

ISSN 1425-5383

Nr 6

# Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy

2011

Listopad/Grudzień

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne



EDUKACJA WCZESNOSZKOLNA



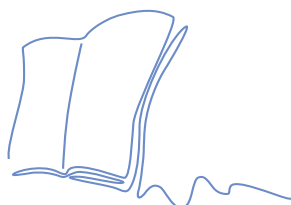
Edukacja wczesnoszkolna to jeden z tych tematów, które często poruszamy w „Refleksjach” – nawet jeśli nie stanowi ona głównej problematyki poszczególnych numerów, to przeważnie pojawia się jako kontekst czy wątek przy okazji innych zagadnień. Czy edukacja najmłodszych nie jest jednym z najważniejszych celów oświaty? To pytanie retoryczne – jak twierdzą psychologowie, dzieciństwo to najlepszy okres w życiu człowieka, żeby zdobywać wiedzę. Być może dlatego na nauczycielach tych najmłodszych uczennic i uczniów spoczywa największa odpowiedzialność.

Bieżący numer to kolejny dowód na to, że uczenie dzieci jest nie tylko szkolną codziennością, ale także jednym z najpilniejszych zadań stojących przed edukacją i jej reformatorami. Tym razem publikujemy kilkanaście artykułów nauczycielek zajmujących się nauczaniem na wczesnych etapach. Warto przyjrzeć się ich doświadczeniom, ponieważ nie tylko przedstawiają zagadnienie edukacji wczesnoszkolnej od strony teoretycznej (jak profesor Maria Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego w artykule *Edukacja wczesnoszkolna. Współczesne konteksty dzieciństwa w szkole – perspektywa krytyczna*), ale także dają dobre rady, jak efektywnie wspierać potencjał intelektualny dziecka.

Mam nadzieję, że niniejszy numer będzie jednym z przykładów na to, jak może wyglądać edukacja najmłodszych – radosna, prowadzona w atmosferze zabawy, ale też pilnej pracy, dzięki której dzieci mają szansę na lepszy start w dorosłe życie. Zachęcam do lektury.

*Urszula Pańska*

dyrektor Zachodniopomorskiego  
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



## Refleksje

Zachodniopomorski  
Dwumiesięcznik Oświatowy  
Nr 6, listopad/grudzień 2011  
Czasopismo bezpłatne  
Nakład: 1500 egzemplarzy  
ISSN 1425-5383

## Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli

## Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów  
(siwasiow@zcdn.edu.pl)

## Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska  
(kmankowska@zcdn.edu.pl)

## Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska  
Maria Twardowska

## Współpraca

Agnieszka Gruszczyńska  
Piotr Lachowicz

## Zdjęcie na okładce

udostępnione przez  
Nową Szkołę Sp. z o.o.

## Tłumaczenie

Centrum Tłumaczeń „Lingua-Dar”

## Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68  
70-236 Szczecin  
tel. 91 435-06-34  
e-mail: [refleksje@zcdn.edu.pl](mailto:refleksje@zcdn.edu.pl)  
[www.zcdn.edu.pl](http://www.zcdn.edu.pl)

## Skład, druk

PPH Zapol Dmochowski Sobczyk  
Spółka Jawna

Numer zamknięto 15 grudnia 2011 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo  
redagowania i skracania tekstów  
oraz zmiany ich tytułów



Zachodniopomorskie Centrum  
Doskonalenia Nauczycieli  
posiada Akredytację  
Zachodniopomorskiego  
Kuratora Oświaty  
oraz  
Certyfikat Systemu Jakości  
ISO 9001:2008

<b>REFLEKSJE</b>	<b>4</b>
<b>Maria Czerepaniak-Walczak</b> <i>Edukacja wczesnoszkolna</i>	4
<b>Magdalena Marczak-Pilipczuk</b> <i>Lekcje Montessori</i>	9
<b>Beata Birnbach</b> <i>W poszukiwaniu sensu</i>	12
<b>Maria Twardowska</b> <i>Pedagogika zabawy</i>	14
<b>Małgorzata Żółtowska</b> <i>Zasady twórczego myślenia</i>	16
<b>Agnieszka Czachorowska</b> <i>Kinoterapia w praktyce szkolnej</i>	18
<b>Anna Błahy</b> <i>Kodut jobi kukujyku</i>	20
<b>Eliza Piotrowska</b> <i>Serce w kształcie kółka</i>	22
<b>Irena Żejmo</b> <i>Ona dzisiaj durchdrejuje, bo ją Freund ciepnął</i>	24
<b>Joanna Zamkowska</b> <i>Najmłodszy uczyć się oszczędzać</i>	26
<b>Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych</b> <i>Dobrze o dobrze</i>	28
<b>Zofia Kacalska-Krzywoniąza</b> <i>Po drugiej stronie lustra...</i>	30
<b>Ewa Pater</b> <i>Inspirujące eksperymenty</i>	31
<b>Paweł Kalinowski</b> <i>Pozytywna motywacja</i>	34
<b>Waldemar Cieślak</b> <i>Ocalić od zapomnienia</i>	38
<b>WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>40</b>
<b>Małgorzata Miller</b> <i>Czy chińskie matki są lepsze?</i>	40
<b>FELIETON</b>	<b>42</b>
<b>Sławomir Osiński</b> <i>Specjalnie czy integracyjnie?</i>	42
<b>W ZCDN-ie</b>	<b>44</b>
<b>Sławomir Iwasiów</b> <i>Aktywne wsparcie</i>	44

Różnorodność doświadczeń życiowych i potencjału rozwojowego dzieci rozpoczynających naukę szkolną każe z dużą uwagą traktować ten szczebel formalnej edukacji. Jego specyfika zawiera się w jego znaczeniu dla całej drogi edukacyjnej człowieka, co w sytuacji upowszechniania idei LLL (*Life Long Learning*) oznacza, że doświadczenia z tego etapu są podstawą uczenia się przez całe życie, jak również źródłem całego „planu życia”.

(*Edukacja wczesnoszkolna, s. 4*)

W metodzie Marii Montessori najważniejsze jest odpowiednio rozplanowane i zagospodarowane otoczenie, w którym dzieci mogą swobodnie pracować z wybranymi przez siebie materiałami. Montessori zauważyła bowiem, że dzieci od momentu narodzin do 6 roku życia są odkrywcami, budującymi swój intelekt poprzez badanie i przyswajanie tego, co znajduje się w ich zasięgu. Nic więc dziwnego, że lekcje prowadzone metodą Montessori znacznie różnią się od zwykłych zajęć w szkole czy przedszkolu.

(*Lekcje Montessori, s. 9*)

Uznanie suwerenności dziecka, poznanie potencjału ucznia czy uczennicy, wymaga świadomego poruszenia się w przestrzeni humanistycznej edukacji nakierowanej na dziecko. Przestrzeni, która może objąć wiele obszarów indywidualizacji, między innymi: przestrzeń społeczną, funkcjonalną, programową, metodyczną.

(*W poszukiwaniu sensu, s. 12*)

Główne cele pedagogiki zabawy to harmonijny i wszechstronny rozwój jednostki funkcjonującej w ramach określonej grupy, a także pomoc w odkrywaniu najwartościowszych jej cech. Zabawa służy nie tylko zaspokajaniu własnej przyjemności, ale również samodzielnemu poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości. Korzenie pedagogiki zabawy sięgają filozofii humanistycznej, której siłą przewodnią jest wiara w człowieka, jego dobroć i potencjalne możliwości.

(*Pedagogika zabawy, s. 14*)

W nowej podstawie programowej kreatywność została uznana za jedną z najważniejszych umiejętności, jakie należy kształtować. Czym jest myślenie kreatywne? To nic innego jak myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych i stosownych rozwiązań. Bardziej potoczna definicja kreatywności mówi, że jest to po prostu zdolność tworzenia czegoś nowego. Jak twierdził Saul Steinberg: „Życie osoby kreatywnej ukierunkowane jest przez nudę. Unikanie nudy jest jednym z najważniejszych naszych celów”. Nauczyciel, chcąc rozwijać ten typ uczenia się, aranżuje specjalne ćwiczenia wspierające rozwiązywanie problemów otwartych, stymuluje określone zdolności wchodzące w skład myślenia twórczego oraz podtrzymuje spontaniczną aktywność twórczą dziecka

(*Zasady twórczego myślenia, s. 16*)

# Edukacja wczesnoszkolna

## Współczesne konteksty dzieciństwa w szkole – perspektywa krytyczna

**Maria Czerepaniak-Walczak**

kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Różnorodność doświadczeń życiowych i potencjału rozwojowego dzieci rozpoczynających naukę szkolną każe z dużą uwagą traktować ten szczebel formalnej edukacji. Jego specyfika zawiera się w jego znaczeniu dla całej drogi edukacyjnej człowieka, co w sytuacji upowszechniania idei LLL (*Life Long Learning*) oznacza, że doświadczenia z tego etapu są podstawą uczenia się przez całe życie, jak również źródłem całego „planu życia”.

### Wprowadzenie

Debaty nad edukacją wczesnoszkolną odzwierciedlają wielość perspektyw i wielość interesów ich uczestników. Punktem wyjścia omawiania specyfiki edukacji wczesnoszkolnej, przyjętym w tym tekście, jest ustalenie wierzchołków trójkąta wyznaczającego ramy debaty nad jej celami i organizacją. Są nimi: dzieciństwo, jego specyfika i pojmowanie, funkcje edukacji elementarnej oraz uniwersum ucznia, w którym mieści się między innymi szkoła. W tej debacie nad koncepcją edukacji wczesnoszkolnej przedmiotem analizy jest zarówno to, co wypełnia trójkąt, jak i kontekst, w którym jest on lokowany. Oznacza to, że w polu zainteresowania znajduje się szkolna

edukacja, a więc, z jednej strony, wszystko, co może być wspólne dla uczniów, a z drugiej strony indywidualne pozaszkolne doświadczenia dzieci. Przede wszystkim na podkreślenie zasługuje fakt, że ten szczebel formalnej edukacji nie stanowi kontynuację rozpoczętego już wcześniej procesu uczenia się. Uczeń przychodzi do szkoły z osobistym bagażem wiadomości i umiejętności (zdobytych nie tylko w przedszkolu, ale także w domu rodzinnym, środowisku sąsiedzkim, itp.), a sformalizowane sytuacje edukacyjne, w których nieuwzględniany jest ten fakt, bardzo często stają się źródłem przeświadczenia o odseparowaniu od siebie dwu światów: szkolnego (sztucznego) i pozaszkolnego (naturalnego). Konsekwencją tego jest zaprzeczenie słowom rzymskiego filozofa Seneki Młodszeo *Non scholae, sed vitae discimus* („Nie dla szkoły, lecz dla życia uczymy się”).

Od pierwszych dni w szkole proces nauczania-uczenia się skupia się na tym, czego wymaga szkoła, co służy odniesieniu sukcesu w niej, a mianowicie: udzielaniu „właściwych” odpowiedzi na pytania, posłusznym wykonywaniu poleceń oraz odkrywaniu źródeł nagród. I to właśnie są niestety „elementarne” umiejętności stanowiące podstawę dalszej edukacji. Szkolna edukacja „przypomina taśmę produkcyjną: uczniowie jadą po niej jeden za drugim, w tym samym tempie, a szkoła wkłada im do głowy kolejne porcje wiedzy, każdemu to samo”<sup>1</sup>. Jednocześnie pozaszkolne wiadomości, umiejętności i postawy, także te, z którymi dziecko rozpoczyna formalną naukę szkolną i które zdobywa, uczestnicząc w naturalnych sytuacjach codziennego życia, mogą stanowić przeszkodę w osiągnięciu szkolnych sukcesów. Dzieje się tak za sprawą niedoceniaenia znaczenia indywidualnych doświadczeń i możliwości uczenia się w procesie socjalizacji – w edukacji wczesnoszkolnej w szczególności. Organizatorzy i realizatorzy syste-

mu edukacyjnego zdają się nie dostrzegać faktu, że jest wiele okoliczności i warunków dziecięcego uczenia się. Pielęgnowanie pojęcia i zjawiska „próg” w odniesieniu do zinstytucjonalizowanej edukacji powoduje oddzielenie jej od świata, w którym żyje dziecko i jego bliscy. Warto bowiem dodać, że w edukacji wczesnoszkolnej, wraz z uczniem, uczestniczy jego rodzina. Rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej pociąga za sobą wiele radykalnych zmian w życiu rodzinnym. Omówienie (siłą rzeczy bardzo pobieżne) specyfiki tego szczebla edukacji skupię wokół trzech wskazanych wyżej wierzchołków trójkąta, to znaczy dzieciństwa, funkcji edukacji elementarnej oraz współczesnego uniwersum dziecka.

### Dzieciństwo, jego specyfika i współczesne konteksty

Dyskusje nad i wokół decyzji o zmianie dolnej granicy obowiązku szkolnego wskazują na niedostrzeżenie, a raczej niedocenianie różnicowania właściwości rozwojowych dzieci. Z jednej strony podnoszone są kwestie akceleracji rozwoju, z drugiej zaś sentymentalizacja dzieciństwa jako „rajskiego” czasu w życiu człowieka. Jedno i drugie stanowisko, zwykle wywodzone z osobistych, nierzadko dość pobieżnych, obserwacji albo zasłyszanych informacji wyrażane jest emocjonalnie. Towarzyszy temu zamknięcie na argumenty przedstawiane w dyskusji. Natomiast wyróżnia się nawiązywanie do własnych szkolnych doświadczeń, z pomijaniem faktu, że pochodzą one z innego czasu historycznego, z innych warunków kulturowych. Przełom cywilizacyjny, dokonujący się za sprawą technologii cyfrowej oraz procesy globalizacji wielu wątków życia społecznego zdają się być niedostrzegane jako konteksty rozwoju dziecka, a jeśli są, to głównie jako źródła zagrożeń. Postulowane jest więc chronienie dzieci przez ich wpływem. Wciąż z trudem do świadomości zarówno naturalnych, jak i profesjonalnych wychowawców przedziera się myśl wyrażona 100 lat temu przez Marię Montessori. Porównała ona dziecko idące do szkoły do imigranta, który przybywa do nowego kraju. Uczy się więc języka, zwyczajów (niekiedy trudnych do zrozumienia) i praw. Doświadcza swobodnego terminowania. Takie dzieciństwo jest etapem w biegu jednostkowego życia, w którym poprzez uczenie się praktyk społecznych dzieci stają się uczestnikami życia zbiorowego.

W odniesieniu do współczesnych dzieci rozpoczynających naukę szkolną mamy do czynienia z imigracją do skansenu, do świata, w którym nie mają szans posługiwać się sprzętami i urządzeniami, do których przywykły w domu. Nie mogą też wykorzystywać swoich doświadczeń z przedszkola (jeśli do niego

uczęszczały). Trudno im zrozumieć, dlaczego muszą się zachowywać cicho, nie wolno im się śmiać ani bawić ulubionymi zabawkami. W niejednym domu następuje całkowite przeorganizowanie czasu i przestrzeni, a wszyscy wokół stają się bardzo poważni.

Idea dzieciństwa jako czegoś różnego od dorosłości i szkół dla dzieci, w których spędzają one niemal tyle czasu, co dorośli w pracy, jest wynalazkiem XIX-wiecznymi<sup>2</sup>. Odkrywanie dzieciństwa wciąż trwa. Podkreślana jest bowiem dynamika zmian we właściwościach dzieci. Tych zmian, które dokonują się w interakcji z otoczeniem zarówno bezpośrednim, jak i dostępnym za pośrednictwem nowych środków komunikacji.

Odrębnym zagadnieniem w analizach dzieciństwa przypadającego na czas edukacji w klasach I–III jest zabawa i zabawka. Tradycyjna funkcja zabawy jako zajęcia dostarczającego przyjemności jest zawieszana w odniesieniu do zabaw edukacyjnych. Nawet zabawy z zastosowaniem nowoczesnych mediów i gry komputerowe są wprzęgane w edukację (ang. *edutainment*). Dziecięce uczenie się jest z jednej strony kojarzone z radością i swobodą, możliwością niestandardowego rozwiązywania zadań, czy zachowywania się, a jednocześnie możliwością bezkarnego przerywania aktywności. Z drugiej zaś z wdrażaniem do dyscypliny, obowiązkowości i powagi. Do uczestniczenia w odwiecznych (a właściwie trwających od 500 lat) rytuałach realizacji programów nauczania takich samych dla każdego. W przedmiotach. Lekcjach. Przerwach<sup>3</sup>.

Współczesne rozważania nad dzieciństwem zawierają wiele wątków. Wśród nich na uwagę zasługuje mitologizacja bez troskiego dzieciństwa. Powszechność tego mitu sprawia, że każde zadanie, jakie dziecko otrzymuje do wykonania, jest traktowane jako wydziedziczenie z tej beztroski. Autorzy *Podstawy programowej* stopniowo i możliwie łagodnie stwierdzają: „Edukacja wczesnoszkolna ma przeprowadzić dziecko z kształcenia zintegrowanego do nauczania przedmiotowego w klasach IV–VI szkoły podstawowej”<sup>4</sup>. W ten sposób podkreślają konieczność podjęcia wszelkich starań w celu uniknięcia szoku spowodowanego przejściem z „beztroskiego”, „bezpiecznego”, „niewinnego” (cudzyśłów służy podkreśleniu mityczności tych właściwości) życia do uczestniczenia w odpowiedzialnym, poważnym nauczaniu, organizowanym dla starszych dzieci.

Tym, co dominuje w koncepcjach dzieciństwa, jest ujmowanie dziecka jako istoty:

- „pozbawionej zdolności właściwych osobom dorosłym, a mianowicie autonomii, racjonalności i odpowiedzialności. Według Jeana Piageta dzieci my-

ślą zupełnie inaczej niż dorośli, to znaczy nie są zdolne do rozumienia idei i pojęć;

- psychologicznie i emocjonalnie zależnej i bezbronnej. Towarzyszy temu przekonanie o dziecięcej niewinności, zgodnie z którym dzieci nie są zdolne do czynienia zła;
- »uzależnionej« od szczególnych doświadczeń, których brak zaburza prawidłowy rozwój dziecka<sup>5</sup>.

Analiza prac na temat poglądów i przekonań o dziecku i dzieciństwie pozwala wyróżnić następujące dwie ich grupy:

- a) tradycyjne kolektywistyczne – cechuje je zwykłe to, że interesy dziecka jako jednostki są podporządkowane interesom większej komórki społecznej, którą jest rodzina i lokalna społeczność. Dziecko jest jednostką w strukturze grupy. Istotne znaczenie przywiązuje się do posłuszeństwa oraz szacunku dla osób dorosłych i autorytetów. Tradycyjne poglądy są związane z autorytarnymi stylami wychowania i założeniem, że dzieci osiągną dojrzałość psychiczną w relatywnie późnym wieku. Wiąże się to także z późnym rozpoczęciem formalnej nauki szkolnej.
- b) nowoczesne indywidualistyczne – te poglądy cechuje orientacja na osobę, rozwój jej cech i właściwości. Dziecko jest osobą. Istotne znaczenie przywiązuje się do samodzielności emocjonalnej, konsekwencji, ducha rywalizacji oraz doskonałości w sferze umysłowej i artystycznej. Poglądy te cechuje traktowanie dziecka jako osoby w relatywnie młodym wieku<sup>6</sup>.

Każda z tych grup poglądów na temat dziecka i dzieciństwa ma swoje konsekwencje w podejściu do wczesnej edukacji, do jej treści i organizacji. Wyznacza bowiem ramy poznawcze i modele, według których opisywane i interpretowane są wartości, cele i strategie edukacyjne. W debatach nad współczesną problematyką edukacji wczesnoszkolnej istotne jest ustalenie, do której z tych grup poglądów odwołują się dyskutanci, projektodawcy i organizatorzy tej edukacji.

### Funkcje edukacji wczesnoszkolnej

Pierwszy etap formalnej edukacji jest miejscem rozwoju i uczenia się bazującego na integrowaniu wiadomości i umiejętności niezbędnych z punktu widzenia interesu zbiorowego (podejście tradycyjne kolektywistyczne) albo nawiązujących do osobistych doświadczeń ucznia (podejście nowoczesne indywidualistyczne).

Według europejskiej inicjatywy harmonizowania systemów edukacji w krajach członkowskich (Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się Przez Całe Życie – ERK) ten szczebel edukacji stanowi pierwszy z ośmiu poziomów efektów uczenia się i kwalifikacji.

Dla tego poziomu założone są następujące efekty: wiedza ogólna (obejmująca zintegrowane informacje o otaczającym świecie), podstawowe umiejętności wymagane do wykonywania prostych zadań o charakterze intelektualnym, artystycznym, manualnym oraz społeczne kompetencje umożliwiające pracę lub uczenie się pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach<sup>7</sup>. Istotne dla tej inicjatywy jest integrowanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych kształtowanych w różnych okolicznościach, zarówno w procesie sformalizowanej edukacji szkolnej, jak i pozaszkolnego uczenia się zorganizowanego i nieformalnego.

Inicjatywa harmonizowania systemów edukacji w wymiarze wertykalnym (pionowym: od edukacji wczesnoszkolnej – pierwszy poziom po studia doktoranckie – ósmy poziom) oraz w wymiarze horyzontalnym (poziomym, umożliwiającym porównywanie kwalifikacji nabywanych w różnych miejscach) nakazuje z innej perspektywy spojrzeć na funkcje edukacji wczesnoszkolnej, które w debacie nad tym szczeblem edukacji wciąż zajmują zbyt mało miejsca.

Przede wszystkim konieczne jest odnoszenie się z rezerwą do dotychczasowego traktowania tego etapu kształcenia jako „bazy i punktu wyjścia do nauki w klasach IV–VI szkoły podstawowej”<sup>8</sup>. W istocie ten szczebel edukacji jest podstawą, na której zasadza się sukces szkolny, szeroko pojmowane kariery edukacyjne poszczególnych uczniów oraz powodzenie całego systemu oświatowego.

Skupienie się na kształceniu sprawia, że wychowanie może być marginalizowane. Wprawdzie trzeci element europejskich ram kwalifikacji stanowią kompetencje społeczne, w tym odpowiedzialne wykonywanie zadań i umiejętność współdziałania, ale nie wyczerpuje to problematyki wychowania. Ten wątek zasługuje na szczególną uwagę, zwłaszcza w sytuacji zagrożeń aksjologicznych, wielości pokus, na które narażeni są uczniowie na pierwszym etapie edukacyjnym.

W świetle powyższych uwag edukacji wczesnoszkolnej można przypisać następujące funkcje:

- wielostronny rozwój dziecka z poszanowaniem właściwości dzieciństwa, jako etapu w biegu życia i jako wytworu kultury;
- wprowadzanie w wielowymiarowy świat, z uwrażliwianiem na jego dynamikę, atrakcyjność, a jednocześnie pokusy i pułapki; wspieranie rozumienia świata;
- wprowadzanie w kulturę języka, a właściwie języków, zarówno mówionych, jak i języków symboli, gestów, obrazów, dźwięków, barw, smaków, zapachów;

- uwrażliwianie na estetykę życia codziennego;
- wprowadzanie w świat wartości, adekwatnie do potencjału rozwojowego uczniów.

Skupienie się na edukacji wczesnoszkolnej jako procesie przygotowania do nauki w klasach IV–VI sprawia, że nie wszystkie z wymienionych funkcji mają szansę być realizowane. Ponadto marginalizowane są umiejętności „przyjemnościowe”, ale niedające się bezpośrednio wykorzystać w nauce, a jeszcze mniej uwidaczniane w zewnętrznych sprawdzianach, które zdominowały myślenie o szkolnej edukacji.

### Współczesne uniwersum dziecka

Ze względu na pojmowanie uczenia się jako pozyskiwania nowych wiadomości i umiejętności uwidaczniają się dwa światy: ten, w którym człowiek nieustannie odkrywa nowe rzeczy, poznaje je i zmienia, czyli świat poza szkołą, oraz szkołę, o której Kieran Egan mówi, że jest „najbardziej antyintelektualną instytucją w naszych społeczeństwach”<sup>9</sup>. To oddzielenie światów widać wyraźnie na przykładzie podręczników szkolnych, w których są oznajmiane treści jednakowe dla wszystkich uczniów. Należy dodać, że są to treści o charakterze „historycznym”, nierzadko nieprzystające do codziennego życia. „Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności, wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów”<sup>10</sup>. Niestety, analiza zawartości treściowej podręczników do klas I–III z serii „Wesoła Szkoła” przeprowadzona na potrzeby pracy magisterskiej pisanej pod moim kierunkiem przynosi następujące konkluzje: podręczniki szkolne nie nadążają za rozwojem nowoczesnej technologii, przez co uczeń otrzymuje poniekąd sfalszowany obraz rzeczywistości. „Telewizja i komputer występują wielokrotnie, natomiast prasa zdaje się być elementem bardzo odległym dla autorów podręczników, nie wspominając już o telefonie komórkowym, który został zupełnie pominięty. Rozpoczynając od klasy pierwszej części 1 komputer pojawił się raz, tak w podręczniku, jak i w kartach pracy ucznia. Po czym komputer pojawia się dopiero w części 4, ale już pięciokrotnie w kartach pracy ucznia i podręczniku. Natomiast w części 5 występuje jednoro- zowo”<sup>11</sup>.

Uczniowie rozpoczynający formalną, obowiązkową naukę szkolną przynoszą ze sobą do szkoły

doświadczenia, nie zawsze odpowiadające tym, które są zawarte w szkolnych programach. Niektóre z nich mogą stanowić istotne wsparcie dla edukacji, inne zaś mogą być przeszkodą w osiągnięciu sukcesów w nauce. Zdawanie sobie sprawy z ich istnienia, a jeszcze lepiej wykorzystywanie ich (lub intencjonalne blokowanie) jest podstawą integrowania uczniowskich światów. Jak pisze Paulo Freire, zadaniem nauczyciela jest „czytanie tekstów” jakimi są te doświadczenia<sup>12</sup>. Podkreśla on konieczność „czytania ze zrozumieniem”, to znaczy rzeczywistego poznawania pozaszkolnych uczniowskich doświadczeń i konsekwentnego wykorzystywania ich w codziennej pracy.

Wobec niskiego wskaźnika przedszkolaryzacji (w Polsce do przedszkola uczęszcza 30% trzylatków, 41% czterolatków i 51% pięciolatków<sup>13</sup>) ważne jest zwrócenie uwagi na doświadczenia tych uczniów, którzy nie uczęszczali do przedszkola. Z całą mocą powtarzam, że nieuczęszczanie do przedszkola nie może być uznane za brak doświadczeń w uczeniu się. „Z badań nad wzorcami edukacji nieformalnej w rodzinie, np. strategiami nauczania stosowanymi przez rodziców w trakcie codziennej zabawy i w sytuacjach wspólnego rozwiązywania problemów z dziećmi czy stylami mówienia rodziców w trakcie rozmów z dziećmi, wynika, że pomiędzy rodzinami są duże różnice. Są one skorelowane z ich statusem społeczno-ekonomicznym. Ponadto stwierdzono, że te różnice stanowią główną przyczynę wcześniej pojawiających się między dziećmi różnic pod względem inteligencji, rozwoju poznawczego, rozwoju językowego, osiągnięć szkolnych i motywacji do nauki”<sup>14</sup>.

Specyfiką szkoły jest to, że formalnie nie jest ona środowiskiem afektywnym, to znaczy miejscem ujawniania i rozwijania emocji. Ponadto jest miejscem pozbawionym możliwości uczenia się polisensorycznego. Mimo zaleceń i postulatów, by dziecko uczyło się z zaangażowaniem wszystkich zmysłów, szkolne uczenie się odbywa się z zaangażowaniem wzroku i słuchu. Takie zmysły jak smak, węch, a nawet dotyk nie uczestniczą w poznawaniu świata, zapamiętywaniu i przekształcaniu. Jest to kolejny przykład podzielenia dziecięcego wszechświata na prywatny, osobisty (pozaszkolny) i formalny, oficjalny (szkolny). Częścią rzeczywistości, w której żyją współczesne dzieci, są media. Naturalne dla szkolnej edukacji, już od samego jej początku, staje się doświadczenie nudy w sytuacjach rozbieżności między tym, co pochłania dziecko, a tym, co jest narzucane, dyktowane.

Dychotomizacja dziecięcego wszechświata i podporządkowanie go interesom ekonomicznym uwi-

dacznia się szczególnie w odniesieniu do dzieci wiejskich. Dowożone do szkoły oddalonej o wiele kilometrów od domu codziennie doświadczają „przesiedlania” do innego świata. Na pewno zdobywają wiedzę podczas tych „podróży”, ale nie są to wiadomości, umiejętności i kompetencje społeczne związane bezpośrednio z wymaganiami formalnej edukacji. Do podzielenia dziecięcego wszechświata prowadzą nie tylko względy ekonomiczne (uwidocznione między innymi w zamykaniu małych wiejskich szkół), ale i tradycja lokowania edukacji w wyspecjalizowanych miejscach i w precyzyjnie określonym czasie. Próba połączenia tych światów, włączenia elementów prywatnych, osobistych doświadczeń w proces formalnej edukacji jest jednym z palących zadań edukacji wczesnoszkolnej, będącej tym etapem formalnego kształcenia, na którym uczeń poznaje i uwewnętrznia znaczenie i cele uczenia się.

### „Konkluzje”

Podjęte w tekście zagadnienia stanowią wprawdzie wierzchołek góry lodowej, którą (w metaforycznym znaczeniu) jest współczesna edukacja. Nie wyczerpują one wszystkich palących spraw. Wiele problemów nie zostało nawet zasygnalizowanych. Poza polem analizy znalazły się zagadnienia kwalifikacji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, które zasługują na odrębne omówienie. Na marginesie warto dodać, że w odnoszącym sukcesy fińskim systemie oświatowym, nauczyciele klas elementarnych mają wykształcenie magisterskie. Nie mniej istotne jest przedyskutowanie konsekwencji feminizacji zawodu nauczyciela.

Wiele emocji wyzwała dyskusja na temat obniżenia dolnej granicy wieku obowiązku szkolnego (6 rok życia). Przytaczane są w niej argumenty o różnym poziomie ogólności i odzwierciedlające różne interesy. Wcześniejsze rozpoczęcie systematycznej, powszechnej, obowiązkowej edukacji wczesnoszkolnej jest argumentowane wyrównywaniem szans, zmniejszaniem skali zagrożeń deprywacją, itp., z drugiej zaś strony uzasadniane zwiększaniem możliwości rozwoju kapitału ludzkiego. Przeciwnicy przywołują natomiast sentymentalne tezy o „skrącaniu dzieciństwa”, utowarowieniu człowieka i edukacji, itp. Poza polem sporu znajduje się aktualna wiedza z psychologii rozwojowej o potencjale współczesnych dzieci i doświadczenia metodyczne w pracy z nimi. Strony sporu są zamknięte na argumenty przeciwnika, jednocześnie roszcząc sobie przywilej

działania w imię dobra dziecka. Po raz kolejny w ważnych dla reformy edukacji sprawach głos mają ci, których poglądy kształtuje przede wszystkim miłość do dzieci (emocje) i ci, którym zależy na sukcesie systemu oświatowego (polityka), nie oddaje się go natomiast tym, którzy kierują się głównie szacunkiem do dzieci, zdają sobie sprawę ze specyfiki dzieciństwa i dysponują rzetelną wiedzą naukową o właściwościach uczenia się.

Zamiast podsumowania przytoczę stanowisko cytowanego już Kennetha G. Wilsona, które w moim przekonaniu otwiera wiele wątków debaty nad edukacją wczesnoszkolną:

„Potrzebne jest *przeprojektowanie* (ang. *redesigning*) edukacji. (...) Nowa szkoła musi dostrzec, że dzieci uczą się od siebie nawzajem. Musi też otworzyć się na wyrafinowane użycie nowych technologii, zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. A nauczycielom trzeba dać możliwość rozwoju. Dziś razem z uczniami są więźniami w sali lekcyjnej”<sup>15</sup>.

### Przypisy

<sup>1</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, rozmowa Alicji Pacewicz i Piotra Pacewicza z Kennethem G. Wilsonem dnia 5 lipca 2011 r. na krakowskiej konferencji STHESCA, „Gazeta Wyborcza” z dnia 08.07.2011 r.

<sup>2</sup> D. Jaffé, *Niezwykłe kobiety. Od nalewki na szafran do latających maszyn*. Warszawa 2007, s. 88–89.

<sup>3</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, op.cit.

<sup>4</sup> *Podstawa programowa*, tom I, <http://reformaprogramowa.men.gov.pl/>.

<sup>5</sup> W. Stainton-Rogers, *Promocja lepszego dzieciństwa: konstrukcja troski o dziecko*, w: M. J. Kehily, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, przeł. M. Kościelniak, Kraków 2008, s. 179.

<sup>6</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, przekł. E. Kolanowska, Warszawa 2009, s. 21.

<sup>7</sup> *Europejskie Ramy Kwalifikacji dla Uczenia się Przez Całe Życie*, [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik 2. *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych*, Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17.

<sup>9</sup> K. Egan, *The Future of Education. Reimagining Our Schools from the Ground Up*, Yale University Press, New Heaven & London 2008, s. 106.

<sup>10</sup> *Podstawa programowa*, tom I, <http://reformaprogramowa.men.gov.pl/>.

<sup>11</sup> K. Żuk, *Treści medialne w podręcznikach szkolnych dla klas I–III*, praca magisterska napisana w IPUS pod kierunkiem M. Czerepaniak-Walczak, Szczecin 2011 (maszynopis).

<sup>12</sup> P. Freire, *Teachers as Cultural Workers. Letters to those Who Dare Teach*, Westview Press, Boulder, 2005, s. 31 I n.

<sup>13</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, op. cit., s. 66.

<sup>14</sup> *Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w Europie: zmniejszanie nierówności społecznych i kulturowych*, op.cit., s. 20.

<sup>15</sup> *Dlaczego twoje dziecko nie dostanie Nobla*, op.cit.

# Lekcje Montessori

**Magdalena Marczak-Pilipczuk**

**nauczyciel wychowania przedszkolnego, pedagog specjalny, nauczyciel Montessori**

W metodzie Marii Montessori najważniejsze jest odpowiednio rozplanowane i zagospodarowane otoczenie, w którym dzieci mogą swobodnie pracować z wybranymi przez siebie materiałami. Montessori zauważyła bowiem, że dzieci od momentu narodzin do 6 roku życia są odkrywcami, budującymi swój intelekt poprzez badanie i przyswajanie tego, co znajduje się w ich zasięgu. Nic więc dziwnego, że lekcje prowadzone metodą Montessori znacznie różnią się od zwykłych zajęć w szkole czy przedszkolu.

Dzieci mają wrodzoną chęć do uczenia się, a przy tym nauka ich nie męczy, lecz zachwyca i czyni szczęśliwymi. Wykonywanie celowych prac pod przewodnictwem dorosłego prowadzi do rozwoju ich koncentracji i samodyscypliny. Dzieci powinny jednak pracować w zgodzie z własnymi możliwościami, we własnym tempie, w spokoju. Aby im to umożliwić, nauczyciele powinni obserwować swoich uczniów i przygotowywać dla nich odpowiednie materiały i zadania, wspomagając tym samym ich chęć dążenia do rozwoju.

Przez pryzmat doświadczeń w wychowywaniu dzieci Montessori przygotowała pewien schemat prezentowania przedmiotów (tzw. materiałów rozwojowych), wzbudzający zainteresowanie dzieci i chęć samodzielnej pracy. Po zapoznaniu się dziecka z przedmiotem nauczyciel wprowadza w odpowiedni sposób pojęcia ściśle z nim związane.

Jakie zasady panują na lekcjach poprowadzonych zgodnie z zasadami Marii Montessori?

Etap pierwszy: wprowadzenie przedmiotu i sposobu jego użycia. Izolacja obiektu. Bardzo staranna prezentacja – wykona powoli od początku do końca. Wzbudzenie zainteresowania dziecka. Zapobieganie błędom w użyciu danego przedmiotu. Szanowanie pracy dziecka. Po zakończonej pracy dziecko powinno odłożyć przedmiot na konkretne, wyznaczone do tego miejsce, a nauczyciel powinien upewnić się, że wszystko zostanie pozostawione w najlepszym porządku.

Etap drugi: lekcja właściwa, czyli trójstopniowa lekcja nazw.

Stopień 1: nauczyciel ustanawia relację między przedmiotem a nazwą, wskazując na dany przedmiot i wyraźnie wypowiadając jego nazwę. W ten sposób przedmiot, pojęcie i czynność nadania nazwy zostają mocno ze sobą skojarzone. Nazwa zostaje związana z konkretną rzeczą.

Stopień 2: nauczyciel wymienia nazwę, a dziecko przyporządkowuje jej odpowiedni przedmiot – podaje go, kładzie na stole lub przenosi na wskazane miejsce. Dzięki częstej zmianie poleceń dziecko wprawia się w szybkim kojarzeniu rzeczy z nazwą i nie traci zainteresowania ćwiczeniem. Zajęcia te muszą być urozmaicone i interesujące, powinny uwzględniać mocno rozwiniętą potrzebę ruchu u dzieci (nauczyciel używa tu najczęściej takich zwrotów, jak: podaj, schowaj, przynieś, połóż, zanieś itp.).

Stopień 3: nauczyciel pokazuje przedmiot i pyta dziecko o jego nazwę. Uruchamia w ten sposób bierny zasób słownictwa. Dziecko „bierze w posiadanie” i nazwę, i przedmiot. Ten stopień jest zarazem kontrolą stopnia 2. i służy poszerzeniu czynnego zasobu słów.

Ćwiczenia podczas takiej lekcji odbywają się według schematu:

1. To jest...
2. Podaj mi...
3. Co to jest?

Ważnym elementem w pracy nauczyciela Montessori jest cisza, która umożliwia dzieciom przeżycie polaryzacji uwagi – długotrwałej koncentracji nad zadaniem. Doświadczenie ciszy daje możliwość uchwycenia równowagi, wyciszenia i spokoju, odpoczynku od nadmiaru bodźców. Takie lekcje przyczyniają się do usprawniania poruszania się, pogłębiają zdolność koncentracji i uwrażliwiają zakres spostrzegania dziecka, uczą spokojnej aktywności i skoncentrowanej bezczynności. Cisza spełnia również funkcję twórczą, gdyż w niej poznajemy swoje życie wewnętrzne.

Lekcje ciszy wymagają od dziecka zdyscyplinowanego opanowania ruchu i emocji. W przedszkolnym i wczesnoszkolnym wieku rozwojowym wydaje się to niemożliwe, a jednak dzieci z chęcią pracują w ten sposób, a po zakończeniu zajęć są wypoczęte, zrelaksowane i opanowane. U Montessori cisza nie oznacza bierności, lecz działanie, ponieważ istotą ciszy stanowi jej dobrowolność – lekcje odbywają się zawsze za zgodą wszystkich uczestników. Podczas zajęć doskonalony jest jeden ze zmysłów: słuch, wzrok, powonienie, dotyk lub równowaga. Sposób prowadzenia poszczególnych lekcji zależy od nauczyciela, a ich tematyka może praktycznie obejmować wszystko:

- wsłuchiwanie się w bicie swojego serca;
- zmianę pory roku;
- tematykę dotyczącą ważniejszych, istotnych dla dzieci wydarzeń w grupie;
- Święta Bożego Narodzenia, Wielkanoc;
- chodzenie z przedmiotami po elipsie, dzięki czemu dzieci lepiej panują nad własnym ciałem, ćwiczą koordynację wzrokowo-ruchową, koncentrację uwagi i wyciszają się;
- opowiadanie historyjek (powinny być bardzo barwne i obrazowe, o dużym natężeniu emocjonalnym).

Lekcja w edukacji Montessori z jednej strony może wydawać się bardzo prosta, jednak w porównaniu do tradycyjnie prowadzonych zajęć nie jest to takie oczywiste. Z uwagi na obowiązującą ekonomię wypowiedzi, trzeba powstrzymać się od używania zbyt wielu słów. Nie należy też poprawiać dziecka. Ważne jest również wybranie odpowiedniego momentu na lekcję.

Celem nauczyciela Montessori nie jest wpojenie dziecku wiedzy ani nawet przygotowanie go do błędnego używania dostępnych w otoczeniu mate-

riałów. Zadanie edukacji jest tu podzielone pomiędzy nauczyciela oraz otoczenie. Dziecko używa materiałów z otoczenia, a praca z nimi pobudza jego aktywność. Nauczyciel staje się osobą coraz bardziej pasywną i obserwującą.

Jaki powinien być nauczyciel Montessori? Jednocześnie rozważny i delikatny, małomówny, używający słów z rozważą. Powinien wiedzieć, kiedy należy coś powiedzieć, a kiedy milczeć. Nie musi mieć dużej siły przebiccia czy być surowym.

Podstawowe zadanie nauczyciela Montessori polega na wyczerpującym wyjaśnieniu, jak używać materiałów z najbliższego otoczenia dziecka. Tym samym nauczyciel staje się jakby pomostem pomiędzy materiałami a dzieckiem. Można to porównać do sytuacji z lekcji gimnastyki, gdzie wymagany jest odpowiedni sprzęt i nauczyciel, który wyjaśnia i pokazuje, jak używać poszczególnych urządzeń, a następnie dzieci wykorzystują je zgodnie z zastosowaniem, samodzielnie rozwijając swoją siłę i zwinność. Taki nauczyciel gimnastyki nie jest wykładowcą, jest raczej przewodnikiem. Gimnastykę trudno „opowiedzieć”, trzeba ją raczej pokazać, objaśnić i wyćwiczyć.

Podobnie w przedszkolu i szkole – nauczyciel powinien ograniczyć swoją działalność do wskazywania i bycia przewodnikiem wśród przedmiotów, które zostały przekazane do dyspozycji dziecka.

Nauczyciel Montessori jest odpowiedzialny również za przygotowanie otoczenia, które powinno być uporządkowane, proste, zapewniające dzieciom spokojną pracę. Każdy przedmiot powinien mieć określone miejsce, na którym leży i gdy nie jest używany. Dziecko biorąc przedmiot z konkretnego miejsca, musi pamiętać, aby po skończeniu pracy odłożyć go tam z powrotem. Dzięki ustaleniu takich zasad od samego początku wyeliminowana jest wszelka konkurencja pomiędzy dziećmi. Przedmiot, który nie jest na swoim miejscu, po prostu nie istnieje dla dziecka w danym momencie. Jeśli dziecko bardzo chce z nim pracować, musi poczekać, aż zostanie odłożony na miejsce.

Zadaniem nauczyciela jest również ciągła obserwacja, czy dziecko, które pracuje, nie jest w jakiś sposób rozpraszane przez innych. Aby temu zapobiec, dzieci niepochlónięte jeszcze pracą powinny próbować zainteresować innymi materiałami.

Nawet bardzo małe dzieci pod opieką nauczyciela Montessori uczą się w grupie samodzielności i niezależności poprzez opanowywanie umiejętności praktycznych, takich jak: ubieranie i rozbieranie się, nakrywanie do stołu i sprzątanie po posiłku. Dobrze przygotowane otoczenie pozwala na prawidłowy rozwój fizyczny, emocjonalno-społeczny i intelektualny dziecka. Pomoce rozwojowe Montessori pozwa-

lają dzieciom na polisensoryczne poznawanie świata, pomagają rozwijać słownictwo, a także doskonalić koordynację wzrokowo-ruchową i wzbogacać doświadczenia matematyczne. Sposób, w jaki nauczyciel towarzyszy dziecku w jego działaniach, ośmiela je, pozwala uwolnić wrodzoną ciekawość, wdraża do skupiania uwagi, rozbudza umiłowanie do porządku i ciszy.

### Przykłady lekcji ciszy

Temat: Usłyszeć szept

Cele:

- doświadczenie ciszy rozumianej jako przeciwieństwo hałasu;
- wyostrenie zmysłu słuchu.

Przebieg lekcji:

Dzieci są rozproszone po całej sali. Nauczyciel siedzi na linii kręgu i szepcze możliwie najciszej imiona dzieci. Dziecko, które usłyszy swoje imię, podchodzi bezszelestnie i siada na linii kręgu (z wyszeptaniem kolejnego imienia nauczyciel czeka, aż wcześniej wywołane dziecko zastygnie w bezruchu).

Temat: Duch oceanu

Cele:

- pobudzenie dzieci do dziwienia się nowym przeżyciem;
- odnalezienie spokoju;
- uważne słuchanie, obserwowanie;
- skoncentrowanie się na „tu” i „teraz”;
- ćwiczenie samodyscypliny;
- odczucie więzi w grupie.

Przebieg lekcji:

Nauczyciel w tajemniczej atmosferze tworzy historię o „Duchu oceanu”. W sali panuje cisza i skupienie, a nauczyciel, pamiętając o ekonomii słów i odpowiedniej intonacji i modulacji głosem, komentuje, co się dzieje. W półmroku, w kręgu, na dywanie, przy cichej spokojnej muzyce nauczyciel zaprasza dzieci do lekcji ciszy pt.: „Duch Oceanu”.

Pokazując globus, zachęca do dyskusji: czego jest więcej na kuli ziemskiej – lądów czy wody? Następnie zamienia globus na kulę, która z pomocą dzieci ma zmieniać się w ocean. Kolejny etap to wypełnianie kuli wodą a następnie barwienie jej barwnikiem „Duch Oceanu”. Dzięki niemu woda uzyskuje błękitną barwę oceanu. Kiedy „Duch Oceanu” zadawania się w naszym oceanie, na dywanie pojawia się tajemniczy kosz z magicznymi skrzyniami. W pierwszej ukryte są małe i wielkie kamienie prosto z dna oceanu. W drugiej tajemnicza roślina wydobytą z samego dna morskiej głębi. Trzecia skrzynia to egzotyczne rybki, rekin i małutki konik morski.

Każde dziecko może się im bardzo dokładnie przyjrzeć. Czwarta skrzynia wypełniona jest po brzegi muszlami. Każde dziecko może wybrać jedną i wrzucić do oceanu. Ostatnia skrzynia, a właściwie mała skrzyneczka, to „skarb piratów”. Jest wypełniona srebrem, w związku z tym jest bardzo ciężka. Najodważniejsze dzieci przenoszą skarb po elipsie.

Temat: Magiczna kropla

Cele:

- doświadczenie ciszy rozumianej jako przeciwieństwo hałasu;
- wyostrenie zmysłu dotyku;
- uwrażliwienie dzieci na delikatne dotknięcie;
- ćwiczenie koncentracji uwagi.

Przebieg lekcji:

Dzieci siedzą z zamkniętymi oczami, nauczyciel upuszcza kroplę wody na kark lub dłoń dziecka. Ten, kto poczuje dotknięcie kropli może otworzyć oczy.

Temat: Chodzenie po elipsie

Cele:

- doświadczenie ciszy rozumianej jako przeciwieństwo hałasu,
- ćwiczenie koncentracji uwagi,
- doskonalenie umiejętności wdzięcznego sposobu chodzenia,
- uzyskanie całkowitej równowagi,
- kształtowanie orientacji w schemacie własnego ciała,
- ćwiczenia woli, wytrwałości, świadomego izolowania się od bodźców zewnętrznych,
- samokontrola ruchowa.

Przebieg lekcji:

Dzieci kolejno chodzą po elipsie z różnymi przedmiotami: z woreczkiem na głowie, w kapeluszu, z piórką w rękę, z piórką na tacy – pilnujemy by nie spadło, z łyżką, na której leży kasztan lub piłeczka, z przedmiotem zawieszonym na sznurku (staramy się, by przedmiot nie poruszał się), z dzwonkiem – staramy się by nie dzwonił, z zapaloną świecą – pilnujemy by płomień nie zgasł, z naczyniem szklanym wypełnionym do połowy wodą (staramy się nie wylać wody).

### Bibliografia

- Montessori M.: *Domy dziecięce*, Warszawa 1913.
- Miksza M.: *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków 1997.
- Surma B.: *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.
- Steenberg U.: *Pedagogika Marii Montessori w przedszkolu*, Kielce 2003.

# W poszukiwaniu sensu

## Humanistyczna przestrzeń indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej

**Beata Birnbach**

Katedra Wczesnej Edukacji, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Olga Tokarczuk w powieści *Dom dzienny, dom nocny* pisała: „Być świadomym celu albo jego braku. Być świadomym sensu lub jego braku. Zdawać sobie sprawę, jak może być”. Te słowa mogą stanowić zachętę do poddania się rozważaniom nad pojęciem indywidualizacji w edukacji i do zrealizowania tego postulatu w procesie kształcenia dzieci.

Refleksje pedagogiczne to istotny element świadomości celu, idei, istoty kształcenia – wyznaczający drogę naszych działań w sferze wspierania rozwoju dziecka. To element „zdawania sobie sprawy”, „rozważania sensu”, „szukania mądrości”. Uczniowie i uczennice, jako indywidualności ludzkie, na etapie wczesnoszkolnym objęci są edukacją humanistyczną, czyli „działaniem, które łączy praktykę edukacyjną z humanistycznym podejściem do człowieka, kładąc szczególny nacisk na szanowanie poczucia wolności i własnej wartości, rozwoju godności, integralności i niepowtarzalności ucznia w procesie edukacji” (A. W. Combs, 1981). Słowa te mogą tworzyć bazę do definicji indywidualizacji, podkreślając

bowiem jej istotę – wskazując na główne założenia teoretyczne tego procesu, koncentrując się wokół autonomii i niepowtarzalności człowieka. Sygnalizują także o ambiwalencji ukrytej w tym procesie. Ambiwalencji – wprowadzonej do pedagogiki przez prof. L. Witkowskiego – polegającej na akceptacji konieczności nieprzerwanego oscylowania nauczyciela pomiędzy wskazanymi skrajami, między indywidualizmem a kolektywizmem, dyscypliną a swobodą myśli itp. (L. Witkowski, 1997). Zatem, aby rozpatrzeć meritum indywidualizacji w edukacji, można je umieścić w przestrzeni pełnej postępowania pedagogicznych tworzących obszary „pomiędzy”. (Przestrzeń i edukację łączą rozważania R. Łukaszewicza, który uznaje edukację za wielką przestrzeń możliwości pomiędzy byciem a stawianiem się – R. Łukaszewicz, 1997. Zaś określenie „pomiędzy” sugeruje rozciągłość, otwartość środowiska lub pojęcia indywidualizmu). Uznanie suwerenności dziecka, poznanie potencjału ucznia czy uczennicy, wymaga świadomego poruszania się w przestrzeni humanistycznej edukacji nakierowanej na dziecko. Przestrzeni, która może objąć wiele obszarów indywidualizacji, między innymi: przestrzeń społeczną, funkcjonalną, programową, metodyczną.

Przestrzeń społeczna zawarta jest między indywidualną wolnością oraz godnością a wspólnotą. Obejmuje założenia i działania, które pierwotnie mogłyby wykluczać się wzajemnie – wolność osobistą i współdziałanie grupowe. Jednakże w pedagogice autonomia jednostki nie jest przeciwwagą dla procesów grupowych, ponieważ „indywidualizacja nie oznacza izolowania jednostek od życia grupowego, ale umożliwia im odnalezienia swojej tożsamości na tle więzi z grupą i ponoszenia odpowiedzialności za

całość” (B. Śliwerski, 1992). Adaptacja społeczna jednostki konstituuje się wokół wolności i godności osobistej, w toku procesu tworzenia grupy lub wspólnoty. Uwzględnianie założeń edukacji humanistycznej silnie nacechowanej indywidualizacją realizowane jest poprzez świadome zrównoważenie oddziaływań poznawania każdego dziecka osobno, jego preferencji i możliwości, z oddziaływaniem ku budowaniu grupy uczniów i uczennic z odmienności i integrowaniu ich. Pedagog świadomy obszaru indywidualizacji w przestrzeni społecznej zadba w równej mierze o wsparcie autonomii jednostki oraz pozwole na odnajdywanie własnych ról w procesie tworzenia grupy (klasy).

Przestrzeń funkcjonalna rozpościera się między zindywidualizowaniem (niepowtarzalnością) a jednostronnością. Mobilizuje do szukania odpowiedzi na wątpliwości praktyki edukacyjnej, a szczególnie na wątpliwość, czy założenia psychopedagogiki różnic indywidualnych można realizować poprzez sterowanie każdą czynnością ucznia lub uczennicy.

Dziecko rozwija się dzięki własnej aktywności, zmierzając do rozwoju swoich możliwości i zdolności, więc potrzebuje zróżnicowanych doświadczeń i materiałów edukacyjnych przeznaczonych dla każdego ucznia – piszą D. Klus-Stańska i M. Nowicka, przeciwstawiając się bezkrytycznemu zapatrzeniu w pakiety podręczników, karty pracy, pomoce dydaktyczne, które mimo swojej objętości i pozornego zróżnicowania służą ujednolicaniu pracy ucznia oraz preferują działania jednakowe dla każdego dziecka (D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2009).

Obszar ten integruje się z przestrzenią programową, która poparta jest wiedzą indywidualną i programem nauczania. Proponuje ona osiągnięcie sukcesu edukacyjnego przez każde dziecko poprzez wydobycie i doskonalenie jego talentów. Stawia wiedzę indywidualną ponad tzw. bloki tematyczne z programu nauczania lub – określając to nieco łagodniej – postuluje złagodzenie rygoru realizacji tradycyjnych treści programów edukacji wczesnoszkolnej na rzecz wiedzy interpretacyjnej i wiedzy przebudzonej. Treści lub tematy znane i powtarzane od pierwszego roku w przedszkolu mogą zastąpić analizy (z różnych perspektyw) zagadnień pasjonujących dzieci (D. Klus-Stańska, M. Nowicka, 2009). Świadomie, w myśl humanistyki, można dobierać ambitne i ciekawe treści, które zostają odpowiednio przygotowane z odwołaniem do indywidualnych możliwości

ucznia, zainteresowań, pasji i stają się wiedzą „przebudzoną” (L. Witkowski, 2009).

Wierzyć należy, iż pedagodzy wczesnoszkolni, zmotywowani do przeszukiwania przestrzeni indywidualizacji, pozbędą się wiążących oków wierności ćwiczeniom podręcznikowym i odnajdą drogę do otwarcia się na treści i formy spoza podręczników, poprzez przedstawianie problemów inspirujących, aktywizujących i motywujących do wysiłku. Nie ulegną presji przeciętności, lecz uznają autonomię myślenia. Rozpoznają, „co i jak uczynić uczniom, czyli co im pomóc przebudzić w sobie i dla siebie (...): zainteresowanie, motywację, radość, przyjemność, głód, pragnienie, w końcu Erosa poznania)” (L. Witkowski 2009).

Podjęte rozważania nie podadzą gotowych metod i form wspierania indywidualizacji ucznia, ponieważ służą „uświadomieniu sensu lub jego braku”. Powinny przypomnieć, iż rozwój dziecka w ujęciu edukacji humanistycznej jest procesem, który wymaga od pedagoga przede wszystkim myślenia refleksyjnego nad tworzeniem w klasie szkolnej przestrzeni dla wielu ambiwalentnych konfiguracji rozpostartych pomiędzy: wolnościami wyborów a powinnościami, dbaniem o autonomię i uświadomioną tożsamością, budowaniem niepowtarzalności i samowiedzy ucznia w procesie edukacji.

Kreowanie świadomej przestrzeni edukacyjnego „przebudzania” pozwoli na wielowymiarowość doświadczeń bez schematyzmu i nadsterowności podręcznikowej oraz zapewni wolność opinii, poglądów i pasji. To jest właśnie „zdawanie sobie sprawy, jak może być”.

#### Bibliografia

- Combs A. W.: *Humanistic education: To tender for a tough world?*, Phi Delta Kappan 1981.
- Klus-Stańska D., Nowicka M.: *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2009.
- Łukaszewicz R.: *Szkoła jako kawałek innego świata*, Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław 1997.
- Śliwerski B. (red.): *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, Impuls, Kraków 1992.
- Tokarczuk O.: *Dom dzienny, dom nocny*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- Witkowski L.: *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Witkowski L.: *O wizjach i rewizjach dobrej edukacji (więcej niż dekalog prowokacji filozoficznych)*, w: Plewka Cz. (red.): *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Szczecin 2009.

# Pedagogika zabawy

**Maria Twardowska**

wicedyrektor Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

*Powiedz mi, a zapomnę,  
Pokaż mi, a zapamiętam,  
Pozwól mi zrobić, a zrozumieć.*  
Konfucjusz

Zabawa jest jednym z podstawowych rodzajów aktywności człowieka i trudno sobie bez niej wyobrazić prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży. Stanowi jedną ze specyficznych form aktywności ludzkiej, która, w pewnym sensie, sama się rozwija od początków cywilizacji. W latach siedemdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, Niemczech i Austrii zaczęto bliżej przyglądać się zabawie; na bazie zdobytej w tym okresie wiedzy rozwinęła się pedagogika zabawy jako metodyka pracy z grupą. Była to odpowiedź na potrzeby wielu pedagogów, którzy poszukiwali innowacyjnych rozwiązań metodycznych w pracy z dzieckiem.

Główne cele pedagogiki zabawy to harmonijny i wszechstronny rozwój jednostki funkcjonującej w ramach określonej grupy, a także pomoc w odkrywaniu najwartościowszych jej cech. Zabawa słu-

ży nie tylko zaspokajaniu własnej przyjemności, ale również samodzielnemu poznawaniu i przekształcaniu rzeczywistości. Korzenie pedagogiki zabawy sięgają filozofii humanistycznej, której siłą przewodnią jest wiara w człowieka, jego dobroć i potencjalne możliwości.

Jednym z założeń pedagogiki zabawy jest stwarzanie jak najlepszych warunków do ujawniania się najwartościowszych cech drzemących w dziecku. Sama zabawa jest tylko podłożem, na którym prowadzone są różnorodne działania oparte m.in. na: ruchu, śpiewie, geście, tańcu, muzyce, ekspresji werbalnej, plastycznej i konstrukcyjnej. By metody pedagogiki zabawy przynosiły oczekiwane efekty, konieczne jest przestrzeganie określonych zasad, zarówno przez nauczycieli, będących organizatorami zajęć, jak i uczestniczących w zabawie dzieci. Są to między innymi: dobrowolność uczestnictwa, uwzględnienie wszystkich poziomów komunikacji, uznanie pozytywnego przeżycia jako wartości, posługiwanie się różnorodnymi środkami wyrazu.

Dobrowolność uczestnictwa umożliwia dziecku podjęcie decyzji, czy chce wziąć udział w zajęciach. Nauczyciel w żaden sposób nie zmusza, a jedynie zachęca do wspólnej zabawy, poprzez zaproszenie i wzbudzenie zainteresowania. Uczeń zaś powinien mieć świadomość, że decyzja o uczestnictwie w zabawie należy wyłącznie do niego.

W procesie uczenia się niezwykle ważną rolę odgrywają emocje, które towarzyszą zarówno uczącemu się, jak i nauczającemu. Każdy uczestnik grupy ma inne doświadczenia, skojarzenia, inne nastawienie do zadania, które grupa podejmuje, dlatego tak ważna jest komunikacja na poziomie emocjonalnym, odwołująca się do przeżyć i uczuć uczniów. Każde dziecko ma inne (mniejsze lub większe) poczucie pewności siebie, każdemu towarzyszą inne lęki i obawy, a to wszystko wpływa na poziom przyswajania i zapamiętywania. Dlatego należy wziąć pod uwagę zarówno komunikowanie werbalne, jak i niewerbalne. Równie ważny jest poziom komunikacji rzeczowej, która dotyczy możliwie

obiektywnych, logicznych i prawdziwych informacji, które są wymieniane przez uczestników zabawy.

Pedagogika zabawy postrzega zabawę jako sytuację, która pobudza do refleksji i pomaga w rozwiązywaniu problemów. Poprzez zabawę uczy współdziałania, współpracy i dostrzegania mocnych stron. Zdecydowanie unika bezsensownej rywalizacji i konkurencji, w której jedna osoba zwycięża, a reszta przegrywa. Atmosfera zabawy łagodzi niepokój przed oceną, lęk przed przegraną, wzmacnia motywację do wysiłku przy zachowaniu prawa do różnorodnych emocji. W pedagogice zabawy niedopuszczalne jest wypowiedzenie przez nauczyciela słów „róbcie, co chcecie”. Ważne jest zwracanie uwagi na rzeczy, których robić nie należy, m.in.: poniżać, szkodzić zdrowiu, używać nieodpowiedniego języka, kłamać.

Żyjemy w czasach gwałtownych przemian społecznych, ekonomicznych i obyczajowych, wymagających elastyczności i umiejętności szybkiego dostosowania się do stawianych wymagań. Pedagogika zabawy, poprzez włączenie do pracy gry różnorodnych środków wyrazu (ruch, gest, dotyk, taniec, dźwięk, malowanie, gra ról, pantomima), oddziałuje na różne zmysły, sposoby przyswajania wiedzy, a także pozwala poznawać wartościowe sposoby komunikacji.

Stosowanie omówionych zasad służy wzmacnianiu motywacji do działania (uczenia się) oraz kształtowaniu trudnej umiejętności pracy w grupie, składającej się z różnych osobowości, mających różny zakres doświadczeń. Przemyślana, stosowana zgodnie z zasadami zabawa stwarza szansę na nabycie określonych kompetencji intelektualnych, emocjonalnych i fizycznych. Pozwala rozwijać sprawność myślenia, wzbogaca słownictwo i poszerza granice fantazji, wpływając tym samym na kreatywność.

W 2010 roku Centralna Komisja Egzaminacyjna przeprowadziła wśród uczniów klas trzecich testy z języka polskiego i matematyki badające umiejętności wymienione w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów z 23 sierpnia 2007 r. (*Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów. Raport OBUT 2011*, pod. red. Anny Pregler i Ewy Wiatrak, Warszawa 2011). Na bazie analizy rozwiązywanych zadań tekstowych stwierdzono, że znaczna część badanych uczniów w ogóle nie czytała treści zadań, a jedynie wykorzystywała podane liczby i wykonywała na nich działania. Jedną z propozycji autorów *Raportu*, mającą na celu doskonalenie umiejętności

rozwiązywania zadań tekstowych, jest zabawa zadaniem. Zaleca się, aby – wykorzystując środki graficzne, takie jak np. rysunek – doprowadzić do tego, by uczeń sam doszedł do rozwiązania. Zabawowa forma aktywności „wymusi” zaangażowanie w działanie, co w rezultacie przyniesie efekt w poprawnie przeanalizowanym i samodzielnie rozwiązany zadaniu. W dalszej części *Raportu* czytamy, że poziom arytmetycznej zaradności trzecioklasistów nie jest satysfakcjonujący. By to zmienić, warto wykorzystać rozwiązania metodyczne proponowane przez pedagogikę zabawy, które doprowadzą do automatyzacji sprawności rachunkowej i w skuteczny sposób zmotywują dzieci do intelektualnego wysiłku.

Stwarzanie uczniom warunków do intensywne go poznawania i przeżywania świata staje się powoli normą w pracy polskich nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Coraz więcej autorytetów z dziedziny edukacji wczesnoszkolnej podkreśla zalety założeń pedagogiki zabawy. Ich popularyzacją zajmuje się, między innymi, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Zabawy KLANZA z siedzibą w Lublinie. Znajomość celów i metod pedagogiki zabawy pozwala nauczycielowi na świadome i kreatywne inspirowanie do działań swoich wychowanków oraz czerpanie radości z efektów. Dlatego o zajęciach z zastosowaniem pedagogiki zabawy mówi się często: „uczymy, bawiąc i bawimy, ucząc”.

Dokładne opisy zabaw, szczególnie przydatne w pierwszym etapie korzystania z pedagogiki zabawy, można znaleźć w bogatej literaturze przedmiotu, m.in. w książkach: *Poznajmy się w zabawie* Josefa Griesbecka, *Gry i zabawy na dobry klimat w grupie* Birgit Fuchs czy *Jak konstruować grę dydaktyczną* Elżbiety Goźlińskiej. W ramach samodoskonalenia zawodowego polecam również publikacje: Zofia Zaorska, *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą KLANZA*; Robert Domań, *Metody pedagogiki zabawy w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*; Mariola Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, Krystyna Dobosz, Ewa Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*; Wanda Hammerling, *Gry i zabawy dydaktyczne umożliwiające poznanie bezpośrednio w klasach I–III: zbiór zabaw percepcyjnych do pracy lekcyjnej i dydaktyczno-wyrównawczej z języka polskiego, środowiska społeczno-przyrodniczego i matematyki*; Ewa Słodownik-Rycaj, *Gry i zabawy językowe: jak pomagać dziecku w przyswajaniu języka*.

# Zasady twórczego myślenia

## Jak stymulować kreatywność uczniów?

**Małgorzata Żółtowska**

nauczycielka kształcenia zintegrowanego i plastyki w Szkole Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

*Prawdziwa siła rozumienia polega na tym, żeby nie dopuścić do skrępowania naszej wiedzy przez to, czego nie wiemy.*  
Ralph Emerson

W nowej podstawie programowej kreatywność została uznana za jedną z najważniejszych umiejętności, jakie należy kształtować. Czym jest myślenie kreatywne? To nic innego jak myślenie prowadzące do uzyskania oryginalnych i stosownych rozwiązań. Bardziej potoczna definicja kreatywności mówi, że jest to po prostu zdolność tworzenia czegoś nowego. Jak twierdził Saul Steinberg: „Życie osoby kreatywnej ukierunkowane jest przez nudę. Unikanie nudy jest jednym z najważniejszych naszych celów”. Nauczyciel, chcąc rozwijać ten typ uczenia się, aranżuje specjalne ćwiczenia wspierające rozwiązywanie problemów otwartych, stymuluje określone zdolności wchodzące w skład myślenia twórczego oraz podtrzymuje spontaniczną aktywność twórczą dziecka.

Współczesny model edukacji kreatywno-emancypacyjnej nastawiony jest na rozwój cech podmiotowych człowieka, traktując dziecko jako podmiotowe centrum edukacji. W edukacji początkowej w centrum działań nauczyciela znajduje się uczeń, będący istotą jedyną, niepowtarzalną i otwartą, rozwijającą się i budującą swoją osobowość, niepodzielną i zintegrowaną w całość. Dziecko, tak jak badacz, w toku swojej aktywności konstruuje wiedzę o świecie. W czasie kontaktów z otoczeniem społecznym, kulturowym i przyrodniczym gromadzi doświadczenia, przekształca je, porządkuje. Czynniki, które wpływają na twórcze myślenie, to między innymi: płynność (zdolność do wytwarzania wytworów, takich jak słowa i pomysły) – im większa płynność tym większa szansa na twórcze rozwiązania; giętkość (zdolność do zmiany kierunku poszukiwań) – pozwala dostosować metody rozwiązywania problemów do okoliczności; oryginalność (wychodzenie

poza stereotypy) – umożliwia dostrzeganie nowych aspektów sytuacji problemowych; elaboracja (umiejętność dopracowania szczegółów) – zwiększa szansę realnego zastosowania pomysłów.

### Twórcze operacje umysłowe

W zakresie twórczego myślenia możemy wyróżnić sześć operacji umysłowych. Oto krótki opis każdej z nich i przykłady wykorzystania ich właściwości w pracy na lekcji.

#### 1. Myślenie dedukcyjne

To wyciąganie wniosków na podstawie wystarczającej ilości danych. Służy analizie problemu, ustalaniu związków przyczynowo-skutkowych. Ta zdolność jest potrzebna także do myślenia logicznego. Tutaj zajmujemy się analizą sytuacji problemowej, np. „Co by się stało, gdyby na ziemi nie było lasów?”. Problemy otwarte mają szczególną wartość edukacyjną. Pytania wywołujące dziecięce rozważania filozoficzne, już w klasie pierwszej, powinny dotyczyć nie tylko kategorii przyrodniczych, ale także moralnych (przyjaźń, dobro, zło, szczęście), społecznych (praca), estetycznych (piękno). Rozmowy takie mogą uczyć wnioskowania, dowodzenia i sprawdzania, czasami służą weryfikacji błędnego myślenia. Poza tym umożliwiają poznanie poglądów naszych wychowanków.

#### 2. Myślenie indukcyjne

Polega ono na wyciąganiu wniosków na podstawie niepełnych danych. Zawiera w sobie element zgadywania, domyslenia się. Bywa bliskie intuicji. Na lekcji języka polskiego po przeczytaniu tylko fragmentu opowiadania możemy np. zaproponować dzieciom wymyślenie dalszego

ciągu wydarzeń. Najmłodsze dzieci mogą w grupach narysować dowolny obrazek. Po obejrzeniu ich, każdy ma za zadanie ułożyć bajkową opowieść do swojego plakatu. Innym przykładem może być linia czasu. Nauczyciel rozdaje fragmenty opowiadania poszczególnym grupom i zleca im wykonanie do nich obrazka. Następnie układa na ziemi oś liczbową i prosi, aby przedstawiciele poszczególnych grup przeczytali głośno swoje fragmenty. Po usłyszeniu wszystkich fragmentów tekstu, w przypadkowej kolejności, dzieci mają ułożyć na pasku czasu obrazki zgodnie z chronologicznym przebiegiem wydarzeń.

### 3. Kojarzenie

Jest to niezwykle ważna operacja intelektualna. Mogą to być skojarzenia bliskie, jak i odległe, nieprzewidywalne. To nic innego jak burza mózgów. W klasie pierwszej możemy opracować wiele zagadnień z wykorzystaniem mapy pojęciowej – jest to metoda wizualnego przedstawienia problemu w postaci schematów, rysunków, haseł, symboli. Przykładowe tematy to: Jak możemy pomóc mamie? Jak powinniśmy dbać o zdrowie? Co lubimy robić w domu?

### 4. Abstrahowanie

Jest to wyróżnianie w obiektach tylko wybranych cech lub aspektów, przy równoczesnym pomijaniu innych. Dzięki tej umiejętności można definiować problemy, klasyfikować obiekty, dostrzegać podobieństwa między nimi. Takie operacje myślowe możemy ćwiczyć i doskonalić na zajęciach matematycznych, gdzie klasyfikujemy np. figury geometryczne. Przykładem może być zabawa z podziałem na grupy: każda z nich otrzymuje różną liczbę figur geometrycznych, a zadanie polega na wybraniu odpowiednich kształtów i ułożeniu z nich obrazka o podanej tematyce: geometria w lesie – prostokąty (duże i średniej wielkości), geometria w cyrku – koła itp.

### 5. Metaforyzowanie

Myślenie metaforyczne wymaga tworzenia nowego znaczenia. Trafna metafora ułatwia zrozumienie trudnych kwestii. Możemy dziecku polecić wczucie się w rolę spadającego liścia z drzewa. Co wtedy czuje? Innym przykładem może być

połączenie wypisania z danego wiersza rymów (np. z *Muchy* J. Brzechwy). Na ich podstawie uczniowie sami tworzą nowy wiersz.

### 6. Transformowanie

Polega na zmienianiu wybranych cech danego obiektu. W ten sposób, dzięki przekształceniu, powstaje coś nowego. Tutaj starsze dzieci mają wiele do pokazania, można na przykład rozdać uczniom wycinek obrazka i polecić dorysowanie reszty. Wykonane prace możemy porównać z istniejącym już dziełem. Młodszym dzieciom możemy rozdać chmurki i po jednej zwrotce wiersza. Zadaniem uczniów jest „narysowanie” fragmentu wiersza na chmurce. Spięte chmurki utworzą ilustrację.

Opisane powyżej operacje umysłowe według klasyfikacji Edwarda Nęcki (zob. m.in.: Nęcka E., Orzechowski J., Słabosz A., Szymura B., *Trening twórczości*, Gdańsk 2005) można doskonalić poprzez trening twórczego myślenia, chętnie i często wykorzystywany przez nauczycieli na lekcjach. Poprzez zabawę uczniowie kształtują bowiem w sobie postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: szacunek dla innych, ciekawość poznawczą, poczucie własnej wartości czy kreatywność. Jest to niezbędny etap procesu edukacyjnego, który stwarza możliwość wszechstronnego rozwoju osobowego dziecka i realizuje założenia szkoły kreatywnej, do zadań której należą m.in.: kontakt z uczniem na różnych płaszczyznach, stymulowanie ucznia do realizacji pracy nad sobą, przygotowanie go do zetknięcia się z nowymi sytuacjami życiowymi, a także służenie radą i oceną pozwalającą na weryfikację trudności rozwiązań.

Bardzo pomocne w pracy z dziećmi jest także rozpoznanie rodzaju inteligencji danego ucznia. Każdy z nas posługuje się, zdaniem Howarda Gardnera, inteligencją wielopłaszczyznową. Wyróżnia on osiem rodzajów inteligencji: językową, logiczno-matematyczną, muzyczną, ruchową, wizualno-przestrzenną, interpersonalną i przyrodniczą. Pracując z naszymi wychowankami, warto bezpośrednio odwoływać się do ich inteligencji i dzięki niej ułatwić im proces uczenia się.

# Kinoterapia w praktyce szkolnej

## Przykład zastosowania serialu *Siedem życzeń* w pracy wychowawczej nauczyciela świetlicy szkolnej

**Agnieszka Czachorowska**

wychowawczyni świetlicy „Nasza Chata” w Szkole Podstawowej nr 64 w Szczecinie,  
ekspertka przedmiotowa ds. świetlic szkolnych w ZCDN-ie

Czytelnictwo, rozumiane jako trwa-  
ły związek człowieka z książką,  
w ostatnim dziesięcioleciu jest  
zjawiskiem coraz mniej powszech-  
nym, szczególnie wśród dzieci  
i młodzieży. Nad faktem tym ubole-  
wają nie tylko nauczyciele, pracow-  
nicy instytucji nauki i kultury, ale  
również psychologowie doskonale  
znający funkcje rozwojowe i war-  
tość literatury. Znacznie lepiej na tle  
czytelnictwa wypada odbiór dzieł  
filmowych. Chociaż badania przyta-  
czane przez sieci kin w Polsce na to  
nie wskazują, do „wyższego wyni-  
ku” mogą przyczyniać się inne  
media dystrybuujące filmy – z Inter-  
netem na czele. Filmy mogą być  
tam oglądane w sposób dogodny  
czasowo dla każdego niemal użyt-  
kownika. Jak skutecznie wykorzy-  
stać ten fakt w praktyce szkolnej?

Czym jest kinoterapia? Narodziła się w Stanach  
Zjednoczonych w latach 80., ale jej definicja pojawiła  
się dopiero w 1990 r. Zaliczana jest do arteterapii, po-  
dobnie jak biblioterapia czy teatroterapia. Kinoterapia  
(wymienne stosuje się również określenie filmoter-  
pia) wykorzystuje oddziaływanie filmu na widza i po-  
lega na doborze konkretnych tytułów filmowych dla  
osób przychodzących na sesje terapeutyczne (lub  
uczestniczących w grupach) i omawianiu tematyki fil-  
mu. Traktowana jest jako cenne narzędzie pomocne  
w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej i wspoma-  
gające profesjonalną pomoc psychologiczną.

Według Dawida Bałutowskiego, psychologa wykorzy-  
stującego w swojej praktyce aspekt terapeutyczny filmu,  
kinoterapia jest „terapią czasów kultury obrazkowej”, a jej  
podstawą jest dostosowany do problemów wychowan-  
ków dobór filmu lub jego fragmentu oraz umiejętnie  
ukierunkowana przez prowadzącego rozmowa.

We współczesnym świecie, kiedy „ściągnięcie” do-  
wolnego obrazu filmowego na swój domowy kompu-  
ter czy nawet telefon komórkowy zajmuje dzieciom  
zaledwie parę chwil, być może warto – zamiast zaka-  
zywać – wykorzystać potencjał tkwiący w filmach.  
Idea, do której odwołuje się Bałutowski, jest przekonanie,  
że większość filmów nie jest zagrożeniem, nato-  
miast niebezpieczny czy szkodliwy może być ich  
wpływ na nieprzygotowanych odbiorców. Dlatego tak  
ważna jest rozmowa z młodymi widzami oraz świadom-  
ość znaczenia, jakie określone sceny mogą mieć dla  
poszczególnych oglądających.

Autor warsztatów filmoterapeutycznych może osią-  
gnąć następujące korzyści z oglądania filmów z mło-  
dzieżą i dziećmi:

- emocjonalne – kształcenie inteligencji emocjonal-  
nej, empatii, rozrywka, szeregowanie uczuć, wspar-

cie (znaczenie komedii i horrorów), funkcja katartyczna filmu;

- poznawcze – nauka umiejętności rozwiązywania problemów, zmiana perspektyw poznawczych, rozwój intelektualny, kształtowanie obrazu siebie;
- behawioralne – kształtowanie nowych reakcji, uczenie się zachowań, wzmacnianie i przekształcanie wzorców komunikacji, motywowanie.

Część elementów filmoterapii warto zastosować w codziennej pracy z dziećmi w świetlicy szkolnej, która nie jest pozbawiona ciągłego mierzenia się z trudnościami wychowawczymi.

Obserwacja zachowań wychowanków podczas pobytu w świetlicy na początku roku szkolnego pozwoliła mi ustalić następujące problemy:

- postawa roszczeniowa w stosunku do innych dzieci i wychowawców,
- egoistyczne nastawienie, niespektowanie potrzeb innych ludzi,
- żądanie przez wychowanków natychmiastowej gratyfikacji,
- trudności z określeniem własnych zainteresowań (wzorce wyniesione z domu rodzinnego).

Jednym z filmów posiadających wysokie walory psychoedukacyjne jest serial *Siedem życzeń* według scenariusza Andrzeja Kotkowskiego i Macieja Zembatego. Film jest 7-odcinkową historią opowiadającą o dwunastoletnim chłopcu, Dariuszu Tarkowskim, uczniu jednej z warszawskich podstawówek. Pewnego dnia Darek ratuje prześladowanego przez chuliganów z osiedla kota, który okazuje się być wcieleniem starożytnego, egipskiego kapłana bogini Bast – Rademenesa, który postanawia spełnić siedem życzeń głównego bohatera. Każdy z odcinków przedstawia perypetie Darka związane z nieostrożnym lub przemyślanym (w dalszym rozwoju akcji serialu) wypowiedaniem życzeń.

Najważniejsze walory serialu, w mojej opinii, to:

- Ukazywanie konsekwencji nieprzemyślanych życzeń i decyzji głównego bohatera.
- Wyrażanie przekonania, że w wielu sytuacjach człowiek uczy się na własnych błędach.
- Kształtowanie umiejętności poświęcenia własnych życzeń w imię przyjaźni.
- Dialogi i sytuacje wzięte z rzeczywistego życia szkolnego ukazane z dużym poczuciem humoru.
- Możliwość odnalezienia podobieństw rzeczywistego życia szkolnego do tego przedstawionego w filmie.
- Możliwość odnalezienia podobieństw w szerszym zakresie kontekstu społecznego (rodzina, miasto).
- Tworzenie warunków do rozwijania zainteresowań historycznych, filmowych i muzycznych.
- Ukazywanie specyficznej manieri nauczycielskiej (dystans do własnej pracy zawodowej).

Wspólne oglądanie i o omawianie serialu miało na celu poprawę zachowania dzieci podczas zajęć świetlicowych i szkolnych, a w dalszej perspektywie – w ich życiu osobistym. Szczególnie wartościowy, w kontekście przedstawianych problemów, okazał się drugi odcinek serialu, zatytułowany *Spojrzenie faraona*. Kot Rademenes ma spełnić drugie z życzeń Darka. Zanim chłopiec je określi, kot opowiada mu o swoim przeszłym życiu. Jako kapłan bogini Bast posiadał liczną służbę. Jednak najwięcej sług posiadał władca starożytnego Egiptu. Wszyscy oni tylko czekali na spełnienie życzeń ówczesnego faraona. Darek chciałby przeżyć w taki sposób choć jeden dzień, dlatego magiczny kot sprawia, że w następnym dniu wszystkie osoby dorosłe, którym bohater spojrzy w oczy, będą spełniały jego życzenia... Dzień ten jest pełen zabawnych niespodzianek.

Po projekcji filmu zaproponowałam wychowankom udział w rozmowie ukierunkowanej na promowanie wartości moralnych, w której poruszyliśmy kilka ważnych tematów:

- „Męczące” skutki „wysługiwania się” innymi ludźmi. Jak czuł się Dariusz po zakończeniu działania zaklęcia „spojrzenie Faraona”?
- Dlaczego warto być samodzielnym?
- W jaki sposób podejmować decyzje, aby żyć w przyjaźni z ważnymi osobami w swoim życiu?

Innym pomysłem było uczynienie postaci kota Rademenesa patronem balu integracyjnego organizowanego na Halloween w świetlicy szkolnej. Jego uczestnicy zostali podzieleni na mniejsze zespoły, według koloru kota. Ich zadaniem było przygotowanie „rozsądnych” życzeń do Rademenesa.

Mimo że serial nie przypomina najnowszych produkcji filmowych (powstał w 1984 r.), dzieci bez problemu identyfikowały się z bohaterami serialu i okolicznościami ich życia. Czekwały z niecierpliwością na cotygodniowe projekcje. Lubiły porównywać realia ówczesnego życia ze swoimi doświadczeniami. Po obejrzeniu całości zauważyłam wzrost zainteresowań wychowanków starożytnym Egiptem. Ocena poprawy funkcjonowania w innych obszarach wymaga dłuższego monitoringu.

#### Bibliografia

- Bałutowski D.: *Dlaczego warto oglądać filmy z uczniami?* Materiały z II Krajowej Konferencji Wychowawców Świetlic Szkolnych, Warszawa 2009.
- Bałutowski D.: *Jak oglądać filmy z młodzieżą? Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*, Warszawa 2010.
- Kamysz-Figa D., Kmita D.: *Bajki naszego dzieciństwa*, Kraków 2007.
- Zembowicz L.: *Jak wychowywać „Zmierzchem”? Rozmowa z Dawidem Bałutowskim*, źródło: www.kinoterapia.pl.

# Kodut jobi kukujoyku

## Wczesna terapia logopedyczna szansą na lepsze funkcjonowanie dziecka

**Anna Błahy**

logopeda w Szkole Podstawowej nr 35 w Szczecinie i Przedszkolu Publicznym nr 11 w Policach

Mowa jest bardzo ważnym elementem naszego życia. Porozumiewanie się z otoczeniem to przede wszystkim pełne rozumienie komunikatów słownych, ale też informowanie swoich bliskich, rówieśników i innych osób o tym, co czujemy, co myślimy, widzimy i czego pragniemy. Dziecko pod koniec okresu przedszkolnego powinno wypowiadać się w sposób prawidłowy, czyli właściwie realizować wszystkie głoski. Zdarza się, że proces ten nie przebiega dobrze i należy skorzystać z pomocy logopedy.

Nie ma powodów do niepokoju, kiedy czterolatki nie umie wymówić głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych [sz, cz, ż, dź] i zastępuje je łatwiejszymi [s, c, z, dz]. Jeśli jednak dziecko próbuje wymówić te głoski, wysuwając język między zęby, niezależnie od wieku należy zgłosić się do logopedy. Specjalistyczna literatura podaje, że najczęstszą przyczyną seplenia jest niska sprawność języka. Jego mięśnie są zbyt słabo lub za mocno

napięte i dziecku trudno jest unieść czubek języka w kierunku dziąsła. Właściwą pracę języka może też utrudniać krótkie i mało elastyczne wędzidełko podjęzykowe.

Ważne jest, aby już od najmłodszych lat dbać o prawidłową mowę, ponieważ dzieci z wadami wymowy są często narażone na szereg problemów. Skarżą się, że koledzy i koleżanki śmieją się z nich, niekiedy nie chcą się z nimi bawić, czasami przedrzeźniają. Dzieci czują się gorsze od swoich rówieśników, są mniej pewne siebie, zdarza się, że nie chcą brać udziału w niektórych zabawach. Dzieci źle mówiące, mimo że mają dobrą pamięć i szybko się uczą, nie są wybierane do recytacji wierszy i nie mają możliwości osiągnięcia takich sukcesów jak koledzy i koleżanki. Ponadto niechęć do wypowiadania się na poszczególnych



lekcjach sprawia, że obszar niepowodzeń jest coraz większy. Wiele wad wymowy wpływa na powstawanie trudności w czytaniu i pisaniu. Problemem jest też rozpoznawanie liter i różnicowanie ich. Niekiedy dziecko popełnia dużo błędów, ponieważ pisze tak, jak mówi.

Problem wadliwej wymowy istniał wśród dzieci w wieku przedszkolnym od zawsze. Badania mowy dzieci przeprowadzone 40 lat temu pokazują, że tylko 35% dzieci 6-letnich miało prawidłową wymowę. Przesiewowe badania diagnostyczne w zakresie rozwoju mowy prowadzone przeze mnie w trzech szczecińskich przedszko-

### **Szereg szumiący {sz, ż, cz, dż}**

**„Żuk do żuka”**

**Rzecz żuk do żuka:**

**„Czego pan tu szuka? – może pożywienia:  
rzepy, żołądź, rzodkiewek, a może jarzębiny  
czerwonej?”**

**„Nie, ja szukam narzeczonej”.**

(Autorka: A. Chrzanowska)

lach w roku 2010 w grupach dzieci 6-letnich wykazały między innymi: znaczny procent dzieci z wadami wymowy, niską sprawność narządów mowy, ubogie słownictwo, zaburzenia analizy i syntezy słuchowej. Do najczęściej występujących wad wymowy należą: sygmatyzm, czyli tzw. seplenienie, które polega na wadliwej realizacji głosek szumiących [sz, ż, cz, dż], syczących [s, z, c, dz] i ciszących [ś, ź, ć, dź] oraz rotacyzm, czyli tzw. reranie, które charakteryzuje się niewłaściwym wymawianiem głoski [r]. Zdecydowanie rzadziej występują: mowa bezdźwięczna, czyli nieprawidłowa wymowa głosek dźwięcznych, oraz niepoprawna wymowa głosek: [k], [g], [l].

Niestety, często obserwuję niski poziom świadomości logopedycznej rodziców, którzy w rozmowie ze mną stwierdzają: „Skoro ja rozumiem swoje dziecko, to mówi ono prawidłowo”. Przecież zdania: „Kodut jobi kukujuku” lub „Symon ma jowej” są całkowicie zrozumiałe.

Wczesne rozpoczęcie terapii logopedycznej jest ważne, ponieważ nieleczone wady mowy utrwalają się, powodując często poważne konsekwencje rozwojowe. Istnieje nawet prawdopodobieństwo, że w przyszłości występująca u dziecka wada wymowy będzie stanowiła przeszkodę w wyborze wymarzonego zawodu. Zanim jednak dziecko dorosnie, czeka je wiele problemów w szkole. Zaburzenia wymowy przekładają się przede wszystkim na błędy w pisowni, zwłaszcza ze słuchu. Wówczas ćwiczenia słuchu mownego są jednym z istotniejszych elementów terapii. Jeśli dziecko

nie otrzyma w porę pomocy, może mieć w szkole niższe osiągnięcia niż rówieśnicy, co niesie za sobą także problemy emocjonalne. Pojawiać się mogą kolejne zaburzenia. Wiadomo na przykład, że większość dzieci z rozpoznaną dysleksją miało

### **Głoska {r}**

**„Trąbki Rysia”**

**Rysio cztery trąbki ma i na każdej pięknie gra.**

**Na pierwszej gra: tra, tra, tra.**

**Na drugiej gra: tru, tru, tra.**

**Na trzeciej gra: tre, tre, tra.**

**Na czwartej gra: try, try, tra.**

**Rysio brata**

**Jurka ma, razem z bratem gromko gra: tra,**

**tre, tra,**

**tra, tru, tra,**

**tre, tro, tra,**

**tra, try, tra.**

**Rysio cztery siostry ma, każda sama pięknie gra.**

**Marta gra: tru, tro, tra,**

**Renia gra: tre, try, tra,**

**Irka gra: try, tro, tra,**

**Krysia gra: tru, tre, tra.**

**Gdy rodzeństwo razem gra**

**słyszać gromkie:**

**tram-tarara**

**trem-tarara**

**trym-tarara**

**trum-tarara**

**trom-tarara.**

(Autor nieznan)

wcześniej problemy z mową. Dlatego wady wymowy powinno korygować się jak najszybciej – zanim dziecko pójdzie do szkoły. Natomiast rodzicom trzeba uświadomić fakt, że zrozumienie mowy dziecka nie oznacza prawidłowej wymowy.

### **Bibliografia**

Styczek I.: *Zarys logopedii*, Warszawa 1970.

Demel G.: *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1983.

Kania J.: *Szkice logopedyczne*, Lublin 2001.

# Serce w kształcie kółka

**Eliza Piotrowska**

pisarka, ilustratorka, autorka książki *Żółte kółka*

Główną bohaterką książki *Żółte kółka* jest Ina – dziewczynka z zespołem Downa. Historia Iny to nie tylko historia dziecka, które różni się od swoich rówieśników, ale także historia inności w ogóle. Dlatego dla dzieci Ina to po prostu „Inna”:

Dzisiaj do naszej klasy doszła nowa dziewczynka. Była inna. Inna niż wszyscy. I widać to było od razu.

- To jest Nina – przedstawiła nową pani.
- Ina! – poprawiła ją dziewczynka.
- Racja, dla przyjaciół Ina! – zaśmiała się pani.
- Chyba INNA – powiedział cicho Bartek.

I tak już zostało.

Literackie przedstawienie dziecka z zespołem Downa to nie lada wyzwanie. Stopnie upośledzenia dzieci dotkniętych tą przypadłością są różne – ja wybrałam rozwiązanie dość ostrożne, nazwijmy je „wysrodkowanym”, ponieważ zależało mi na tym, żeby cechy fizjonomiczne charakterystyczne dla zespołu Downa były na tyle czytelne, na ile jest to potrzebne, ale bez przesadnej deformacji, która w sposób nieunikniony dąży do karykatury. Starłam się ponadto, aby moja bohaterka wzbudzała sympatię. Rozpoznawalność stanowi również bardzo ważny element z socjologicznego punktu widzenia, ponieważ „to, co widać” siłą rzeczy „chce być oglądane”, a oglądowi temu towarzyszyć mogą różnego rodzaju reakcje. Reakcje te mówią zaś przede wszystkim o naszym stosunku do inności, czyli o nas samych. Dlatego narratorką książki jest zdrowa dziewczynka, która opowiada nie tyle o tym, jak „Inna” odnalazła się w jej klasie, ale o tym, jak klasa odnalazła się razem z „Inną”:

U nas w klasie każdy ma jakieś przezwisko. Bez przezwiska nie da rady. Na Bartka mówimy *Kulka*, bo jest okrągły jak pączek, na Małgosię *Strzałka*, bo biega najszybciej z całej klasy, na Roberta *Rumcajs*, bo mieszka w lesie, na Alicję *Wiewióra*, bo ma rude włosy... A ja jestem *Bajka*, bo spisuję różne historie. Ale moje historie nie zawsze są zmyślane. Historia, którą opowiadam wam teraz, jest najprawdziwszą historią na świecie.

Każda inność, póki funkcjonuje w tolerancyjnych obszarach literackich, nikogo nie razi, wręcz przeciwnie. Dzieci lubią to, co niezwykle, dziwne, a nawet niezrozumiałe, ponieważ ma posmak bajkowego świata na opak, w którym wszystko może się zdarzyć. Dlatego dzieci w bardzo wczesnym wieku z reguły nie reagują tak silnie na inność. Dla nich wszystko jeszcze jest możliwe. Schematy myślowe tworzą się później (ma to oczywiście również związek z potrzebą przynależności do większej grupy, ta zaś wiąże się z potrzebą poczucia bezpieczeństwa, utraconą – jak twierdzi Bruno Bettelheim – w momencie, kiedy świat dziecka ograniczony dotychczas do bezpiecznej symbiozy „ja–rodzice” zaczyna się nagle poszerzać). Dlatego zależało mi na tym, żeby narratorka *Żółtych kółek* zaznaczyła, iż opowiada prawdziwą historię. W ten sposób dla maluchów, które nie miały nigdy kontaktu z dziećmi z zespołem Downa, Ina ma szansę stać się nie tylko częścią literackiej fabuły, ale i potencjalnym elementem rzeczywistości.

*Żółte kółka* dotyczą problemów wielkiej wagi – starałam się jednak, by ciężar problemu nie zmiażdżył dynamiki tekstu, która opiera się na pełnych napięciach konfrontacjach oraz nagłych zwrotach akcji. Poczucie humoru, będące jednym z naczelnych elementów wszystkich moich książek, w żaden sposób nie szkodzi wadze tematu, lecz przeciwnie – wzbogaca go o element komizmu, który jest doskonałym czynnikiem rozładowującym. Komizm wprowadza dystans między obiektywnym problemem, a różnymi subiektywnymi sposobami jego widzenia, poszerza horyzont widzenia.

Pojawienie się Iny zmieniło klasę. Był to jednak pewien proces – od zaciekawienia i interakcji (klasowe kuriozum) poprzez odrzucenie i negację (kula u nogi), aż po opiekę (bezbronne dziecko). Proces ten, jakże bogaty w sprzeczne uczucia, zaowocował czymś bardzo cennym – poczuciem odpowiedzialności za drugiego człowieka. Był to ponadto proces wymiany doświadczeń, w którym uczestniczyły obie strony – nie tylko Ina uczyła się od klasy, również klasa uczyła się od Iny:

Okazało się, że Inna pływa najlepiej! Kulka pływał, owszem, ale tylko na plecach, Rumcajsowi delfin pomylił się z pieskiem, Strzałka potrafiła pływać żabką, ale tylko tam, gdzie był grunt, a ja pływałam z deską. Za to Inna pływała jak rybka!

Wiewióra na początku w ogóle nie chciała wejść do wody, ale wreszcie dała się przekonać.

– Najważniejszy jest oddech – pouczał ją Rumcajs. – Patrz, patrz na mnie! – wołał, ledwo dysząc.

– Najważniejsze są ręce! – mądrował się Kulka. – Raz-dwa, raz-dwa! O tak!

– Musisz wyobrazić sobie, że jesteś żabą – próbowała pomóc Strzałka.

– Nie mieszaj jej, najważniejsze są ręce, a żaba nie ma rąk! – wrzeszczał Kulka.

– Niech ona skupi się na oddechu. Ręce jej nie pomogą, jak nie będzie oddychać. I w ogóle, czy żaba ma płuca? – krzyczał przejęty Rumcajs.

Wiewióra sama już nie wiedziała, co robić. Najpierw próbowała oddychać, ale wtedy zapominała o rękach. Kiedy skupiała się na rękach, wtedy zapominała, że jest żabą. I tak w kółko. Ale najgorsze było, że wszyscy wrzeszczeli na raz i każdy wiedział najlepiej, co ona, Wiewióra, ma robić.

– Mam tego dość! – powiedziała wreszcie i wyszła z wody. A potem usiadła na brzegu basenu, tam, gdzie pływała Inna. Inna pływała powoli, oddychała spokojnie i nie rzucała się jak ryba w sieci. Za to od czasu do czasu mówiła z uśmiechem:

– Dobra woda, ładna i miła...

„Akurat!” – pomyślała Wiewióra.

– Alicja, proszę do wody! – zawołała pani.

I Wiewióra musiała z powrotem wejść do basenu. Ale nie miała ochoty wracać do nas i została tam, gdzie pływała Inna, mimo że woda w tym miejscu basenu była dużo głębsza. Najpierw przyglądała się Innej, w jaki sposób porusza nogami i rękami, potem próbowała ją naśladować, ale bez rezultatu – ta sama woda, która chciała utościć Wiewiórę, Inną unosiła jak piórko!

Inna od czasu do czasu podpływała do Wiewióry i mówiła:

– Dobra woda, ładna i miła...

A może to jakieś zaklęcie? – pomyślała Wiewióra i zaczęła powtarzać za Inną:

– Dobra woda, ładna i miła...

I nagle Wiewióra poczuła, że się już nie boi. Nie boi się wody. Bo skoro woda jest dobra, ładna i miła, to czego tu się bać! I jeszcze tego samego dnia nauczyła się pływać.

– Dziękuję – powiedziała w szatni do Innej.

Ale Inna nie słyszała, bo pani Jola suszyła jej akurat włosy.

Jednak Ina, jak każde inne dziecko, pragnęła kontaktu z rówieśnikami, a nie „dziećmi-opiekuna-

mi”. Klasa Iny składała się z dzieci, które nie zamierzały zrezygnować z przysługujących im wiekowi przywilejów. Bycie opiekunem ma swoje zalety i pozwala czuć się przez chwilę dorosłym, ale bycie dzieckiem jest nieporównywalnie bardziej pociągające. Nadal więc dochodziło do trudnych konfrontacji i daleko było jeszcze od idyllicznego *happy endu*. Lecz czy w podobnej sytuacji *happy end* w ogóle istnieje? Być może tak.

Jednak w mojej książce nadszedł taki moment, w którym zawsze pogodna Ina nagle posmutniała, ponieważ zrozumiała, że nigdy nie nadąży za pozostałymi dziećmi... Dlatego rodzice Iny postanowili zapisać ją do szkoły specjalnej, takiej, w której mogłaby się spotykać z dziećmi podobnymi do siebie. Czy to była dobra decyzja? Czy rezygnacja z klasy zintegrowanej i ograniczenie kontaktu z dziećmi zdrowymi to właściwe rozwiązanie?

Odpowiadam szczerze: nie wiem.

Książki tej jednak nie pisałam po to, żeby dawać gotowe odpowiedzi, bo takie nie istnieją.

Osobiście skłaniam się jednak ku tezie, że każdy powinien szukać własnej grupy – takiej, która najlepiej oddaje tożsamość jego samego. Dlatego moja bohaterka odnajduje się lepiej w szkole specjalnej. Nie oznacza to jednak zerwania kontaktu ze starą klasą – dzieci spotykają się co roku na urodzinach Iny.

*Leitmotivem* całej książki są żółte kółka, które Ina rysuje podczas lekcji. Dopiero pod koniec książki, na urodzinach Iny, które przypadają w Dzień Świętego Walentego, dowiadujemy się, czym są w rzeczywistości żółte kółka. Znaczenie żółtych kółek rozszyfrowuje Adaś, który, tak jak Ina, ma zespół Downa:

I wtedy Inna wyciągnęła z kieszeni pomietą laurkę z żółtym kółkiem i podała ją Adasiowi.

– Inna sama – powiedziała.

Szczęśliwy Adaś spojrzał na żółte kółko i zawołał:

– Serce, serce Iny!

Żółte kółka to były serca.

Zrozumieliśmy to dopiero teraz.

Na koniec chciałabym bardzo podziękować Stowarzyszeniu *Iskierka*, bez którego ta książka nigdy by nie powstała. Dziękuję za życzliwość, cierpliwość i wsparcie merytoryczne.

Książka powstała w trudnym momencie mojego życia, kiedy to dochodziłam do siebie po fatalnym wypadku i niejednokrotnie na własnej skórze odczułam wyłączenie ze „zdrowego” społecznego kręgu. Z przykrością stwierdzam, że często boimy się żółtych kółek... Zupełnie niepotrzebnie.

# Ona dzisiaj durchdrejuje, bo ją Freund ciepnął

## Język polonijny w Niemczech

**Irena Żejmo, nauczycielka języka polskiego w Niemczech**

W tytule wykorzystałam zdanie, które padło na lekcji języka polskiego w jednym z miast Nadrenii Północnej-Westfalii, zdanie zaczerpnięte z języka polonijnego, swoistego subjęzyka zrozumiałego tylko dla osób mieszkających w danym kraju, języka, który jako system właściwie nie istnieje, a którym w rzeczywistości posługuje się grupa emigrantów z Polski. Jak traktować tego typu język? Oczywiście najbardziej pożądaną sytuacją byłoby posługiwanie się dwoma językami w czystej postaci – realizacja tego założenia jest głównym zadaniem szkoły. W tej części Niemiec nauczanie języka polskiego jako ojczystego jest prowadzone od 15 lat i obejmuje ponad dwa tysiące uczniów z klas od pierwszej do dziesiątej. Liczba imponująca.

Do szkoły uczęszczają dzieci rodziców, którzy należą do emigracji po roku osiemdziesiątym. Jest to emigracja młoda, wciąż borykająca się z problemami asymilacji w nowych realiach zawodowych i kulturowych. Jej kontakty z Polską są bardzo intensywne. Przyczyny dążenia do znajomości języka polskiego wypływają z różnych aspektów; jednym z ważniejszych jest wielkość polonii niemieckiej – jednej z liczniejszych na świecie. Ponadto niemałe znaczenie ma aspekt uczuciowy – pragnienie, aby dzieci mówiły językiem dziadków. Trzecią ważną kwestią jest dążenie do zapewnienia dzieciom możliwości jak najlepszego startu w przyszłości. Obecnie, kiedy Polska jest członkiem Unii Europejskiej, znajomość języka polskiego stała się ważnym atutem w poszukiwaniu pracy.

Objęci badaniami uczniowie posługują się językiem polskim prawie wyłącznie w kontaktach z rodzicami i najbliższą rodziną. Zakres języka zostaje ograniczony do życia codziennego. W szkole, w czasie wolnym (kino, telewizja) dominuje język kraju osiedlenia, skutecznie ograniczając rolę języka ojczystego do środowiska polonijnego lub tylko rodzinnego.

Bardzo duży wpływ na sytuację nauczania języka polskiego w środowiskach polonijnych ma stosunek systemu szkolnictwa kraju osiedlenia do kultur i języków środowisk imigracyjnych. Potraktowanie języka imi-

grantów jako ważnego wkładu do kultury kraju osiedlenia (wielokulturowość), a także stworzenie możliwości nauki języka macierzystego umożliwi imigrantom zaakceptowanie własnej tożsamości, a co za tym idzie optymalną asymilację w nowym społeczeństwie.

Z badań wynika, że 85% uczniów objętych nauczaniem języka polskiego jako ojczystego urodziło się w Niemczech. Znikomy procent stanowią uczniowie, którzy uczęszczali w Polsce do szkoły podstawowej; pozostali przyjechali do Niemiec we wczesnym dzieciństwie (w wieku 2–4 lat). W większości rodzin mówi się w domu zarówno po polsku, jak i po niemiecku. Jeżeli uczeń ma rodzeństwo uczęszczające do niemieckiej szkoły, to zasadą jest, że w rozmowach z rodzicami używa języka polskiego, natomiast z rodzeństwem wyłącznie niemieckiego.

Poziom znajomości języka polskiego jest bardzo zróżnicowany – od całkowitej nieznajomości do poprawnego posługiwania się nim w mowie i piśmie. W znacznej mierze zależy to od środowiska, z którego wywodzą się uczniowie (dzieci pochodzą z rodzin o różnym poziomie wykształcenia: 47% stanowią rodzice ze średnim wykształceniem, 30% z zawodowym i 23% z wyższym), a także od troski rodziców o używanie poprawnego języka i obecnie również od intensywności uczęszczania na lekcje języka polskiego.

Mimo że znaczna grupa osób mówi poprawnym językiem polskim, to u wszystkich, również u dorosłych, występują wyraźne wpływy języka niemieckiego. Stopień tych wpływów zależy zarówno od długości okresu pobytu w Niemczech, jak i puryzmu językowego. Dwoistość językowa, do jakiej musi przystosować się każdy emigrant, ucząc się czy pracując w środowisku niemieckim, sprzyja rozwojowi trzeciego języka, jakim jest język polonijny, bardzo zróżnicowany ze względu na uwarunkowania takimi czynnikami, jak stan wyjściowy języka imigrantów (polszczyzna literacka, regionalna, dialektałna) czy też intensywności oddziaływania języka kraju osiedlenia (interferencja).

Interferencja językowa objawia się we wszystkich podsystemach języka i to zarówno w planie ekspresji, jak i w planie semantycznym. Uczniowie młodszych klas, którzy w domu mówili tylko po polsku, dysponują z reguły słownictwem związanym z życiem codziennym. Z fachowym słownictwem z różnych przedmiotów stykają się dopiero w szkole niemieckiej, przenoszą więc niemiecką terminologię w postaci niezmienionej na język polski. Często mamy do czynienia ze zjawiskiem zastępowania nieznanymi polskimi wyrazów odpowiednikami niemieckimi w poprawnej niemieckiej formie. Do tego typu należą wypowiedzi: „Oni wszyscy są *schwer krank*” (bardzo chorzy), „Jestem *fertig*” (gotowy). Występują też przykłady użycia niemieckich wyrazów z typową końcówką polską, np.: „Ja to już *szrajbowałam*” (niem. *schreiben* – pisać) lub z przedrostkiem i końcówką polską, np.: *Wyszmajsaj to do gelbe Tonne* („Wyrzuć to do żółtego kosza”, niem. *schmeissen* – wyrzucić).

Zarówno w języku mówionym, jak i pisanim często występują kalki językowe, typu: „Jestem stara osiemnaście lat” zamiast „Mam osiemnaście lat” (niem. *Ich bin achtzehn Jahre alt*). „Gdzie to stoi napisane?” zamiast: „Gdzie to jest napisane?” (niem. *Wo steht das?*). „Nie idzie mówić do Sary po polsku?” zamiast „Do Sary nie można mówić po polsku?” (niem. *Es geht nicht, mit Sarah polnisch sprechen*).

W zdaniu ustalają się obce schematy składniowe, jak szyk przestawny w pytaniach, np.: „Byłaś ty w szkole?” lub umieszczanie czasownika w zdaniu dopełnieniowym na końcu zdania podrzędnego, np.: „Czy wiesz, że on wczoraj w domu był?”, zamiast „Czy wiesz, że on wczoraj był w domu?”. Często jest również zjawisko zaburzeń w aspekcie użycia czasowników, np.: „Idę do piątej klasy” zamiast „Chodzę do piątej klasy” (niem. *Ich gehe zur fünften Klasse*).

Na płaszczyźnie morfologii i składni wpływ języka niemieckiego ujawnia się w postaci użycia zaimków wskazujących: „ten”, „ta”, „to” w funkcji rodzajnika określonego oraz „jeden” w funkcji nieokreślonego; nadużywania zaimków osobowych „ja”, „my” przed czasownikiem; zaburzeń w użyciu zaimków zwrotnych: „myję mnie”, „on myje jego” zamiast „siebie” (niem. *Ich wasche mich*). Inne przykłady: „On przyjechał z autem” zamiast „On przyjechał autem” (niem. *Ich bin mit dem Auto gekommen*) lub „To jest wiersz od Czesława Miłosza” zamiast „To jest wiersz Czesława Miłosza” (niem. *Das ein Gedicht von Cz. Miłosz*).

Zadanie utrzymania bilingwizmu w wersji jak najmniej skażonej jest wyjątkowo trudne, wymagające konsekwencji, a także poznania skutecznych metod pracy z uczniami dwujęzycznymi. Swoim działaniem nauczyciel musi objąć nie tylko dzieci i młodzież uczące się języka, ale również ich rodziny. Niektórzy rodzice, zapisując dziecko do szkoły, sądzą, że to wystarczy, aby posługiwało się ono poprawną polszczyzną i nie doceniają roli, jaką oni sami muszą spełniać w tym procesie.

Bardzo ważną rolę nauczyciela jest wpojenie świadomości językowej uczniom, uzmysłowienie im, na czym polegają ich błędy oraz wdrożenie do aktywnego i krytycznego używania języka. Skuteczną pomocą w tym procesie są częste kontakty z krajem ojczystym – chodzi tu zarówno o wyjazdy do Polski (kolonie, wycieczki, odwiedziny u rodziny), jak i kontakty listowe, czemu sprzyja obecnie moda na korespondencję internetową, które umacniają motywację do nauki języka polskiego. Należy również pamiętać o zasadzie używania języka w rodzinach wielonarodowościowych (np. jedno z rodziców jest Polakiem, a drugie Niemcem) polegającej na tym, iż każde z rodziców rozmawia z dzieckiem w swoim języku ojczystym. Na podstawie doświadczeń wiem, że model ten przynosi dziecku ogromne korzyści – na przykład w rodzinie grecko-polskiej dzieci posługują się swobodnie trzema językami: niemieckim, greckim i polskim.

Rodzice dzieci urodzonych w Niemczech stają przed koniecznością podjęcia niełatwej decyzji: mówić do dziecka tylko po niemiecku, tylko po polsku czy i po polsku, i po niemiecku?

W pierwszym przypadku, kiedy rodzice, oboje Polacy, mówią do dziecka po niemiecku, uczą je niemczyzny niepoprawnej, z polskim akcentem i typowo polskimi błędami. Natomiast dziecko, które w domu mówi tylko po polsku, idąc do przedszkola lub szkoły przeżywa podwójny stres, spowodowany nie tylko trudnym okresem adaptacji w obcym środowisku, ale również kontaktem z nieznanym mu językiem.

Jak ważne jest wychowanie dwujęzyczne – doceniają dopiero starsi uczniowie. Na zakończenie przytoczę swój wiersz z cytatem z wypracowania mojego ucznia, Maxa K. z dziewiątej klasy.

### Lekcja języka polskiego w Krefeld

Jeszcze wczoraj  
patrzyłam na wasze głowy  
pochylone nad zeszytem  
w trzy linie  
w które mozolnie  
wpasowywaliście kółeczka i laseczki  
widziałam zdziwienie  
kiedy z kilku pierwszych liter  
powstawało najpiękniejsze  
słowo mama  
i odkrycie na miarę ludzkości  
umiem czytać po polsku  
a dzisiaj  
w waszych pracach  
czytam  
dorastam w dwóch kulturach  
każdemu mogę doradzić  
aby uczył swoje dzieci  
języka polskiego

# Najmłodszy uczą się oszczędzać

## O realizacji projektu „Od grosika do złotówki”

**Joanna Zamkowska**

nauczycielka kształcenia zintegrowanego w Szkole Podstawowej 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Projekt „Od grosika do złotówki” jest jednym z przedsięwzięć, które na stałe wpisało się pracę naszej szkoły – bierzemy w nim udział od kilku lat i na pewno będziemy realizować w przyszłości. W ten sposób przyczyniamy się do kształcenia w dzieciach umiejętności i przyswajania wiadomości będących podstawą do dalszej edukacji finansowej. Projekt zaktywizował także rodziców, którzy razem z dziećmi zgłębiają wiedzę dotyczącą gospodarowania pieniędzmi, oszczędzania, inwestowania i dokonywania racjonalnych wyborów podczas dokonywania zakupów. Są to bardzo cenne doświadczenia dla rodziców, dzieci i dla nas – nauczycieli.

Współczesna szkoła przygotowuje młodego człowieka do życia, zapewniając mu zdobycie podstawowych umiejętności, takich jak: czytanie, pisanie, liczenie, ale również zdolność posługiwania się językami obcymi czy technologią komputerową. Zdaniem ekspertów od zarządzania finansami, w szkole warto również podejmować tematykę związaną z ekonomią – istnieje bowiem realne zagrożenie, że w przyszłości dzieci nie będą potrafiły gospodarować zarobionymi pieniędzmi i domowym budżetem.

W zeszłym roku w Szkole Podstawowej nr 47 w Szczecinie projekt edukacji finansowej „Od grosika do złotówki” Fundacji Młodzieżowej Przedsiębiorczości i Fundacji Kronenberga przy banku Citi Handlowy był realizowany po raz trzeci. Celem tego przedsięwzięcia było wprowadzenie dzieci w świat finansów, kształcenie umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji o zarabianiu, oszczędzaniu, racjonalnym wydawaniu pieniędzy i gospodarowaniu własnymi zasobami. Z celami projektu i jego zapleczem zapoznałam się podczas szkolenia zorganizowanego przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i koordynatorkę regionalną panią Marię Twardowską. Następnie, wspólnie z paniami Małgorzatą Żółtowską i Anną Szczurowską-Luleczką, zorganizowałam spotkanie informacyjne dla rodziców, na którym rozmawialiśmy z rodzicami o założeniach projektu.

Projekt, jak co roku, był realizowany w klasach trzecich. Zajęcia prowadziłyśmy w oparciu o pakiet edukacyjny przygotowane przez organizatorów dla każdego ucznia. Do współpracy zaprosiłyśmy również rodziców uczniów, którzy aktyw-

nie włączali się w wykonywanie zadań wynikających z projektu.

Dzieci wraz z „Grosikiem” odwiedziły pięć planet, na których kształtowały umiejętności, nabywały wiedzę i doświadczenie, uczyły się podejmowania decyzji związanych z oszczędzaniem i gospodarowaniem własnymi zasobami.

Na planecie „Grosik”:

- poznały znaczenie pojęć: moneta, banknot, awers, rewers,
- rozpoznawały i nazywały monety i banknoty,
- liczyły pieniądze, stosując miana złoty i grosz,
- poznały wartość nabywczą pieniądza.

Na planecie „Portfelik”:

- rozmawiały o sposobach zarabiania pieniędzy przez dorosłych,
- poznały wygląd i zastosowanie karty płatniczej,
- odkryły wartość i potrzebę pracy,
- dowiedziały się, że nie za każdą pracę trzeba otrzymać zapłatę.

Na planecie „Skarbonka”:

- poznały sposoby przechowywania pieniędzy dawniej i dziś,
- kształtowały nawyki oszczędzania w różnych sytuacjach dnia codziennego,
- dowiedziały się, że oszczędzanie to nie tylko gromadzenie pieniędzy.

Na planecie „Zabawka”:

- poznały zasady „udanych zakupów”,
- omówiły wpływ reklamy na dokonywanie zakupów,
- dowiedziały się o potrzebie racjonalnego wydawania pieniędzy.

Na planecie „Złotówka”:

- poznały wieloznaczność pojęć: bogactwo, skarby, osiągnięcia,
- stosowały zdobytą wiedzę i umiejętności w praktyce,
- przekonały się o dużej wartości posiadanej wiedzy i zdobywanych umiejętności.

W „Dziennikach Podróży” uczniowie dokumentowali realizację poszczególnych zadań i swoje osiągnięcia. Wykonali wiele prac plastycznych, które zostały zamieszczone w „Grosikowej Galerii”.

Zadaniem rodziców podczas realizacji projektu była m.in. codzienna rozmowa z dziećmi, a także systematyczna analiza oszczędzania prowadzona w domu. Uczniowie otrzymywali znaczki, na których były umieszczone prośby skierowane do rodziców. Dotyczyły one zabezpieczenia

prawdziwych pieniędzy, sposobów ich zarabiania i oszczędzania oraz wpływu reklamy na dokonywane zakupy. W ten sposób dzieci angażowały rodziców, skłaniały ich do przemyśleń. Wielu rodziców przychodziło do mnie i opowiadało, jak bardzo ich dzieci włączyły się w realizację konkretnych zadań, pilnowały w domu oszczędzania, np. wody, papieru, udzielały rad i pomysłów na oszczędzanie, udane zakupy.

W uroczystym podsumowaniu realizacji projektu pod nazwą „Grosikowe Wędrówki” wzięły udział dzieci wraz z rodzicami oraz zaproszeni goście. Spotkanie poprowadziła pani Ewa Migdał-Figurska wraz z panią Karoliną, przedstawicielką banku Citi Handlowy. Podczas uroczystości przedstawiłam ogólne założenia programu, wykorzystując przygotowaną prezentację multimedialną oraz film podsumowujący pracę podczas zajęć. Goście zwiedzali także „Grosikową



Galerię” i wysłuchali wspólnie przygotowanej piosenki. Najważniejszą częścią były gry dydaktyczno-ruchowe, w których udział wzięli uczniowie i ich rodzice. Były one okazją nie tylko do wspólnej zabawy, ale również do zaprezentowania umiejętności i wiadomości zdobytych przez uczniów podczas realizacji projektu „Od grosika do złotówki”.

Na koniec zostały podsumowane wyniki konkurencji „Grosikowych Wędrówek”. Uczniom wręczono upominki, a dyrekcji szkoły, nauczycielom i wolontariuszom – podziękowania. Spotkaniu towarzyszyła przyjazna i twórcza atmosfera, pełna pozytywnych emocji i radości.

Grosikowe potyczki  
w Szkole  
Podstawowej nr 47

# Dobrze o bobrze

## Podsumowanie projektu „W słowach kilku o wydrze, bobrze i wilku”

### Fundacja Wspierania Inicjatyw Ekologicznych

Po 16 miesiącach i 941 spotkaniach, w których uczestniczyło łącznie ponad 21 000 osób, dobiegł końca projekt „W słowach kilku o wydrze, bobrze i wilku”. Celem projektu było zapoznanie uczestników z biologią gatunków i obalanie mitów dotyczących tytułowych zwierząt, a także wskazywanie możliwości pokojowego współistnienia człowieka i dzikiej przyrody. Przygotowane materiały i przeprowadzone spotkania miały za zadanie zwiększyć świadomość przyrodniczą szerokich grup odbior-

internetowej ([www.wspolistnienie.eco.pl](http://www.wspolistnienie.eco.pl)), przygotowanie konkursu tematycznego z nagrodami. W celu uzyskania atrakcyjnej i bogatej pod względem merytorycznym formy przekazu, w opracowaniu materiałów uczestniczyło wielu pracowników naukowych, fotografów przyrody (ś.p. Artur Tabor, Grzegorz Leśniewski), grafików i rysowników (Marek Kołodziejczyk, Wiktor Tabak), „filmowców” (Marcin Krzyżański), co wielokrotnie zostało docenione przez odbiorców warsztatów.

Dobór grup odbiorców nie był przypadkowy. Warsztaty skierowane do dzieci i młodzieży (820 spotkań) były swoistą edukacją „u podstaw”, mającą na celu zaszczerpienie pozytywnych emocji związanych z tymi gatunkami oraz obalenie niektórych mylnych wyobrażeń (np. o wilku kojarzonym z takimi bajkami, jak *Czerwony Kapturek* czy *Trzy Świnki*). W czasie zajęć wielokrotnie dało się zauważyć, że dzieci przed spotkaniem bały się wilków: twierdziły, że są złe i niepotrzebne. Ich stosunek do tego gatunku zmieniał się z każdą kolejną minutą warsztatów. Dzieci same przyznawały, że bały się wilka tylko dlatego, że wcześniej go nie znały! Takie stwierdzenia jednoznacznie wskazują na braki w edukacji przyrodniczej dzieci, które mogą i powinny być uzupełniane, by od najmłodszych lat wychowywać ekologicznie świadome społeczeństwo, chcące chronić przyrodnicze dziedzictwo dla kolejnych pokoleń.

Grupa dorosłych obejmowała zarówno nauczycieli wychowania przedszkolnego, szkół podstawowych i gimnazjów oraz osoby zajmujące się edukacją przyrodniczą w lokalnych instytucjach (80 spotkań). Okazuje się, że wiedza tych osób często jest niepełna lub błędna i wymaga weryfikacji i uzupełnienia. Na przykład, według dość powszechnie panującego błędnego poglądu bobry jedzą ryby, choć jest to gatunek typowo roślinożerny. Także część nauczycieli nie kryła swojego lęku wobec wilków – potwierdzało to ich przeświadczenie o konieczności



Warsztaty edukacyjne na temat wilka, wydry i bobra w przedszkolu w Monkach

ców, a ponadto pokazać, jakie korzyści, zarówno dla mieszkańców, jak i całych ekosystemów, mogą płynąć z zamieszkiwania przez te zwierzęta terenów nieopodal gospodarstw domowych. W swych działaniach projekt był skierowany do trzech grup słuchaczy: młodzieży przedszkolnej i szkolnej, nauczycieli oraz społeczności lokalnych.

Cele i założenia projektu były realizowane m.in. poprzez: opracowanie i wydanie pakietu edukacyjnego wraz z prezentacją multimedialną, publikacji na temat wydry, bobra i wilka, prowadzenie profesjonalnych warsztatów edukacyjnych na terenie całego kraju, przygotowanie elementów promocyjnych (naklejek, koszulek, artykułów), powstanie strony

stosowania odstrzału jako najskuteczniejszej metody zabezpieczenia stad zwierząt hodowlanych. W obliczu przytoczonych faktów śmiało można stwierdzić, że edukacja nauczycieli jest konieczna, gdyż w znacznej mierze to od nich zależy, jaki stosunek do wielu gatunków zwierząt będą mieli ich uczniowie. Warto próbować także zmienić nastawienie nauczycieli do edukacji empirycznej, „spojrzenia przez okno”, zamiast skupienia jedynie na biologii komórki czy funkcjonowaniu człowieka. Otaczający nas świat może dostarczyć uczniom wielu doświadczeń, niemożliwych do zdobycia w warunkach klasy szkolnej.

Ostatnia z grup odbiorców obejmowała szeroko rozumiane społeczności lokalne (41 szkoleń). Na te spotkania przychodzili przedstawiciele Regionalnych Dyrekcji Ochrony Środowiska, Parków Narodowych i Krajobrazowych, Nadleśnictw, Urzędów czy też gospodarze, hodowcy i miłośnicy przyrody. Spotkania te pozwalały usystematyzować i poszerzyć posiadaną wiedzę i pomóc znajdować rozwiązania dla sytuacji konfliktowych między działaniem człowieka a życiem omawianych gatunków. Prezentacjom tym niemal zawsze towarzyszyły ciekawe dyskusje, wyraźnie wzbogacające spotkania. Słuchacze przedstawiali własne terenowe obserwacje oraz przytaczali problemy, o których twórcy warsztatów mogli nawet nie wiedzieć (np. o wpływie występowania bobrów na skażenie bakterią z grupy *Coli* pobliskich ujęć wody pitnej). Wielokrotnie pojawiały się głosy zdziwienia odnośnie możliwych metod minimalizowania szkód powodowanych przez bobry czy wilki. Jednym z najszerzej komentowanych rozwiązań było wykorzystanie osłów i lam przy zabezpieczaniu stad gospodarskich. Największy problem odbiorcy mieli z przekonaniem się do pożyteczności wynikającej z zamieszkiwania wydr w pobliżu ich gospodarstw; wskazywali także na brak w pełni skutecznych, ale humanitarnych metod pozbycia się wydry ze stawów rybnych. Podkreślali, że firmy zajmujące się odłowem zwierząt często nie chcą podejmować takich zleceń lub przedstawiają ogromne koszty działań, bez gwarancji skuteczności. W trakcie spotkań wielokrotnie pojawiały się wnioski o niewystarczającym wsparciu ze strony rządu przy finansowych zadośćuczynieniach w razie szkód wyrządzonych przez zwierzęta chronione; wskazywano na skomplikowane procedury, które powinny być uproszczone. Przedstawiano nawet pomysły legislacyjne – na przykład powołania programu rolno-środowiskowego, który pomógłby chronić bobry.

Słuchacze warsztatów wielokrotnie wskazywali na wysoką wartość merytoryczną i konieczność

prowadzenia podobnych działań edukacyjnych na jeszcze większą skalę, gdyż nie zawsze wszyscy zainteresowani mogli w danym spotkaniu uczestniczyć, a do niektórych grup odbiorców nadal nie udało się dotrzeć. Wskazywano na konieczność prowadzenia podobnych spotkań z pracownikami uczelni – zarówno technicznych, jak i przyrodniczych – gdyż wiedza przekazywana przez nich na zajęciach często jest błędna, niekompletna lub



nieaktualna. W przeprowadzanych ankietach ewaluacyjnych powszechnie wyrażano się pozytywnie o formie i jakości warsztatów, proponowano liczne analogiczne działania na przyszłość. Sugerowano zorganizowanie warsztatów dotyczących innych gatunków chronionych, nietoperzy, awifauny, czy płazów i gadów. Podkreślano, że stosunek do wymienionych grup zwierząt często mógłby się zmienić na lepszy po podobnym cyklu zajęć.

Mamy nadzieję, że przynajmniej część z tych propozycji uda się wprowadzić w życie, by sprostać Państwa oczekiwaniom.

# Po drugiej stronie lustra...

**Zofia Kacalska-Krzywowiąza**  
pedagog specjalny, terapeuta integracji sensorycznej

Kiedy byłam dziewczynką, dostałam książkę o Alicji w Krainie Czarów. Pierwszy kontakt z tą historią zafascynował mnie do tego stopnia, że postanowiłam ją czytać przynajmniej kilka razy w roku – od początku do końca. Uwielbiałam ten świat po drugiej stronie lustra. Był niezwykły, urzekający i przede wszystkim nowy. I nie było wiadomo, co dzieje się naprawdę, a co na niby. Nie wiedziałam wtedy i chyba nie wiem znów dziś. Wydaje mi się, że obecna rzeczywistość szkolna i pedagogiczna przenosi mnie (tak jak Alicję) na drugą stronę lustra.

Z czasów swojej wczesnej edukacji szkolnej pamiętam kilka rzeczy. Jedna zapisała się na dobre w mojej pamięci. Miałam całe zeszyty pokreślone czerwonym długopisem: „Popraw pismo”, „Pisz ładniej” i inne tego typu określenia. Staralam się pisać ładniej, ale nic z tego nie wychodziło. Ćwiczyłam szlaczki, literki. Pisałam całe linijki, kartki, zeszyty – bez efektów. Pisałam ciągle jak „kura pazurem” i tak mi zostało do dziś.

Z tej edukacji wczesnoszkolnej pamiętam też sytuacje, kiedy kolega (za którym siedziałam) ciągle leżał na ławce. Wydawać by się mogło, że głowę ma tak ciężką, że żadnym sposobem nie jest w stanie jej udźwignąć. Opierał się, podpierał i wzdychał na myśl o bardzo długiej lekcji. Ile razy nauczyciel strofował go, upominał, krytykował, pisał uwagi i stawiał do kąta? Trudno policzyć. Przecież nie można być takim leniem, a może nawet i ignorantem, by całą lekcję przeleżeć na ławce.

Ale czy rzeczywiście takie zachowanie wynikało ze złej woli tego chłopca? Na to już dziś nie odpowiemy.

Każdy z nas miał w klasie kolegę lub koleżankę, którzy ciągle byli w ruchu. Bawili się piórnikiem, kredkami, stukali, pukali, szurali, machali głową i wszystkimi kończynami. Uznawani byli za niegrzecznych, niewychowanych...

Tak. To było kilkadziesiąt lub kilkanaście lat temu. Mam wrażenie, że z tego świata przechodzę stopniowo właśnie na drugą stronę lustra. Powoli, z pewną dozą niepewności, może nieśmiałości i lęku. Co mnie czeka? Czy warto? Czy wróć? Co tam zastanę?

Jestem po drugiej stronie lustra. Dotykam różnych rzeczy, które kiedyś wydawały mi się proste i oczywiste, a nagle takie nie są. Nagle coś, co było zwyczajne, staje się magiczne, niesamowite.

Po drugiej stronie lustra spotykam dziewczynkę, która pisze tak samo brzydko jak ja kiedyś. Nikt jej jednak nie krytykuje, nie strofuje. Uznano, że ma niewłaściwe napięcie mięśniowe, niezintegrowane odruchy. Spojrzano na nią przez pryzmat integracji sensorycznej. Nikt nie każe przepisywać jej ciągu liter, szlaczek. Ona się bawi. Buja się na huśtawkach, jeździ na deskorolkach, chodzi jak pająk, rak. Udaje taczkę, siłuje się z drzewami. Po drodze spotykam też inne dzieci – i te ruchliwe, i te „na ławce leżące”. Nikt tu ich nie wyśmiewa, nie oskarża. Patrzy się na nie przez pryzmat ich indywidualności. Zarówno cielesnej, jak i psychicznej. Taki sposób patrzenia na pewno wymaga wiele wysiłku. Trzeba zmierzyć się z tym, co po jednej i po drugiej stronie lustra. I jedna, i druga kraina niosą coś pociągającego. Pierwsza – bezpieczeństwo i stabilność. Druga – poszukiwanie, mierzenie się z utartymi schematami. Bo nagle coś, co wydaje się zwykłym ciastkiem, sprawia, że jestem silniejsza, większa. Potrzeba tylko odwagi, by na te same rzeczy móc spojrzeć z innej perspektywy. Bo może z tego, co wydaje się brzydkie i negatywne, po drugiej stronie lustra można wydobyć coś pozytywnego i twórczego.

Warto nieraz zamienić się w Alicję z Krainy Czarów, by spojrzeć inaczej na siebie, świat i przede wszystkim na tych uczniów i wychowanków, których rzeczywistość szkolna stawia nam na drodze. Bo może wystarczy dać komuś niby zwyczajną rzecz, a ona sprawi magiczne dzieła. Zamieni, zaczaruje, a może po prostu zwyczajnie pomoże.

# Inspirujące eksperymenty

**Ewa Pater**

nauczycielka fizyki w Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi im. Mieszka I w Świnoujściu

Rok 2002 był czasem kolejnych trudnych reform w polskich szkołach. Zmiany strukturalne skróciły czas pracy z uczniem w liceum z czterech do trzech lat. Czas nauki w nowo utworzonym typie szkół gimnazjalnych również ustalono na trzy lata. Obawy nauczycieli, że możliwość inspirowania, współdziałania, wspierania ucznia w rozwoju będzie z czasem utrudniona, niestety, potwierdziły się. Poprzedzając nadchodzące zmiany i jakby przeczuwając wynikające z nich problemy, ogólnopolskie czasopismo „Fizyka w Szkole” ogłosiło konkurs na pierwszą lekcję fizyki w liceum po ukończeniu gimnazjum. Moim pomysłem, służącym zainteresowaniu uczniów klas pierwszych liceum fizyką, który kontynuuję do dzisiaj, był szkolny konkurs na doświadczenie. Nie wysłałam wówczas mojego projektu na konkurs, ponieważ nie dotyczył on tylko pierwszej lekcji w liceum.

Mój pomysł realizuję w następujący sposób: na pierwszej lekcji fizyki w klasach, z którymi rozpoczynam współpracę, po zapoznaniu się z uczniami i przekazaniu informacji o obowiązujących w szkole regulaminach kładę czystą kartkę na ławkę i ogłaszam „Szkolny konkurs na najciekawsze doświadczenie fizyczne”. Proszę uczniów, aby wpisali się na nią, dobierając się w pary, w których będą kontynuowali współpracę poza



szkołą. Konkurs polega na wspólnym przygotowaniu doświadczenia, które następnie ma być przedstawione na lekcji fizyki. Jeżeli klasa ma nieparzystą liczbę uczniów jedna grupa może być trzyosobowa. Czasami zgłasza się uczeń/uczenica, który/a koniecznie chce przygotować doświadczenie samodzielnie. Ideą tego konkursu jest nawiązanie współpracy z koleżankami/kolegami, wymiana doświadczeń i współdziałanie, więc tylko w uzasadnionych przypadkach wyrażam zgodę na indywidualne przygotowanie eksperymentu.

W klasach integracyjnych, w których znajdują się uczniowie o różnym stopniu niepełnosprawności (na wózkach, z niesprawnymi rękami, dłońmi,

Grzegorz Graff  
współtwórca  
szkolnego zegara  
słonecznego

z trudnościami w mowie, niedowidzące), w skład grupy mogą wchodzić trzy osoby. Dodatkowym zadaniem nauczyciela jest także zorganizowanie pracy w grupie, aby wszystkich jej członków aktywizować przy opracowaniu wspólnego doświadczenia. Uczniowie mają spotykać się w domach, wymyślać, szukać w książkach, czasopiśmie, In-



Kamil Nesteruk  
i Marcin Rusin  
prezentują ciec  
w ruchu  
obrotowym

ternecie takich doświadczeń, którymi zaciekawią pozostałą część klasy podczas demonstracji. W miarę możliwości i potrzeb mogą również wypożyczyć z zasobów szkolnych potrzebne pomoce naukowe, np. substancje lub przyrządy. Grupy na przygotowanie i realizację swoich pomysłów mają 2–3 tygodnie.

Przy trzydziestoosobowej klasie na zaprezentowanie wszystkich doświadczeń potrzebuję dwóch godzin lekcyjnych, które uwzględniam w moim rocznym planie treści nauczania. Ogłaszając konkurs, informuję również, że doświadczenia będą oceniane w skali do celującego włącznie, a oceny będą wystawiane po prezentacjach wszystkich grup i wspólnej dyskusji. Mamy wówczas skalę porównawczą: włożonej pracy, czasu poświęconego na przygotowanie, skonstruowanie, dopracowanie szczegółów, aby doświadczenie było jak najciekawsze. Ocenie podlega również instrukcja do doświadczenia (najlepiej jednostronicowa), jaką przygotowują uczniowie. Wyjaśniam im dokładnie, co należy w niej umieścić: tytuł doświadczenia, autorów, potrzebne przyrządy, schemat przygotowanego pokazu, ewentualnie zdjęcia, rysunki, opis przebiegu doświadczenia, zjawiska i ich wyjaśnienie. Instrukcja ma być wydrukowana (w czytelni szkolnej dostępna jest kolorowa drukarka). Dodatkowo ocenianym elementem, który można

przygotować, jest prezentacja komputerowa (np. w programie PowerPoint) dotycząca przedstawianego eksperymentu (gabinet fizyki jest wyposażony w komputer ze stałym dostępem do Internetu i projekтором multimedialnym). Przygotowana prezentacja multimedialna nie może być elektroniczną książką, lecz dodatkowym, efektywnym poprzez interaktywność elementem przyciągającym uwagę. Uczniowie z roku na rok prezentują coraz większe umiejętności w zakresie tworzenia animacji komputerowych czy filmów z opisami.

W efekcie każdy uczeń za włożoną pracę zespołową może otrzymać maksymalnie trzy oceny. Podczas prezentacji uczniowie muszą wykazywać się dużą samodzielnością. Stojąc przy biurku przed całą klasą, muszą się postarać, aby doświadczenie przebiegło sprawnie (mają na to około 8–10 min.) i posługując się językiem fizyki, prawidłowo opisać i wyjaśnić przebieg eksperymentu. Angażując techniki multimedialne, muszą sprawnie wykorzystać sprzęt. Uczniowie przekonują się, że w wystąpieniu najważniejszy jest prelegent, który swoim sposobem mówienia wpływa na odbiór prezentacji. W celu podtrzymania zainteresowania swoich koleżanek i kolegów przez cały czas prowadzenia swojego eksperymentu (np. podczas podgrzewania, klejenia itp. czynności) proponują quizy lub zabawy na temat swojego projektu. W roku szkolnym 2006/2007 zaproponowałam uczniom, aby wybrane doświadczenia miały charakter historyczny, odwoływały się do fizyka i jego epoki. W rezultacie, oprócz ciekawych pomysłów na doświadczenia, podziwialiśmy scenki historyczne.

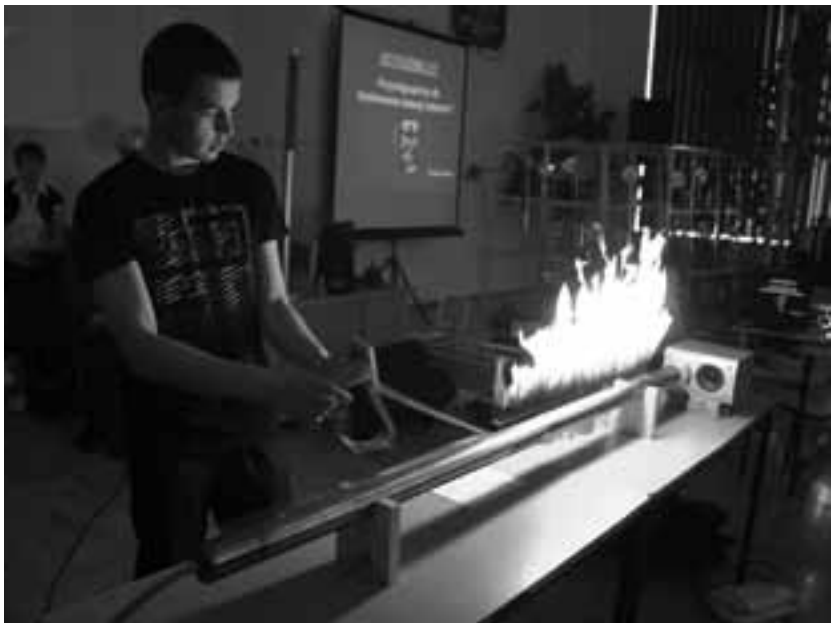


Uczniowie są również informowani przeze mnie, że najciekawsze doświadczenia są prezentowane w marcu na „Szkolnym Świątku Nauki”, będącym również finałem konkursu. Na uroczystości obecni są uczniowie innych klas, władze miasta, sponsorzy oraz przedstawiciele innych szkół. Te coroczne spotkania służą przede wszystkim propagowaniu nauk przyrodniczych. W bieżącym

roku szkolnym „Szkolne Święto Nauki” odbędzie się w naszej szkole po raz piętnasty. Co roku towarzyszy nam inne hasło przewodnie, np. „100-lecie odkrycia radu i polonu”, „Koty Schrödingera”, „Czy boimy się elektrowni atomowych?”, „W strumieniu światła”, „Weronika w krainie czarów”, „Kosmos kobiet”, „Drgania, fale, struny”. Aby zilustrować wybrany problem, uczniowie prezentują eksperymenty: fizyczne, chemiczne, biologiczne. Dzięki zaangażowaniu nauczycielki języka polskiego w prezentacjach często pojawiają się elementy teatru i poezji. Wspólnie z uczniami przygotowuje ona muzykę ilustracyjną, poezję, obrazy, taniec, np. Pierrota i Colombiny, pantomimę przybliżającą początek wszechświata. Podczas święta uczniowie klas pierwszych rywalizują między sobą, prezentując swoje doświadczenia, a uczniowie klas starszych – jako szkolne „gwiazdy” eksperymentowania – pokazują swoje najciekawsze doświadczenia. Zwycięzcom podczas zakończenia roku szkolnego wręczane są nagrody (książki z literatury popularnonaukowej), ufundowane przez radę rodziców, oraz dyplomy. Przyznawany jest również honorowy tytuł „Fizyka roku” (dyplom uznania). Uzyskują go uczniowie, którzy są bardzo dobrymi eksperymentatorami i udało im się wykonać np. wahadło Foucaulta, rurę Rubensa, którzy odnieśli sukcesy w konkursach fizycznych i astronomicznych, popularyzowali fizykę w szkole (Święto Nauki, Drzwi otwarte dla gimnazjalistów) i poza szkołą (Ogólnopolski Festiwal Fizyka na Scenie w Poznaniu, Physics on Stage w Noordwijk, Genewie, Kopenhadze, Festiwal Nauki w Szczecinie). Dzięki zaproszeniu prof. Jerzego Stelmacha z Wydziału Fizyki i Matematyki Uniwersytetu Szczecińskiego mieliśmy okazję pięciokrotnie prezentować nasze doświadczenia na Festiwalu Nauki w Szczecinie uczniom z województwa zachodniopomorskiego.

Nasze liceum bierze również udział w organizowanym od 2 lat w Wałczu „Wojewódzkim Konkursie na Doświadczenie z Fizyki”. Uczniowie, którzy przygotowują wyróżniające się doświadczenia w szkolnym konkursie, zgłaszają swoje pomysły na konkurs wojewódzki w formie nagranych filmów z przebiegu swojego eksperymentu. W roku szkolnym 2009/2010 uczniowie ze Świnoujścia uzyskali 4 nagrody: II i III miejsce w kategorii tematycznie związanej z obowiązującą w danym ro-

ku szkolnym podstawą programową oraz II i III miejsce w kategorii: opracowanie nowego lub modyfikowanie znanego doświadczenia z fizyki o dowolnej tematyce. W roku szkolnym 2010/2011 moi



uczniowie uzyskali I i II miejsce w kategorii: opracowanie nowego lub modyfikacja znanego doświadczenia z fizyki o dowolnej tematyce.

Damian Kowalski  
generuje falę  
stojącą w Rurze  
Rubensa

Przez osiem lat Akademia Górniczo-Hutnicza i Uniwersytet Jagielloński w Krakowie na zmianę organizowały Ogólnopolski Konkurs na „Doświadczenie pokazowe z fizyki”. Uczniowie naszej szkoły zgłoszeni na ten konkurs uzyskiwali wyróżnienia (Jolanta Szarzyńska, II miejsce – Agnieszka Ciurysek i Joanna Zalewska) lub zostawali finalistami. Z konkursu na „Najciekawsze doświadczenie z fizyki” wywodzą się laureaci i finaliści Ogólnopolskiego Festiwalu Fizyka na Scenie i Nauki Przyrodnicze na Scenie, którzy następnie reprezentowali kilkakrotnie naszą szkołę i Polskę na Międzynarodowym Festiwalu Physics on Stage i Science on Stage. Zaangażowanie uczniów pozwoliło również zrealizować różne ambitne projekty, np. budowę zegara słonecznego na terenie szkoły czy wykonanie tablic Kopernika.

Organizowany od dziesięciu lat Szkolny Konkurs na „Najciekawsze doświadczenie z fizyki” jest źródłem wielu sukcesów i satysfakcji młodzieży. Prezentowanie doświadczeń i wiedzy fizycznej w klasie, w atmosferze wzajemnej życzliwości, sprzyja dalszemu zainteresowaniu fizyką uczniów o różnych uzdolnieniach.

# Pozytywna motywacja

## Metody i techniki pracy stosowane podczas prowadzenia zajęć z trudną młodzieżą

**Paweł Kalinowski**

Schronisko dla Nieletnich w Szczecinie

Szkoła jest miejscem, w którym, jak w lustrze, odbijają się wszelkie trudności, z jakimi boryka się młode pokolenie Polaków – obecnie obserwujemy wiele poważnych problemów, jakie dotyczą dzieci i młodzieży. Kryzys młodych w dużym stopniu jest odzwierciedleniem kryzysu ludzi dorosłych: rodziców, nauczycieli, pedagogów, psychologów, polityków, twórców kultury, ludzi odpowiedzialnych za środki społecznego przekazu. Rozpoczęta przed kilku laty reforma systemu szkolnego ma pomóc szkołom w skuteczniejszym niż dotąd oddziaływaniu wychowawczym na uczniów. Jednym z ważnych narzędzi w tej dziedzinie są opracowywane co roku szkolne programy wychowawcze, a także poszerzona współpraca nauczycieli z rodzicami oraz pedagogami i psychologami szkolnymi.

Mimo tych korzystnych trendów obserwujemy poważne przejawy kryzysu wychowawczego polskiej szkoły. Spada dyscyplina wśród uczniów. Coraz częściej w rażący sposób jest naruszany regulamin szkoły. Rośnie fala agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży. W wielu przypadkach szkoła staje się miejscem inicjacji alkoholowej, narkotykowej czy nikotynowej. Zdarza się nawet i tak, że środowisko szkolne okazuje się źródłem demoralizacji i miejscem powstawania grup przestępczych. Nauczyciele zaczynają się bać swoich wychowanków i bywają przez nich zastraszani.

Kompetentny nauczyciel zna doskonale subiektywne strategie myślenia wychowanków. Ma świadomość, że jego uczniowie coraz lepiej rozumieją świat wokół siebie i coraz mniej rozumieją samych siebie. Zauważa, że czasami błędzą tak długo, że zaczynają oszukiwać samych siebie. Zdarza się też, że tak naiwnie korzystają z wolności, że w końcu ją tracą. Ponadto z reguły łatwiej przyjmują negatywne niż pozytywne wzorce zachowań, które dostrzegają w swoim otoczeniu. Każdy uczeń jest zatem w jakimś stopniu zagrożeniem dla samego siebie. W tej sytuacji dojrzały nauczyciel wykorzystuje każdy kontakt z uczniem do ułatwienia mu coraz bardziej realistycznego rozumienia siebie i świata oraz coraz bardziej świadomego pokochania siebie i innych ludzi. Realistyczne rozumienie siebie i świata to główny cel formacji intelektualnej, a dojrzałe pokochanie siebie i innych to główny cel formacji emocjonalnej i wolitywnej.

Ponadto odpowiedzialny nauczyciel używa właściwych metod pedagogicznych. Pierwszą z nich jest motywacja pozytywna, czyli umiejętność przekonania ucznia, że praca nad własnym charakterem nie jest wypełnianiem narzuconego zbędnego obowiązku, ale osobistym zyskiem i drogą do trwałej satysfakcji. Metoda druga to codzienne towarzyszenie uczniom w ich drodze do dojrzałości. Nauczyciel to ktoś więcej niż tylko drogowskaz wskazujący drogę

– to przyjaciel, który aktywnie wspiera uczniów w ich codziennym życiu i który jest na tyle dojrzałym człowiekiem, że jego obecność staje się podstawową formą pozytywnego oddziaływania wychowawczego.

Dojrzały nauczyciel jest realistą i rozumie, że motywacja pozytywna nie może być jedynym narzędziem wychowawczym. Z tego względu odwołuje się również do metody, która polega na stanowczym demaskowaniu zagrożeń. Uczeń, dowiadując się od swego nauczyciela o istnieniu cynicznych dorosłych, którzy próbują wykorzystać niedojrzałość i naiwność młodego pokolenia (reklamując czy sprzedając substancje chemiczne, czasopisma, filmy i książki, które wprowadzają w świat toksycznych bodźców i więzi), jest skutecznie mobilizowany do czujności i uwalniania się od szkodliwych nacisków.

Nawet nauczyciel pracujący z dziećmi w wieku przedszkolnym powinien stosować bardzo precyzyjne metody i techniki wychowawcze, prowadzące do wytworzenia pozytywnych nakazów i postaw, nie dopuszczając do powstania i utrwalania się reakcji negatywnych. Musi jednak pamiętać o następujących regułach:

- Nauczyciel powinien budzić zaufanie, musi dowieść, że interesuje się sprawami uczniów, że mogą mu wszystko powiedzieć – bez obawy osmieszenia.
- Istnieją trzy główne właściwości, jakich wymaga się od nauczyciela: mądrość, sprawiedliwość, wyrazistość.
- Należy być elastycznym, modyfikować swój styl kierowania wychowawczego.
- Wystrzegać się pochopnych opinii.
- Główne zadanie nauczyciela to budzenie motywacji, wskazywanie perspektyw, dodawanie odwagi.
- Nauczycielowi wolno wyrazić dezaprobatę dla niesłusznego postępowania ucznia, ale nie wolno mu poniżać, osmieszać, wyszydzać ucznia.
- Należy zachować takt i kulturę pedagogiczną.
- Najważniejszy jest własny przykład – wychowankowie bardziej zapamiętają to, jak nauczyciel postępuje, niż to, do czego nakłania.
- Należy mieć kontakt ze wszystkimi w klasie, nie wolno pomijać uczniów słabych.
- Nauczyciel musi wykorzystać wiedzę uczniów.
- Każde dziecko, nawet to trudne, ma zalety.
- Częściej stosować pochwały i aprobatę aniżeli karę.
- Należy dać uczniowi szansę wyrażenia swoich myśli.

Nauczyciel postępujący zgodnie z tymi zasadami, będzie daleki od popełnienia błędu wychowawczego, tzn. takiego zachowania, które ma niekorzystny

wpływ na rozwój ucznia. Również rodzice powinni posiadać pewne minimum wiedzy i pamiętać o tym, że:

- Dziecko wychowuje się łatwiej, gdy jest kochane i akceptowane.
- Dziecko wymaga poszanowania swojej indywidualności i godności, ma prawo być sobą i nie musi zgadzać się we wszystkim z dorosłymi.
- Najskuteczniejszym sposobem dobrego wychowania jest właściwy przykład rodziców i panujący w rodzinie klimat wzajemnego zaufania.
- Stosowanie przymusu w wychowaniu i uczeniu się jest dopuszczalne tylko wówczas, gdy idzie w parze z zapewnieniem dziecku niezbędnych swobód i sensownych zadań, których wykonanie sprawia mu przyjemność.
- Niekiedy lepsze jest bagatelizowanie niewłaściwego zachowania dziecka niż ustawiczne jego piętnowanie.
- Dziecku trzeba wybaczyć, nie wolno się na nie obrażać lub ustawicznie gniewać, nawet gdy przejawia wyraźne cechy nieprzystosowania społecznego.

Praca wychowawcza jest najbardziej efektywna, gdy nauczyciele i rodzice starają się ze sobą współpracować. Żadne, nawet najdoskonalsze, metody wychowawcze stosowane przez nauczyciela w osamotnieniu nie rozładują tkwiących napięć, ale też odwrotnie – sama rodzina bez wsparcia ze strony szkoły nie jest w stanie przeciwdziałać trudnościom. Duże znaczenie w zapobieganiu i przezwyciężaniu zaburzeń w zachowaniu ma również współpraca z psychologiem i pedagogiem szkolnym.

Aby nie dopuścić do pogłębiania się już zaistniałych zaburzeń w zachowaniu uczniów trudnych, konieczna jest systematyczna praca, ciągła profilaktyka i walka z trudnościami.

Jedną ze skutecznych metod zapobiegania tym trudnościom jest podmiotowe traktowanie uczniów przez nauczyciela. Tylko w takich relacjach uczeń może dostrzec w nauczycielu człowieka godnego zaufania, uczciwego, sprawiedliwego, pomocnego, cierpliwego. Wie, że może w każdej chwili na niego liczyć, czuje się przy nim bezpieczny, wyraża swój pozytywny stosunek do szkoły i kolegów, chętniej zdobywa wiedzę. Równie ważnym czynnikiem zapobiegającym zaburzeniom jest dobra organizacja pracy i życia uczniów w szkole. Nauczyciel, podejmując działania, powinien kierować się pewnymi zasadami, m.in.:

- zasadą humanizacji, polegającą na odpowiednim podejściu do ucznia, poszanowaniu jego samodzielności i aktywności;

- zasadą harmonii, która mobilizuje uczniów do wzajemnej współpracy i współżycia w zespole klasowym;
- zasadą karności i porządku, która wymaga od uczniów dokładności, ciągłości i punktualności w wykonywaniu swoich zadań.

Dobra organizacja pracy i życia uczniów wprowadzie nie rozwiązuje wszystkich problemów klasowych, ale jest skutecznym środkiem w zapobieganiu i przezwyciężaniu trudności wychowawczych.

Ważne miejsce w tych poczynaniach zajmuje również odpowiedni sposób porozumiewania się nauczycieli i uczniów, szczególnie tych nieprzystosowanych społecznie. Nauczyciel powinien być otwarty na wszelkie sprawy i problemy swoich podopiecznych. Powinien umieć zadawać dyskretne pytania, tak aby nie urazić drugiej strony. Pytania te powinny mieć charakter raczej otwarty, pobudzający myślenie i wyobraźnię uczniów, a nie tylko wymagać jednoznacznej odpowiedzi.

Nauczyciel w rozmowach z uczniami powinien posługiwać się rozmową niekierowaną, polegającą na swobodnej i szczerzej wypowiedzi. Podobny charakter ma dyskusja uczestnicząca. Tutaj nauczyciel dzieli się z uczniami swoimi doświadczeniami, opiniami, ocenami.

Szkoła dysponująca kompetentną kadrą nauczycieli oraz niezależna od nacisków zewnętrznych jest w stanie w prawidłowy sposób reagować na problematyczne czy zaburzone zachowania uczniów. Reakcje nauczycieli powinny być zawsze dostosowane do wieku i sytuacji danego ucznia. Powinny też uwzględniać regulamin szkoły oraz szkolny program wychowawczy. Z tego względu nie sposób opracować „standardową” listę metod służących przezwyciężaniu trudności wychowawczych, które można by aplikować w sposób automatyczny. Jest jednak możliwe wskazanie kilku podstawowych zasad w tym względzie, które mają walor uniwersalny.

Pierwszą zasadą jest zapewnienie spójnego kontekstu wychowania, w którym poszczególne oddziaływania wychowawcze danego nauczyciela będą wspierane przez podobne oddziaływania ze strony innych nauczycieli i całego systemu szkolnego. Konieczna jest zatem zgoda wszystkich nauczycieli danej szkoły co do podstawowych celów i metod wychowania, a także co do obowiązujących norm i sankcji za ich naruszenie.

Zasada druga to podejmowanie działań profilaktycznych, czyli promowanie w szkole tego wszystkiego, co służy zapobieganiu trudnościom wychowawczym i zachowaniom nagannym. Chodzi tu zwłaszcza o dobór kompetentnych nauczycieli, któ-

rzy stają się dla uczniów autentycznymi autorytetami i cenionymi przyjaciółmi. Istotne jest także tworzenie w szkole klimatu więzi i życzliwości oraz prowadzenie zajęć dydaktycznych w taki sposób, aby fascynowały i wzbudzały zainteresowanie wychowanków.

Zasada trzecia to opracowanie czytelnego, zrozumiałego dla wszystkich regulaminu szkoły oraz szkolnego programu wychowawczego. W dobrze zorganizowanej szkole, podobnie jak w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, uczniowie doskonale wiedzą, jakie są ich prawa i obowiązki oraz jakie zachowania są pożądane, a jakie nie mogą być aprobowane ani tolerowane. Wiedzą też, jakie są rodzaje sankcji za naruszenie określonych norm, a także jakie są procedury egzekwowania tychże sankcji. Wszyscy uczniowie powinni wiedzieć, że w skrajnych przypadkach dyrekcja szkoły dysponuje możliwością usunięcia ze szkoły danego ucznia czy grupy uczniów.

Zasada czwarta to dbanie o porządek oraz tworzenie warunków, które umożliwiają egzekwowanie konsekwencji ewentualnego naruszenia regulaminu szkoły przez danego ucznia. W tym celu warto naśladować sprawdzone już wzorce, które wprowadza się w coraz większej liczbie polskich szkół. Chodzi tu na przykład o noszenie przez wszystkich uczniów identyfikatorów ze zdjęciem i nazwiskiem, co jest szczególnie ważne w dużych szkołach. Dzięki temu w sytuacji zachowań nagannych każdy nauczyciel, a także pracownicy administracji i służb porządkowych, mogą rozpoznać ucznia. W dużych miastach często koniecznością staje się zamykanie szkoły w czasie zajęć, aby nikt postronny (np. dealer narkotyków czy złodziej) nie mógł dostać się do wewnątrz.

Kolejna zasada polega na egzekwowaniu konsekwencji wszystkich zachowań nagannych ze strony uczniów. Egzekwowanie konsekwencji powinno być proporcjonalne do popełnionego wykroczenia, a jednocześnie stanowcze i nieuchronne. W sytuacjach skrajnych (np. pojawienie się w szkole narkotyków, przemocy wśród uczniów czy kradzieży) należy wezwać policję. Warto przytoczyć tutaj zasadę stosowaną w szkołach niemieckich. Otóż w przypadku poważnego naruszenia regulaminu uczeń otrzymuje zakaz wstępu do szkoły na dzień czy dwa. Jeśli nie zmienia swego postępowania, zakaz przedłuża się na tydzień, a kolejnym krokiem jest usunięcie tego ucznia ze szkoły. Oczywiście o każdym posunięciu szkoły są informowani (na piśmie i telefonicznie) rodzice ucznia i pouczeni o kolejnych sankcjach, jeśli zachowanie ich syna czy córki nie ulegnie poprawie.

Odpowiedzialne i realistyczne wychowanie wymaga stosowania zasady „zero tolerancji” dla wszelkich zachowań, które są naruszeniem regulaminu szkoły. Lekceważenie bowiem choćby niewielkiego błędu wychowanka sprawia, że jego następny błąd będzie znacznie większy. Nauczyciel dojrzały i kompetentny nigdy nie powoduje cierpienia czy stresu, jeśli uczeń nie zawinił. Rozumie jednak, że wychowanek może uczyć się na własnych błędach tylko wtedy, gdy ponosi konsekwencje swoich niedojrzałych i nieodpowiedzialnych zachowań.

Ostatnia zasada to udzielanie pomocy uczniom, którzy sprawiają trudności wychowawcze. Kompetentny nauczyciel rozumie, że brak dyscypliny, przeszkadzanie w zajęciach, zachowania zaburzone i agresywne, sięganie po papierosy, alkohol czy narkotyki to przejawy acting out, czyli wyrażanie za pomocą nadmiernej aktywności lub problematycznych zachowań poważnych problemów psychicznych, moralnych czy społecznych, których wychowanek doświadcza w domu rodzinnym, w szkole, w grupie rówieśniczej czy w kontakcie z samym sobą. Uczeń agresywny i stosujący przemoc wobec kolegów to ktoś, kto sam też potrzebuje pomocy. Nikt, kto jest szczęśliwy i zrównoważony psychicznie, nie będzie agresywny wobec innych ludzi ani wobec samego siebie. Zadaniem nauczycieli jest zatem nie tylko eliminowanie niewłaściwych zachowań danego ucznia, ale także szukanie i eliminowanie przyczyn tego typu zachowań. Zwykle wymaga to współpracy z rodzicami tego ucznia oraz z określonymi instytucjami, np. z opieką społeczną, kuratorem, policją, różnego rodzaju ruchami samopomocy, terapeutą uzależnień, parafią, świetlicami socjoterapeutycznymi, itp.

W polskich szkołach zauważamy coraz więcej takich zachowań, które niepokoją, a nawet szokują, i które byłyby wręcz niewyobrażalne jeszcze kilka lat temu. Wielu nauczycieli czuje bezradność w tej sytuacji, a rodzice problematycznych uczniów sami zwykle przeżywają jeszcze głębszy kryzys niż ich synowie czy córki. W konsekwencji wychowankowie przełamują kolejne granice niesubordynacji, a czasem nawet szantażują pedagogów i czują się coraz bardziej bezkarni. Prowadzi to do równania w dół, do tworzenia na terenie szkół patologicznych subkultur, do przestępczości i demoralizacji. Jeśli proces ten nie zostanie przerwany, to pojawią się nieliczne prywatne szkoły elitarne, w których panować będzie dyscyplina i wysoki poziom nauczania, a w pozostałych szkołach pogłębiać się będzie chaos i anarchia. Może dojść do tego, że w niektórych szkołach prowadzenie zajęć będzie możliwe tylko pod nadzorem policji.

W tej sytuacji konieczne jest zerwanie z dotychczasową biernością nauczycieli oraz z dominującą obecnie tendencją do tolerowania w szkole zachowań zaburzonych, a nawet patologicznych. Potrzebna jest współpraca całego grona pedagogicznego oraz personelu pomocniczego (czasem woźny więcej wie o poszczególnych uczniach, albo pierwszy doświadcza agresywności czy innych zaburzonych zachowań z ich strony), stawianie jasnych wymagań regulaminowych i stanowcze ich egzekwowanie (łącznie z pozostawianiem na drugi rok w tej samej klasie lub z usunięciem ze szkoły), ochrona procesu wychowawczego przed naciskami ideologicznymi i politycznymi oraz aktywne promowanie pozytywnych wzorców zachowań. Nauczyciele muszą mieć świadomość, że szkoła nie jest właściwym miejscem na terapię czy resocjalizację. Zadanie to spoczywa na innych instytucjach. Właściwie zorganizowana szkoła to miejsce, w którym uczniowie uczą się mądrości i dyscypliny. To miejsce, które sprzyja osiągnięciu sukcesów dydaktycznych w klimacie dojrzałych więzi społecznych.

Słaba skuteczność metod wychowawczych szkoły wpływa z braku zaufania ucznia do nauczyciela. Jeżeli uczeń nie chce się zmienić, to znaczy, że nie wierzy, że nauczyciel rzeczywiście chciał jego dobra. Nauczyciel, który błądzi, nie umie sobie poradzić w różnych sytuacjach, a popełnione przez niego niezręczności nie prowadzą do likwidacji trudności, lecz do ich pogłębiania. Wychowawcy za mało interesują się przeżyciami dziecka, jego reakcjami, zbyt rzadko dociekają, dlaczego uczeń zachowuje się tak, a nie inaczej, jakie są motywy jego postępowania i jakie warunki czy środki mogą wpłynąć na jego zmianę. Gdyby każdy nauczyciel stawiał sobie takie pytania i poszukiwał na nie odpowiedzi, z pewnością potrafiłby dobrać odpowiednie metody i środki oddziaływania pedagogicznego i wiele trudności mógłby usunąć lub nie dopuścić do ich powstania.

#### Bibliografia

- Konarzewski K., *Sztuka nauczania: podręcznik akademicki*, Warszawa 1991.
- Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971.
- Lepalczyk I., Pilch T. (red.), *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995.
- Łobocki M., *Trudności wychowawcze w szkole*, Warszawa 1987.
- McWhirter J. J., McWhirter B. T., McWhirter A. M., McWhirter E. H., *Zagrożona młodzież*, przeł. H. Grzogołowska-Klarkowska, A. Basaj, Warszawa 2001.
- Pospiszył K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa 1985.
- Spionek H., *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich*, Wrocław 1956.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976.

# Ocalić od zapomnienia

## Digitalizacja zbiorów przedwojennych biblioteki

### Zespołu Szkół Muzycznych w Szczecinie

**Waldemar Cieślok**

nauczyciel bibliotekarz Zespołu Szkół Muzycznych w Szczecinie

Zbiory biblioteki ZSM odznaczają się swoistą specyfiką. Około 80% całości stanowią zbiory specjalne. Są to w dużej części druki muzyczne oraz zbiory audio zapisane na płytach winylowych i częściowo na płytach CD. Resztę, tj. ok. 20% całości, stanowią zbiory książkowe (lektury, podręczniki muzyczne, pozycje muzykologiczne). W szkole o profilu ogólnym zazwyczaj stanowią one główny trzon zbiorów. W tym przypadku prawidłowość ta jest odwrócona – główną część stanowią zbiory specjalne.

Podjmując w roku 2007 pracę w Zespole Szkół Muzycznych w Szczecinie na stanowisku nauczyciela bibliotekarza, stanąłem przed zadaniem reorganizacji biblioteki i uczynienia z niej nowoczesnego Centrum Informacyjnego. Biblioteka ZSM dotychczas była prowadzona w sposób tradycyjny: funkcjonowały papierowe księgi inwentarzowe, kartkowy katalog (jedynie alfabetyczny), papierowa ewidencja wypożyczeń. W czasie przeprowadzania selekcji zbioru druków muzycznych, która rozpoczęła cały proces reorganizacji i komputeryzacji, odnaleziono

zapisy wyglądające na bardzo stare. Wiele z nich opatrzonych było nieznanymi pieczęciami oraz autografami ich wcześniejszych właścicieli. Po wstępnej analizie okazało się, że są to druki pochodzące z przedwojennego Szczecina, cenne z punktu widzenia historii lokalnej.

Pieczęcie wskazywały proveniencję części tych druków, między innymi, z Loewe Konservatorium in Stettin – przedwojennego szczecińskiego konserwatorium muzycznego. Inne były opatrzone pieczęciami przedwojennych szczecińskich księgarni muzycznych, których właścicielami byli między innymi: Susanne Kasselow (Kleine Domstr. 16), E. Simonn (Königsplatz 4), czy Wilhem Hofmeister (Mönchenstr. 12-13). Na drukach można było także odnaleźć autografy przedwojennych właścicieli, z ich własnoręcznymi notatkami oraz ręcznie naniesione daty; najstarsza, którą uda-



ło się odczytać, to 1894 r. Analizując dalej wyselekcjonowaną kolekcję, można było znaleźć także takie druki muzyczne, które powstały jeszcze w technice miedziorytowej, na co wskazywały odciski płyt miedzianych, widoczne na poszczególnych stronach tych woluminów. Wiek części z nich potwierdzały także kroje czcionek muzycznych używanych w XIX w.

Druki te – w znacznym stopniu zniszczone: „zaczytane”, zakurzone, podarte, zapleśniałe, noszące ślady zalania – należało zabezpieczyć i udostępnić w formie nieprymarnej (np. w formie cyfrowej). Podjęcie takich działań umożliwia aktualnie obowiązująca *Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych*. Już w pierwszym kontakcie z kolekcją druków z przedwojennego Szczecina można było stwierdzić, iż są one cenne i unikatowe. Przywrócenie ich do życia stworzyło możliwość poznania muzycznej historii przedwojennego Szczecina – naszej „małej ojczyzny”. Pokolenie naszych rodziców przybyło tu z różnych stron Polski, zatem można uznać, że historia i tradycja tych ziem po II wojnie światowej były budowane od podstaw. Prace nad tą kolekcją dały nam szansę na poznanie i zakorzenienie się w historii tych ziem.

W roku 2010 – po długim okresie przygotowań, we współpracy z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli – rozpoczęliśmy żmudny proces digitalizacji tych dokumentów. ZCDN udostępniło zimny skaner, urządzenie najlepiej nadające się do tego typu prac, oraz przeszkoliło osobę mającą ich dokonać. ZSM udostępnił przedmiot digitalizacji – wyselekcjonowany, historyczny zbiór druków muzycznych. Rozpoczęto pracę, której owoce mogą Państwo oglądać w nowo powstałej Bibliotece Cyfrowej ZCDN-u oraz w funkcjonującej od roku szkolnego 2010/2011 Bibliotece Cyfrowej ZSM.

Sam proces okazał się pracochłonny i bardzo męczący. Ogólnie można go podzielić na następujące, powtarzalne etapy:

- zebranie kolekcji druków muzycznych z wyselekcjonowanego zbioru druków z przedwojennego Szczecina, do opracowania w danym cyklu (np. kolekcja druków muzycznych opatrzonych pieczęcią Loewe Konservatorium Stettin),
- ocenienie merytoryczne zebranych wydawnictw pod względem przydatności pedagogicznej dla ZSM, aby poddać je procesowi digitalizacji w pierwszej kolejności,
- wykonanie wysokiej jakości skanów (praca z zimnym skanerem),
- sprawdzenie poszczególnych skanów (braki, kadrowanie, ostrość itp.) i poprawa powstałych błędów przez powtórne skanowanie,



- porządkowanie poszczególnych skanów w folderach według opracowywanych woluminów, by tworzyły one kompletne i zamknięte całości,
  - zamienienie nazw plików, by wskazywały one numer strony danego woluminu, która w pliku jest zawarta,
  - scalenie poszczególnych plików w ramach folderów w plik wielostronicowy,
  - katalogowanie tak opracowanych zbiorów w systemie MoOptivum ZSM,
  - opublikowanie opracowanego materiału w bibliotekach cyfrowych ZSM i ZCDN-u – poprzez publikacje metadanych i samej treści dokumentów.
- Obecnie udało się w ten sposób opracować ok. 300 woluminów z 2700 przeznaczonych do digitalizacji. Proces będzie kontynuowany przez następne lata.

Mam nadzieję, że wybrane druki muzyczne, dostępne w Bibliotekach Cyfrowych ZSM i ZCDN-u, staną się przyczynkiem do badań nad historią życia i szkolnictwa muzycznego w przedwojennym Szczecinie. Może pozwolą nam poznać ludzi, którzy kształcili się w Loewe Konservatorium; może pozwolą poznać historię tych, którzy sprzedawali owe druki muzyczne oraz osoby, które były ich pierwszymi właścicielami. Niezmiernie ciekawa jest także historia samych druków muzycznych, ich losy wojenne i powojenne. Wiemy dziś z pewnością, że do ZSM trafiły one ze zbiorów Haliny Nowackiej-Durnaś (współzałożycielki i wieloletniego pedagoga ZSM) i Antoniego Heubnera (zasłużonego dla szkoły jej dyrektora). Jakie były wcześniejsze ich losy i w jaki sposób trafiły one w ich ręce? To pytanie wciąż pozostaje otwarte.

# Czy chińskie matki są lepsze?

## Recenzja książki *Bojowa pieśń tygrysy*

**Małgorzata Miller**

doktorantka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego, wykładowczyni Akademii Sztuki, nauczycielka muzyki w SP 55 w Szczecinie

*Tygrysy są spięte i zawsze skłonne do pośpiechu.  
Pewne siebie, być może za bardzo.  
Lubią mieć posłuch, do czego same nie są skore.*

*Bojowa pieśń tygrysy* to opowieść Amy Chua, profesorki prawa na Uniwersytecie w Yale. Autorka opisuje historię własnej rodziny o złożonej tradycji. Fakt, że sama jest córką chińskich emigrantów, wychowywaną w tradycji Wschodu, ale już dorastającą w kulturze Zachodu, dał jej możliwość doświadczenia różnic między tymi kulturami.

Amy Chua, bojąc się oderwania od korzeni, upadku tradycji, które obserwowała u kolejnych pokoleń emigrantów, z pełną świadomością decyduje się wychowywać swoje córki we wschodniej tradycji. Chińska metoda wychowawcza, na pierwszy rzut oka, może wydać się człowiekowi Zachodu kontrowersyjna, czy wręcz okrutna. Jednak autorka w interesujący sposób opisuje własne zmagania z życiem pomiędzy kulturami – jej mąż jest Żydem, a dwie córki chińsko-żydowskimi Amerykankami. Czytając książkę, możemy prześledzić, jakich autorka dokonuje wyborów i jakie przynoszą one konsekwencje; stajemy się świadkami codziennych zmagania, determinacji i dojrzwania Amy jako matki.

„Chińscy rodzice” wiedzą lepiej od dziecka, co jest dla niego dobre. Nie zwracają uwagi na wolę i zachcianki. Nie pytają o zdanie. Amy Chua próbuje dowieść, że jedną z najważniejszych cech w kulturze chińskiej jest posłuszeństwo. „Chińskie dzieci” mają do spłacenia dług

poprzez ślepe dochowanie posłuszeństwa oraz dostarczanie rodzicom powodów do dumy. „Chińska matka” domaga się najwyższych ocen, ponieważ uważa, że jej dziecko na nie stać. Przykłada wagę do pracy w pocie czoła, ponieważ rozumie, że nic nie daje zadowolenia i satysfakcji, dopóki nie osiągnie się biegłości. Bezlitośnie krytykuje, zawstydza dziecko za niedociągnięcia, nieustannie podnosi poprzeczkę. Jeżeli dziecko odnosi sukces, to chwali je, ale tylko w zaciszu domowym; nigdy nie chwali dziecka publicznie. Chińska metoda wychowawcza jest zawodna w przypadku porażki – liczy się tylko sukces, nie ma innej możliwości.

Dzieciom „chińskich matek” nie wolno nocować u koleżanek i bawić się w obcym domu. Nie wolno im oglądać telewizji, grać w gry komputerowe, wybierać kółek zainteresowań, grać w przedstawieniach szkolnych. Wolno im brać udział tylko w takich zajęciach, w których mają szansę zdobyć złoty medal. „Chińscy rodzice” na pierwszym miejscu stawiają naukę. Autorka podpira się wynikami badań, z których wynika, że zdecydowana większość „chińskich matek” uważa, że ich dzieci mogą być najlepszymi uczniami, a wysokie wyniki w nauce świadczą o dobrym wychowaniu. W związku z tym poświęcają one dużo czasu na wspólną naukę z dzieckiem. Najlepszą szkołą życia dla dziecka jest uświadomienie mu jego możliwości, uzbrojenie w umiejętności, nawyki i wiarę w siebie.

Amy Chua, jako najstarsza córka chińskich emigrantów, nie ma czasu na improwizację.

Dbając o dobre samopoczucie starzejących się rodziców, kultywuje tradycję. Postanawia zaszcześcić swoim córkom miłość do muzyki klasycznej, która według niej stanowi przeciwieństwo rozluźnienia obyczajów, lenistwa i wulgarności. Jej córkom wolno grać na fortepianie i skrzypcach. Starannie dobiera nauczycieli. Ponieważ lubi jasno określone cele i mierniki sukcesu, za najlepszą metodę nauki gry na instrumencie dla swych córek uznaje metodę Suzuki, która wymaga dużego zaangażowania – zarówno ze strony ucznia, jak i rodzica.

Shinichi Suzuki urodził się u schyłku XIX wieku w Nagoya, w Japonii. Naukę gry na skrzypcach rozpoczął dopiero w wieku siedemnastu lat, po wysłuchaniu nagrania *Ave Maria* Schuberta, w wykonaniu Mischy Elmana – sławnego skrzypka. Kształcił się w Europie. Na studia wyjechał do Niemiec. Po powrocie do Japonii rozpoczął nauczanie gry na skrzypcach opracowaną przez siebie „Metodą Języka Ojczystego”. W 1945 roku założył w Matsumoto Instytut Kształcenia Talentu. Według Suzuki każde dziecko rodzi się z takim samym potencjałem. Poprzez ciężką pracę może stać się wartościowym człowiekiem z różnymi zdolnościami. Naukę najlepiej rozpocząć w wieku trzech czy też czterech lat. Dzieci nie od razu grają na instrumencie. Początkowo tylko słuchają utworów w domu. Jedno z rodziców musi przejść odpowiednie szkolenie, aby potem przekazać dziecku właściwe ułożenie ręki, prawidłową postawę. Kiedy rodzic opanuje chociaż jeden utwór, wtedy naukę gry na instrumencie może rozpocząć dziecko. W systemie tym odbywają się lekcje grupowe i indywidualne. Istotnym elementem jest obecność rodzica na każdej lekcji. Kontynuuje on bowiem naukę w domu, nadzoruje ćwiczenia, udziela wskazówek. Repertuar składa się z siedmiu zeszytów, zawierających od dziesięciu do kilkunastu utworów. Utwory przerabia się w podanej w kolejności, ponieważ wprowadzają nowe techniki gry na instrumencie. Bardzo ważne jest powtarzanie, gdyż jedną z najważniejszych umiejętności jest zdolność zapamiętywania.

Amy każe córkom uczyć się wszystkiego na pamięć. Początkowo ćwiczą ponad półtorej godziny, następnie po pięć godzin każdego dnia.

Cały kurs przerabiają w błyskawicznym tempie. Kluczem do doskonałości są wytrwałe ćwiczenia. Wytężona praca, determinacja matki i dążenie do maksymalnych osiągnięć doprowadzają do wielu sukcesów.

Amy Chua krytycznie odnosi się do zachodniego stylu wychowania, w którym rodzice stwarzają cieplarniane warunki, chwalą dziecko na każdym kroku. W trosce o psychikę dziecka, w strachu, że nabawi się kompleksów, przekonują je, że jest fantastyczne. Starają się szanować jego indywidualność, wspierają wybory dziecka, nakłaniają, aby szło za głosem serca. Ale czy jest jedna metoda odpowiednia dla wszystkich dzieci?

Do czego doprowadził wybór Amy, nie chcę zdradzać. Niektórzy mogą uznać jej metody wychowawcze za kontrowersyjne, czasami ostra krytyka matki przeraża. Z drugiej strony, zaangażowanie, wytrwałość, pracowitość mogą wzbudzać podziw. Autorka wychowana w posłuszeństwie, ale też znająca zachodnie obyczaje, wydobyla z obu światów to, co najcenniejsze. Nie boi się dorastać ze swoimi córkami, potrafi spojrzeć na ich wychowanie z zewnątrz.

Z pewnością książka wzbudza duże emocje, głębokie refleksje. Nie daje gotowych rozwiązań, pokazuje raczej, jak trudnym jest proces wychowania kolejnych pokoleń i jak istotna jest wartość tradycji w życiu człowieka. Książka nie jest natomiast podręcznikiem wychowania. To raczej dające do myślenia studium socjologiczne. Czytelnik nie dostaje recepty na właściwe wychowanie dziecka, lecz analizę osobistego procesu wychowawczego, opis doświadczeń. Autorka ma dystans do siebie, dzięki czemu dowcipnie i autoironicznie opowiada o zagadnieniach, które niejednemu rodzicowi czy też wychowawcy spędzają sen z powiek.

Amy Chua: *Bojowa pieśń tygrysicy*.  
Warszawa: Drukarnia Naukowo-  
Techniczna Oddział Polskiej Agen-  
cji Prasowej, 2011. – 278 stron.



# Specjalnie czy integracyjnie?

**Sławomir Osiński**

dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Kiedy piszę tę słowa, mija właśnie kolejny weekend, a ja, mimo odpoczynku, czuję się tak, jakby mnie ktoś wraży poraził bąblem helowym. Nie jestem specjalistą od nauczania osób niepełnosprawnych, nie znam się dogłębnie na szkołach zawodowych – w tych dwóch dziedzinach orientację mam ogólną i pewnie w wielu wypadkach naiwną, uproszczoną i pełną stereotypów. Niemniej pomny tego, że każdy humanista, a felietonista szczególnie, jest genialnym ignorantem, słów parę w materii szkolnictwa specjalnego z siebie wydzielałem.

Zerknąłem sobie najpierw do ksiąg uczonych i z nich się dowiedziałem, że poza nielicznymi wyjątkami (przeważnie jak się było władcą) przez całe tysiąclecia traktowano ludzi niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo niezwykle plugawie. Jako odmienicy, przy których poczęciu ręce lub inny narząd musiała maczać siła nieczysta, skazani byli na potępienie, nie mieli żadnych praw, byli przedmiotami pogardy, lekceważenia, narażeni byli na tortury, często też ginęli z racji swego upośledzenia.

W Polsce – wyjątkowo wcześniej na tle całej Europy – wzmianki o ochronie prawnej pojawiły się w statucie wiślickim z roku 1347, zaś w XVI wieku wydano postanowienia prawne dotyczące opieki nad psychicznie chorymi i upośledzonymi umysłowo. Od tego też czasu zaczęto, przeważnie przy kościołach i klasztorach, organizować przytułki, które w XVIII w. przekształciły się w bardziej specjalistyczne instytucje opieki. Dopiero po powstaniu styczniowym na naszych ziemiach podjęto pierwsze próby kształcenia dzieci lekko upośledzonych umysłowo, natomiast bardziej upośledzeni i fizycznie niesprawni nadal zasilali profesję żebracza.

Pierwsza polska szkoła specjalna została założona w 1896 r. w Poznaniu, a dziesięć lat później w okolicach Warszawy powstał zakład dla dzieci głębiej upośledzonych umysłowo. Dopiero po odzyskaniu niepodległości zaczęto zajmować się tym zagadnieniem, a w 1921 r. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego utworzyło

półroczny kurs Seminaryjny Pedagogiki Specjalnej. Natomiast w 1922 r. Maria Grzegorzewska w Warszawie zorganizowała Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Przed wybuchem II wojny światowej, jak podają źródła historyczne, istniały w Polsce 64 szkoły specjalne dla 84 tysięcy dzieci upośledzonych umysłowo. Po wojnie szkolnictwo specjalne w Polsce rozwijało się jako jednolity system oparty na bazie przedszkoli specjalnych, zaś na podbudowie szkół podstawowych specjalnych zorganizowano szkolnictwo zawodowe. System ten praktycznie dopiero teraz ulega przekształceniom.

Psychologowie powiadają, że poczucie własnej wartości i samoocena mają ogromny wpływ na prawidłowe funkcjonowanie nie tylko osób z niepełnosprawnością czy niedostosowanych społecznie, ale na każdego człowieka. Niepełnosprawność trudno zaakceptować, tym bardziej, gdy w znacznej mierze utrudnia funkcjonowanie, ale można nauczyć się z nią żyć, aktywnie działać i angażować się w miarę swoich możliwości w życie społeczne. Negatywne doświadczenia w grupie rówieśników, niewłaściwe postawy rodziców, nauczycieli, otoczenia mogą w istotny sposób wpływać na formę kształtującej się samooceny i samoakceptacji. Dzieci chore w większości przypadków mają ocenę nieadekwatnie zaniżoną i niestabilną. Nie wierzą one we własne siły i możliwości, boją się podjąć jakiegokolwiek trudniejsze zadanie w obawie przed niepowodzeniem.

Brak akceptacji – jednej z najistotniejszych społecznych potrzeb człowieka – unicestwia myślenie o sobie samym jako jednostce wartościowej. Dlatego tak ważne okazuje się kształtowanie stosunku ludzi „zdrowych” do niepełnosprawnych i upośledzonych intelektualnie, w szczególności uświadamianie, że problem niepełnosprawności nie może stanowić o wartości człowieka, tym bardziej że niepełnosprawność bezpośrednio może dotknąć każdego. Radą na to ma być odchodzenie od typowego szkolnictwa specjalnego na rzecz nauczania w integracji, która polega na uczęszczaniu



dzieci i młodzieży niepełnosprawnych do zwykłych szkół i placówek oświatowych, przy zapewnieniu odpowiednich warunków i pomocy w zaspokajaniu ich edukacyjnych potrzeb.

W szlachetnych i wzniosłych założeniach: „Nauka w oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych odbywa się według planów i programów nauczania odpowiedniego typu szkół specjalnych lub ogólnodostępnych, z uwzględnieniem odpowiednich zajęć rewalidacji indywidualnej. Do integracyjnych form nauczania i wychowania przyjmowani są uczniowie niepełnosprawni, na wniosek lub za zgodą rodziców dziecka oraz na podstawie orzeczenia kwalifikującego do kształcenia specjalnego. W oddziale integracyjnym zatrudniony jest nauczyciel wspierający, posiadający kwalifikacje do pracy z uczniem niepełnosprawnym. W zależności od potrzeb uczniów nauczyciel wspierający: diagnozuje potrzeby i ocenia możliwości ucznia, prowadzi zajęcia integrujące grupę, indywidualne zajęcia dydaktyczne i wyrównawcze, zajęcia specjalistyczne, działania integrujące i zmierzające do bezpiecznego funkcjonowania ucznia niepełnosprawnego w szkole masowej”.

Czy tak jest w rzeczywistości, czy gminy stać będą w najbliższej przyszłości na utrzymanie tego typu szkół?

Bardzo ważna w procesie uczenia jest rola rodziców. Najczęściej to oni pracują z dzieckiem w domu, zgodnie ze wskazówkami nauczyciela. Dialog i współpraca między nauczycielami a rodzicami sprzyjają przeżywaniu szkolnych sukcesów i porażek w atmosferze zrozumienia i empatii. Tak jednak się składa, że ponad połowa dzieci z problemami pochodzi z rodzin, łagodnie mówiąc, niedostosowanych społecznie. Co począć zatem, gdy rodzice nie podejmują żadnej współpracy ze szkołą lub chcą na nią przerzucić ciężar opieki nad dzieckiem?

Odpowiedź tylko na te dwa pytania jest nadal otwarta, wątpliwości zaś rodzi się dużo więcej, albowiem jak od biedy można sobie wyobrazić przebieg reformy programowej bez zbytniego zwiększania środków finansowych i zmian w pozostałych działach prawa, tak w przypadku zmian w szkolnictwie specjalnym kompleksowa nowelizacja prawa oraz odpowiednie pieniądze są kluczem do sukcesu. Tych jednak nie widać...

# Aktywne wsparcie

## Relacja z konferencji *Odkrywamy radość rozwoju*

**Sławomir Iwasiów**  
ZCDN

19 października 2011 r. w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli odbyła się konferencja dla dyrektorów, nauczycieli przedszkoli i szkół, pedagogów, logopedów i psycholo-



gów, zatytułowana *Odkrywamy radość rozwoju. Edukacja włączająca, czyli jak aktywnie wspierać dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w adaptacji wczesnoszkolnej*. Sesję zorganizowały dwa wydawnictwa: Young Digital Planet i Moje Bambino, przy współudziale ZCDN-u.



Otwierająca konferencję Maria Twardowska, wicedyrektor ZCDN-u, podkreśliła potrzebę włączania do edukacji najnowszych technologii wspierających pracę z uczniami wymagającymi specjalnego zaangażowania nauczycieli. „Chciałabym, żeby ta konferencja pomogła państwu zapewnić pomoc psychologiczno-pedagogiczną tym uczniom, którzy potrzebują wsparcia” – mówiła Twardowska.

Poszczególne referaty, wygłoszone przez specjalistów – psychologów, pedagogów i przedstawicieli wydawnictw, dotyczyły organizacji i wdrażania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych. Celem konferencji było przygotowanie nauczycieli do spełniania warunków stawianych w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.



Pomysł na konferencję zakładał, z jednej strony, zapoznanie nauczycieli z rozporządzeniem, a z drugiej opierał się na zaproponowaniu szkołom skutecznych rozwiązań, głównie multimedialnych narzędzi dydaktycznych. „Prezentujemy dzisiaj między innymi innowacyjne programy multimedialne, dzięki którym praca z uczniami wymagającymi specjalnej opieki, również z uczniami zdolnymi, będzie łatwiejsza i bardziej efektywna” – mówiła Katarzyna Sirak, trenerka wydawnictwa Young Digital Planet.

Temat przewodni następnego numeru

**SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE**