyporządkowane odpowiednim dyscyplinom naukowym. Niewątpliwie stanowiłyby to nieocenioną pomoc dla wielu czytelników. Jednym rozwiewałyby wątpliwości klasyfikacyjne, innym z kolei zwracałyby uwagę na problem i znaczenie pochodzenia i rodzaju wykorzystywanej literatury w rozprawie awansowej.

O czym traktuje monografia z tak bogatym zapleczem literaturowym? Tezę książki można odczytać jako potrzebę ukazania wzajemnych relacji, meandrów i splotów dwu współzależnych obszarów pracy człowieka: aktywności „rzemieślniczej”/„czeladniczej” i działalności samodzielnej/twórczej. Powyższe założenie wpływa na strukturę tekstu. Zasadniczy trójdzielny podział rozdziałów zostaje rozszerzony o dwa rozdziały „zewnętrzne”: pierwszy i piąty (ostatni), jakby obudowujące te centralne. Najkrócej ujmując, w pierwszym rozdziale podejmowane są wielowarstwowo postrzegane wątki na temat pisarstwa naukowego i samego pisarza. W rozdziałach: drugim, trzecim i czwartym przyglądamy się, z dalszej i bliższej perspektywy, pracy pisarza, tzn. niemal dotykamy, próbujemy i mierzymy się z kolejnymi zagadnieniami, kwestiami i etapami warsztatu pisarskiego i samej materii tekstu. Z kolei rozdział piąty traktuje o rozwijaniu umiejętności pisarskich i to głównie w trakcie edukacji szkolnej, nie wyższej. Każdy z rozdziałów ma ponadto zachowany trójczłonowy podział na merytorycznie uzasadnione paragrafy i śródtytuły. Krystyna Duraj-Nowakowa proponuje także dodatkowy, wewnętrzny zabieg konstrukcyjno-merytoryczny, umieszczając na końcu książki szczegółowe spisy rzeczy (po polsku i angielsku). Książka zyskuje walory istotne dla czytelników dzięki utrzymywaniu „wysokiej temperatury” przekazu i prowadzeniu nici przewodniej, „na którą nawleczone są (niczym paciorki/koraliki) poszczególne wątki”. Owe paciorki nie stanowią jedynie kolorowego dodatku do zasadniczej materii tekstu, ale ją aktywnie współtworzą. Dzięki temu tekst staje się wielowarstwowy, inter- i transdyscyplinarny, zwiększając swą merytoryczną i nawet artystyczną atrakcyjność.

Warto zatrzymać się przy ostatnim, piątym rozdziale książki, zatytułowanym „Kształtowanie i samokształtowanie umiejętności pisania”. Autorka podejmuje tu rozważania na temat odbiorcy tekstu uczącego się pisania i jego szans na właściwy rozwój umiejętności pisarskich w szkole. Nauczyciel powinien być pośrednikiem w nauce czytania i poznawania/interpretowania tekstów na każdym szczeblu edukacji uczniów. Dlatego otrzymujemy/poznajemy przemyślenia na temat wybranych problemów ćwiczenia praktyki pisarskiej. Zwarta formuła rozdziału zachęca do wy-

artykułowania odrecenzenckiej prośby o rozszerzenie podjętych tu rozważań, m.in. o treści dotyczące doświadczeń dydaktycznych samych nauczycieli oraz o przykłady realizacji prac uczniowskich, zgodnie z proponowanymi wskazówkami. Powyższa potrzeba wynika głównie z faktu niedostatku takich publikacji na rynku księgarskim. Wydaje się zatem, że obecny piąty rozdział nie tylko mógłby być uzupełniony dodatkowymi treściami, ale może Autorka powinna rozważyć przygotowanie i publikację nawet odrębnej książki.

Powracając do charakterystyki pierwszego wydania rekomendowanej publikacji, należy podkreślić jej konstrukcyjno-komunikacyjne zalety. W całości tekstu wątki o charakterze naukowym przeplatają się z praktycznymi radami na temat konkretnych kroków pisarskich. Możemy np. przyjrzeć się wybranym zagadnieniom z teorii poznania: myśleniu, wnioskowaniu i syntezie lub pochylić się nad wybranym, szczegółowym elementem trudu pisarza jako celem syntezy. Z drugiej strony Autorka zapoznaje nas z tajnikami sztuki publicznego występowania. Relacja aktywnej współzależności między ujęciem teoretycznym a faktyczną praktyką tworzenia tekstu (i jego późniejszą, publiczną prezentacją) sprawia, że opis etapów powstawania wypowiedzi pisemnej odbierany jest jako swoista przygoda, na którą odbiorca został zaproszony. Biorąc pod uwagę zróżnicowane preferencje komunikacyjne czytelników, profesor Duraj-Nowakowa różnicuje język wypowiedzi (od wyżyn kultury języka naukowego do zwrotów bardziej bezpośrednich, a nawet – o charakterze zaleceń i sugestywnych porad) oraz odwołuje się do współczesnych możliwości poszukiwania treści źródłowych i prezentowania własnych przemyśleń/wyników badań (proponuje odniesienia do Internetu, przygotowanie handoutu, charakterystykę posteru). Dokonuje jednocześnie przeglądu stanowisk innych pisarzy, tak aby ich wypowiedziami poprzeć, rozszerzyć i ugruntować własne przemyślenia i uwagi. Tym samym stara się przekonać czytelnika do swoich racji lub ukazać możliwą wielość realizacji pisarskich. Jako doświadczona autorka – vide Biblioteka Jagiellońska, 36 publikacji zwartych, m.in. z zakresu metodologii, pedeutologii i dydaktyki ogólnej – dzieli się z czytelnikiem osobistymi, niezwykle cennymi spostrzeżeniami (co dziś w drukach wcale nie jest ani oczywiste, ani częste).

Podręcznik ten, mówiąc współczesnym językiem, jest publikacją przyjazną czytelnikowi. Dlatego niewątpliwie mogą po nią sięgać ci wszyscy, którzy pragną komunikować się z innymi w sposób uporządkowany i zrozumiały – od naukowca, badacza, przez nauczyciela, po studenta i jeszcze ucznia – przyszłego studenta. Pojawiają się jednak obawy, że celowe dotarcie do adresatów może napotkać na przeszkody natury ze-

Recenzje/Reviews

wewnętrznej i wewnętrznej. Pierwsze łączą się z uzasadnioną koniecznością szerokiej reklamy publikacji. Stąd sugestia pod adresem samej Autorki jak i Wydawnictwa o zastosowanie nowoczesnych form promocji „produktu”. Optymalna sytuacja miałaby miejsce, gdyby książka trafiła do autorów sylabusów seminariów na studiach doktoranckich jako literatura podstawowa, a na studiach licencjackich i magisterskich – jako uzupełniająca. Natomiast trudności natury wewnętrznej zamykają się w pytaniu: jak zmobilizować adresatów do faktycznego i dogłębnego zapoznania się z omawianą książką? Współcześnie, wobec plagi wtórnego analfabetyzmu i niechęci do czytelnictwa, w latach upadku odpowiedzialności za jakość opracowań awansowych i powszechności plagiatów, atmosfera sprzyjająca własnemu, autorskiemu wysiłkowi intelektualnemu jest nie dość sprzyjająca. Na przekór tym tendencjom profesor Duraj-Nowakowa kieruje do wszystkich potencjalnych odbiorców optymistyczne przesłanie, wyrażając przekonanie, że można i warto uczyć się mądrze i atrakcyjnie pisać. Przywoływaną tu publikacją podaje im pomocną dłoń.

Martyna Szczotka
Akademia Ignatianum w Krakowie

(Anty)edukacja, która może odmienić i dać początek...

Recenzja książki:
(Anty)edukacja wczesnoszkolna,
red. Dorota Klus-Stańska,
Impuls, Kraków 2015

Wczesna edukacja dotyczy okresu życia człowieka o szczególnym znaczeniu. To czas rozwoju jednostki charakteryzującej się silną wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, dużą „plastycznością”, a także pewną bezbronnością poznawczą i emocjonalną wobec wpływów, jakim jest poddawana. Jakość dzieciństwa i edukacji, jaką dzieciom oferujemy, w dużym stopniu decyduje o ich rozwoju i przyszłości. Może im sprzyjać, ale też w przypadku edukacji nieefektywnej, nieadekwatnej kulturowo, może ten rozwój hamować, a przyszłość czynić trudną. Edukacja wczesnoszkolna staje się palącym problemem, przede wszystkim dlatego, że wymaga szybkich działań, ale także ponieważ jego nierozwiązanie może spowodować rozległe i trwałe szkody zarówno indywidualne, jak i społeczne.

„(Anty)edukacja wczesnoszkolna” pod redakcją Doroty Klus-Stańskiej jest efektem pracy kilkunastu autorów zajmujących się w Polsce kształceniem i wychowaniem małego dziecka. Obraz wczesnej edukacji, jaki się wyłania ze zgromadzonych w tej pracy tekstów, nie jest optymistyczny. Większość dotychczasowych podobnych opracowań skupiała się na modyfikacji obecnego stanu wiedzy pedagogicznej, zaledwie dryfując wokół zasadniczo nowatorskiego spojrzenia na nową rzeczywistość, w jakiej znajduje się dziecko w wieku przedszkolnym czy uczeń klas I–III. Ni-

niejsza publikacja w sposób odważny obnaża uśpione problemy wczesnej edukacji dziecka. Idzie dalej, podejmując krytykę i próbując szukać rozwiązań stawianych problemów. Szerokie spektrum poruszanych zagadnień skłania do postrzegania wczesnej edukacji jako służącej dziecku nowoczesnej platformy interdyscyplinarnej, otwartej na zagadnienia nie tylko psychologii, kultury, ale coraz bardziej także ekonomii, polityki czy technologii.

Pojawienie się „(Anty)edukacji wczesnoszkolnej” właśnie w obecnym czasie nie jest przypadkowe. Zmiana cywilizacyjna zmierzająca ku przestrzeni nauczania o charakterze otwartym, wykorzystująca w szkole technologie cyfrowe i nowe media, wymaga edukacji elastycznej. Jesteśmy świadkami rodzącej się nowej epoki, gdzie media w szerokim tego słowa znaczeniu zdominowały otaczającą rzeczywistość. Natychmiastowy dostęp do atrakcyjnej wiedzy czy bliskość wirtualnego świata społeczności internetowej, to tylko przykładowe zagadnienia, które zasadniczo wpływają na kształtowanie się psychiki młodego człowieka. Komerccjalizacja życia, jak również zmieniające się warunki społeczne, czego przejawem może być powszechny brak czasu oraz ciągły pośpiech, to kolejny element otaczającej nas rzeczywistości. Wszystkie te aspekty nie mogły nie mieć wpływu na przedszkolaka i ucznia. „(Anty)edukacja wczesnoszkolna” daje wyraźny sygnał, że obecny stan teorii pedagogiki wczesnoszkolnej nie nadąża za zmieniającą się rzeczywistością. Ukazanie się tak wyrazistego opracowania jest rodzajem ostrzeżenia, że brak strukturalnych rozwiązań może mieć katastrofalne skutki dla całego społeczeństwa. Sam tytuł publikacji jest szalenie intrygujący – z jednej strony budzi nadzieję na edukacyjnie poprawny charakter pedagogiki wczesnoszkolnej, a z drugiej ostrzega przed jej zgubnym obliczem. „(Anty)edukacja wczesnoszkolna” jest rodzajem wstrząsu, wobec którego nie można przejść obojętnie.

Publikacja składa się z 16 rozdziałów. Wstępem do pracy jest tekst Doroty Klus-Stańskiej, w którym Autorka dokonując charakterystyki wczesnej edukacji na podstawie prowadzonych badań, wskazuje na jej dezintegracyjne oddziaływanie na funkcjonowanie społeczne, emocjonalne i poznawcze dziecka. Autorka pisze, że kategoria integracji mogła potencjalnie inspirować do przemiany edukacji, jednak zmiana ta okazała się niespójna strukturalnie i treściowo, wytwarzając nieadekwatne rozwojowo i poznawczo sytuacje dydaktyczne, stanowiące zlepek nieciągłych poleceń i zadań. Stała się pozorna, straciła sensowną zawartość treściową, zyskując nieograniczony niemal zakres (s. 29). Jednocześnie Autorka proponuje rozwiązania edukacyjne, dzięki którym dzieci mogą doświadczać świata spójnego, możliwego do zrozumienia i zapewniającego im poczucie kontroli poznawczej. Takiej postaci integracji najbardziej odpowiada

idea metody projektów. „Aż się prosi, by oparty na projektach model edukacji upowszechnić w nauczaniu początkowym” (s. 35).

Praca podzielona jest na trzy części. Pierwsza z nich nosi tytuł „Dysfunkcyjne zarządzanie”. Bogusław Śliwerski opisuje w niej dezintegrujący wpływ polityki oświatowej na szkołę, w tym również na edukację wczesnoszkolną. Autor zauważa, że edukacja stanowi „kartę przetargową” partyjniackich i związkowych walk socjotechnicznych, a jej reformowanie nie uda się, dopóki nie zostanie wyłączona z politycznych gier. Tymczasem zmienia się szkołę czy edukację jedynie po to, by nic istotnego w niej nie uległo zmianie. Często jedynym celem tych zmian jest maksymalizacja zysków ekonomicznych (s. 100).

Maria Groenwald przedstawia dyskurs, jakim jest debata nad projektem ustawy obniżającej wiek obowiązku szkolnego. Treść przytoczonych argumentów oraz ich emocjonalność nadają debacie cech zdarzenia krytycznego. Autorka dokonuje analizy debaty przez jego pryzmat. W podrozdziale „Kto jest kim na scenie sporu o sześciolatki?” uczestnikom dyskursu – aktorom sztuki pt. „Dla dobra dziecka” – przydzielono poszczególne role. Aby przyciągnąć i zatrzymać widzów, aktorzy publicznej debaty sięgają po środki wyrazu podkreślające ich ofiarność w działaniach dla dobra sześciolatka: prezentują swoją wytrwałość, lojalność i poświęcenie oraz gotowość do walki. A czynią to tym gorliwiej, im bardziej zapewnienia jednych aktorów o przygotowaniu dla sześciolatek szkół bezpiecznych i kształceniu adekwatnym do potrzeb dziecka są podważane przez drugą grupę, obnażającą mistyfikacyjny charakter tych obietnic.

Kolejny rozdział nie dotyczy edukacji wczesnoszkolnej, lecz poprzedzającego ją etapu przedszkolnego. „Wolny rynek w edukacji przedszkolnej, czyli biznes z dzieckiem w tle” to tytuł rozdziału Jolanty Sajdery. Podjęty problem dotyczy funkcjonowania niepublicznych placówek oświatowych. Przedstawione rozważania mają na celu wskazanie potencjalnych niebezpieczeństw, które mogą się pojawiać w działalności placówek wychowania przedszkolnego wszędzie tam, gdzie motywem działania ich założycieli jest bardziej biznes niż edukacja. Wzrost liczby przedszkoli niepublicznych może być przykładem rozwiązania, które początkowo miało mieć charakter przejściowy, a stało się jedyną alternatywą dla wciąż za małej bazy przedszkoli publicznych. Podstawowym dylematem, jaki wiąże się z placówkami niepublicznymi, jest ich niejednorodny odbiór społeczny. Jedną z wątpliwości dotyczy doboru kadry, która pierwsze doświadczenia zawodowe zdobywa właśnie w tych placówkach. Autorka słusznie zauważa, że niezbędne jest objęcie wszystkich placówek publicznych i niepublicznych takimi samymi rozwiązaniami wspierającymi ich działalność edukacyjną. Istotne jest również dopasowywanie oferty do

indywidualnych potrzeb „klienta usługi edukacyjnej”. Obecnie wzrasta liczba rodziców świadomych możliwości, jakie daje edukacja w okresie dzieciństwa, dlatego instytucje, które te potrzeby zidentyfikują i zaspokoją, utrzymają się na rynku placówek niepublicznych.

„Ku dezintegracji dziecięcej tożsamości” to tytuł drugiej części pracy. Katarzyna Gawlicz pisze o „tresurze” widocznej przy analizowaniu tych obszarów przedszkolnego przygotowania do szkoły, które zazwyczaj nie są tak wprost określane i których nie obejmuje diagnoza gotowości szkolnej: uczenie się, jakim być dzieckiem, jak się zachowywać. Dokonuje się to przez określoną organizację codziennego życia w przedszkolu: wprowadzanie i egzekwowanie reguł, organizowanie aktywności dzieci oraz kontrolę nad czasem i przestrzenią. Główną rolę odgrywają osoby dorosłe, od dzieci oczekuje się wyłącznie „podporządkowania”: realizacji poleceń, akceptacji narzuconych przez nauczycielki wzorów postępowania, posłuszeństwa. „Stojąc w poczuciu bezsilności pod drzwiami, których nie potrafią otworzyć, lub przy półce z plasteliną, której nie wolno im wziąć, dowiadują się, jak mało istotne są ich pragnienia, potrzeby i zainteresowania. Niewiele im pozostaje poza pogodzeniem się z tym, że nie one podejmują decyzje, oraz przyjęciem, że najlepiej w takiej sytuacji uznać – że «robię to, co pani każe». W kontekście zamkniętych na klucz drzwi do sali, nakazu kolorowania fartuszka kaczora na niebiesko czy odmowy wyjścia do ogrodu, bo coś innego jest w planie, punkt z podstawy programowej wychowania przedszkolnego mówiący, że dziecko «w zrozumiałym sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach» wydaje się gorzkim żartem” (s. 170). A przecież integracja w ujęciu Paulo Freirego wynika ze zdolności przystosowania się do rzeczywistości połączonej z krytyczną zdolnością dokonywania wyborów oraz przekształcania tej rzeczywistości. Jeśli człowiek traci zdolność dokonywania wyborów i zaczyna być podporządkowany wyborom dokonywanym przez inne osoby, jeśli jego decyzje przestają być jego własnymi decyzjami, ponieważ wypływają z zewnętrznych nakazów, przestaje być zintegrowany. Dzieci uczone podporządkowania, którym odmawia się prawa do dokonywania wyborów i podejmowania prawdziwie własnych decyzji, nie będą potrafiły brać odpowiedzialności za siebie i świat, w którym żyją, stawiać krytycznych pytań, formułować alternatyw. Będą – jak pisze Autorka – doskonale przygotowane do podtrzymywania istniejącego systemu. Katarzyna Gawlicz chce pokazać, że możliwe jest inne myślenie o edukacji przedszkolnej. Zamiast potulnego akceptowania jedynej obowiązującej wizji świata, proponuje traktowanie instytucji dla małych dzieci jako przestrzeni demokratycznych, umożliwiających krytyczne myślenie i przeciwstawianie się niesprawiedliwo-

ści. Wyrasta ono z myślenia o dziecku kompetentnym, obdarzonym „stoma językami”, twórczym, wchodzącym w relacje z innymi dziećmi i z dorosłymi. Przywołany przez Autorkę Peter Moss nazywa takie dziecko „ekspertem od własnego życia, mającym opinie, które zasługują na to, by ich wysłuchać, jak również prawo do udziału we wspólnym podejmowaniu decyzji oraz niezbędne ku temu kompetencje” (s. 173).

Małgorzata Cackowska w swoim tekście opiera się na dyskursie, w którym przyjmuje się, że dziecko jest „wdzięcznym stworzonkiem” i w związku z tym trzeba stwarzać mu świat niekoniecznie prawdziwy i interesujący poznawczo czy społecznie, ale za to sielski, idylliczny, „cieplutki”, a także organizować i zapewnić tak zwany radosny wzrost i bezrefleksyjne szczęście. Dzieci przedszkolne i szkolne są skazane na kicz. Każdego dnia przebywają w salach dekorowanych kiczowatymi gadżetami rodem z bajek disneyowskich czy świata kucyków pony i lalki Barbie. To zjawisko ma charakter ciągły i nie usprawiedliwia go już okazjonalność świętowania. Zdaniem Autorki, uwiedzione tandetą dziecko rośnie „uszcześliwione kiczem” i w kiczu dojrzewa, aby w przyszłości zaferować swoim dzieciom ten sam rodzaj bycia w kulturze i te same doświadczenia estetyczne (s. 285). Jednakże trudno doszukać się dezaprobaty dla praktyk związanych – jak to określa Autorka – z estetycznym gwałceniem dziecięcej wrażliwości poprzez wystawianie dzieci na działanie wszechobecnego kiczu, zanurzanie ich w stworzonych przez dorosłych środowiskach banalizujących estetykę, codzienne eksponowanie na skomercjalizowaną stylistykę ubrań, gadżetów i wnętrz, głównie przedszkolnych i wczesnoszkolnych, zabawek, filmów, programów telewizyjnych czy ilustracji w książkach. Tego rodzaju „edukacji” nie uznaje się za zło i społeczną krzywdę, a wręcz przeciwnie – przypisuje się jej dziecięcość i wypływanie z naturalnych potrzeb najmłodszych.

W trzeciej części pracy znajdują się teksty dotyczące dezintegracji wiedzy uczniów następującej w szkole odcinającej się od rzeczywistości pozaszkolnej oraz pozaszkolnych doświadczeń dzieci i ich strategii myślenia. Kolejnym palącym problemem, na który zwraca uwagę Jolanta Kruk, jest pomijanie w praktyce wczesnoszkolnej szeroko rozumianego środowiska. W odniesieniu do wczesnej edukacji oznacza to, że redukowanie środowiska uczenia się dziecka do klasycznych, dydaktycznych kategorii prowadzi nie tylko do zubożenia otoczenia, ale wręcz do jego zafałszowania i oddalenia od realiów życia, w którym takie przestrzenie jak ulica, park, las czy klasa szkolna są równie prawdziwym otoczeniem każdego dziecka, jak środowisko wirtualne (s. 293). Miejscami szczególnie podkreślanymi przez Autorkę są muzea. Spostrzeżenie o tyle cenne, że w ostatnich latach mamy do czynienia z prawdziwą eksplozją ciekawych,

interaktywnych muzeów. Obecnie muzea podejmują liczne działania edukacyjne, tworząc również bogatą ofertę dla przedszkoli i szkół. Wydaje się jednak, że świadomość ich edukacyjnego charakteru wymaga wzmocnienia wśród nauczycieli.

Małgorzata Żytka podkreśla w swoim rozdziale, że w obecnej podstawie programowej dla edukacji wczesnoszkolnej eksponuje się opanowywanie umiejętności czytania i pisania, natomiast niewiele miejsca poświęca się rozwijaniu umiejętności mówienia i wypowiadania się, a przecież sprawne posługiwanie się językiem jest kluczową umiejętnością dziecka, mającą mu zapewnić powodzenie w funkcjonowaniu szkolnym i pozaszkolnym, w codziennym życiu, w kontaktach z innymi. Podkreśla, że mówienie to nie tylko odpowiadanie na pytania nauczyciela, a rozmowa lub dyskusja między dziećmi nie może się odbywać wyłącznie przez przypadek i na marginesie codziennej szkolnej aktywności, poświęconej uzupełnianiu kart pracy w zeszytach ćwiczeń (s. 318). Na podstawie przeprowadzonych badań Autorka stwierdza, że klimat językowy klasy szkolnej nie umożliwi dzieciom swobodnej wymiany myśli, dzielenia się pomysłami, rozwiązywania problemów czy poznawania opinii innych. W procesie komunikacji nadrzędną rolę odgrywa nadawca (nauczyciel), a niewielką odbiorca wypowiedzi (uczeń). Tymczasem to, co dziecko mówi i jak myśli, powinno być dla nauczyciela punktem wyjścia do udzielania mu odpowiedzi i planowania pracy dydaktyczno-wychowawczej. Doskonalenie umiejętności mówienia i słuchania jest nie tylko zadaniem rozwojowym ucznia, lecz również wyzwaniem dla nauczyciela.

„Matematyka królową nauk” – w pracy znajdują się dwa rozdziały poświęcone wczesnoszkolnemu nauczaniu matematyki. Szkolna edukacja matematyczna już na tym etapie budzi niepokój oraz pytania o jawne i ukryte jej skutki. Alina Kalinowska pisze, że dezintegracja pojęć matematycznych jest efektem aplikowania uczniom formalnych operacji, odrwanych od ich przeszłych pozaszkolnych doświadczeń i szkolnej samodzielności poznawczej. Oznacza to, że za każdym razem poznają gotowy algorytm, a następnie ćwiczą się w jego stosowaniu w kontekstach wymuszonych przez nauczyciela lub podręcznik (s. 389). Autorka zwraca także uwagę na to, że matematyka nie jest ulubioną dziedziną nauczycieli wczesniej edukacji. Postrzega ich jako „nieświadomych siewców chaosu”. Mirosław Dąbrowski podkreśla również, że sposób nauczania matematyki w klasach I–III jest bardzo nieefektywny i prezentuje wyniki badań dotyczące tego tematu. Ponadto zwraca uwagę na powszechny brak wiary w intelektualne możliwości dziecka, który znajduje silny wyraz w kolejnych wersjach podstaw programowych dla klas I–III, gdzie w ostatnich dwudziestu latach treści matematyczne stopniowo zniknęły.

„Świat przyrody zintegrowany, ale czy w szkole?” to rozdział Doro-ty Sobierańskiej, który również nie napawa optymizmem. Edukacja przy-rodnicza jawi się jako problem, którego rozwiązanie wymaga podjęcia szybkich i szeroko zakrojonych działań. Przytoczone przykłady szkolnej praktyki ukazują głównie ograniczanie aktywności badawczej uczniów, niedocenywanie rangi problemów badawczych, marginalizowanie wiedzy potocznej dzieci, ich niewielką samodzielność i autonomię poznawczą w trakcie eksperymentowania, prowadzenia obserwacji czy analizowania zgromadzonych danych. Autorka proponuje rozwiązania problemu w postaci m. in. wzmocnienia kompetencji nauczycieli, zwiększenia wymiaru godzin praktycznego przygotowania studentów do wykonywania zawo-du nauczyciela, odejścia od tradycyjnych metod nauczania i przechodze-nia do metod opartych na zasadach dociekania naukowego.

„(Anty)edukacja wczesnoszkolna” rozwiewa wątpliwości co do sta-nu wczesnej edukacji dziecka w Polsce, wskazując obszary wymagające zmian. Wnikliwa analiza poszczególnych zagadnień przedstawionych przez autorów, często poparta badaniami, winna się stać drogowskazem programowym dla decydentów polskiej oświaty, osób zajmujących się naukowo kształceniem i wychowaniem dzieci w przedszkolu i w kla-sach I–III, nauczycieli, studentów, a także rodziców. Książka, tworząc przestrzeń do dyskusji nad realizacją wczesnej edukacji, wpisuje się w debatę nad sensem i wyzwaniem, jakie przed edukacją początkową stawia współczesność, a także sprawia, że czyta się ją z zainteresowa-niem i zaangażowaniem.

Marzena Maria Szurek
Akademia Ignatianum w Krakowie

Mózgowe mechanizmy uczenia się w kontekście rzeczywistości edukacyjnej

Recenzja książki:
Marzena Żylińska,
*Neurodydaktyka. Nauczanie
i uczenie się przyjazne mózgowi*,
Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Mikołaja Kopernika,
Toruń 2013

Świat, w jakim przyszło się rozwijać i funkcjonować współczesnym najmłodszym pokoleniom, jest zupełnie odmienny od tego, który pamiętają ze swojego dzieciństwa dzisiejsi dorośli. Wraz ze zmianami cywilizacyjnymi, rozwojem mediów cyfrowych i nowoczesnych technologii nastąpiło znaczące przeformułowanie sposobu życia, spędzania wolnego czasu, kontaktów z otoczeniem, a także mechanizmów przyswajania i przetwarzania informacji oraz nabywania umiejętności, również tych szkolnych. Dzięki właściwości mózgu, jaką jest jego neuroplastyczność, współczesny młody człowiek przystosował się do nowej formuły życia, szkoła jednak, pomimo ciągłych reform i prób ulepszeń systemu nauczania, nadal tkwi w tradycyjnych schematach dotyczących przekazywania wiedzy. „W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele przygotowują uczniów do rozwiązywania problemów, jakie przyniesie jutro” – tymi słowami Marzena Żylińska rozpoczyna wstęp do swojej książki, wyjaśniając następnie, że, zgodnie z opinią wielu neuronaukowców, „szkołę trzeba wymyślić od nowa” (s. 9).

Już sam tytuł książki *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* wiele mówi o przyjętej w niej perspektywie patrzenia na szkołę i nauczanie. W części pierwszej Autorka opisuje proces uczenia się przez pryzmat neurobiologicznej wiedzy na temat sposobów funkcjonowania mózgu oraz jego mechanizmów poznawczych, ograniczeń i preferencji. Wiedza ta bowiem nie powinna, według M. Żylińskiej, pozostać niezauważana i niewykorzystywana w konstruowaniu programów nauczania i kształcenia nauczycieli oraz w tworzeniu koncepcji pedagogicznych.

Rozdział drugi koncentruje się na społecznych właściwościach mózgu, za które w dużej mierze odpowiedzialne są neurony lustrzane. Oprócz wyjaśnienia mechanizmów ich działania, czytelnik znajdzie tu również odniesienia do sposobów wykorzystania naturalnych właściwości owych struktur mózgowych w procesie uczenia się. Autorka podkreśla także znaczenie relacji międzyludzkich w prawidłowym rozwoju dziecka i opisuje związki zachodzące pomiędzy jakością tychże relacji a efektywnością nauczania. Szczególnie wyróżniony został typ relacji, jakim jest zabawa – stereotypowo postrzegana wyłącznie jako sposób zaspokajania potrzeby przyjemności, a w rzeczywistości będąca najefektywniejszą formą nauki.

Rozdział trzeci w całości poświęcony jest zjawisku określanemu przez Marca Prensky'ego jako *digital natives*. Cyfrowi tubylcy, jak nazywa się generację od urodzenia zanurzoną w rzeczywistości komputerów, internetu, telefonii komórkowej i wszelkich technologii cyfrowych, „(...) zasadniczo różnią się od swoich rówieśników wychowanych w czasach poprzedzających rewolucję informatyczną” (s. 166), czyli cyfrowych imigrantów. Ponadto „zmiany, jakie pod wpływem kontaktu z nowymi technologiami dokonały się w mózгах dzisiejszych nastolatków mają o wiele większy i głębszy zasięg niż badacze skłonni byli przypuszczać” (s. 167). Wbrew pozorom rozdział ten nie ogranicza się wyłącznie do poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych dostosowujących metody nauczania do struktury świata cyfrowych tubylców. Przeciwnie, zawiera też racjonalną krytykę prymatu przenośnych odtwarzaczy multimedialnych, telewizji i gier komputerowych nad kontaktami z rówieśnikami i tradycyjnymi formami zabawy.

Ostatni rozdział książki jest częścią weryfikującą jakość obecnego systemu edukacyjnego w nawiązaniu do opisanych wcześniej neurofizjologicznych predyspozycji mózgu do przyswajania wiedzy. Żylińska stara się odpowiedzieć na pytania, dlaczego ciekawość poznawcza dzieci jest w dzisiejszej rzeczywistości szkolnej eliminowana, dlaczego w szkole panują stres i nuda i czy testowy system oceny uczniów jest adekwatną formą kontroli wyników nauczania. Jednocześnie Autorka, opierając się na znanych w świecie autorytetach w dziedzinie neuronauk – jak Manfred

Spitzer, Joachim Bauer, Lise Eliot – dokonuje próby poszukiwania alternatywy dla tak zwanej edukacji transmisyjnej.

Marzena Żylińska jest pedagogiem, metodykiem i wykładowcą, można więc sądzić, że kwestie, które porusza w swojej książce, są wypadkową jej osobistych obserwacji, doświadczeń oraz poszukiwań dotyczących bardziej twórczego i skuteczniejszego wykorzystania potencjału uczniów, toteż adresuje swą książkę do rodziców, nauczycieli i studentów kierunków pedagogicznych. Mimo że w publikacji nieustannie odwołuje się do badań z dziedziny neurobiologii, neurofizjologii i neuropsychologii, tekst książki napisany jest językiem zrozumiałym dla czytelnika niezaznajomionego z terminologią specjalistyczną. Można powiedzieć, że „Neurodydaktyka” jest przystępniejszą w odbiorze wersją prac popularnonaukowych Manfreda Spitzera, autora „Cyfrowej demencji” i „Jak uczy się mózg”, których echo pobrzmiwa niemal we wszystkich rozdziałach książki Żylińskiej. Mając na względzie mniej zaawansowanych czytelników, Autorka zamieściła dodatkowo na końcu publikacji słownik trudniejszych terminów pojawiających się w tekście.

Historia uczy, że ludzie niechętnie reagują na zmiany zastanych systemów i zwyczajów. Jak wiele innych rewolucyjnych propozycji działań w zakresie edukacji, również książka Marzeny Żylińskiej nie ustrzegła się krytyki, w tym ze strony środowiska polskich neurobiologów, które w propagowaniu dziedziny wyspecjalizowanej w sposób uproszczony i obrazowy widzi zagrożenie niedopowiedzeń, upowszechniania informacji nieścisłych i mało precyzyjnych. Lęk może budzić także pragmatyczne dążenie Autorki do upowszechniania owej wiedzy „tajemnej” dotyczącej neurofizjologii mózgu wśród dotychczas niewtajemniczonych, a więc na polu edukacji i dyscyplin pedagogicznych. Żylińska, broniąc się przed zarzucaną jej powierzchownością (<https://osswiata.pl/zylinska/2015/03/25/ostrzezenie-przed-niebezpieczna-neurodydaktyka/>, dostęp: 11.05.2015), zaznacza jednak, że publikacja ta dotyczy przede wszystkim problemów edukacji i nie pretenduje do miana podręcznika neurobiologii. Przekonująco odpiera także zarzucaną jej niekompetencję w dziedzinie neuronauk, powołując się na cytowane w książce autorytety naukowe.

Pozostaje mi więc zachęcić czytelników do samodzielnej, uważnej i krytycznej lektury *Neurodydaktyki*, także w celu weryfikacji opisanej wyżej dyskusji. Warto zapoznać się z treścią książki, która odbiła się tak głośnym echem w rzeczywistości medialnej, neurobiologicznej i przede wszystkim edukacyjnej.

Beata Kucharska
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie
Renata Krupa
Lechaa Consulting Sp. z o.o. w Lublinie

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Doświadczam – Rozumiem – Wiem. Zrównoważony rozwój uczniów w I etapie edukacyjnym”

18 kwietnia 2015 r. w Collegium Jana Pawła II Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego odbyła się Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Doświadczam – Rozumiem – Wiem. Zrównoważony rozwój uczniów w I etapie edukacyjnym”, zorganizowana przez Lechaa Consulting Sp. z o.o. Honorowy patronat nad konferencją objęli: Lubelski Kurator Oświaty, Krzysztof Babisz oraz Dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL, ks. prof. dr hab. Marian Nowak. Komitet naukowy konferencji stanowili wykładowcy z kilku ośrodków akademickich: dr hab. Ewa Domagała-Zyśk (KUL), dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum (Akademia Ignatianum w Krakowie), prof. dr hab. Kazimiera Krakowiak (KUL), prof. dr hab. Bogusław

Marek (KUL), prof. dr hab. Urszula Oszwa (UMCS) oraz dr Tomasz Knopik (WSNS).

Celem konferencji było przedstawienie zagadnień praktycznego wspierania uczniów nauczania zintegrowanego w nabywaniu kluczowych kompetencji we współczesnym świecie.

Część plenarną rozpoczął wykład dr hab. Urszuli Oszwy pt. „Specyficzne zaburzenia uczenia się w klasyfikacji DSM V oraz wizerunek osoby z dyskalkulią rozwojową w Polsce”. U. Oszwa wyjaśniła nową klasyfikację specyficznego zaburzenia w uczeniu się, która – w odróżnieniu od starej, charakteryzującej trzy odrębne rodzaje trudności w uczeniu się – definiuje jedno „specyficzne zaburzenie uczenia się”, występujące w trzech podtypach powiązanych ze sobą trudności: w czytaniu, w pisemnym wypowiedzianiu się i w edukacji matematycznej. Prelegentka omawiała również wcześniej nieistniejące rozróżnienie stopnia nasilenia objawów oraz odchodzenie w DSM V od kryterium rozbieżności opartego na IQ.

Następnie dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum w wykładzie zatytułowanym „Nowe doktryny i paradygmaty w pedagogice wczesnoszkolnej” zaprezentowała proces transformacji, jakiemu poddano w ciągu ostatnich lat polską edukację wczesnoszkolną, szeroko ujmując poruszaną problematykę zarówno w kontekście ustawodawstwa, jak i praktyki szkolnej. W tym celu przypominała sylwetki wybranych postaci – ich koncepcje, fakty z działalności edukacyjnej oraz przybliżyła ich poglądy na wychowanie i kształcenie w I etapie edukacyjnym. J. Karbowniczek zwróciła również uwagę na znaczenie doświadczenia w organizowaniu wiedzy ucznia oraz wspieranie jego potencjału twórczego, podając przykłady innowacji w ramach edukacji elementarnej.

W dalszej części spotkania dr hab. Ewa Domagała-Zyśk omówiła zrównoważony rozwój uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a dr Tomasz Knopik w wykładzie pt. „Koncepcja zrównoważonego rozwoju człowieka jako postulat edukacji wczesnoszkolnej” zaprezentował koncepcję inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu według R. Sternberga. Wymienieni prelegenci – jako współautorzy innowacyjnego programu nauczania dla klas I–III szkoły podstawowej „Doświadczam – Rozumiem – Wiem” – odwoływali się w swych wystąpieniach do założonych w tym programie koncepcji psychopedagogicznych oraz proponowanych rozwiązań dydaktycznych. Tę część spotkania zamknęło wystąpienie mgr Renaty Krupy, która, jako przedstawicielka Lecha Consulting Sp. z o.o. i koordynatorka projektu „Doświadczam – Rozumiem – Wiem”, zaprezentowała jego najważniejsze założenia i rezultaty. Prelegentka wyjaśniła, że program powstał jako projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Poddziałania 3.3.4

„Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe” Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013 i jest obecnie wdrażany w czterech wiejskich szkołach w województwie lubelskim.

W trakcie konferencji został zaprezentowany program nauczania „Doświadczam – Rozumiem – Wiem” wraz z obudową dydaktyczną. Jego autorzy podkreślali, że program został opracowany w oparciu o rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 27 sierpnia 2012 r., poz. 977) i został dostosowany do aktualnie obowiązujących, bezpłatnych podręczników „Nasza szkoła” oraz „Nasz elementarz”. Recenzentki programu „DRW” – Jolanta Karbowniczek i Urszula Oszwa – uznały, iż stanowi on atrakcyjną alternatywę programową dla nauczycieli wczesnoszkolnych, szczególnie dla tych, którzy chcą pracować twórczo i efektywnie, wspierając rozwój indywidualnego potencjału zarówno uczniów zdolnych, jak i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (także z trudnościami w uczeniu się). O ocenę programu poproszono również jedną z nauczycielek wdrażających program w Szkole Podstawowej im. ks. J. Twardowskiego w Siennicy Nadolnej – mgr Elżbietę Kasperek, która, poza pochlebnymi opiniami na temat realizowanych przez nią treści programowych, podzieliła się ze słuchaczami swoimi przemyśleniami dotyczącymi codziennych doświadczeń szkolnych w pracy w grupie sześciolatków objętych wcześniejszym obowiązkiem szkolnym w trakcie realizacji projektu od września 2014 roku.

Organizatorzy konferencji poinformowali słuchaczy, iż program „Doświadczam – Rozumiem – Wiem” został wyróżniony przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, co jest dodatkową rekomendacją dla innowacyjności stworzonego przez nich programu.

W części drugiej konferencji uczestnicy wzięli udział w sesji warsztatów: dr hab. Bogusława Marka („Klasa bez tablicy. Praca z dzieckiem z dysfunkcją narządu wzroku”) oraz autorów programu „DRW”: Małgorzaty Knopik („Od eksperymentowania do wnioskowania”), Tomasza Knopika („Codzienny trening twórczości”), Beaty Kucharskiej (dwa warsztaty – „Kształtowanie kompetencji językowych i komunikacyjnych” oraz „Rozwijanie aktywności artystycznej uczniów – warsztaty edukacji twórczej”), a także Ewy Domagały-Zyśk („English Ant czyli język angielski w edukacji wczesnoszkolnej – nie tylko dla anglistów”).

Justyna Modrzejewska
Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku Białej
Jolanta Walaszek-Latacz
Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie

Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Gdańsku pt. „Drogi rozwoju zawodowego współczesnego nauczyciela jako opiekuna – wychowawcy-edukatora”

W dniu 9 kwietnia 2015 r. Wydział Humanistyczny Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej Filia w Koszalinie zorganizował konferencję w pięknym, zabytkowym wnętrzu dawnej pruskiej twierdzy, gdzie po odremontowaniu i unowocześnieniu pomieszczeń, a także wyposażeniu ich w nowoczesny sprzęt multimedialny usytuowano tę prywatną Uczelnię. Historyczne mury, oryginalna ceglana struktura ścian, zachowane detale i współczesna wygoda tworzyły niepowtarzalną atmosferę, sprzyjając tematyce spotkania naukowego.

Patronat honorowy nad konferencją objął Rektor GWSH w Gdańsku, prof. zw. dr hab. Zbigniew Machaliński, a w gremium międzynarodowego Komitetu Naukowego Konferencji zasiedli profesorowie doktorzy habilitowani Ivan Rusnak, Volodymir Kemin, Józef Pielka, Svetlana Konyushenko, Tatiana Grebieniuk i dr Waldemar Budziński. Trzon

Komitetu Organizacyjnego Konferencji stanowiły dr Barbara Moraczewska (przewodnicząca), dr Jolanta Flanz (zastępca przewodniczącej) i dr Iryna Kierzkowska – sekretarz.

Konferencję uroczyście otworzył Rektor GWSH w Gdańsku – prof. zw. dr hab. Zbigniew Machaliński, a następnie wykład inauguracyjny pt.: „Nauczyciel szkoły w perspektywie wzmocnienia własnej wartości” wygłosił prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki z GWSH w Gdańsku. Na początku swojego wykładu Profesor, podkreślając rolę wychowawcy w zakresie udzielania pomocy ludziom młodym w wyborze dróg życiowych, zaproponował, aby każdy wychowawca zadał sobie pytanie: „Jak znaleźć własne miejsce w tym świecie i jak w tym świecie funkcjonować w sposób godny?”. Wskazując na główny cel nauczyciela-wychowawcy, czyli przygotowanie młodego człowieka do funkcjonowania w świecie wartości, podkreślił konieczność przejawiania przez świadomego wychowawcę szlachetności, dobroci i mądrości życiowej. Nauczyciel powinien wykorzystywać swoją niepowtarzalną osobowość w kształtowaniu osobowości i wartości uczniów. Kolejne ważne pytanie, które zadał prelegent brzmiało: „Czym jest rzeczywistość w świetle teorii pedagogicznych i na ile w tej rzeczywistości można kształtować wartości młodego człowieka?”. I tutaj zwrócił Profesor uwagę na wartość i adekwatność stosowania metod autorskich, nowatorskich, jednocześnie zachęcając nauczycieli do poszukiwań w celu uzyskania mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. Stwierdził, że wyższe wykształcenie nie tworzy mistrza, daje tylko możliwości dalszego rozwoju. W tym miejscu przytoczone zostały przykłady wypowiedzi nauczycieli – studentek studiów podyplomowych, z których większość deklaruje, że dla nich najważniejsi są uczniowie, a nie profity. Jednakże przy przyjmowaniu na studia w tym zawodzie nie sprawdza się poziomu wartości przyszłych nauczycieli, dlatego też należałoby się zastanowić, czy kształcimy do rzemiosła, czy do mistrzostwa. Konkluzja Profesora kończąca ten ciekawy wywód to podkreślenie, że pojęcie mistrza w zawodzie nauczyciela jest wpisane w jego rozwój, a najważniejsze jego cechy to: dydaktyk, samouk, pewny siebie i spolegliwy człowiek.

Kolejną prezentacją w sesji plenerowej był wykład prof. nadzw. dr hab. Józefa Pielki z Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, którego tytuł brzmiał: „Przemiany w środowisku życia dziecka jako wyzwanie opiekuńcze dla nauczyciela”. Prelegent, zwracając uwagę na przemiany w społeczeństwie, m.in. w zakresie komunikacji i systemów społecznych, wskazał na zmiany we współczesnej rodzinie, gdzie odwróceniu uległy relacje rodzic–dziecko. To dziecko dyktuje warunki współegzystencji rodzicom, a ci z kolei są podporządkowani dzieciom. Takie funkcjonowanie jest powszechną patologią naszych czasów, której konsekwencją są takie me-

chanizmy obronne w rodzinie, jak agresja lub bierność, osądzenie, dysfunkcyjność. Niezaspokojenie podstawowych potrzeb, m.in. opieki i bezpieczeństwa, wskazuje na konieczność realizacji owych potrzeb instytucjonalnie, przede wszystkim więc w szkole. Aktywność opiekuńcza nauczyciela powinna być zwaloryzowana dla nowych potrzeb, a źródeł dla tworzenia standardów naszych czasów należy upatrywać w dobrych teoriach pedagogicznych, np. Dawida czy też Korczaka, który wskazuje na fakt, że w świecie dziecka dzieje się to samo, co w świecie dorosłych. Działanie nauczyciela zwaloryzowane opiekuńczo powinno opóźnić u dziecka powstawanie antynomii pomiędzy wolnością a koniecznością. Według J. Pielki proces wychowawczy nie może stanowić tła dla działań dydaktycznych, a współczesna szkoła choruje na ciasny dydaktyzm podyktowany nadmiernym formalizmem. Nauczyciel-opiekun powinien być nastawiony na słuchanie, które jest sztuką, a nie na nadawanie, powinien patrzeć na dziecko holistycznie, nie przez własny dydaktyzm. Współczesny model nauczyciela to człowiek otwarty, opiekuńczy, pomocny, humanista, swobodny komunikacyjnie i stymulujący wzajemną komunikację, czyli nauczyciel zaspokajający obecne potrzeby rozwojowe ucznia. Na koniec Profesor wskazał na radość, jako środek wychowawczego oddziaływania nauczyciela, który sami uczniowie oceniają bardzo wysoko. Cały wykład podkreślał przesunięcie środka ciężkości oddziaływań nauczyciela z dydaktyzmu na działania wychowawcze poprzez danie uczniowi zakresu swobody zapewniającego mu bezpieczeństwo.

Dr Jadwiga Szymaniak z Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w sesji plenarnej wygłosiła wykład pt.: „Budowanie świadomości językowej i ortograficznej dzieci”. Prelegentka zwróciła uwagę na znaczenie języka dla wewnętrznego rozwoju człowieka, wskazując na fakt, że poprawność ortograficzno-gramatyczna jest rusztowaniem funkcjonowania ucznia. Następnie zaprezentowała wyniki eksperymentu niemieckiego przeprowadzonego wśród 16 uczniów wybranych losowo, który opierał się na samostanowieniu, kognitywnej formie odkrywania i podejścia do nauczania ortografii. W eksperymencie zastosowano m.in. dawną, ale aktualną metodę wyćwiczonych dyktand, a także analizę tekstów wolnych. Diagnozę problemów uczenia się ortografii przeprowadzono za pomocą obserwacji dokonywanych przez psychologa szkolnego, co oceniono wyżej niż różnorodne testy, np. testy zdolności fonetycznych czy też interaktywne czytanie. Celem eksperymentu było wypracowanie metod terapii problemów językowych oraz obserwacja autentyczności pokazu otaczającej ucznia rzeczywistości. Konkluzją eksperymentu było zaproponowanie Metody Dobrego Startu i właściwie dobranych piosenek.

W ostatnim punkcie sesji plenarnej referat autorek niniejszego sprawozdania pt.: „Rola wychowawców w kształtowaniu prospołecznych postaw dzieci młodszych podczas wakacyjnych wyjazdów zorganizowanych” przedstawiła mgr Jolanta Walaszek-Latacz z Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Marketingu w Chrzanowie. Celem referatu było podkreślenie znaczenia czasu wolnego dzieci w młodszym wieku szkolnym i jego właściwe wykorzystanie. Wskazano na alternatywę negatywnego wykorzystania czasu wolnego dzieci, mianowicie przemyślane i zaplanowane działania wychowawcze, a tym samym wychowawczo-dydaktyczną stymulację rozwoju społecznego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Następnie prelegentka dokonała wybiórczego przeglądu stanowisk w kwestii współczesnych teorii nauk pedagogicznych. Przechodząc do zagadnienia konieczności wyposażenia dziecka w umiejętności przejawiania zachowań prospołecznych, omówiono działania służące pomaganiu innym oraz przyczyny podejmowania takich działań, tj. empatycznej troski o innych czy współczucia dla osoby cierpiącej. Pretendowanym do podejmowania działań wychowawczych, w tym prospołecznych, jest niewątpliwie wychowawca, jednakże „każdy nauczyciel powinien być wychowawcą, ale nie każdy wychowawca jest nauczycielem”. Przykładem jest tutaj animator wyjazdów dziecięcych, popularnie zwany wychowawcą kolonijnym. Istotne jest, jakie cechy, predyspozycje, kompetencje powinien posiadać współczesny wychowawca, jak i gdzie skutecznie winien kształtować postawy prospołeczne swoich wychowanków. W Akademii Techniczno-Humanistycznej w Białymstoku Białej przeprowadzono badanie opinii studentów pedagogiki dotyczące roli wychowawcy w kształtowaniu postaw prospołecznych dzieci na wyjazdach zorganizowanych w okresie wakacji. Główne wnioski wynikające z opinii studentów to: istnienie możliwości kształtowania postaw prospołecznych dzieci na takich wyjazdach, a zwłaszcza umiejętności współpracy, odpowiedzialności, uprzejmości, empatii i szacunku. Najkorzystniejsze dla kształtowania postaw prospołecznych dzieci na wyjazdach jest zorganizowanie im czasu wolnego poprzez instytucje takie jak szkoła lub biura turystyczne uprawnione do organizacji kolonii i obozów. Priorytetowe działania wychowawcy na takich wyjazdach to przede wszystkim opieka i bezpieczeństwo dzieci, jednakże kształtowanie postaw prospołecznych znalazło się na drugim miejscu, a środkiem do realizacji tego celu są zabawy i gry, również zajęcia dydaktyczne i poznawcze, a także spontaniczna zabawa dziecięca. Jak wynika z przeprowadzonych badań, wyjazdy wakacyjne dzieci młodszych stwarzają doskonałą okazję do kształtowania postaw prospołecznych poprzez wprowadzenie lub ugruntowanie właściwych wzorców zachowań. Na koniec podkreślono znaczenie zrozumienia tych zagadnień przez adeptów zawodu nauczycielskiego.

Po sesji plenarnej miała miejsce krótka dyskusja, a następnie uczestników zaproszono na półgodzinną przerwę kawową. Po niej obrady wznowiono w trzech sekcjach: I – Opieka nad dzieckiem w przedszkolu i szkole, II – Nauczyciel jako wychowawca oraz III – Działalność nauczyciela w edukacji. Interesujący referat „Opieka nad dzieckiem z rodziny dysfunkcyjnej” przedstawiła dr Daria Becker-Pestka reprezentująca Wyższą Szkołę Bankową w Gdańsku. Na wstępie zadała trudne pytanie: Czy kadra dydaktyczna uczelni pedagogicznych jest w stanie wyposażyć studentów w kanon pedagogiczny? Aby odpowiedzieć na to pytanie, odwołała się do badań przeprowadzonych w jednej z gdańskich szkół, a szczególnie do wywiadów, które przeprowadziła z panią dyrektor oraz z pedagogiem szkolnym. Obydwie respondentki stwierdziły powolne znikanie typowych patologii społecznych w środowisku szkolnym na rzecz pojawiających się nowych patologii we współczesnej rodzinie, tj. eurosieroctwa, postawy nadmiernie wymagającej (rankingi szkół, ocena dzieci), braku czasu dla dzieci pracujących rodziców, co daje się zauważyć w świetlicy szkolnej, gdzie dzieci czekają na rodziców do godziny 17. Można też zaobserwować obsesyjne koncentrowanie się części rodziców na sferze edukacyjnej dziecka i poszerzanie jej kosztem czasu wolnego. D. Becker-Pestka zainteresowała się konkretnymi działaniami podejmowanymi w szkole w zakresie stwierdzonych problemów, np. zbiórka odzieży, współpraca z kołem Caritas, zapewnienie uczniom potrzebującym podręczników, poradnictwo i pośrednictwo dla rodziców, przekazywanie potrzebnych rzeczy oraz angażowanie rodziców w proces indywidualnego nauczania dzieci. Wprowadzono także warsztaty dla dzieci odpowiadające ich zainteresowaniom oraz rozwija się szeroką współpracę z zewnętrznymi instytucjami. Symbolem życzliwości i podkreślenia dobra dziecka jest fakt, że zarówno dyrektor szkoły, jak i pedagog nigdy nie wyłączają telefonów. Mankamentem pracy z dzieckiem z rodzin dysfunkcyjnych jest brak możliwości zatrudnienia w szkole psychologa dziecięcego oraz lekarza-psychiatry.

Reprezentantka Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, mgr Janina Karoń przedstawiła referat pt.: „Status edukatorów placówek niepublicznych w edukacji dziecka”, w którym zaprezentowała szybko rozwijającą się dziedzinę współczesnej edukacji – edukację nieformalną, czyli dodatkową, która jest, według prelegentki, pochodną niezadowolenia rodziców z formalnej edukacji i odpowiada na potrzeby społeczne. W wyniku pogarszania się jakości edukacji publicznej oraz występowania nowych patologii, np. nadmiaru pieniędzy i dóbr, pojawił się sektor prywatny oraz nowy zawód – trener, edukator. Ta nowa specjalność skupia się na konkretnych umiejętnościach, a wiedza jest środkiem do celu, stanowiąc pomoc w ich osiągnięciu. Alternatywne propo-

zycie wobec formalnego systemu edukacyjnego stwarzają możliwość autonomicznego wyboru i kontynuacji dziecięcych zainteresowań. Według prelegentki szkoła jest światem sztucznym, dla którego alternatywą jest nauczanie dziecka w domu. Konkluzją referatu było stwierdzenie: „Szkoła sobie, a życie sobie”.

Mgr Halina Zwiercan z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, nauczyciel gry na skrzypcach i wychowania muzycznego, zaprezentowała referat pt.: „Wpływ kształcenia muzycznego na rozwój właściwości osobowościowych i zachowań prospołecznych uczniów”. Na wstępie prelegentka dokładnie wyjaśniła oddziaływanie nauczania techniki gry na instrumentach na rozwój osobowościowy jednostki. Zwróciła uwagę na nie tylko wywoływanie radości za pomocą muzyki i dowartościowywanie dziecka dzięki zdobytym przez niego umiejętnościom, ale także na możliwość prowadzenia terapii dysleksji za pomocą umiejętności instrumentalnych. H. Zwiercan podkreśliła istotną rolę nauczyciela w kształtowaniu od najmłodszych lat kreatywności dziecka poprzez stymulację własnej twórczości. Dziecko uczy się określonych pozytywnych zachowań, np. na koncertach, gdy buduje się dystans emocjonalny do sytuacji przez wyjaśnianie: to tylko koncert – nie stres, nie nastawienie na sukces, ale akceptacja i minimalizowanie porażki, jej zrozumienie i wykorzystanie, tłumaczenie, że nie ma przegranych lub zwycięzców, jest sukces zespołowy. Na tym polega tworzenie „muzycznej rodziny”, czyli zalecanych zespołów muzycznych. Nauczycielka zaprezentowała ciekawe połączenie muzyki ze sportem za pomocą tzw. piłek edukacyjnych (edubal).

Następnie swoje referaty przedstawili dwaj studenci z Uniwersytetu Gdańskiego. Pierwszą wygłosiła Katarzyna Stasiewicz, a jego tytuł brzmiał: „Zerwanie z tradycyjnymi sposobami kształcenia – koncepcja radykalna w nauczaniu wiedzy o kulturze”. Studentka podjęła temat dysonansu między twórcami kultury a edukacją kulturową, zwracając uwagę na zaledwie 30 godzin programowych tejże edukacji w roku szkolnym. Prelegentka optowała za pedagogiką radykalną, gdzie nauczyciel stosuje krytyczną refleksję, indywidualne ścieżki przekazu, a także ma za zadanie uświadamianie uczniom różnych wariantów i znaczeń kultury.

Student Marcin Kacpura zaprezentował referat pt.: „Problemowe nauczanie Wiedzy o społeczeństwie, jako krok na drodze budowy społeczeństwa obywatelskiego”, w którym wychodząc od definicji społeczeństwa obywatelskiego podkreślającej obowiązkowość publiczną obywatela, przeszedł do celów kształcenia Wiedzy o społeczeństwie i wreszcie do metod nauczania proponowanych przez pedagogikę krytyczną. Prelegent wyjaśnił rolę nauczyciela w dialogu edukacyjnym i omówił kolejne etapy metody problemowej oraz przedstawił sposoby wykorzystania następujących

metod: metoda kolorowych kapeluszy De Bono, burza mózgów, drzewo decyzyjne czy analiza SWOT. Stwierdził, że zastosowanie tych i podobnych metod w kształceniu społeczeństwa obywatelskiego na zajęciach z Wiedzy o społeczeństwie z pewnością jest celowe i korzystne dla ucznia.

Podsumowując Konferencję, Rektor GWSH w Gdańsku, prof. zw. dr hab. Zbigniew Machaliński nawiązał m.in. do referatu prof. Parzęckiego mówiącego o mistrzu – nauczycielu, którym winien być człowiek będący autorytetem w określonej dziedzinie (np. Ryszard Kapuściński – dziennikarz). Następnie w związku z referatem prof. Pielki wskazał na znaczenie opiekuńczości w zawodzie nauczyciela, łącząc ją z bogactwem państwa, gdyż, jak stwierdził, „doskonałe warunki przekładają się na rezultaty”. Referat dr Szymaniak połączony został przez Rektora z problemem spadku czytelnictwa w naszym kraju. Nawiązując do referatu dr Modrzejowskiej i mgr Walaszek-Latacz wskazał na specyfikę czasu wolnego dziecka w naszej rzeczywistości polegającą m.in. na wykorzystaniu go do uzupełnienia edukacji formalnej. Konkluzją Rektora było stwierdzenie, że referaty były interesujące, ale najistotniejsze jest to, że łączą one teorię pedagogiczną z praktyką.

Szerokie spektrum zagadnień omawianych podczas konferencji stwarzało jej uczestnikom możliwość zdobycia wiedzy i ciekawych doświadczeń pedagogicznych, a szczególnie pedeutologicznych. Przyjemna atmosfera, świetna organizacja, dbałość o potrzeby uczestników sprzyjały debacie w trakcie konferencji, a także w kuluarach. Oczekujemy więc na kolejną edycję tak dobrze rozpoczętych, cyklicznych konferencji z dziedziny, która wymaga dyskusji, analiz i aktualnych badań w permanentnie zmieniającej się społecznej rzeczywistości.

Tatiana Konderak
Szkoła Języków Obcych „TINA”

Edukacja obcojęzyczna najmłodszych a rozwijanie sprawności receptywnych. Rozumienie ze słuchu

Proces jednoczenia się Europy i obserwowane zarówno w naszym kraju, jak i na innych kontynentach, zmiany społeczne, ruchy migracyjne i powstanie społeczeństw wielonarodowościowych ukształtowały nowe koncepcje metodyczne w dydaktyce, gdzie akwizycja oraz nauczanie języka obcego małych dzieci stało się jednym z tematów badań i dyskusji. Obok umiejętności językowych ważnym elementem w edukacji obcojęzycznej najmłodszych staje się uwrażliwienie na różnorodność kultur i ludzi mówiących różnymi językami. W krajach Unii Europejskiej edukacja przedszkolna rozumiana jest jako przestrzeń, w której wszechstronny rozwój dziecka jest stymulowany poprzez zorganizowane działania pedagogów wychowania przedszkolnego. Wspomniane działania, zarówno dydaktyczne, wychowawcze, jak i opiekuńcze, mają na celu przygotowywanie dziecka do podjęcia obowiązku szkolnego.

Na efektywny proces wychowania i kształcenia składają się cele, treści, metody, formy i środki dydaktyczne, z których podstawową funkcję zdają się pełnić odpowiednio dobrane i sformułowane cele edukacyjne, będące również jednym z najważniejszych motywów aktywności ludzkiej¹. W przypadku edukacji językowej najmłodszych, która ma swoją

¹ J. Karbowniczek, *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Kraków 2013, s. 224–232.

wyraźną specyfikę, stosowane przez nauczyciela metody pracy są zdeterminowane przez cechy rozwojowe małych uczniów. Nie należy jednak zapominać, iż na tym poziomie nauczania ważniejszy od wymiernych efektów językowych jest sposób pracy nauczyciela oraz dziecięca motywacja do nauki i uczestnictwa w zajęciach, która stanowi fundament dalszego, wieloletniego kształcenia językowego.

Zdaniem Hanny Komorowskiej cele językowe w pierwszych latach życia dziecka są z konieczności ukierunkowane głównie na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu i naukę słownictwa wprowadzanego w kontekście i w prostych zdaniach, co stanowi jednocześnie początek kształtowania sprawności mówienia². Do najważniejszych cech rozwojowych dzieci w kontekście kształcenia obcojęzycznego autorka zalicza potrzebę słuchania, która wymusza osłuchiwanie się dzieci z językiem obcym poprzez piosenki, wyliczanki, śpiewanki i rymowanki, krótkie opowiadania, bajki czy też wiersze. W pierwszych latach życia dziecka uczenie się drugiego języka jest zbliżone do przyswajania języka ojczystego, czyli okresu, w którym najpierw osłuchuje się ono z językiem. Zdaniem H. Komorowskiej należy zapewnić dzieciom w tej grupie wiekowej jak najczęstszy kontakt z mową i nagraniami w języku obcym, rozwijając na zajęciach językowych główną sprawność, jaką jest rozumienie ze słuchu.

Podstawą nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym są właśnie piosenki, rymowanki, wyliczanki i wierszyki, spełniające wiele ważnych funkcji dydaktycznych³. Można do nich wykorzystać ćwiczenia, które łączą ruch z muzyką i rytmem. Do takich form ruchu i ekspresji należą m.in.: ilustrowanie poszczególnych fraz gestem, czyli rodzaj opowieści ruchowej, pantomima, improwizacja ruchowa czy też inscenizacja treści utworu. Ponadto powiązanie melodii z tekstem sprawia, iż jest on łatwiejszy w odbiorze nawet dla najmłodszych uczniów, gdyż wszystko, co zrytmizowane ułatwia dzieciom naukę i zapamiętywanie nowych treści. Praca z odpowiednio dobraną do wieku i zainteresowań dziecka piosenką obcojęzyczną nie tylko rozwija sprawności językowe, ale również pobudza i stymuluje procesy emocjonalne, społeczne, psychiczne czy też fizyczne.

Do najważniejszych cech dzieci w pierwszych latach życia zdaje się należeć stała potrzeba zabawy, w tym również językowej i fizycznej aktywności. Pozwala to na podniesienie efektywności kształcenia językowego poprzez zastosowanie wszelkiego rodzaju gier i zabaw zarówno ruchowych, jak i językowych, wykorzystujących elementy gimnastyki czy też reagowania

całym ciałem. Mają one na celu łączenie umiejętności wypowiedzenia się z czynnościami motorycznymi.

Na zajęciach językowych z dziećmi, poza zabawą, ruchem i muzyką, nie może zabraknąć takich form ekspresji, jak ćwiczenia dramowe, miniteatryki czy różnorodne formy plastyczne – kolorowanie, rysowanie, wyklejanie, wydzieranie i lepienie. Aktywność językowa doskonale współgra z tego typu działaniami, dając dzieciom radość z nauki i uczestnictwa w zajęciach, radość z tworzenia i działania.

Kolejne cechy małych uczniów to brak umiejętności czytania i pisanie, nieumiejętność pracy własnej, jak również myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, co oznacza, że nauka musi się wiązać z konkretnymi sytuacjami i przedmiotami znajdującymi się w zasięgu wzroku dziecka. Treści nauczania powinny natomiast być dla niego istotne i związane z kręgiem zainteresowań, gdyż wspiera to proces percepcji materiału i przetwarzania informacji. Najmłodszych cechuje również szybkie zapominanie pomimo równie szybkiego zapamiętywania, co wiąże się z koniecznością wielokrotnych powtórzeń w różnicowanej i atrakcyjnej dla dzieci formie. Informacje odbierane przez receptory słuchu i wzroku są zapamiętywane dzięki analizowaniu, kodowaniu i przekazywaniu ich do dalszych magazynów pamięci, a ponieważ dzieci postrzegają zjawiska synkretycznie i uczą się dopiero analizowania, potrzebują większej ilości ćwiczeń, by przyswoić materiał⁴.

Należy pamiętać, iż możliwość koncentracji najmłodszych jest krótkotrwała, zatem planowane zadania, ćwiczenia, gry i zabawy językowe powinny być krótkie, a aktywności wymagające większego skupienia należy przeplatać zabawami ruchowymi. Niezwykle istotne jest również korzystanie na zajęciach z różnorodnych materiałów edukacyjnych i planowanie takich działań dydaktycznych, które dostarczają wciąż nowych bodźców pozwalających skupić i podtrzymać dziecięcą uwagę i zainteresowanie nauczonymi treściami. Chodzi o wykorzystywanie na zajęciach zarówno obrazu, dźwięku i ruchu w różnorodnych formach i kombinacjach, jak również wszelakich przedmiotów i rekwizytów. W tym miejscu warto podkreślić znaczenie emocjonalnego zaangażowania dzieci podczas osłuchiwania się z językiem, gdyż ma ono znaczący wpływ na procesy percepcji i przetwarzania informacji. Dlatego tak ważna jest koncentracja uwagi i podtrzymanie jej. Sterowanie uwagą mimowolną, charakterystyczną dla dzieci w wieku przedszkolnym, musi się odbywać przy użyciu wyrazistych i kontrastowych bodźców, wyeksponowanych z otoczenia. Wszelkie formy graficzne wzmacniające fragmenty tekstu, into-

⁴ T. Siek-Piskozub, A. Wach, *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Poznań 2006, s. 102.

nacja i siła głosu, jak również urozmaicone tempo mówienia czy czytania, które podkreślają informacje, pozytywnie oddziałują na utrzymanie uwagi⁵.

Rozwijanie umiejętności słuchania i rozumienia ze słuchu

W warunkach naturalnych język jest przyswajany i używany w wersji mówionej, dlatego nauczanie opierające się na naturalnych procesach akwizycji języka powinno uwzględniać nadrzędność kanału oralnego, czyli umiejętności słuchania i mówienia. Dzieci w wieku przedszkolnym nie mają wystarczających zdolności w zakresie czytania i pisania, co sprawia, iż wykształcenie prawidłowej umiejętności rozumienia ze słuchu jest jednym z podstawowych celów w nauczaniu języka obcego na tym poziomie edukacji⁶. Stanowi ono nie tylko podstawę komunikacji, w której bez zrozumienia drugiej osoby nie ma możliwości porozumienia się, lecz wykształcenie sprawności rozumienia jest również warunkiem powstania odpowiedniego programu motorycznego, na podstawie którego rozwija się mowa⁷.

Aktywne posługiwanie się językiem, czyli produkcja, do której dąży nauczanie języka obcego, musi być poprzedzone kształtowaniem umiejętności recepcji, czyli rozpoznawania i odróżniania elementów języka i rozumienia przekazu tekstu czy utworu. Konieczne jest więc wcześniejsze dostarczenie wzorców, aby na ich podstawie uczeń mógł samodzielnie stworzyć własny tekst. Kluczowe jest zatem bogate doświadczenie receptywne, które dziecko powinno nabyć w celu wygenerowania i zorganizowania umysłowej reprezentacji systemu językowego oraz programów kierujących produkcją językową⁸. Dostarczany mu input językowy musi być przystępny, gdyż przyswojone zostają jedynie zrozumiałe dane językowe.

Nauka rozumienia ze słuchu powinna odbywać się w warunkach zbliżonych do naturalnej komunikacji. Warto pamiętać, że słuchanie ze zrozumieniem pojawia się, gdy towarzyszy mu odpowiedni czynnik motywujący, czyli powód i cel słuchania, a jeśli wiąże się z nim zadanie, które ma zostać wykonane, stanowi ono dodatkową motywację do uważnego słuchania. Istotne jest podkreślenie znaczenia selektywnego słuchania, czyli słuchania w celu zrozumienia lub uzyskania konkretnej informacji, przy czym dużą rolę odgrywają kontekst i sytuacja, pomagające w utrzymaniu uwagi i koncentracji oraz w zrozumieniu fragmentów słuchanego tekstu czy utworu⁹. Warto również dodać, iż zadanie powinno być tak zaplano-

⁵ M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2008, s. 115.

⁶ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, dz. cyt., s. 100.

⁷ J. Gładysz, *Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, red. D. Sikora-Banasik, Warszawa 2009, s. 83.

⁸ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, dz. cyt., s. 132; J. Gładysz, dz. cyt., s. 84.

⁹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, dz. cyt., s. 133.

wane, aby jego wykonanie zakończyło się dla ucznia sukcesem. Powodzenie w jego wykonaniu świadczy o skuteczności zadania, wzmacnia motywację dziecka, jak również zachęca do spróbowania swoich sił w kolejnym zadaniu¹⁰.

Słuchanie ze zrozumieniem zawiera takie sprawności cząstkowe, jak rozumienie poleceń nauczyciela i odpowiednie reagowanie na nie; rozumienie komunikacji w grupie oraz rozumienie sensu piosenek, rymowanek i bajek¹¹. Przyjrzyjmy się technikom rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu obejmującym ćwiczenia poprzedzające słuchanie, towarzyszące słuchaniu oraz następujące po wysłuchaniu tekstu, opisanym przez H. Komorowską¹².

Ćwiczenia językowe poprzedzające słuchanie mają, według autorki, na celu:

- skupienie uwagi dzieci na tematyce tekstu;
- przypomnienie i zaktywizowanie elementów języka znanych dzieciom i związanych z tematyką tekstu;
- wprowadzenie nowych wyrazów i struktur gramatycznych, które są niezbędne do zrozumienia tekstu, a nieznanne przez najmłodszych.

Istotne w tej kwestii jest odpowiednie ukierunkowanie uwagi na dany temat poprzez zawężenie jej do konkretnej sytuacji czy aspektu, którego będzie dotyczyć wprowadzany tekst, co ułatwi jego późniejsze rozumienie. Sposobem na takie ukierunkowanie uwagi może być uprzednia prezentacja obrazka ilustrującego główny przedmiot tekstu.

Techniki towarzyszące słuchaniu pobudzają motywację, nadają sens i cel słuchaniu, jak również utrzymują koncentrację uczniów. W rozpatrywanej tu grupie wiekowej mogą to być ćwiczenia polegające na dopasowywaniu, dobieraniu odpowiedniego obrazka do wysłuchanego tekstu czy na szeregowaniu, czyli układaniu obrazków w odpowiedniej kolejności według treści tekstu. Jest to również tak zwane ustne dyktando, czyli rysowanie według instrukcji słownej, jak również uzupełnianie niekompletnego obrazka. Reagowanie całym ciałem obejmuje ćwiczenia polegające na wykonywaniu manualnych poleceń nauczyciela lub poprzez pokazywanie ruchami i gestami tego, co mówi nauczyciel. Jest to odpowiednie ćwiczenie dla dzieci przedszkolnych wykorzystywane w pracy z tekstami dotyczącymi życia codziennego oraz przy nauce piosenek i wierszyków, gdyż umożliwia najmłodszym zademonstrowanie zrozumienia treści przekazu bez konieczności używania słów¹³. Zadania te mogą być

¹⁰ P. Ur, *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, Warszawa 1989, s. 38.

¹¹ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, dz. cyt., s. 100.

¹² H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, dz. cyt., s. 134–141.

¹³ J. Gładysz, *Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, dz. cyt., s. 89.

z powodzeniem wykorzystywane zarówno przy wprowadzaniu oraz utrwalaniu nowych treści, jak również przy powtórzeniach czy sprawdzaniu stopnia opanowania danego materiału.

Techniki następujące po wysłuchaniu tekstu dotyczą głównie rozumienia całości tekstu i obejmują dwie sfery: rozumienie globalne, całościowe, czyli uchwycenie ogólnego sensu usłyszanego tekstu oraz rozumienie szczegółowe. Do omawianych technik można zaliczyć ćwiczenia polegające na określeniu czy podawane przez nauczyciela stwierdzenia są prawdziwe czy nie w oparciu o usłyszany uprzednio tekst, jak również odpowiadanie na pytania dotyczące tekstu. Należy pamiętać, aby w przypadku najmłodszych uczniów umożliwić im na każdym etapie pracy ze słuchanym tekstem wsparcie w postaci pomocy wizualnych, takich jak materiały graficzne ilustrujące treść tekstu, przedmioty czy rekwizyty. Mają one duże znaczenia zarówno dla wizualizacji, jak i kontekstualizacji nauczanych treści, co jest szczególnie ważne w pracy z najmłodszymi dziećmi.

Podczas rozwijania sprawności słuchania ze zrozumieniem, zdaniem H. Komorowskiej¹⁴, należy respektować następujące zasady:

- 1) selekcja tekstów powinna uwzględniać sytuacje, w których chcemy, aby dziecko się komunikowało;
- 2) nieznanostwo słów i pojawiających się w utworze konstrukcji gramatycznych nie powinna utrudniać globalnego zrozumienia tekstu, dlatego konieczne jest wprowadzenie i przećwiczenie nowych wyrazów przed przystąpieniem do pracy z tekstem;
- 3) ze względu na wybiórczą naturę słuchania ze zrozumieniem warto ukierunkować uwagę dzieci na uzyskanie konkretnej wiadomości z tekstu;
- 4) przed rozpoczęciem pracy z tekstem należy przedstawić uczniom zadanie do wykonania po uzyskaniu informacji zawartych w słuchanym tekście, co zmotywuje ich do aktywnego słuchania;
- 5) zadanie wykonywane w oparciu o wysłuchany tekst nie może sprawiać dzieciom dodatkowych trudności, ma być bowiem oznaką jego zrozumienia;
- 6) kształcąc globalne rozumienie tekstu i opieranie się na domyśle, należy przyzwyczajać uczniów do niepewności i niepełnego jego rozumienia, dlatego nie trzeba tłumaczyć i wyjaśniać wszystkich elementów tekstu;
- 7) konieczne jest uwzględnianie ćwiczeń poprzedzających wysłuchanie tekstu, towarzyszących tekstowi oraz następujących po jego wysłuchaniu.

Optymalne warunki do rozwoju sprawności receptywnych u dzieci stwarza stosowanie tekstów narracyjnych, głównie bajek i historyjek.

Wpływa ono pozytywnie na rozwój globalnego rozumienia i sprzyja mimowolnemu przyswajaniu niewerbalnych środków wyrazu, poprawnej wymowy, intonacji czy rytmu, dużej ilości słów i zwrotów językowych oraz konstrukcji gramatycznych, a także umiejętności opisu i dzielenia dłuższych opowiadań na epizody oraz rozwojowi sposobów wyrażania uczuć i opinii. Konsekwentne stosowanie bajek przybiera formę intensywnego inputu, dzięki czemu procesy przyswajania języka i jego akwizycji mogą przebiegać jak w naturalnych warunkach¹⁵.

Inne ćwiczenia wykorzystywane w celu kształtowania rozumienia ze słuchu obejmują identyfikowanie obrazka na podstawie usłyszanego zdania lub opisu, rysowanie obrazka lub uzupełnianie brakującego elementu w oparciu o usłyszane stwierdzenia, numerowanie obrazków lub ustawianie ich w odpowiedniej kolejności, wskazywanie poszczególnych elementów ilustracji, reagowanie w określony sposób na konkretny wyraz lub słowo z grupy wyrazów, określanie zgodności usłyszanego tekstu z treścią obrazka, przedstawianie usłyszanych sytuacji¹⁶.

Przytoczone powyżej ćwiczenia i wskazówki pomocne w rozwijaniu sprawności słuchania i rozumienia ze słuchu mogą stanowić źródło pomysłów, z których kreatywny nauczyciel wybierze najbardziej odpowiednie do danej grupy językowej, pamiętając, iż cechy rozwojowe małych uczniów determinują charakter zabaw i ćwiczeń językowych stosowanych na zajęciach.

Osluchanie dzieci z językiem obcym, poza budowaniem motywacji do dalszej nauki, jest jednocześnie najważniejszym zadaniem nauczyciela, realizowanym w sytuacjach zrozumiałych dla dzieci, w których dzięki ruchowi, mimice czy kontekstowi sytuacyjnemu, nawet nie rozumiejąc całej wypowiedzi, dzieci mogą się domyśleć znaczenia. Służą temu również rytuały, wszelkie gry i zabawy językowe, obcojęzyczne nagrania, zarówno audio, jak i wideo. Gdy nauka jest jednocześnie świetną zabawą, pełną pochwał ze strony nauczyciela ze strony nauczyciela, a ze strony ucznia wiary w swoje możliwości językowe, poczucia własnej wartości, radości i satysfakcji z osiągniętych celów, oddziałuje to pozytywnie nie tylko na chęć dalszej (współ)pracy, ale przede wszystkim na efekty dydaktycznych (współ)działań.

¹⁵ J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, dz. cyt., s. 114–117.

¹⁶ J. Gładysz, *Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, dz. cyt., s. 91–95.

Bibliografia

Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Gładysz J., *Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, [w:] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*, red. D. Sikora-Banasik, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.

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

Karbowniczek J., *Założenia metodyczne pracy pedagogicznej w przedszkolu*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, red. J. Karbowniczek, M. Kwaśniewska, B. Surma, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.

Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.

Siek-Piskozub T., Wach A., *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2006.

Ur P., *Nauczanie rozumienia słowa mówionego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989.

Tatiana Konderak, Marcin Wierzgacz
Szkoła Języków Obcych „TINA”

Gli animali golosi – scenariusze zajęć z języka włoskiego dla dzieci 6-letnich

Gli animali golosi

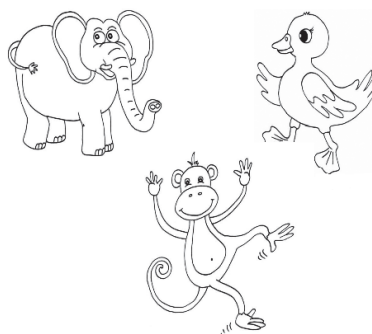
Un elefante grosso, grosso
Che si dondola così, x2
Con suo nasone lungo, lungo
Ha preso tutti i miei pop corn
Ha preso tutti i tuoi pop corn

Un, due, tre, un due, tre
É un elefante goloso come me

Una scimmietta svelta, svelta
Che si arrampica così x2
Con la manina cicciettella
Ha preso la mia caramella
Ha preso la tua caramella

Un, due, tre, un due, tre
É la scimmietta golosa come me

Un anatroccolo piccolino
Che nuotava così x2
Con il suo becco giallo e piatto
Ha mangiato il mio gelato
Ha mangiato il tuo gelato



Nauczanie dzieci języków obcych/ Teaching Foreign Languages to Children

Un, due, tre, un due, tre
É l'anatroccolo goloso come me

Un, due, tre, un due, tre
E l'elefante goloso
La scimmietta golosa
L'anatroccolo goloso
Gli animali golosi come me

Cele zajęć:

Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.

Cele poznawcze:

- poznawanie słownictwa dotyczącego zwierząt, części ciała;
- odkrywanie własnych możliwości przez stwarzanie sytuacji do osiągnięcia sukcesów;
- rozwijanie spostrzegawczości, umiejętności kojarzenia i pamięci;
- kształtowanie umiejętności aktywnego słuchania i rozumienia ze słuchu.

Cele społeczno-kulturowe:

- kształtowanie współpracy w grupie i w parach;
- rozwijanie wrażliwości, tolerancji i empatii;
- rozbudzanie i pogłębianie motywacji i aktywności.

Cele dydaktyczne:

- osłuchanie uczniów z językiem włoskim;
- poznanie tekstu piosenki *Gli animali golosi*;
- utrwalenie poznanej słownictwa i wdrażanie nowych słów w wypowiedź ustną;
- rozwijanie umiejętności opowiadania i śpiewania w języku włoskim.

Metody pracy:

- bezpośrednie i percepcyjne (prezentacja materiału);
- TPR – metoda reagowania całym ciałem;
- audiolingwalne;
- komunikacyjne i aktywizujące;
- wykorzystanie elementów teatru i dramy (inscenizacja piosenki);
- gry i zabawy językowe.

Formy pracy: praca indywidualna i grupowa

Pomoce i środki dydaktyczne:

- miękka piłeczka;
- pluszowy słoń, małpka i kaczuszka;

- małe, białe-czarne rysunki słonia, małpki i kaczątka, karteczki z ich włoskimi nazwami;
- tablica, magnesy;
- ilustracja piosenki oraz podwójny zestaw rysunków ilustrujących poszczególne frazy / fragmenty utworu;
- płyta CD z nagraniem utworu, odtwarzacz CD;
- kredki, kostka do gry oraz liczby od 1 do 6;
- zdjęcia z gazet i rysunki różnych zwierząt, pudełko z napisem ZOO;
- papierowe torebki z napisem POP CORN, kawałki kolorowych wstążeczek do ich zawiązania, pudełko do ich przechowania;
- materiałowy (magiczny) woreczek;
- kartka z wyciętą dziurką od klucza;
- papierowe lodowe różki, gładka bibuła na gałki lodów, klej.

Przebieg zajęć:

Poniższe scenariusze zostały opracowane i zaplanowane na 45-minutowe zajęcia w klasie pierwszej dla dzieci 6-letnich. Zawarte w nich propozycje można także wykorzystać na dowolnej liczbie zajęć zarówno z dziećmi starszymi, jak również w wieku przedszkolnym. W zależności od czasu trwania zajęć językowych, wieku uczniów, jak również liczebności grupy można je przeplatać ulubionymi grammi i zabawami językowymi dzieci, dobranymi do odpowiedniej fazy zajęć. Proponowane zadania, ćwiczenia i gry kładą szczególny nacisk na kontekstualizację nauczanych treści.

Zajęcie 1

Część I – organizacyjno-powtórzeniowa:

Przywitanie, sprawdzenie obecności

Rozgrzewka językowa

– Nauczyciel rzuca piłkę do uczniów i zadaje pytania: *Come ti chiami?*, *Quanti anni hai?*, *Dove abiti?*, *Come stai?*. Uczniowie odpowiadają, odrzucając piłkę. Mogą też nawzajem zadawać sobie pytania i na nie odpowiadać.

– Wspólne zaśpiewanie wybranej piosenki, wylizanki lub wyrecytowanie poznanego przez dzieci wierszyka.

Część II – wprowadzenie nowego materiału:

Zwierzątka

Nauczyciel pokazuje obrazki 3 zwierząt występujących w nowej piosence, której dzieci będą się uczyć, „*Gli animali golosi*”: słonia, małpki i kaczątka. Nazywa je po włosku, a uczniowie powtarzają, wymyślają gest, którym można je pokazać. Nauczyciel za pomocą magnesów mocuje na tablicy obrazki zwierząt oraz karteczki z ich nazwami.

Następnie każdy uczeń otrzymuje małe, białe-czarne rysunki trzech zwierząt. Najpierw układa je według wskazówek nauczyciela, a potem kolejność układania podają ochotnicy.

un elefante
una scimmietta
un anatroccolo

Jakie są zwierzątka?

Nauczyciel pyta uczniów, jakie może być każde z tych zwierzątek. Jeśli padnie określenie, które pojawia się w piosence (*gruby*, *szybki* lub *malutki*), nauczyciel zapisuje je na tablicy obok zwierzątka, a wszyscy powtarzają i pokazują odpowiedni gest.

Teraz dzieci łączą się w pary, a każda para dysponuje 6 rysunkami. Jak w poprzednim zadaniu, najpierw dzieci układają rysunki według wskazówek nauczyciela, a potem kolejność podają ochotnicy.

un elefante grosso
una scimmietta svelta
un anatroccolo piccolino

Hipnotyzer

Dzieci chodzą swobodnie po sali, słuchając nagrania. Gdy muzyka nagle ucichnie, nauczyciel, który ją zatrzymał, podchodzi kolejno do każdego ucznia i mówi: *Tu sei...* i dodaje nazwę jakiegoś znanego dziecku zwierzątka. Uczeń musi się w niego wcielić, odpowiadając: *Io sono...* i naśladuje jego sposób poruszania się. Gdy wszyscy są już zaszarowani, ponownie gra muzyka i uczniowie swobodnie spacerują. Następnie zabawę poprowadzi jeden z uczniów.

„*Gli animali golosi*”

– Uczniowie, na podstawie ilustracji do piosenki w formacie A4¹, próbują się domyślić, o czym może ona opowiadać.

– Wykorzystując karty memo, nauczyciel opowiada treść piosenki po polsku, układając kolejno rysunki do poszczególnych fragmentów utworu. Następnie uczniowie starają się powtórzyć wersję polską razem z nauczycielem, który przy opowiadaniu pokazuje odpowiedni fragment². Potem nauczyciel pyta: *Może ktoś spróbuje na ochotnika? Może z kolegą lub z koleżanką?*

¹ Ilustracja w tym formacie służy do pracy z całą piosenką w obu wersjach językowych (polskiej i włoskiej). Do pracy z poszczególnymi elementami, zdaniami czy frazami piosenki służą małe rysunki.

² Opanowanie polskiej wersji językowej piosenki oraz przypisanie gestów do konkretnych, zilustrowanych fraz pozwala na późniejszym etapie pracować już tylko z wersją włoską piosenki w oparciu o ilustracje lub gesty.

– Uczniowie słuchają piosenki. W trakcie słuchania nauczyciel ponownie pokazuje kolejno obrazki tak, aby uczniowie wiedzieli, który fragment utworu jest właśnie śpiewany.

– Po wysłuchaniu piosenki uczniowie z nauczycielem wspólnie wymyślają gesty do poszczególnych fraz pierwszej zwrotki, po czym starają się ją zaśpiewać, pokazując ustalone gesty.

Che si dondola cosi

A jak kołyszają się zwierzątką, gdy chodzą? Robią to szybko czy powoli?
Nauczyciel mocuje kolejne rysunki przedstawiające sposób poruszania się słonia, małpki i kaczuszki, tworząc w ten sposób z rysunków trzy zdania.

Un elefante grosso che si dondola cosi.

Una scimmietta svelta che si dondola cosi.

Un anatroccolo piccolino che si dondola cosi.

Jeden z uczniów, patrząc na tablicę, wybiera dowolne zwierzątko, nazywa je i dodając: ***Che si dondola cosi***, pokazuje, jak ono się kołysze, gdy chodzi. Wszystkie dzieci powtarzają za nim zdanie i pokazują.

Część III – utrwalenie i podsumowanie:

Słuchamy i kolorujemy

Aby odpocząć i wyciszyć się, dzieci słuchają piosenki i kolorują biało-czarne rysunki, które służyły do wcześniejszych zabaw. Kto skończy, wkłada kolejno rysunki do pudełka z napisem ZOO, mówiąc, jakie to zwierzątko.

Głuchy telefon

Uczniowie przekazują sobie po cichutku wymyślone przez nauczyciela zdanie. Ostatni uczeń wypowiada je na głos i pokazuje na tablicy odpowiadające mu rysunki.

Gra z liczbami

Siedzimy w kółeczku, a w środku znajdują się ponumerowane od 1 do 6 ilustracje z piosenki (dwa pierwsze rysunki z każdej zwrotki ilustrujące poznane na tych zajęciach treści), czyli:

1. *Un elefante grosso...*
2. *...che si dondola cosi.*
3. *Una scimmietta svelta...*
4. *...che si dondola cosi.*
5. *Un anatroccolo piccolino...*
6. *...che si dondola cosi.*

Uczniowie rzucają kolejno kostką, liczą oczka, szukają odpowiedniej liczby i odpowiadającego jej obrazka, po czym mówią, co się na nim znajduje.

Pierwsza zwrotka

Nauczyciel rozdaje dzieciom małe rysunki ilustrujące tekst pierwszej zwrotki, którą uczniowie starają się już samodzielnie ułożyć. Przypominamy sobie do niej gesty, a następnie z nagraniem śpiewamy i pokazujemy pierwszy fragment nowo poznanej piosenki.

Podziękowanie za udział w zajęciach i miło spędzony czas; pożegnanie.

Zajęcie 2

Część I – organizacyjno-powtórzeniowa:

Przywitanie, sprawdzenie obecności

Rozgrzewka językowa

- Wspólne zaśpiewanie wybranej piosenki, wylizanki lub wierszyka.
- Nauczyciel mocuje na tablicy za pomocą magnesów obrazki ilustrujące poznane na ostatnich zajęciach zwierzątka i sposoby ich poruszania się, prosząc uczniów o ich nazwanie.

Pantomima: Qui sono?

Nauczyciel wymawia jedno z zilustrowanych na tablicy zdań, a zadaniem uczniów jest pokazanie odpowiedniego gestu. Następnie ochotnik podchodzi do tablicy i pokazuje jakiś gest. Na jego podstawie reszta musi jak najszybciej zgadnąć, co to za zwierzątko i wypowiedzieć odpowiednie zdanie.

„Gli animali golosi”

Dzieci otrzymują małe rysunki ilustrujące treść całej piosenki. Układając je, przypominają jej polską wersję. Następnie słuchamy nagrania, sprawdzając, czy dobrze wszystko ułożyliśmy. Jeśli tak, przypominamy sobie gesty do pierwszej zwrotki, śpiewając ją i ilustrując gestami.

Część II – wprowadzenie nowego materiału:

Suo nasone

Nauczyciel pyta uczniów, jaka jest najbardziej charakterystyczna część ciała zwierząt z piosenki. Jeśli padnie dobra odpowiedź (*nos słonia, łapka małpki, dzióbek kaczątka*), nauczyciel pokazuje rysunek i nazywa go. Obrazek z częścią ciała jest przyklejany na tablicy obok zwierzątka, do którego należy.

suo nasone

la manina

suo becco

Suo nasone lungo

Nauczyciel podaje przymiotnik, do każdej części ciała zwierząt, który występuje w treści piosenki; wszyscy powtarzają i pokazują.

*suo nasone lungo
la manina cicciettella
suo becco giallo e piatto*

Obrazek parzy

Uczniowie siadają w kole, podają sobie jak najszybciej obrazek z daną częścią ciała, ale aby podać go dalej, muszą powiedzieć, co na nim się znajduje.

Dotknij

Nauczyciel wypowiada nazwy części ciała, uczniowie muszą jak najszybciej złapać się za nią (w przypadku dzióbka uczniowie tworzą dzióbek przy ustach). Następnie dobierają się w pary, a nauczyciel wydaje polecenie, za którą część ciała mają się nawzajem delikatnie złapać. Potem następuje zmiana i polecenia wydają uczniowie.

Co zabrał słonik?

Siedzimy w kole. W środku leżą obrazki zwierząt i części ciała oraz liczby 1, 2, 3. Nauczyciel trzyma w ręce pluszowego słonia i prosi dzieci o zamknięcie oczu. Maskotka zabiera za każdym razem jakiś obrazek, a uczniowie muszą powiedzieć całym zdaniem, co ona zabrała: *Un elefante ha preso...*

Tutti i miei/tuoi pop corn

Nauczyciel przynosi na zajęcia dużą torebkę popcornu. Pokazuje ją dzieciom, mówiąc: *Tutti i miei pop corn*. Każdy kto powie *Tutti i tuoi pop corn*, może skosztować, jak popcorn smakuje.

Każdy uczeń otrzymuje papierową torebkę z napisem POP CORN, którą dekoruje, słuchając nagrania. Do gotowych torebek nauczyciel wsysuje trochę popcornu i każdy zawiązuje ją kolorową wstążką.

Kto skończy, pokazuje swoją paczuszkę maskotce, mówiąc *Tutti i miei pop corn*. Ale co to? Słoń łasuch, którego trzyma nauczyciel zabiera dziecku torebkę z popcornem i chowa ją do przygotowanego pudełka. Wówczas każde dziecko skarży się z wyrzutem nauczycielowi, mówiąc: *Un elefante ha preso tutti i miei pop corn!*

É un elefante goloso come me! – Odpowiada wzdychając nauczyciel.

É un elefante goloso come me

Gdy wszystkie paczuski są już w pudełku, nauczyciel losuje jedną i oddaje ją właścicielowi, mówiąc: *Tutti i tuoi pop corn*, a wszyscy grożą palcem słoniowi, mówiąc: *É un elefante goloso come me*. Następnie losują dzieci, szukają właścicieli torebek z popcornem, oddają im i mówią w/w frazę.

Część III – utrwalenie i podsumowanie:

Pierwsza zwrotka

Dzielimy dzieci na 5 grup (tyle ile jest fraz w pierwszej zwrotce). Każda grupa otrzymuje odpowiedni rysunek i mówi swój fragment (śpie-

wać będziemy później z nagraniem), ilustrując go gestem. Refren mówimy wszyscy razem. Potem następuje zmiana grup i tak 5 razy, aż każda grupa będzie na każdym możliwym miejscu.

Na zakończenie wszyscy śpiewają pierwszą zwrotkę piosenki z nagraniem i gestami.

Podziękowanie za udział w zajęciach i miło spędzony czas; pożegnanie.

Zajęcie 3

Część I – organizacyjno-powtórzeniowa:

Przywitanie, sprawdzenie obecności

Rozgrzewka językowa

Nauczyciel rzuca do ucznia piłkę, zaczynając zdanie: *Un elefante grosso, grosso...* albo *Una scimmietta svelta, svelta...* lub *Un anatroccolo piccolino...*, a każdy uczeń kończy zdanie, mówiąc: *...che si dondola cosi.*

Co mam?

Nauczyciel przygotowuje zestaw podwójnych rysunków do całego poznanego dotychczas materiału z nowej piosenki. Jeden komplet układamy przed dziećmi, a z drugiego wybieramy jeden rysunek. Uczniowie muszą jak najszybciej odgadnąć, który obrazek wybrał nauczyciel. Dzieci podają propozycje, a jeżeli nie jest to nazwany i wskazany wśród leżących przed nimi rysunek – odwracają go. Dzięki temu łatwiej im zapamiętać, które rysunki były już proponowane.

Dziurka od klucza

Przez wyciętą w kartce dziurkę od klucza dzieci patrzą na znajdujący się pod spodem rysunek. W dziurce widoczny jest jedynie fragment obrazka, a uczniowie muszą zgadnąć, co on przedstawia. Kto dobrze odpowie, zatrzymuje rysunek do zakończenia zabawy.

Przypomnienie gestów do pierwszej zwrotki piosenki i jej zaśpiewanie.

Część II – wprowadzenie nowego materiału:

Co robią te zwierzątka?

Nauczyciel kładzie przed dziećmi rysunek słonia, małpki i kaczuszki, a pod spodem napisy odpowiednich czasowników. Następnie losuje z worka zdjęcia z gazet i rysunki różnych zwierząt, jakie dzieci znają z książek, telewizji lub z wizyty w ZOO. Jedne chodzą, inne wspinają się albo pływają. W zależności od tego, co dane zwierzę robi, nauczyciel wypowiada odpowiednią frazę i kładzie pod odpowiednim napisem. Potem losują dzieci.

si dondola
si arrampica
nuotava

La mia caramella

Nauczyciel wyciąga materiałowy, zawiązany worek z szeleszczącymi słodyczami. Potrząsa nim, mówiąc *La caramella*. Dzieci podają go sobie w kole, mówiąc i próbując zgadnąć, co to znaczy i co znajduje się w worku. Gdy worek wróci już do nauczyciela, ten rozwiązuje go, wyciąga jednego cukierka i mówi: *La mia caramella!* W worku powinno być minimum tyle cukierków, ile jest dzieci. Nauczyciel wyciąga po jednym cukierku, mówiąc za każdym razem: *Oh! La mia caramella!* Za każdym razem jest coraz bardziej zdziwiony, że jeszcze coś w nim znalazł. Gdy worek jest już pusty, prosi dzieci o pomoc i włożenie cukierków z powrotem do worka. Każde dziecko bierze jednego cukierka i zanim go włoży, mówi: *La tua caramella!*

Kto wziął moje słodycze?

Nauczyciel kładzie na środku swój woreczek słodyczy. Zamyka oczy, a w tym czasie dzieci ustalają między sobą, kto go zabierze i schowa za swoimi plecami. Następnie nauczyciel musi odgadnąć, kto ma słodycze, zadając dzieciom pytania:

– *Chi ha preso la mia caramella? Ola?*

– *Non!*

– *Krzyś ha preso la mia caramella?*

– *Non!*

– *Adaś ha preso la mia caramella?*

– *Si! Adaś ha preso la tua caramella!*

Uczeń chowający słodycze wybiera osobę, która będzie zgadywać.

Kalambury

Najpierw nauczyciel, potem uczniowie pokazują gest z pierwszej lub drugiej zwrotki, reszta uczniów zgaduje, jaką frazę pokazał nauczyciel lub uczeń.

Część III – utrwalenie i podsumowanie:**Dwie zwrotki**

– Uczniowie układają z małych rysunków pierwszą i drugą zwrotkę piosenki. Przypominamy sobie gesty do pierwszej zwrotki, następnie wymyślamy je do drugiej, a potem słuchając nagrania, śpiewamy i pokazujemy gesty.

– Dzielimy dzieci na 5 grup, jak na poprzednich zajęciach, każda grupa otrzymuje rysunki do odpowiednich linijek z dwóch pierwszych zwrotek piosenki, czyli np.: grupa 1 – pierwsze linijki, grupa 2 – drugie linijki etc. Refren śpiewają wszyscy razem. Następnie grupy zamieniają się miejscami, dążąc do swojego miejsca. Na zakończenie dzieci słuchają nagrania oraz gestykulując, śpiewają obie zwrotki piosenki.

Podziękowanie za udział w zajęciach i miło spędzony czas; pożegnanie.

Zajęcie 4

Część I – organizacyjno-powtórzeniowa:

Przywitanie, sprawdzenie obecności

Rozgrzewka językowa

Nauczyciel rzuca piłką do uczniów i zadaje im pytania: *Come ti chiami?*, *Quanti anni hai?*, *Dove abiti?*, *Come stai?* Następnie zaczyna jakąś frazę z piosenki, a uczeń ma za zadanie ją dokończyć.

Co zniknęło?

Uczniowie układają z rysunków ilustrację do dwóch pierwszych zwrotek piosenki. Sprawdzamy, czy wszystko się zgadza. Jeśli tak, śpiewamy z nagraniem i gestami. Następnie dzieci zamykają oczy, a nauczyciel zabiera i chowa jeden z obrazków. Uczniowie muszą zgadnąć, którego rysunku brakuje. Każdy, kto poda dobrą odpowiedź, liczy sobie (na palcach) punkt.

Ciepło–zimno

Jeden uczeń wychodzi za drzwi, a drugi chowa w sali obrazek w takim miejscu, które widzą wszystkie dzieci. Uczeń wraca i zaczynają się poszukiwania, w czasie których cała grupa powtarza zamiast „ciepło–zimno” zdanie, które przedstawia schowany rysunek. Gdy szukający jest daleko, powtarzamy cicho, gdy się do niego zbliża, mówimy coraz głośniejsze, a gdy oddala – coraz ciszej.

Część II – wprowadzenie nowego materiału:

Papierowe lody

Rozdajemy dzieciom uprzednio wycięte i sklezione papierowe różki do lodów³. Można je zrobić z różnokolorowego papieru, wówczas łatwiej będzie, szczególnie młodszym dzieciom, rozróżnić swoją pracę. Każdy bierze dwa kawałki kolorowej, gładkiej bibuły, formuje z niej kulki i słuchając piosenki, przykleja „lodowe gałki” do papierowych różków.

Questo è il mio gelato

Gdy wszystkie lody są już gotowe, siadamy na dywanie, który jest naszą plażą w upalny dzień i każdy kolejno kładzie na środku swoje lody, mówiąc za nauczycielem: *Questo è il mio gelato*.

Kto zjadł twoje lody?

Ale co to? Na plażę przyszły zwierzaki-łakomczuchy! Każde z nich zabrało i zjadło kilka lodów! Nauczyciel kładzie przed każdym pluszowym zwierzątkiem z piosenki po kilka lodów zrobionych przez dzieci. Teraz chce się dowiedzieć, kto zjadł czyje lody. Kolejno zadaje uczniom pytanie: *Chi ha mangiato il tuo gelato?* Uczeń w zależności od tego, koło którego zwierzątka leżą jego lody, odpowiada jednym ze zdań:

*Un elefante grosso ha mangiato il mio gelato.
Una scimmietta svelta ha mangiato il mio gelato.
Un anatroccolo piccolino ha mangiato il mio gelato.*

Trzecia i czwarta zwrotka

Wspólnie wymyślamy i ustalamy gesty do trzeciej i czwartej zwrotki piosenki.

Część III – utrwalenie i podsumowanie:

Magiczny woreczek

Nauczyciel wrzuca do worka wszystkie obrazki z piosenki. Następnie uczniowie losują kolejno rysunki. Kto dobrze potrafi nazwać obrazek, może go zatrzymać do końca zabawy. Gdy w worku nie ma już nic, układamy całą naszą piosenkę, aby się upewnić, że żaden rysunek nam się nie zawieruszył.

Pantomima

Uczniowie ilustrują gestem wylosowany z magicznego worka rysunek.

Memory

Uczniowie w parach odkrywają obrazki fraz z piosenki, szukając takich samych rysunków. Za każdym razem należy powiedzieć, co na nich się znajduje. Jeśli para znajdzie dwie takie same karty, zatrzymuje je i zdobywa punkt.

„Gli animali golosi”

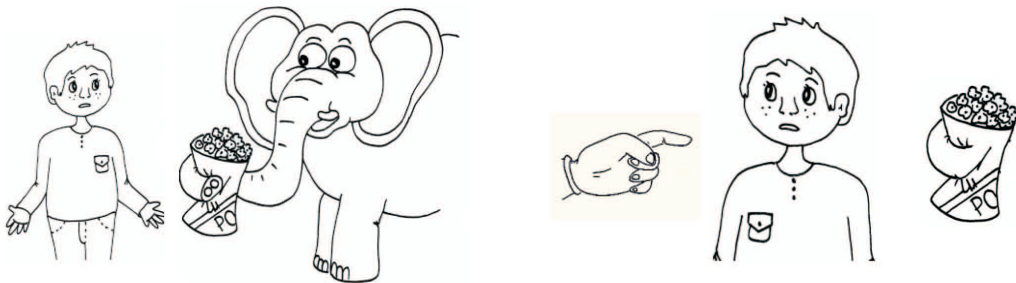
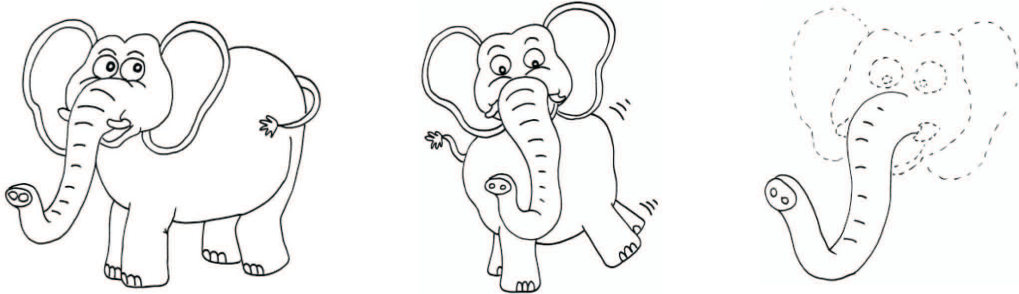
Znamy już całą piosenkę! Dzielimy dzieci na 4 grupy, czyli tyle, ile jest zwrotek i każda grupa układa z rysunków ilustrację do swojej zwrotki, po czym ją prezentuje. Na zakończenie słuchamy nagrania, śpiewając i ilustrując gestami całą piosenkę.

Podziękowanie za udział w zajęciach i miło spędzony czas; pożegnanie.

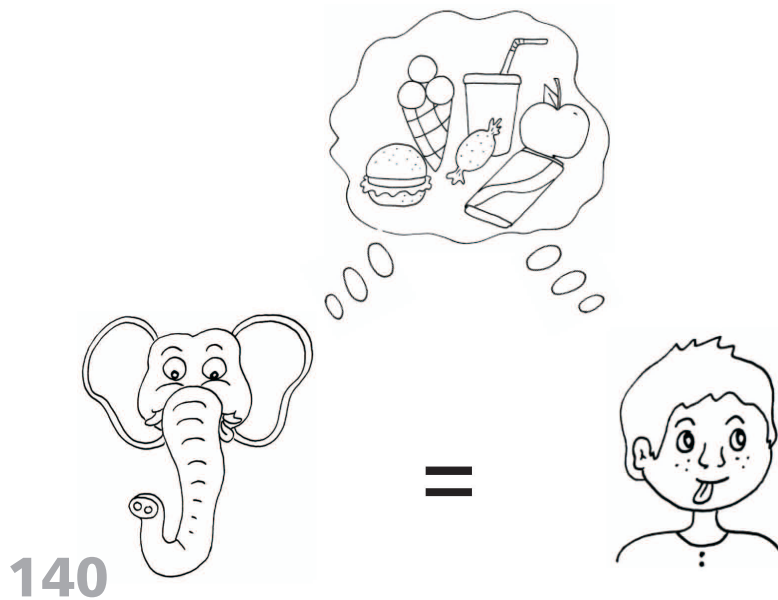
Ilustracje do zajęć: Monika Kubik

Nauczanie dzieci języków obcych/
Teaching Foreign Languages to Children

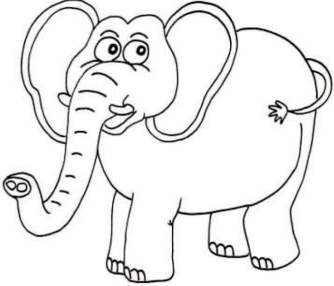
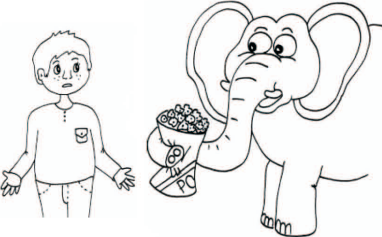
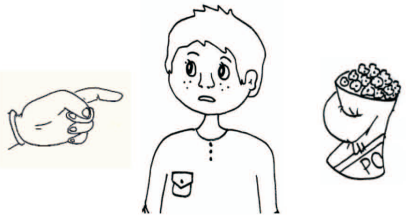
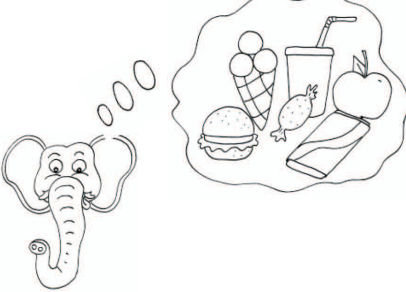

Załącznik 1. Ilustracje (zwrotka 1)



1, 2, 3, 1, 2, 3

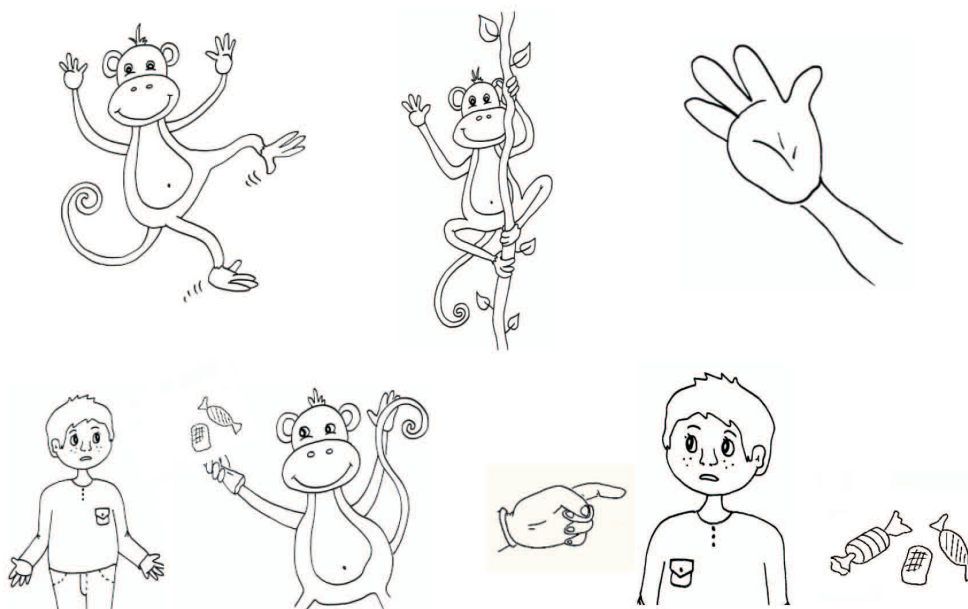


Załącznik 2. Memo (zwrotka 1)

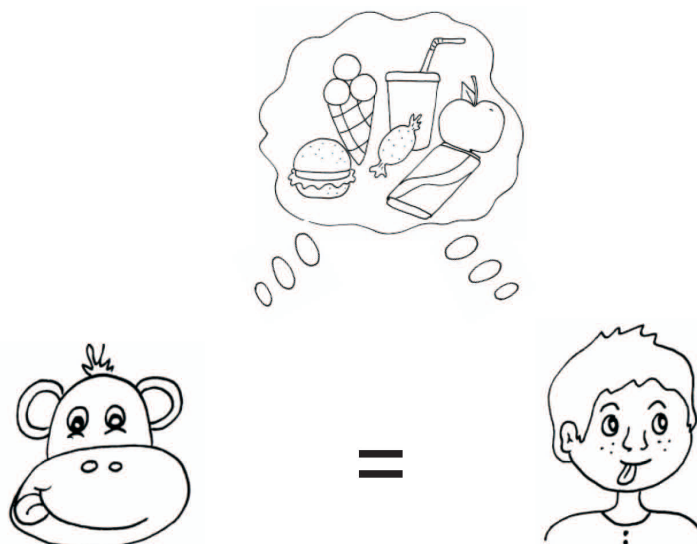
	
	
	<p>1, 2, 3, 1, 2, 3</p>
	<p>=</p> 

Nauczanie dzieci języków obcych/
Teaching Foreign Languages to Children

Załącznik 3. Ilustracje (zwrotka 2)



1, 2, 3, 1, 2, 3

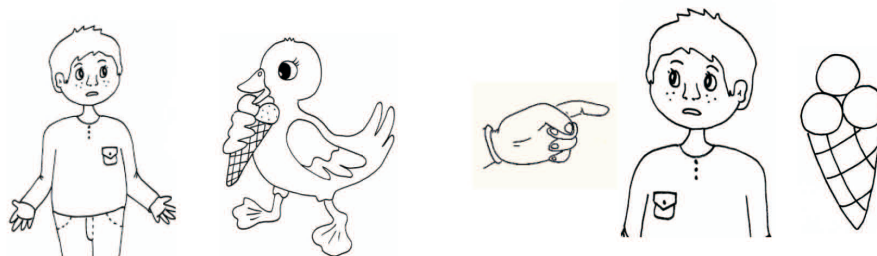
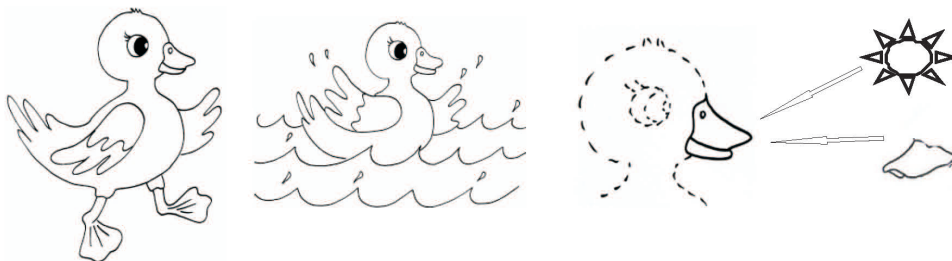


Załącznik 4. Memo (zwrotka 2)

	
	
	<p>1, 2, 3, 1, 2, 3</p>
	<p>=</p> 

Nauczanie dzieci języków obcych/
Teaching Foreign Languages to Children

Załącznik 5. Ilustracje (zwrotka 3)



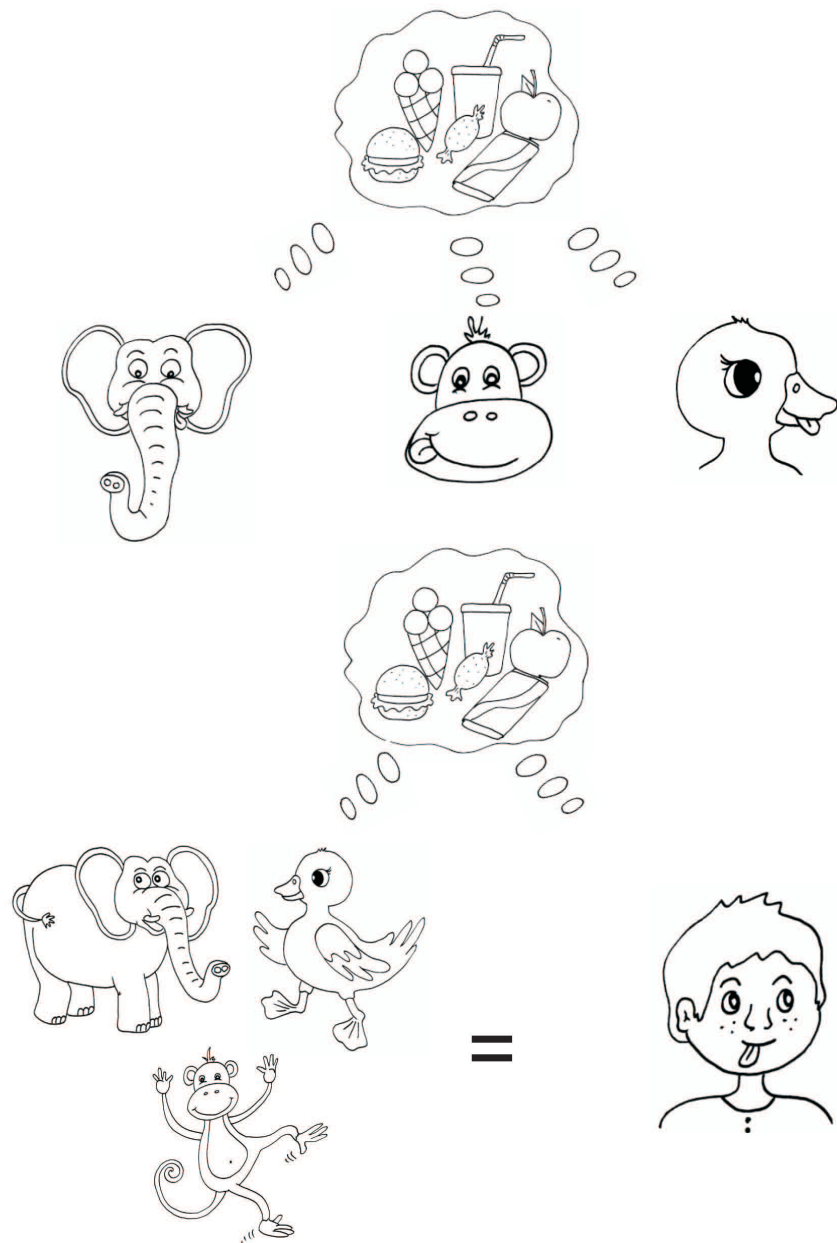
1, 2, 3, 1, 2, 3



Załącznik 6. Ilustracje (zwrotka 3)



1, 2, 3, 1, 2, 3



Agata Arkabus
PBP RODN „WOM” w Częstochowie

Współczesne tendencje w edukacji elementarnej

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

Książki

Archacka Karolina,
Środowisko. Scenariusze lekcji terenowych dla klas I–III szkoły podstawowej, red. Ewa Kral, Ligia Tuszyńska, Wydział Biologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

Boguszevska Anna, Weiner Agnieszka,
160 [Sto sześćdziesiąt] pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I–III. Edukacja plastyczno-muzyczna. Książka pomocnicza dla nauczycieli klas początkowych, logopedów i pedagogów szkolnych oraz nauczycieli pracujących w świetlicach, wyd. 2, Impuls, Kraków 2004.

Dybska Hanna, Gruchlik Jolanta,
Prawie wszystko o zielonej szkole: przewodnik, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.

Dymara Bronisława (red.),
Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach i wartościach ludzkiej edukacji, Impuls, Kraków 2009.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Dymara Bronisława (red.),
Dziecko w świecie zabawy. Zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym, wyd. 2, Impuls, Kraków 2010.

Filipiak Ewa, Smolińska-Rębas Halina,
Od Celestyna Freineta do edukacji zintegrowanej. W poszukiwaniu modelu wczesnej edukacji, czyli o tym jak organizować sytuacje edukacyjne wyzwalające aktywność własną dziecka, WSP, Bydgoszcz 2000.

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

Jaroni Elżbieta,
Dylematy integrowanej edukacji wczesnoszkolnej, Impuls, Kraków 2008.

Karbowniczek Jolanta,
Zintegrowana edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim: propozycje rozwiązań metodycznych dla nauczycieli, Erica, Warszawa 2012.

Karbowniczek Jolanta,
Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego, Erica, Warszawa 2014.

Kędra Marzena,
Jak latać bez skrzydeł: sprawdzone pomysły na udane zajęcia edukacyjne, Impuls, Kraków 2004.

Kędzior-Niczyporuk Elżbieta (red.),
Pedagogika zabawy w edukacji kulturalnej, Wyd. Klanza, Lublin 2006.

Klus-Stańska Dorota,
W nauczaniu początkowym inaczej: scenariusze lekcji, wyd. 2, Impuls, Kraków 2003.

Klus-Stańska Dorota, Bronk Dorota, Malenda Anna (red. nauk.),
Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia, Żak, Warszawa 2011.

Klus-Stańska Dorota, Szczepska-Pustkowska Maria (red. nauk.),
Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania, WAiP, Warszawa 2009.

Klus-Stańska Dorota, Szymański Mirosław J.,
Szymański Mirosław S. (red. nauk.),
Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego, Żak, Warszawa 2003.

Kopaczyńska Iwona, Nowak-Łojewska Agnieszka,
Wymiary edukacji zintegrowanej, wyd. 2, Impuls, Kraków 2008.

Kowalik-Olubińska Małgorzata, Świętek Wacław,
Uczymy inaczej. Nauczanie zintegrowane w klasach niższych. Poradnik dydaktyczny dla nauczyciela, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.

Magda-Adamowicz Marzenna,
Kataryńczuk-Mania Lidia (red. nauk.),
Dziedziny kształcenia w klasach I–III, Żak, Warszawa 2013.

Magda-Adamowicz Marzenna, Kopaczyńska Iwona (red. nauk.),
Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych, t. 1, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.

Magda-Adamowicz Marzenna, Kopaczyńska Iwona,
Nyczaj-Drąg Mirosława (red.),
Pedagogika wczesnoszkolna wobec zmieniających się kontekstów społecznych, t. 2, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2014.

Nehring Alicja, Sawicka Lidia, Szelańska-Strzyga Anna,
Uczyć ciekawiej, to znaczy jak? Nauczanie zintegrowane – scenariusze zajęć metodami aktywizującymi, Wyd. Aksjomat, Toruń 2002.

Pamuła Małgorzata,
Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym, wyd. 1 (dodruk), Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004.

Pustuła Andrzej (red.),
Dzień bez podręcznika. Propozycje scenariuszy zajęć zintegrowanych, MAC Edukacja, Kielce 2005.

Sowińska Halina, Michalak Renata (red.),
Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka, Impuls, Kraków 2004.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Stasica Jadwiga,

Moja I klasa. Poradnik dla nauczycieli, wyd. 1 zm., Impuls, Kraków 2010.

Stasica Jadwiga,

Rozwijanie fantazji, zainteresowań i zdolności uczniów. Zajęcia relaksujące. 160 pomysłów na zajęcia zintegrowane w klasach I–III, wyd. 3, Impuls, Kraków 2008.

Srogosz Tadeusz, Urbanowicz Beata (red. nauk.),

Nauczanie blokowe i zintegrowane w praktyce szkolnej, Wyd. WSP w Częstochowie, Częstochowa 2003.

Szeffler Elżbieta, Sobieszczyk Maria,

Z działalności innowacyjnej nauczycieli klas młodszych: sylwetki pedagogów wczesnoszkolnych – innowatorów z Bydgoszczy i byłego województwa bydgoskiego, Wyd. Ucz. WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000.

Szlufik Władysław, Banaszek Teresa, Pękała Anna (red.),

Współczesne wyzwania wobec edukacji elementarnej, Wyd. Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2004.

Umiastowska Danuta, Rutkowska Ewa,

Żywe lekcje w nauczaniu zintegrowanym. Podstawy teoretyczne, propozycje praktycznych rozwiązań, Impuls, Kraków 2003.

Zioło Irmina,

Edukacja środowiskowa na poziomie nauczania zintegrowanego, Wyd. Nauk. AP, Kraków 2002.

Artykuły z czasopism

Adamczuk Elżbieta, Anchimowicz Barbara,

Pedagogika zabawy w wychowaniu fizycznym, gimnastyce korekcyjno-kompensacyjnej i rehabilitacji ruchowej, „Lider” (2005)11, s. 9–11.

Adamowicz Justyna,

Zajęcia szkolne w terenie – inspiracje z Rzymu, „Nowa Szkoła” (2014)7, s. 45–49.

Andrukowicz Wiesław,

Strategia retrospektywna w kształceniu informacyjnym, „Życie Szkoły” (2004)6, s. 3–8.

Balachowicz Józefa,
Edukacja dziecka – pytania, oceny i kierunki zmian, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” (2014)1, s. 3–11.

Dąbrowska Maria,
Komputer wróg czy przyjaciel? Studium przypadku ucznia, u którego zachodzi podejrzenie uzależnienia od komputera, „Głos Pedagogiczny” (2010)6, s. 24–26.

Dereń Anna,
Zajęcia terenowe programu „Przygoda z klasą”, „Życie Szkoły” (2004)6, s. 57–60.

Duraj-Nowakowa Krystyna,
Specyfika i czynniki integrowania edukacji wczesnoszkolnej (część I), „Wychowanie na co Dzień” (2000)12, s. 3–6.

Duraj-Nowakowa Krystyna,
Specyfika i czynniki integrowania edukacji wczesnoszkolnej (część II), „Wychowanie na co Dzień” (2001)1/2, s. 20–25.

Giza Teresa,
Innowatyka pedagogiczna – zmiany w teorii i praktyce, „Nauczanie Początkowe” (2003/2004)2, s. 17–21.

Grobelna-Danikowska Katarzyna,
Wyzwalanie radości u dzieci w edukacji wczesnoszkolnej, „Edukacja i Dialog” (2009)5, s. 32–36.

Karbowniczek Jolanta, Komorowska Beata,
Current Trends in Early Pedagogy, „Journal of Preschool and Elementary School Education” (2012)1, s. 13–27.

Kaszlińska Karolina,
Socjalizacja pierwotna jako determinanta osiągnięć szkolnych uczniów klas początkowych w kontekście analiz profesora Borowicza, „Kultura i Edukacja” (2014)4, s. 85–106.

Klus-Stańska Dorota,
Integracja i dezintegracja wiedzy szkolnej: uwagi na marginesie koncepcji Basila Bernsteina, „Kwartalnik Pedagogiczny” (2001)3/4, s. 87–103.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Klus-Stańska Dorota,
O pozorach zmiany w edukacji początkowej. Inspiracje nowej socjologii oświaty, konstrukttywizmu psychologicznego i antropologii organizacji, „Kwartalnik Pedagogiczny” (2011)1, s. 49–71.

Klus-Stańska Dorota,
Polska wersja integracji treści w perspektywie teorii psychologicznych, „Forum Oświatowe” (2005), t. 2, s. 71–95.

Krzyżkowska Jolanta,
O wykorzystaniu metod pedagogiki zabawy w integracji grupy przedszkolnej, cz. 1, „Kwartalnik Nauczycielski” (2002)1, s. 10–13.

Kulesza Ewa Maria,
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym – model teoretyczny oraz weryfikacja narzędzia (część 1), „Szkoła Specjalna” (2011)1, s. 15–31.

Kulesza Ewa Maria,
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci trzy- i czteroletnie (część 2), „Szkoła Specjalna” (2011)2, s. 102–112.

Kulesza Ewa Maria,
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci pięcio- i sześćioletnie (część 3), „Szkoła Specjalna” (2011)3, s. 197–208.

Kurpeta Wiesław Lech,
Integracja a kształcenie zintegrowane oraz integracyjne problemy terminologiczno-interpretacyjne, „Kwartalnik Pedagogiczny” (2004) 3, s. 115–124.

Łapka Eliza,
Nowe technologie wkraczają do polskich szkół, „Edukacja i Dialog” (2010)5/6, s. 70–73.

Łuszczak Grzegorz,
Zabawa – czynnikiem wspomagającym rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” (2011)2/3, s. 22–30.

Maćkiewicz Nina,
Mały – wielki uczeń, „Edukacja i Dialog” (2014)1/2, s. 66–67.

Marszałek Lidia,
Multidyscyplinarność pedagogiki przedszkolnej warunkiem integralnej edukacji dziecka, „Wychowanie na co Dzień” (2013)3, s. 3–7.

Oleś Elżbieta,
Zastosowanie informatyki w pedagogice, „Nauczanie Początkowe” (2005/2006)3, s. 60–64.

Olczak Agnieszka,
O nowy kształt wczesnej edukacji – refleksje na temat poszukiwań twórczego nauczyciela, „Kwartalnik Pedagogiczny” (2011)1, s. 121–138.

Ptak Izabela,
Pedagogika zabawy a dziecko i jego integracja społeczna, „Częstochowski Biuletyn Oświatowy” (2011)4, s. 71–74.

Ratajczyk Aleksander,
Kiedy zabawa, kiedy nauka?, „Psychologia w Szkole” (2014)1, s. 37–43.

Siwek Helena,
Teoretyczne i aplikacyjne konteksty integracji kształcenia wczesnoszkolnego: cz. 1, „Edukacja” (2002)1, s. 4–15.

Siwek Helena,
Teoretyczne i aplikacyjne konteksty integracji kształcenia wczesnoszkolnego: cz. 2, „Edukacja” (2002)2, s. 4–16.

Smyczyńska Renata,
Za i przeciw nauczaniu zintegrowanemu, „Kwartalnik Edukacyjny” (2006)1, s. 48–64.

Stróżyński Klemens,
Pedagogika współpracy z harcerstwem w tle (cz. I), „Nowa Szkoła” (2012)6, s. 37–41.

Stróżyński Klemens,
Pedagogika współpracy z diagnozą w tle (cz. II), „Nowa Szkoła” (2012)7, s. 43–46.

Zestawienie bibliograficzne/Bibliography

Szempruch Jolanta,
Kształcenie wczesnoszkolne etapem integrującym podmioty edukacyjne, „Nauczanie Początkowe” (2008/2009)3, s. 7–17.

Szlendaka Tomasz (red.),
Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej – cz. III, „Remedium” (2008)10, s. 4–5.

Szymańska-Kierzyńska Lidia,
Koncepcje teoretyczne i działanie praktyczne, „Wychowanie w Przedszkolu” (2000)2, s. 89–91.

Świdrak Małgorzata,
Reforma edukacji z perspektywy nauczyciela klas I–III, „Kwartalnik Edukacyjny” (2005)1, s. 64–71.

Więckowski Ryszard,
Prakseologiczna interpretacja edukacji wczesnoszkolnej, „Życie Szkoły” (2000)5, s. 259–263.

Więckowski Ryszard,
Teoretyczne podstawy edukacji wczesnoszkolnej, „Ruch Pedagogiczny” (2000)1/2, s. 113–124.

Żytko Małgorzata,
Gotowość dzieci i gotowość szkoły do uczenia się. Rozważania wokół problematyki diagnozowania jakości wczesnej edukacji, „Ruch Pedagogiczny” (2014)2, s. 111–122.

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

Adres kontaktowy:

Redakcja Kwartalnika „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Redaktor naczelny

dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Ignatianum

e-mail: jkarbow@poczta.onet.pl

Zastępca redaktora naczelnego

Dr Martyna Szczotka

e-mail: edu.redakcja@ignatianum.edu.pl

Sekretarz redakcji

Dr Katarzyna Szewczuk

e-mail: katarzyna.szewczuk@wp.pl

Dane kontaktowe wydawnictwa

Wydawnictwo Akademii Ignatianum

ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

budynek Zofijówka p. 6

tel. 12 39 99 620, faks 12 39 99 501

e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Tematy kolejnych numerów:

1. Programy i podręczniki stosowane w pracy z dziećmi – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość
(termin nadsyłania do 15.09.2015)
2. Edukacja seksualna dzieci
(termin nadsyłania do 15.01.2016)
3. Podmiotowość i partnerstwo w wychowaniu i kształceniu
(termin nadsyłania do 15.03.2016)
4. Arteterapia w edukacji elementarnej
(termin nadsyłania do 01.06.2016)
5. Socjalizacja dziecka
(termin nadsyłania do 15.09.2016)

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 na:
Konto bankowe: BANK BPH O/KRAKÓW 53 1060 0076 0000 3210 0016 0058
z dopiskiem: prenumerata roczna „Edukacja Elementarna”