

TRENDY

INTERNETOWE CZASOPISMO EDUKACYJNE

NR 1/2014



ROZMOWA Z... prof. ANNA BRZEZIŃSKĄ

STRONA 4

ADAPTACJA SZEŚCIOLATKA DO SZKOŁY

jako ważny czynnik prorozwojowy

STRONA 9

USTAWA REKRUTACYJNA

STRONA 15

ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA

na I etapie edukacyjnym

STRONA 22

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Agnieszka Pietryka (redaktor prowadząca), Katarzyna Gańko (sekretarz redakcji), Agnieszka Brodowska, Dorota Czerwonka, Bogusława Kalinowska, Teresa Kaniowska, Katarzyna Koletyńska, Dorota Macander, Dorota Nawrat, Urszula Olesińska, Agnieszka Romerowicz, Anna Szczęsna-Durys, Tadeusz Trzaskowski, Marina Warsimaszwili

AUTORZY

Anna Izabela Brzezińska, Joanna Dobkowska, Tomasz Garstka, Aneta Jegier, Danuta Kmita, Magdalena Korsak, Anna Łagodźka, Beata Maria Nowak, Magdalena Olpińska-Szkiełko, Szymon Wójcik, Liliana Zientecka

Zdjęcia wykorzystane w numerze 1/2014 TRENDÓW pochodzą ze źródeł internetowych: © Petro Feketa/Fotolia.com (s. 1), © drubig-photo/Fotolia.com (s. 2), © VRD/Fotolia.com (s. 3), © Robert Kneschke/Fotolia.com (s. 9 góra), © pressmaster/Fotolia.com (s. 9 dół, 57), © matka_Wariatka/Fotolia.com (s. 10), © Brian Jackson/Fotolia.com (s. 11), © LanaK/Fotolia.com (s. 12), © Galina Peshkova/Photogenica (s. 14), © yanlev/Fotolia.com (s. 15 góra, 18), © yuryimaging/Fotolia.com (s. 15 dół), © Elnur/Fotolia.com (s. 19), © chagin/Fotolia.com (s. 20), © sergein/Photogenica (s. 21), © konradbak/Fotolia.com (s. 22), © ra2 studio/Fotolia.com (s. 25), © photophonie/Fotolia.com (s. 29), © Serhiy Kobaykov/Fotolia.com (s. 30 i 31), © Gennadiy Poznyakov/Fotolia.com (s. 33, 41, 45, 53), © yuryimaging/Fotolia.com (s. 35), © contrastwerkstatt/Fotolia.com (s. 37), © SerrNovik/Fotolia.com (s. 42), © Rawpixel/Fotolia.com (s. 43, góra), © Max Topchii/Fotolia.com (s. 43 dół), © Petro Feketa/Fotolia.com (s. 44), © Monkey Business/Fotolia.com (s. 46), © BeTa-Artworks/Fotolia.com (s. 48), © Alena Ozerova/Photogenica (s. 49), © svetamart/Fotolia.com (s. 50), © anthonyz / Photogenica (s. 55), © andreapetrlik/Fotolia.com (s. 51), © Matthew Cole/Fotolia.com (s. 56), © Andrey Kiselev/Fotolia.com (s. 63), © goodluz/Fotolia.com (s. 64), © Syda Productions/Fotolia.com (s. 66), © Oksana Kuzmina/Fotolia.com (s. 68), © Maksym Yemelyanov/Fotolia.com (s. 70), © PureSolution/Fotolia.com (s. 72), © Weerayut Kongsombut/Photogenica (s. 73), © Andrea Danti/Fotolia.com (s. 74), © Sebastian Duda/Fotolia.com (s. 77).

Zdjęcia Autorów wykorzystane przy biogramach (s. 8, 14, 21, 42, 55, 62, 73) pochodzą z ich prywatnych zbiorów.

Drodzy Czytelnicy,

bardzo miło nam powitać Państwa w nowym roku, który przyniesie wiele ważnych zmian dla środowiska edukacyjnego. Zmienia się jednak nie tylko szkoła, lecz także TRENDY, które w odświeżonej szacie graficznej dołączają do grona czasopism edukacyjnych dostępnych w formatach mobilnych.

Pierwszy tegoroczny numer TRENDÓW poświęcamy głównie zagadnieniom dotyczącym obniżenia wieku szkolnego, adaptacji sześciolatków do nowych warunków w szkole oraz gotowości szkolnej – nie tylko uczniów, lecz także całej społeczności szkolnej i rodziny. W związku z Rokiem Czytelnictwa zapraszamy do wspólnego czytania z nutką przemyśleń filozoficznych. Zachęcamy nauczycieli i całe środowisko szkolne do współpracy w tym wyjątkowym dla dziecka czasie – rozpoczęcia edukacji w szkole.

Według prof. Anny Brzezińskiej, którą ponownie zaprosiliśmy do rozmowy o edukacji, tylko wspólne i mądre działanie całego otoczenia dziecka może sprawić, że przekroczenie progów szkoły i rozpoczęcie kolejnych etapów edukacyjnych będzie dla niego przyjemnym doświadczeniem, zapamiętanym na całe dorosłe życie. Już teraz zaczynamy trzymać kciuki za dobry start sześciolatków i razem z naszym Gościem prosimy – weźmy się wspólnie do pracy!



Wszystkim Czytelnikom i Sympatykom TRENDÓW życzymy ciepłych i udanych Świąt Wielkanocnych oraz wszelkiej pomyślności i radości w życiu zawodowym i prywatnym.

Zespół redakcyjny

Wydawca:

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. +48 22 345 37 00
fax +48 22 345 37 70
redakcjatrendy@ore.edu.pl

Opracowanie graficzne i skład:

Paweł Jaros

Redakcja językowa i korekta:

Katarzyna Gańko

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2014

Udostępnianie materiałów zamieszczonych w czasopiśmie – wyłącznie ze wskazaniem źródła.

spis treści



- 41 Rozmowa z... prof. Anną Izabelą Brzezińską
- 91 Adaptacja sześciolatka do szkoły jako ważny czynnik prorozwojowy
- 115 Ustawa rekrutacyjna
- 122 Rozwijanie umiejętności czytania na I etapie edukacyjnym
- 129 Filozoficzne dociekania w klasach I–III
- 371 Wczesny początek nauki języków obcych: kiedy? jak? dlaczego?
- 441 Zasady i granice w profilaktyce problemowych zachowań dzieci w młodszym wieku szkolnym
- 418 Świetlica dla sześciolatka
Rola i zadania współczesnej świetlicy szkolnej
- 56 Dziecko w młodszym wieku szkolnym wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej
- 63 Współpraca nauczycieli w procesie przejścia progu szkolnego przez dziecko
- 70 10 lat doświadczeń programu „Dziecko w sieci” Fundacji Dzieci Niczyje
- 77 Drogowskazy prawne



Mentalność, organizacja, współpraca, czyli jak zakończyć sukcesem przyjęcie sześciolatków do społeczności szkolnej

Rozmowa z... prof. Anną Izabelą Brzezińską

z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Agnieszka Pietryka: Pani Profesor, to nasze kolejne spotkanie w ORE, jest nam bardzo miło, że znalazła Pani czas na jeszcze jedną rozmowę o edukacji. Dzieci i rodzice przygotowują się obecnie do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej, jest to ważny czas dla całego społeczeństwa. Podczas dzisiejszej rozmowy poproszę Panią o przedstawienie opinii na ten temat. A tymczasem – czy ten burzliwy okres jest ważny także dla Pani?

Anna Izabela Brzezińska: Bardzo ważny, bardzo owocny, ale też bardzo emocjonujący. Działania, które podjęłam ze swoim Zespołem Wczesnej Edukacji z Instytutu Badań Edukacyjnych i Instytutem Psychologii z UAM-u w Poznaniu, to z jednej strony wielkie wyzwanie poznawcze – włączamy się w dyskusję nad miejscem sześciolatków w szkole i tym, czy szkoła jest odpowiednio przygotowana na ich przyjęcie. Z drugiej strony są to emocje, które dotyczą nie tylko nas, ale przede wszystkim rodziców tych dzieci. Po trzecie – i to chyba jest najważniejsze – po raz pierwszy w swojej karierze mam okazję wręcz namacalnie doświadczyć, jak teoria się zderza z praktyką.

Jest to niezwykle owocny czas zarówno dla mnie jako badacza, jak i osoby na co dzień pracującej ze studentami. Mam nadzieję, że będzie ważny również dla tych ludzi, z którymi się teraz spotykam, z którymi prowadzę rozmowy na temat obecności dzieci sześciolatków w szkole

oraz przygotowania różnych osób i grup na przyjęcie młodszych dzieci do szkoły.

“**Dzisiaj, gdy używam pojęcia „gotowość szkolna”, moje myślenie zmierza ku podejściu interakcyjnemu i to w ujęciu dynamicznym. Mówię zatem o gotowości całego systemu do przyjęcia dziecka młodsze do szkoły.**”

Muszę przyznać, że w ostatnim czasie zmieniły się niektóre z moich dotychczasowych poglądów. Kiedy przygotowywałam się do wspomnianych rozmów i konferencji, pomyślałam sobie, że trzeba zrewidować pojęcie gotowości szkolnej. Dotąd, kiedy rozmawialiśmy na ten temat, mówiliśmy o gotowości dziecka do szkoły i gotowości szkoły na przyjęcie dziecka. Teraz jestem przekonana, że oba te wymiary trzeba rozszerzyć, gdyż nie możemy zakładać, że zarówno dziecko, jak i szkoła dostosują się „same z siebie” do wymagań tej drugiej strony. Oczywiście wolałabym, żeby to szkoła jako instytucja dostosowała się do dziecka, ale w praktyce jest zazwyczaj tak, że to dziecko musi dopasować się do sytuacji stworzonej przez szkołę, decydentów oświatowych, możliwości finansowe itd.

Dzisiaj, gdy używam pojęcia „gotowość szkolna”, moje myślenie zmierza ku podejściu interakcyjnemu i to w ujęciu dynamicznym. Mówię zatem o gotowości całego systemu do przyjęcia dziecka

młodsze do szkoły. Składają się na to gotowość samej szkoły, gotowość nauczycieli – szczególnie tych w klasach pierwszych, którzy przyjmą dzieci 1 września, gotowość rodziny dziecka do podjęcia nowym wyzwaniom i przyjęcia nowych obowiązków, to wreszcie gotowość samego dziecka, a także gotowość instytucjonalna czy lokalna – gotowość sąsiadów, gotowość instytucji, które mogą wesprzeć rodziców i szkołę, szczególnie w tym pierwszym okresie adaptacji – trudnym dla wszystkich, nie tylko dla dziecka. W nurcie gotowości instytucjonalnej mieszczą się przede wszystkim poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które z definicji mają radzić rodzicom i nauczycielom, zwłaszcza w trudnych sytuacjach, oraz przygotowują materiały i opinie, które pomogą podjąć najlepszą dla dziecka decyzję. Dzisiaj myślę o gotowości szkolnej w sposób bardzo złożony, który nie tyle rozkłada czy rozprasza odpowiedzialność, ale czyni odpowiedzialnymi za przygotowanie startu dziecka nie tylko szkołę i rodziców, lecz także różne instytucje wspierające z jednej strony rodzinę, a z drugiej – nauczycieli i szkołę.

AP: Ministerstwo Edukacji Narodowej podejmuje różne działania związane z obniżeniem wieku szkolnego, ale specjalną ofertę kieruje do rodziców sześciolatków. Jest to Infolinia, dzięki której rodzice mogą otrzymać potwierdzenie, wyjaśnienie, wsparcie dotyczące zapewnienia w szkole właściwych warunków do edukacji szkolnej.

Nie wszyscy jednak korzystają z tego rozwiązania. Co Pani zdaniem powinni zrobić rodzice, aby przekonać się, że wybrana szkoła jest przyjazna i bezpieczna dla ich dziecka?

AIB: Myślę, że sama Infolinia MEN to dobry pomysł. Problem polega tylko na tym, że wielu ludzi po prostu o niej nie wie, a nawet jeżeli zna numer telefonu i orientuje się, na czym polega to przedsięwzięcie, to nie ma odwagi zadzwonić, skonsultować się, zgłosić swoich wątpliwości. Nie jesteśmy przyzwyczajeni, że możemy zadzwonić z problemem bezpośrednio do jakiejś instytucji, a tym bardziej do ministerstwa. Nie ufamy też, że otrzymamy rzetelną informację.

“**Moim zdaniem ten cały zgiełk medialny wokół sześciolatek w sumie jest dobry, bo chyba po raz pierwszy jakoś się zjednoczyliśmy i zaczęliśmy rozmawiać o szkole.**”

Dla mnie znacznie ważniejsze jest to, co się dzieje na tym najniższym, lokalnym poziomie: jak w przedszkolu nastawia się dzieci i rodziców do tego, że dzieci mają pójść do szkoły wcześniej niż dotąd, czy szkoła podstawowa stara się wcześniej poznać swoich potencjalnych uczniów. Można przecież zaprosić dzieci i rodziców, pokazać szkołę, klasy, przedstawić nauczycieli. Można pokazać jakiś film, przeprowadzić zajęcia otwarte, w których przyszli uczniowie będą uczestniczyć razem ze starszymi kolegami w jakimś fragmencie lekcji, może nawet specjalnie przygotowane dla małych gości.

Myślę, że dzisiaj jest tyle emocji wokół pójścia młodszych dzieci do pierwszej klasy, że trzeba to uspokajać od samego dołu. Według mnie najlepszym rozwiązaniem problemów są jednak bezpośrednie kontakty dyrektora, nauczycieli i rodziców, koniecznie z włączeniem przedszkola. Ważne jest to, jak dyrektorzy przedszkoli i nauczyciele przedstawiają zmiany rodzicom i dzieciom. Patrząc z perspektywy przedszkola, jest to przecież wcześniejsze odejście pewnej grupy dzieci do

innej placówki, mogą więc pojawić się problemy organizacyjne – np. grupa nie będzie pełna lub wcale jej nie będzie. Zachodzi też uzasadniona obawa, że nauczyciele mogą stracić pracę. Rodzice niekoniecznie muszą rozumieć te problemy i uczestniczyć w ich rozwiązywaniu.

Moim zdaniem ten cały zgiełk medialny wokół sześciolatek w sumie jest dobry, bo chyba po raz pierwszy jakoś się zjednoczyliśmy i zaczęliśmy rozmawiać o szkole. Przecież to nie jest tak, że dzieci siedmioletnie rozpoczynały edukację w szkole idealnie przygotowanej na nich przyjęcie. Trzeba też pamiętać, że siedmiolatek siedmiolatce nierówny, podobnie jak sześciolatek sześciolatce. Różnice między dziećmi – uczniami klas I – były zawsze: i w sensie osiągniętego poziomu rozwoju, kompetencji, które mali uczniowie mają na starcie, i w sensie opanowania przez nich różnych umiejętności przedszkolnych czy nawet szkolnych, które wynikają ze zrealizowania podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Różne są także oczekiwania nauczycieli klas pierwszych co do absolwentów przedszkoli, z którymi chcieliby z sukcesem (dzieci i także swoim) zrealizować program edukacji wczesnoszkolnej.

“**Mały uczeń, któremu towarzyszy niepokój jego rodziców, dziadków i nauczycieli, nie będzie cieszył się z tego, że pani jest w porządku, koledzy są fajni, że dowie się wielu ciekawych rzeczy.**”

Troska rodziców dotyczy głównie tego, czy nauczyciele są mentalnie przygotowani do pracy ze zróżnicowanym zespołem dzieci. To jest naturalne pytanie każdego rodzica, naturalny niepokój, czy ktoś, kto ma uczyć moje dziecko, wie, co to znaczy pracować z dzieckiem o rok młodszym, skoro dotąd pracował z dziećmi o rok starszymi. Właśnie dlatego uważam, że trzeba się spotkać, dogadać, poznać, trochę sobie zaufać. Wtedy po obu stronach ten niepokój się trochę zmniejsza. W sumie i tak wszystko skupi się na dziecku – niepokój nauczycieli i rodziców będzie

wkrótce niepokojem dziecka, które chciałoby rozpocząć naukę w klasie pierwszej z radością, oczekiwaniem na coś dobrego. Mały uczeń, któremu towarzyszy niepokój jego rodziców, dziadków i nauczycieli, nie będzie cieszył się z tego, że pani jest w porządku, koledzy są fajni, że dowie się wielu ciekawych rzeczy. Przecież dzieci słuchają tego, o czym mówią dorośli, a ci często zupełnie niepotrzebnie podnoszą poziom napięcia. W przypadku wielu pierwszoklasistów może zdarzyć się, że na początku nie będzie im szło łatwo, bo nigdy nie jest tak, że wszystkim idzie tak samo dobrze. Wtedy ten niepokój będzie jedną z przyczyn tego, że o sukces szkolny będzie trudniej. Gdyby nam się udało – jest jeszcze trochę czasu – uspokoić rodziców, nauczycieli i dzieci, to wtedy okres adaptacji pewnie mógłby przebiegać spokojnie i owocnie.

AP: W trakcie Pani wypowiedzi pojawiają się emocje, które pewnie z jednej strony mobilizują Panią do działania, ale z drugiej pozwalają zrozumieć emocje rodziców i ich dzieci.

AIB: Moje nastawienie jest bardzo emocjonalne, bo wydaje mi się – paradoksalnie – że za mało empatycznie podchodzimy do tego tematu. Nie da się niepokojem rodziców, niepokojem nauczycieli, tego całego lęku wziąć na spokojnie, z rozsądkiem. Dopóki nie zrozumiemy, skąd wzięły się te emocje, że one są naturalne, wtedy kiedy ludzie czegoś nie wiedzą albo nie rozumieją, nie uda nam się wypracować żadnych dobrych rozwiązań. Dlatego jest we mnie tyle emocji.

Po raz pierwszy zaczęliśmy patrzeć na obniżenie wieku szkolnego jak na nasz wspólny problem. Ciągłe jednak za mało ludzi się angażuje w jego rozwiązanie. W Polsce mnóstwo jest psychologów i pedagogów, socjologów i pracowników społecznych, ale nie słyszę, żeby studenci tych kierunków jako wolontariusze organizowali spotkania rodziców z nauczycielami, żeby pomagali rodzicom i uczestniczyli w zajęciach otwartych. Znowu jest to problem konkretnej szkoły i konkretnych nauczycieli, a chce się go rozwiązać na najwyższym poziomie. Nie da się tak.



Jeśli są emocje, trzeba podejść do tego emocjonalnie, z sercem, aby ta druga strona zrozumiała, że nie jest potępiana, bo jest to naturalne, że rodzice niepokoją się o swoje dziecko.

To dobrze, że rodzice głośno mówią o tym, że zależy im, żeby szkoła brała pod uwagę możliwości ich dzieci, żeby się lepiej dopasowała, żeby nauczyciele lepiej te dzieci rozumieli. Cały problem polega na tym, czy ta druga strona, czyli system edukacji – szkoła jako instytucja, dyrektorzy szkół i nauczyciele – podejście do tego po ludzku i zrozumie, że rodzic to też jest człowiek, że jego niepokój jest naturalny. Dopiero wtedy można szukać jakiegoś rozwiązania. Myślę, że wtedy większość ludzi wpadnie na to, że najlepiej jest się spotkać i porozmawiać, obejrzeć szkołę, zaprosić na spotkanie nauczycieli, którzy już prowadzą zajęcia w pierwszych, drugich czy trzecich klasach, aby podzielili się swoimi uwagami i spostrzeżeniami, także niepokojami.

“
W działania przygotowujące dzieci i rodziców do przekroczenia progu szkolnego włączyłabym też starszych uczniów z klas IV–VI oraz nauczycieli uczących w tych klasach. Wtedy rodzice poczują, że jest to problem całej szkoły, że wszyscy czekają na pierwszoklasistów, że robią, co mogą, żeby się dobrze przygotować, że nie ma się czego bać.”

Prowadziłam wiele takich rozmów, podczas których nauczycielki – szczególnie z tego średniego i starszego pokolenia – często mówiły, że niektóre dzieci sześciolatnie wyraźnie różnią się od siedmioletnich, są mniej samodzielne, trudno przeżywają rozstanie, że mają kłopot z pamiętaniem o różnych rzeczach wokół siebie, nie radzą sobie z zaspokajaniem podstawowych potrzeb. Gdy zaczynałyśmy drążyć temat, okazywało się, że po raz pierwszy w ich karierze zawodowej do szkoły tak gremialnie przychodzą dzieci, które nie mają rodzeństwa. To jest jakaś odpowiedź na

pytanie o mniejszą dojrzałość emocjonalną czy społeczną! Skoro dziecko nie ma brata czy siostry, starszego czy młodszego rodzeństwa, a do tego często jest izolowane przez rodziców od naturalnych kontaktów z rówieśnikami – na podwórku, w bloku i na ulicy – to skąd mają się brać kompetencje społeczne potrzebne w szkole? Wielu nauczycieli jednak mówi, że im to nie przeszkadza – wiedzą, że tak jest, wychodzą od tego poziomu, na którym jest dziecko, spotykają się z rodzicami, dają im delikatnie różne rady i pracują nad tym, aby dzieci umiały w grupie rozwiązywać zadania. Okazuje się, że w grupie umieją się bawić, ale z rozwiązaniem zadania mają już problem, bo od razu przechodzą na zabawowy ton. Przez przyjemność zabawy zapominają, po co to robią, wymagają wsparcia nauczyciela, które powoduje, że wszystko idzie w dobrym kierunku. Skoro tacy są najmłodsi uczniowie, trzeba dopasować się do poziomu ich rozwoju i potrzeb.

AP: Jakie zadania czy powinności mają dyrektor szkoły i nauczyciele? Jak powinni przekonać rodziców swoich przyszłych uczniów, że właśnie ich szkoła jest dobrym miejscem dla sześciolatka?

AIB: Powiedziałabym to bardzo mocno – dyrektor we własnym, dobrze pojętym interesie powinien jak najszybciej skontaktować się z rodzicami swoich przyszłych uczniów. Im później to zrobi, tym większe napięcie powstanie na początku roku szkolnego. Będzie ono obciążało i jego, i wszystkich nauczycieli w szkole, na pewno nie ułatwi też pracy nauczycielom klas pierwszych. W działania przygotowujące dzieci i rodziców do przekroczenia progu szkolnego włączyłabym też starszych uczniów z klas IV–VI oraz nauczycieli uczących w tych klasach. Wtedy rodzice poczują, że jest to problem całej szkoły, że wszyscy czekają na pierwszoklasistów, że robią, co mogą, żeby się dobrze przygotować, że nie ma się czego bać.

Mam takie podejrzenie wobec niektórych rodziców, może niesłuszne, że najgłośniej krzyczą ci, którym została odebrana kil-

kugodzinna opieka nad dzieckiem. Skoro ma się dziecko, to wiadomo, że kiedyś pójdzie ono do szkoły i że trzeba będzie przeorganizować swój dzień, że zmieni się całkowicie rytm funkcjonowania rodziny – szczególnie wtedy, gdy okaże się, że szkoła pracuje na dwie zmiany i nie ma gwarancji, że dziecko będzie chodziło tylko na pierwszą czy drugą zmianę, czyli na określoną godzinę. Co robić z obiadem, jak zorganizować opiekę, zabawę i odpoczynek dziecka – to najzupełniej oczywiste wątpliwości i problemy. Nie wiem, czy to byłoby dobrze, gdyby szkoła zapewniała opiekę od 8 do 18 i gdyby dziecko przebywało w tym czasie tylko w szkole. Po co wtedy byłiby rodzice? Rodzice też muszą się ze swoim dzieckiem natrudzić nad różnymi sprawami, wtedy dzieci uczą się od nich, jak rozwiązywać problemy, jak czekać na swoją kolej, jak coś zorganizować – to niezastąpiona nauka prawdziwego, dorosłego funkcjonowania. Sytuacja, w której inni dorośli – nauczyciele czy opiekunowie – zaspokajają wszystkie potrzeby dziecka, dając rodzicom święty spokój, ale na pewno nie uczy dziecka zaradności.

Mogę powiedzieć, że im lepiej szkoła i świetlica wypełnią swoje zadania wobec dziecka, tym mniejsza staje się jego więź z rodzicami. Nawoływałabym do normalnego myślenia, a nie tworzenia dzieciom szczególnych warunków. Na pewno nie chciałabym, żeby to było kolejne pokolenie z kluczami na szyi, ale z drugiej strony – nie jesteśmy w stanie i nie powinniśmy oczekiwać od szkoły totalnej opieki i zaspokajania wszystkich potrzeb uczniów w czasie maksymalnym, żeby rodzice byli wolni od sprawowania opieki nad swoimi dziećmi.

AP: W trakcie naszej poprzedniej rozmowy pojawił się już wątek udziału całej rodziny dziecka, a także jego sąsiadów i znajomych, w udanym starcie szkolnym. Jak Pani uzasadnia potrzebę tak szerokiego wsparcia dziecka i jego rodziców w tym momencie?

AIB: Sąsiedzi to taka niewykorzystana oferta, która jest tuż za progiem. Kiedy dawniej w sąsiedztwie było więcej dzieci,



starszych i młodszych, łatwiej było zorganizować opiekę nad dzieckiem w ciągu dnia. Obecnie rozluźniły się kontakty między sąsiadami, dzieci jest mniej, a rodziny nie mieszkają już z dziadkami – kłopot ze znalezieniem opieki staje się więc coraz większy. Jeśli jednak mamy z naszymi sąsiadami jakiegokolwiek pozytywne kontakty, możemy skorzystać z ich pomocy, szczególnie w sytuacjach awaryjnych – z pewnością chętnie jej udzielią.

Są jeszcze rodzice innych dzieci, z którymi chodzi do szkoły nasze dziecko, szczególnie gdy przechodzi z przedszkola do szkoły ze swoimi kolegami. Wtedy znamy już tych rodziców i można jakoś się zorganizować – ale to wszystko pod warunkiem, że jesteśmy otwarci, że jako rodzice dbaliśmy, żeby nasze dziecko miało przyjaciół, kolegów, znajomych, że my także pielęgnowaliśmy te relacje i nawiązaliśmy kontakty z rodzicami kolegów naszego dziecka. Jeżeli natomiast takie więzi nigdy nie powstały, a do tego mieszkamy na strzeżonym osiedlu – naprawdę mamy problem ze zorganizowaniem opieki dla dzieci. Ale nie można tego kłopotu przerzucać na szkołę, bo w świetlicy powinny być dzieci, których rodzice rzeczywiście nie mogą zajmować się nimi w ciągu dnia, to nie jest miejsce, gdzie obowiązkowo spędza się czas po szkole.

Trzeba tak przeorganizować swój dzień, żeby uwzględnić zmiany w życiu dziecka. Posłanie dziecka do szkoły rok później niczego nie zmienia – ten problem przecież wróci. Jedną z możliwości wsparcia rodziców, których dzieci rozpoczynają edukację w szkole, jest zaangażowanie seniorów, popularnie zwanych pokoleniem 50+, którzy chętnie włączają się jako wolontariusze w różne działania, mają mnóstwo pomysłów i chęci, nie oczekują wynagrodzenia. Z zapalem uczestniczą też w zajęciach uniwersytetów trzeciego wieku – prowadzę takie zajęcia i jestem przekonana, że te osoby chętnie włączyłyby się w pomoc szkole i dyrektorowi. Wymaga to jednak zaufania ze strony i rodziców i nauczycieli, którzy przyjmą ich jako osoby wspierające.

AP: W marcu IBE, realizujący projekt „Entuzjaści Edukacji”, zorganizował w całym kraju cykl konferencji dotyczącej gotowości szkolnej dzieci. Czy mogłaby Pani opowiedzieć o tych spotkaniach, jakie są ich efekty?

AIB: Pomysł zorganizowania cyklu konferencji powstał w Zespole Wczesnej Edukacji, którym kieruję. Działamy krótko, bo w pełnym składzie dopiero od roku, a naszym długofalowym zadaniem jest dostarczenie praktykom narzędzi do diagnozy różnych kompetencji dzieci i młodzieży. Obecnie najważniejszym problemem jest właśnie ocena gotowości szkolnej dzieci i związane z nią przygotowywanie opinii, na podstawie których dyrektorzy szkół podstawowych podejmują decyzje w sprawie odroczenia dziecka od obowiązku szkolnego.

“**Trzeba tak przeorganizować swój dzień, żeby uwzględnić zmiany w życiu dziecka.**”

Konferencje zaplanowaliśmy z dużym rozmachem, bo zależało nam na tym, żeby w krótkim czasie jak największą liczbę z różnych regionów Polski mogło wziąć w nich udział. Zaczęliśmy od Warszawy, później były Lublin, Katowice, Wrocław, Poznań, Gdańsk, Białystok, a konferencja podsumowująca odbędzie się 10 kwietnia w Bydgoszczy. W konferencjach wzięło udział 1030 osób. W większości byli to dyrektorzy poradni psychologiczno-pedagogicznych (359 osób) i ich pracownicy, głównie psychologowie i pedagodzy (459 osób), ale nie tylko. Uczestnikami konferencji byli także przedstawiciele samorządów, kuratoriów, pracownicy bibliotek i placówek doskonalenia, dyrektorzy szkół i przedszkoli, nauczyciele – to bardzo dobry sygnał.

Najbardziej zróżnicowana grupa uczestników pojawiła się w Gdańsku, gdzie różnorodne spojrzenie na problem pozwoliło na podjęcie najbardziej konstruktywnych dyskusji. Okazało się, że nauczycielki z małych, wiejskich szkół, pokazując swoją perspektywę pracy, skłoniły nauczycieli i pracowników z placówek z dużych

miast do zmiany spojrzenia na ich problemy i zbudowania dla nich efektywnych ofert pomocy. Rozmowy podczas warsztatów były niezwykle ogniste i emocjonalne, wspólnie porządkowaliśmy kwestie problemowe i myśleliśmy nad rozwiązaniami. Szczególną zaletą tych spotkań była różnorodność uczestników i możliwość spojrzenia na omawiane zagadnienia z różnych perspektyw. Ważna była także możliwość pracy warsztatowej, która pozwalała na praktyczne przedyskutowanie i przekazanie spostrzeżeń i uwag, a także własnych doświadczeń, umożliwiających wspólne wypracowanie materiałów dla nauczycieli. W czasie warsztatów dyskutowaliśmy głównie o tym, czym jest dobra diagnoza i jakie narzędzia diagnostyczne warto wykorzystać.

Program każdej konferencji był na bieżąco modyfikowany – w zależności od potrzeb i oczekiwań środowiska. Materiały z konferencji powstawały sukcesywnie, są zamieszczone na stronie internetowej IBE i dostępne dla wszystkich zainteresowanych tym tematem, nie tylko uczestników konferencji. Planujemy także w naszym Zespole dalsze spotkania z nauczycielami, których efektem będzie wydanie kolejnych materiałów dotyczących pierwszego dnia, tygodnia, miesiąca i roku dziecka w szkole z perspektywy dziecka, nauczyciela i jego rodziców. Jedno z takich spotkań już się odbyło – 28 marca w Kielcach z okazji Targów Edukacyjnych, mamy zaplanowane wyjazdy m.in. do Olsztyna, Lwówka Śląskiego, Piły i Grudziądza.

W trakcie dotychczasowych kontaktów z nauczycielami zorientowałam się, że istnieje potrzeba tworzenia zróżnicowanych materiałów adresowanych do nauczycieli z małych i dużych szkół. Poważnym problemem jest np. praca w zespołach łączonych, którą wymusza sytuacja demograficzna w małych miejscowościach. Nauczyciele potrzebują wsparcia, nie zawsze wiedzą, jak pracować z tak bardzo zróżnicowaną grupą. Często młodzi nauczyciele nie są przygotowani do pracy w dużych zespołach, składających się z dzieci z zerówki



i klas I–III. Spotykam się z zarzutami, że uczelnie nie przygotowują młodych nauczycieli do pracy w takich warunkach, trzeba więc im pomóc. Efektem spotkań będzie przygotowanie materiałów dla pracowników poradni w formie listy najczęściej zadawanych pytań wraz z odpowiedziami oraz mapy problemów, które wymagają rozwiązania. Zdecydowaliśmy, że w październiku powtórzymy wszystkie konferencje i spojrzymy na omawiane problemy raz jeszcze.

“
W większości sześciolatki są gotowe do zmiany środowiska, czyli do rozstania, do zmiany rytmu dnia i zmiany rytmu zaspokajania swoich podstawowych potrzeb życiowych, do uczenia się pod okiem nauczyciela, do nawiązywania nowych kontaktów rówieśniczych.
 ”

AP: Pani Profesor, w trakcie naszej rozmowy wielokrotnie zwracała Pani uwagę na możliwość uczenia się wzajemnie od siebie – w kontekście spotkań z nauczycielami, dyrektorami, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych. Czy Pani zdaniem jest to sposób na skuteczne nabywanie kompetencji?

AIB: Konwencja przeprowadzonych konferencji bazowała na wzajemnym uczeniu się od siebie i wymianie doświadczeń. Na spotkania zabrałam swoich studentów, którzy mieli okazję zobaczyć, jak wygląda prawdziwe życie w szkołach oczami ich nauczycieli, z jakimi problemami spotykają się pracownicy poradni. Dzięki temu wyzbyli się idealistycznego obrazu funkcjonowania poradni, szczególnie tam, gdzie w szkołach brakuje pedagogów i psychologów. Zabierali głos podczas dyskusji, poznali problem współpracy poradni z nauczycielami z małych szkół, to dla nich niezastąpione doświadczenie.

AP: Do tej pory koncentrowaliśmy się na otoczeniu dziecka, a jak Pani ocenia gotowość samych najmłodszych do wcześniejszego rozpoczęcia edukacji w szkole? Czy dzieci są gotowe na przyjęcie nowych wymagań i relacji?

AIB: Moje dotychczasowe doświadczenia zawodowe wskazują na to, że dziecko wraz z nauczycielem będzie w stanie podołać stawianym przed nim wyzwaniom i rozwiązać napotkane problemy. Nie można zapominać, że niezbędne jest tutaj wykorzystywanie różnorodnych metod pracy i wsparcie rodziców. Tej prognozy nie można odnieść do wszystkich dzieci, ale myślę, że w większości sześciolatki są gotowe do zmiany środowiska, czyli do rozstania, do zmiany rytmu dnia i zmiany rytmu zaspokajania swoich podstawowych potrzeb życiowych, do uczenia się pod okiem nauczyciela, do nawiązywania nowych kontaktów rówieśniczych. Mądry nauczyciel wie, że ewentualne braki w tym zakresie można nadrobić podczas okresu adaptacyjnego. Jeszcze raz podkreślam, jak ważna w tym procesie jest rola rodziców, którzy wspierają, a nie demotywnują swoje dziecko, odwołują się do pozytywnych wydarzeń w szkole, są w stałym kontakcie z nauczycielem i mają do niego zaufanie. Okazuje się, że trzeba też mówić o gotowości szkolnej rodziców.

Podczas jednej z konferencji padło pytanie, dlaczego tak dużo mówimy o odroczeniu obowiązku szkolnego, kiedy z drugiej strony dążymy do edukacji włączającej i wsparcia każdego dziecka w rozwoju w tej grupie rówieśniczej, w której funkcjonuje. Edukacja inkluzyjna zapewnia wszystkim dzieciom takie wsparcie, jakiego potrzebują, więc odroczenia nie są potrzebne. Odroczenia powodują, że edukacja staje się wyłączająca, odrzucająca dzieci, które z jakiegoś powodu nie pasują do szkoły. Okazuje się, że instytucjonalnie i mentalnie ciągle chyba nie jesteśmy gotowi do prawdziwej edukacji włączającej!

AP: Jak jednym zdaniem zakończyć dyskusję o obniżeniu wieku szkolnego? W jaki sposób podsumować wszystkie argumenty za i przeciw?

AIB: Ludzie, przestańcie marudzić, spojrzycie daleko poza czubek własnego nosa i weźmy się razem do pracy!

AP: Dziękuję za rozmowę!



Anna Izabela Brzezińska

Psycholog, profesor zwyczajny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Kierownik Zakładu Psychologii Socjalizacji i Wspomagania Rozwoju oraz członek Komisji Etyki ds. Projektów Badawczych Instytutu Psychologii UAM. Członek Rady Naukowej i lider Zespołu Wczesnej Edukacji Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie. Członek Komitetu Psychologii PAN. Zastępca Przewodniczącego Komitetu Rozwoju Edukacji Narodowej PAN. Interesuje się problemami rozwoju i edukacji oraz zdrowia publicznego. Autorka monografii *Spółeczna psychologia rozwoju* (Wydawnictwo Scholar), współautorka książki *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka* (Społeczny Instytut Wydawniczy Znak), redaktorka i autorka podręczników akademickich, m.in. *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (GWP, 2005). Współredaktorka, razem z Zuzanną Toeplitz, książki *Problemy etyczne w badaniach i interwencji psychologicznej wobec dzieci i młodzieży* (SWPS Academica, 2007). Redaktorka serii publikacji poświęconych aktywizacji zawodowej i integracji społecznej osób z ograniczeniami sprawności. Promotor 16 doktoratów.

Ekspert Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komenski’ego. Członek Kapituły Funduszu Społecznego Krajowej Rady Notarialnej w Warszawie. Członek Komitetów Redakcyjnych czasopism: *Czasopismo Psychologiczne*, *Studia Psychologiczne*, *Edukacja*, *Problemy Wczesnej Edukacji*, *Forum Dydaktyczne*, *Dziecko Krzywdzone*. Członek Rady Redakcyjnej *Health Psychology Report*.



Adaptacja sześciolatka do szkoły jako ważny czynnik prorozwojowy

Czy można ułatwić sześciolatkowi start w szkole i sprawić, by to miejsce dobrze mu się kojarzyło? Okazuje się, że tak. Ogromną rolę ma tu do odegrania nauczyciel, który już od pierwszego dnia będzie poświęcał czas na mądrą adaptację i integrację małych uczniów, nauczy ich podstawowych umiejętności niezbędnych do pracy w grupie i dołoży wszelkich starań, by wszystkie dzieci dobrze radziły sobie w nowych warunkach.

Roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne realizowane w grupach przedszkolnych to etap ukierunkowany na wspomaganie, rozwój i edukację dzieci z jednoczesnym zagwarantowaniem „możliwości wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych” (MEN). Jednocześnie prawo oświatowe nakłada na nauczycieli obowiązek przeprowadzenia diagnozy gotowości dziecka do podjęcia nauki w klasie I. Na jej podstawie dla dzieci, które tego potrzebują, planowane są oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze – mają one prowadzić do osiągnięcia takiego poziomu rozwoju we wszystkich obszarach, który będzie stanowił silną podbudowę prawidłowego funkcjonowania w roli ucznia.

“**W klasach pierwszych można zauważyć duże różnice w poziomie przygotowania dzieci do przekroczenia progu szkolnego, jak również zróżnicowanie małych uczniów pod względem gotowości do pracy w warunkach szkolnych.**”

Mimo tak istotnych założeń prawnych w klasach pierwszych można zauważyć duże różnice w poziomie przygotowania dzieci do przekro-

czenia progu szkolnego, jak również zróżnicowanie małych uczniów pod względem gotowości do pracy w warunkach szkolnych. Powodów może być wiele, należą do nich np. zróżnicowany wiek dzieci (w klasie sześciolatków może to być różnica ponad roku doświadczeń życiowych), ich niedojrzałość emocjonalna czy społeczna przejawiająca się nadmierną tęsknotą za bliskimi, nieumiejętnością dłuższego siedzenia w ławce, chęcią bawienia się.

Pierwsze dni w szkole

To sprawia, że przed nauczycielem staje wyzwanie – dzieci, które przekraczają próg szkoły z nadzieją na sukces, zmotywowane do bycia dobrym uczniem, jak również z poczuciem pewnego rodzaju nobilitacji społecznej, z takim samym nastawieniem powinny wchodzić w progi klasy IV. Jeszcze trudniej spowodować, aby dzieci obawiające się nowych wyzwań, niechętnie szkole i z dużym poziomem lęku poczuły się w niej bezpiecznie.

Sytuacja, jaka panuje w szkole pierwszego dnia po wakacyjnej przerwie, nie ułatwia zadania nauczycielowi małych uczniów. W wielu szkołach wygląda to tak: maluchy spotykają się we wskazanej wcześniej sali i czekają na nauczyciela. To oczekiwanie na start

niesie za sobą różne uczucia. Dzieci i ich bliscy niecierpliwie zastanawiają się, jaki będzie wychowawca, co powie, jak się zachowa. I wreszcie jest, przychodzi, uśmiecha się, wita dzieci i dorosłych, wręcza dzieciom jakieś rekwizyty, np. papierowe czapeczki, żeby się odróżniały, i zaprasza wszystkich na spotkanie z władzami szkoły.



W ścisłości i gwarze dzieci podążają do sali, zajmują wskazane im miejsca i przez ponad godzinę wysłuchują przemówień dorosłych, napominane przez wychowawcę, aby się nie kręciły i nie rozmawiały. Po tym wyczerpują-

cym, niewątpliwie nudnym przeżyciu wracają do swojej sali, otrzymują plan na kolejny dzień, czasem jeszcze zorganizowana jest wspólna zabawa. Następnego dnia nauczyciel przeznaczy trochę czasu na wzajemne poznanie się, jednak nie za dużo, bo trzeba się uczyć i przystąpić do działania, aby zrealizować treści programowe. W dalszej części artykułu podaję przykład, jak uczynić pierwszy dzień w szkole bardziej przyjaznym dla dzieci i ich rodziców.

“ Aby dzieci mogły przystosować się do warunków szkolnych, muszą zostać stworzone sytuacje, które będą sprzyjały ich dobremu samopoczuciu. ”

Bardzo ważne jest zadbanie o właściwą adaptację pierwszoklasistów.



Adaptacja oznacza regulowanie stosunków społecznych (Tomaszewski, 1992), jest harmonijną relacją występującą pomiędzy jednostką i jej otoczeniem społecznym, warunkującą zaspokajanie potrzeb psychicznych i fizjologicznych (Hilgard, 1967). Dlatego, aby dzieci mogły przystosować się

do warunków szkolnych, muszą zostać stworzone sytuacje, które będą sprzyjały ich dobremu samopoczuciu. Mali uczniowie na pewno chętnie będą wracali do miejsca, gdzie czują się dobrze. Oczywiście może też zaistnieć adaptacja pasywna, czyli przystosowanie się ze względu na obowiązek, konieczność chodzenia do szkoły, na co nie ma się wpływu. Jest to podporządkowanie się danej sytuacji bez oczekiwania na jakiegokolwiek korzyści z tego wynikające (Lubowiecka, 2000). Wtedy jednak nie można oczekiwać od dziecka zapału oraz chęci do nauki i przebywania w szkole.

Nauczyciele nie mogą z góry zakładać, że ich mali podopieczni nabyli wcześniej umiejętności radzenia sobie w sytuacji trudnej i bez problemów spełniania wymagań stawiane im już na starcie. Jest to mylne założenie, gdyż wiele dzieci trudno adaptuje się do szkolnej sytuacji i nie radzi sobie w nowych warunkach. Pojawiają się bóle głowy, brzucha, płaczliwość i marudzenie. Wszyscy dorośli muszą więc wykazać szczególną troskę, żeby adaptacja sześciolatek była aktywna, czyli aby dziecko przystosowało się do warunków szkolnych w taki sposób, który odpowiada jego potrzebom, chroni przed lękami i daje osobistą satysfakcję. Aktywny typ adaptacji pozwala dzieciom korzystać z nowych możliwości, doświadczeń oraz wpływa na poczucie przyjemności i zadowolenia z życia.

Co może zrobić nauczyciel, aby wszystkie dzieci dobrze radziły sobie w szkole?

Nauczyciel już w przedszkolu może korzystnie wpłynąć na adaptację dzieci do warunków szkolnych

Zorganizowanie spotkania z przyszłym wychowawcą, odwiedziny przedszkolaków w szkole, optymistyczne opowieści starszych dzieci o szkolnych przeżyciach czy wspólne zabawy

w szkołę mogą znacząco wpłynąć na obraz szkoły, jaki będą miały najstarsze przedszkolaki. Coraz więcej szkół we współpracy z przedszkolami decyduje się na programy adaptacyjne, których realizacja przebiega przez cały rok podczas rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego. Rodzice także mogą się aktywnie włączyć w przygotowanie dzieci do szkoły.

“ Nauczyciele nie mogą z góry zakładać, że ich mali podopieczni nabyli wcześniej umiejętności radzenia sobie w sytuacji trudnej i bez problemów spełniania wymagań stawiane im już na starcie. ”

Jak piszą Maria Mendel i Aleksandra Cieślak (2009, s. 239): „Edukacyjny przeskok z pewnością zamortyzowałyby wakacyjne zabawy w świetlicy, gry ruchowe w sali gimnastycznej. Może warto byłoby wspólnie z dzieckiem zjeść posiłek w stołówce, spędzić razem z nim kilka przerw na korytarzu. Dziecko musi poznać ścieżki, którymi będzie chadzać, zerknąć we wszystkie zakamarki, poczuć zapachy, oswoić się z odgłosami (szczególnie dzwonka, który w wielu szkołach nadal przypomina odgłos syreny nadający na wysokich dźwiękach (...)) Dni otwarte, w których budynek szkolny byłby miejscem rodzinnych penetracji, pomogłyby dziecku w zdefiniowaniu roli, którą niebawem podejmie”.

W maju lub czerwcu pierwszoklasiści coraz częściej przygotowują program artystyczny dla dzieci kończących przedszkole i zapraszają je na swoje zajęcia. Maluchy mają wtedy okazję przekonać się, jak jest w szkole, porozmawiać ze starszymi kolegami, zobaczyć, jak wyglądają zajęcia i podręczniki, oraz zweryfikować swoje wcześniejsze informacje o szkole. Warto rozpowszechnić tego typu ak-

cje, gdyż niewątpliwie przyczyniają się one do złagodzenia obrazu szkoły w oczach przyszłych pierwszaków i ich rodziców.

Nauczyciel przedszkola powinien odpowiednio przygotować rodziców

To istotne zamierzenie, gdyż czasem rodzice obarczają dziecko swoimi lękami lub edukacyjnymi porażkami. Warto zwrócić ich uwagę na znaczenie tego, co mówią o szkole, konieczność pozytywnej motywacji, niestraszenie maluchów szkołą. Pomocne może być także ukazanie dorosłym zajmującym się dzieckiem znaczącej roli pewnego rodzaju rytuałów przejścia związanych z szykowaniem szkolnej wyprawki, wspólnym oglądaniem podręczników i ćwiczeń, zaciekawianiem dziecka sprawami szkoły. Dzięki temu przyszły uczeń może jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego wyobrazić sobie, jak będzie w tym nowym miejscu i psychicznie przygotować się na funkcjonowanie w nim.

czenie tego, co dzieci słyszą o szkole, podkreślą rolę gier i zabaw w szkole, które można przeprowadzić w domu, i przeciwczą z rodzicami te zabawy tak, aby pokazać, co jest w nich naprawdę istotne, wspólnie stworzą listę rzeczy, które powinny się znaleźć w wyprawce szkolnej itp.

Dobry start w szkole

Ważny jest dzień rozpoczęcia nowego roku szkolnego, powitania nowej klasy, nowego wychowawcy. Warto wykorzystać nadzieje dzieci na lepsze jutro już dziś. Pozwólmy uwierzyć każdemu dziecku, że szkoła to przyjazne miejsce – jego miejsce. Dlatego postuluję o zmianę organizacji tego dnia. Dzieci mogą przecież wraz z rodzicami przybyć do swojej klasy, gdzie wychowawca wręczy uczniom wizytówki z ich imionami i nazwiskami oraz oznaczeniem klasy i – co ważniejsze – przywita się z każdym dzieckiem indywidualnie. Następnie dzieci mogą zrobić wspólnie krótką pracę, np.

rysunkach nalepki z imionami. Następnego dnia dzieci mogą przynieść swoje zdjęcia, wyciąć twarze i przykleić je na swoim pączku róży.

“**Ważny jest dzień rozpoczęcia nowego roku szkolnego, powitania nowej klasy, nowego wychowawcy. Warto wykorzystać nadzieje dzieci na lepsze jutro już dziś.**”

Ta praca umieszczona na ścianie w sali będzie towarzyszyła dzieciom przez trzy lata nauczania zintegrowanego. W drugiej klasie pączki nieco się rozwiną, a w klasie trzeciej – pojawią się okazałe kwiaty. Ta praca jest zaznaczeniem miejsca pierwszaków w szkolnej społeczności, w ich klasie. Bardzo ważne jest, aby każde z dzieci poczuło przynależność do niej. Dopiero wtedy dzieci zaznajomione ze swoim nauczycielem mogą już razem udać się na spotkanie z dyrektorem szkoły. Tu też dobrze byłoby, aby dyrektor wzbudził zaufanie i sympatię nowych uczniów: przełamał dystans, podchodził do nich, zadawał im pytania i – co najważniejsze – zwracał się do każdego po imieniu. Przecież dzieci nie są już anonimowe, mają plakietki, więc każdy pracownik szkoły może się do nich zwracać jak do dobrze znanych mu uczniów. I właśnie o taki stosunek do małych uczniów chodzi.

Cykl atrakcyjnych zajęć realizowanych przez wychowawcę w pierwszych tygodniach września, jak również w ciągu całego roku szkolnego

Dzięki nim nauczyciel lepiej pozna swoich uczniów, a jednocześnie wzmocni ich chęć do nauki i wyzwoli pozytywne emocje związane z byciem uczniem. Gry i zabawy powinny być dostosowane do potrzeb dzieci, a decydującą rolę odgrywa w nich poznawanie potrzeb i możliwości każdego ucznia. Jednocześnie gry i zabawy wpro-



W tym celu w ramach zebrań nauczyciele mogą organizować szkolenia i warsztaty, na których omówią zna-

odrysować swoje dłonie – pąki – na krzaku róży (przygotowanym wcześniej na dużym kartonie) i nakleić przy

wadzają reguły społeczne, których trzeba przestrzegać.

Nauczyciel powinien także pamiętać, że zadania szkoły mogą być zrealizowane prawidłowo, pod warunkiem, że dziecko w dostateczny sposób przystosuje się do nowego środowiska, czyli będzie uważało się za członka nowej grupy, będzie ufało swojemu wychowawcy na tyle, aby zadać mu pytanie czy poprosić o pomoc, będzie wiedziało, że gdy nauczyciel zwraca się do klasy, mówi też do niego, będzie potrafiło wytrwać do końca zajęć. Jest to równoznaczne z tym, że w pełni będzie mogło korzystać ze skierowanych w swoją stronę działań. W nieznannej jeszcze dzieciom sytuacji dobrze byłoby pozwolić im na przyniesienie do szkoły czegoś, co da im poczucie bezpieczeństwa, jakiś „kawałek domu”. Bliskość tego, co dziecku znane, ułatwi mu poznanie tego, co jeszcze takie nie jest.

“
W przebiegu funkcjonowania dziecka w szkole nieocenioną rolę pełni nauczyciel, jego postawa wobec wychowanka, ocena sytuacji, trafność działania i podejmowania decyzji, takt pedagogiczny.”

W każdym projekcie, który nauczyciel chce realizować ze swoją klasą, ważne jest kształtowanie umiejętności społecznych. Bez odpowiedniego poziomu rozwoju tych umiejętności dzieci, nawet z wysokim poziomem wiadomości i umiejętności, będą źle funkcjonować wśród rówieśników i dorosłych. Dzieci niekompetentne pod względem umiejętności społecznych zdecydowanie

gorzej radzą sobie w szkole. Często osiągają słabsze wyniki w nauce, odnoszą mniej sukcesów, a więc czerpią także mniejszą przyjemność z funkcjonowania w roli ucznia. Do ważnych umiejętności społecznych¹, które warto kształtować od początku pobytu w szkole, należą m.in.:

- Umiejętność czekania na swoją kolej. Uczniowie klasy I to jeszcze małe dzieci, które nie zawsze są uczone tej umiejętności w domu, ponadto podczas wakacji dzieciom na więcej się pozwala, jest się bardziej pobłażliwym i wiele ich życzeń spełnia się od ręki. Warto tak dobrać zabawy, żeby dzieci uczyły się cierpliwości i wytrwałości, gdyż są to niezbędne atrybuty funkcjonowania dobrego ucznia.
- Umiejętność słuchania. Podczas gier i zabaw uczmy dzieci właściwego słuchania innych, wysłuchiwanie do końca, nieprzeszkadzania, gdy mówi ktoś inny. Będzie im łatwiej wysłuchać poleceń na zajęciach i właściwie je wykonać.
- Umiejętność opowiadania. Po wakacjach większości dzieci nie trzeba zachęcać do opowieści o swoich przeżyciach. Warto przy tym pokazywać im, jak opowiadać we właściwy sposób, i naprowadzać je, gdy odbiegają od tematu lub przerywają sobie nawzajem.
- Umiejętność dokonywania wyboru. Warto zorganizować z dziećmi wyprawę, podczas której nauczyciel będzie stanowił busolę bezpieczeństwa, pokazywał alternatywne rozwiązania, a jednocześnie dawał dzieciom szansę realizacji własnych pomysłów.
- Umiejętność radzenia sobie z niepowodzeniami. Dla przyszłości dziecka znaczącą rolę odgrywają pierwsze pozytywne doświadczenia edukacyjne. Od tego, jakie one będą, zależy utrzymanie motywacji do nauki, wytrwałości i radzenie sobie z poraż-

ką. Sytuacją trudną dla sześciolatka w szkole może być m.in. nieumiejętność poradzenia sobie z zadaniem, konflikt z rówieśnikiem, krytyka lub brak pochwały. Nauczyciele mają możliwość modyfikowania sposobu interpretacji przez dzieci danych okoliczności. Chodzi o skuteczną reakcję w chwili wystąpienia trudności. Pomocne we wzmacnianiu odporności emocjonalnej dzieci jest zastosowanie gier losowych².



Dobra organizacja pracy w grupie, gdy dzieci chętnie ze sobą współpracują i mimo różnic i przyjaźni potrafią się ze sobą porozumiewać, to okazja do edukacyjnego spotkania – niepozbanionej spontaniczności, kierowanego, ale zarazem pozwalającego na aktywne, indywidualne działanie. W przebiegu funkcjonowania dziecka w szkole nieocenioną rolę pełni nauczyciel, jego postawa wobec wychowanka, ocena sytuacji, trafność działania i podejmowania decyzji, takt pedagogiczny.

Nauczyciel powinien dokonać obserwacji diagnostycznej uczniów w sytuacji szkolnej, a następnie sporządzić indywidualny opis diagnostyczny dla każdego dziecka

Takie działania pozwalają zorientować się, co każdy uczeń w klasie po-

¹ Podaję jedynie kilka wybranych umiejętności społecznych, z mojego punktu widzenia pełniących istotną rolę w funkcjonowaniu dziecka w szkole. Pełna lista umiejętności społecznych – zob. MacGinnis, Goldstein (2003).

² Więcej na temat kształtowania odporności emocjonalnej dzieci poprzez gry – zob. Gruszczyk-Kolczyńska, Dobosz, Zielińska (1996).

trafi, jaką ma wiedzę i umiejętności. Dzięki temu nauczyciel dowie się, do jakich obszarów edukacji przedszkolnej warto jeszcze wrócić na początku klasy I, a które należy jedynie wzbogacić i uatrakcyjnić, tak aby dzieci się nie nudziły, powtarzając znane im treści.

„**Dzięki mądrym działaniom dorosłych mali uczniowie łatwiej adaptują się do nowej sytuacji i z przyjemnością będą przychodzić do swojej szkoły, swojego wychowawcy i kolegów ze swojej klasy.**”

Jednocześnie podczas obserwacji diagnostycznej nauczyciel może zdobyć wiedzę o rolach społecznych, jakie dzieci pełnią w klasie. To cenne informacje, dzięki którym wychowawca – poprzez stawianie przed dziećmi określonych zadań, właściwą organizację pracy w grupach, jak również przydzielanie konkretnych funkcji – może kształtować grupę i zapobiegać wyłanianiu się niepożądanych postaw.

Nawiązanie współpracy z rodzicami

Emocje dziecka i rodzica są często tożsame. Pierwsze dni w szkole są bowiem nowym i trudnym doświadczeniem nie tylko dla małych uczniów. Rodzice oczekują od szkoły, że stworzy dzieciom bezpieczne warunki zarówno dla edukacji, jak i wychowania oraz zapewni wszechstronny rozwój dziecka. Wielu rodziców chce pomagać swoim pociechom we właściwy sposób, potrzebują jednak ukierunkowania, gdyż nie wiedzą, jak to zrobić. Jednocześnie nie chcą czuć, że ich wizyty w szkole to kolejny obowiązek, ale prawo, które im przysługuje z racji przynależności do tej społeczności. Chcieliby więc mieć choć skrawek przestrzeni dla siebie – nie na korytarzu przy parapecie, nie w szatni, ale w jakiejś małej salce, gdzie mogliby po-

rozmawiać z innymi rodzicami czy nauczycielami.

Pamiętajmy, że „(...) edukacja małego dziecka ma do spełnienia niezmiernie ważne zadania:

- zapewnienie wszystkim dzieciom warunków do ich pełnego, rzeczywistego i harmonijnego rozwoju intelektualnego, społeczno-moralnego i fizycznego;
- stworzenie podstaw do zdobycia wiedzy niezbędnej do funkcjonowania w warunkach szybko zmieniającej się rzeczywistości;
- przygotowanie do uczestniczenia w życiu społecznym klasy, szkoły, środowiska lokalnego;
- wychowanie aktywnych uczestników życia kulturalnego kraju;
- rozwijanie umiejętności radzenia sobie w różnorodnych sytuacjach, w tym w sytuacjach odczuwanych przez dziecko jako trudne;
- rozwijanie poczucia przynależności do wspólnoty narodowej z równoczesnym wychowywaniem w tolerancji i szacunku dla innych nacji, kultur, itp.;
- stwarzanie warunków do rozwijania twórczej aktywności uczniów, ich samodzielności w zakresie podejmowania decyzji, odpowiedzialności za siebie i własne działania” (Kozak-Czyżewska, Zdybel, Kępa, 2005, s. 9).

Walcząc z lękiem i skupiając się na tym, aby przetrwać w szkole, żadne dziecko nie jest w stanie przyswoić nowych, choćby bardzo ciekawych wiadomości. Jeśli na początku roku szkolnego poświęcimy czas na adaptację dzieci do warunków szkolnych, szybciej oswoją się one z nowymi wymaganiami, poczują się bezpiecznie – jak u siebie. Wtedy może rozpocząć się prawdziwa nauka. Dzięki mądrym działaniom dorosłych mali uczniowie łatwiej zaadaptują się do nowej sytuacji i z przyjemnością będą przychodzić do swojej szkoły, swoje-



Pakiet do samokształcenia dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Zapraszamy do zapoznania się z *Pakiem do samokształcenia dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. Przedstawiony materiał jest propozycją pracy samokształceniowej dla zespołów nauczycielskich obejmującą następujące obszary tematyczne:

- Adaptacja pierwszoklasisty. Przygotowanie szkoły, nauczyciela, rodzica;
- Metody pracy z sześciolatkiem w I klasie;
- Współpraca z rodzicami.

Materiały prezentują zagadnienia istotne z perspektywy pracy z uczniem młodszym i będą sukcesywnie poszerzane o kolejne obszary tematyczne.

[Publikacja do pobrania](#)

Skala Funkcjonowania Pierwszoklasisty podręcznik i arkusz obserwacyjny

Zapraszamy nauczycieli do zapoznania się z narzędziem służącym rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci rozpoczynających naukę w I klasie szkoły podstawowej, opracowanym w Wydziale Rozwoju Szkół i Placówek Ośrodka Rozwoju Edukacji.

[Publikacja do pobrania](#)

go wychowawcy i kolegów ze swojej klasy. To poczucie bezpieczeństwa da im siły do pokonywania codziennych trudności, jak również chęć odnoszenia sukcesów.

Warto więc poświęcić czas na mądrą adaptację, jak również integrację klasy jako grupy społecznej, gdyż opłaca się

zostanie to stokrotnie. Dzieci, które nie walczą z lękiem, mogą spożytkować swoje siły na przyswajanie wiedzy i umiejętności oraz aktywne funkcjonowanie w roli ucznia. Adaptacja do warunków szkolnych jest więc niewątpliwie czynnikiem prorozwojowym w edukacji dzieci i warto zadbać o jej właściwy przebieg.



Aneta Jegier

Doktor nauk humanistycznych, starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Zajmuje się problematyką wychowania i kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, zagrożeniami dla rozwoju dzieci oraz innowacjami pedagogicznymi w obszarze relacji nauczyciel–uczeń.

Autorka książek i artykułów dotyczących wspomagania dzieci w dobrym funkcjonowaniu w przedszkolu i szkole.

Bibliografia

Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E., (1996), *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, Warszawa: WSiP. | Hilgard E. (1967), *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa: PWN. | Jegier A., (2010), *Adaptacja sześciolatka do szkoły. Co zrobić, aby zminimalizować koszty dziecięcych lęków?*, [w:] tejże (red.), *Mały uczeń w szkole*, Gdańsk: Harmonia. | Kozak-Czyżewska E., Zdybel D., Kępa B. (red.), (2005), *Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej*, Kielce: MacEdukacja. | Lubowiecka J., (2000), *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, Warszawa: WSiP. | MacGinnis E., Goldstein A.P., (2003), *Kształtowanie umiejętności prospołecznych małego dziecka. Profilaktyka agresji i zaburzeń zachowania w przedszkolu i przygotowaniu do szkoły*, Warszawa: Instytut Amity. | Mendel M., Cieślak A., (2009), *(P)rogi szkoły*, [w:] Klus-Stańska D., Szczepkowska-Pustkowska M. (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne. | [Strona internetowa Ministerstwa Edukacji Narodowej](#) | Tomaszewski T., (1992), *Psychologia ogólna*, Warszawa: PWN.





Ustawa rekrutacyjna

Rekrutacja to sformalizowany proces naboru do organizacji, skuteczna selekcja chętnych, zespół działań mający na celu wybranie kandydatów spełniających określone kryteria. W systemie oświaty, którego celem jest zapewnienie każdemu konstytucyjnego prawa do bezpłatnej nauki¹, rekrutacja jest instrumentem prawnym umożliwiającym dostęp do publicznych jednostek oświatowych na równych, przejrzystych zasadach i możliwych do spełnienia warunkach. Na władzach publicznych spoczywa obowiązek zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do wykształcenia. Jednym z głównych zapisów definiujących rekrutację w systemie oświaty jest zasada powszechnej dostępności².

Dotychczasowe praktyki rekrutacji w systemie oświaty corocznie wzbudzały fale krytyki i niezadowolenia.

“
Od 18 grudnia 2013 r. sprawy rekrutacji w systemie oświaty reguluje rozdział 2a ustawy o systemie oświaty „Przyjmowanie do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek”.
”

Przepisy nieadekwatne do aktualnej kultury administracyjnej powodowały liczne protesty rodziców. Wobec braku sensownych uregulowań prawnych dyrektorzy oraz samorządowcy byli bezsilni i – cokolwiek zrobili – narażali się na zarzut działania niezgodnego z prawem. Nawet oczywiste próby porządkowania sytuacji, takie jak wprowadzanie systemów informatycznych do procedur rekrutacji, okazywały się działaniami bezprawnymi. Rzecznik Praw Obywatelskich – w atmosferze powszechnej krytyki, skarg rodziców,

samorządowców i Głównego Inspektora Danych Osobowych – wniósł sprawę do Trybunału Konstytucyjnego.

Trybunał orzekł³ o niezgodności art. 22 ust. 1 pkt 1 ustawy o systemie oświaty z art. 92 ust. 1 Konstytucji RP i uchylił wydane na tej podstawie prawnej akty wykonawcze. Podstawowe zarzuty stawiane przez Trybunał dotychczasowym przepisom to:

- samoistność regulacji zawartych w rozporządzeniu, wynikających z braku odpowiednich zapisów na poziomie ustawy,
- nadanie aktowi wykonawczemu charakteru podstawowego źródła prawa z pominięciem przepisów ustawy,
- dopuszczenie do precyzowania zasad rekrutacji w aktach o jeszcze niższej randze obowiązywania niż rozporządzenie, tj. w statutach jednostek oświatowych.

Od 18 grudnia 2013 r. sprawy rekrutacji w systemie oświaty regu-



luje rozdział 2a ustawy o systemie oświaty⁴ *Przyjmowanie do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek*. Nowe przepisy doprecyzowały znaczenie „zasady powszechnej dostępności do publicznych przedszkoli i szkół” jako podstawy do ubiegania się o przyjęcie do wybranego przedszkola albo szkoły na równych, przejrzystych i możliwych do spełnienia warunkach, lecz bez gwarancji, że osoba zainteresowana zostanie przyjęta do tej jednostki systemu oświaty, która jest przez nią

¹ Zgodnie z art. 70 Konstytucji RP każdy ma prawo do nauki. Nauka jest obowiązkowa do 18. roku życia.

² Zgodnie z art. 6 ust. 1 pkt 3 oraz art. 7 ust. 1 pkt 2 ustawy o systemie oświaty, publiczne przedszkole i publiczna szkoła prowadzą rekrutację w oparciu o zasadę powszechnej dostępności.

³ Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 8 stycznia 2013 r. (sygn. sprawy K 38/12).

⁴ Chodzi o *Ustawę z dnia 6 grudnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. 2014, poz. 7).

preferowana (o ile nie jest to szkoła podstawowa lub gimnazjum z wyznaczonym obwodem).

Przyjmowanie z urzędu a rekrutacja

Głównym zadaniem systemu oświaty jest zapewnienie dzieciom możliwości realizacji obowiązku szkolnego.

Rekrutacja jest postępowaniem, które sprowadza się do wyłonienia kandydata w sytuacji konkurencji o miejsce w przedszkolu, szkole lub placówce.

W związku z powyższym każda jednostka samorządu terytorialnego wypełniająca zadania gminy tworzy sieć szkół podstawowych i gimnazjów na danym terenie i wyznacza im obwody, w ramach których dzieci i młodzież mogą odbyć obowiązek szkolny. Szkoły podstawowe i gimnazja z urzędu przyjmują uczniów zamieszkałych w tym obwodzie. W tym przypadku rodzic zobowiązany jest jedynie do zgłoszenia swojego dziecka do szkoły. Rekrutacja natomiast jest postępowaniem, które sprowadza się do wyłonienia kandydata w sytuacji konkurencji o miejsce w przedszkolu, szkole lub placówce. Dotychczasowym praktykom stosowanym podczas rekrutacji w systemie oświaty Trybunał wytknął szereg ewidentnych nieprawidłowości. Jedną z nich był wybiórczy sposób określania kryteriów rekrutacji niezgodny z Konstytucją RP. Dlatego najistotniejszą zmianą w nowych przepisach jest określenie (na poziomie ustawy) grup kryteriów,

które powinny być brane pod uwagę przy przyjmowaniu uczniów do publicznych przedszkoli oraz publicznych szkół i placówek, w różnym zakresie i różnej kolejności – w zależności od typu i rodzaju jednostki, do której przeprowadzana jest rekrutacja. Istotą stosowania kryteriów w rekrutacji jest to, że preferencje dla niektórych grup kandydatów powodują ograniczenie korzystania z konstytucyjnego prawa do edukacji przez osoby nieuprzywilejowane. W nowych przepisach określono trzy grupy kryteriów, którymi należy się kierować w procesie rekrutacji.

Trzy grupy kryteriów rekrutacyjnych

Pierwsza grupa uwzględnia tzw. kryteria losowe, czyli zakres potrzeb osób, które – mając trudniejszą sytuację rodzinną lub zdrowotną – uzyskują od państwa szczególną pomoc. Kształując katalog tych kryteriów, uwzględniono przepisy Konstytucji RP⁵ oraz umów międzynarodowych⁶. Te kryteria zostały odmiennie sformułowane w zależności od tego, czy dotyczą dzieci i młodzieży, czy dorosłych.

Najistotniejszą zmianą w nowych przepisach jest określenie (na poziomie ustawy) grup kryteriów, które powinny być brane pod uwagę przy przyjmowaniu uczniów do publicznych przedszkoli oraz publicznych szkół i placówek.

W stosunku do dzieci i młodzieży katalog kryteriów losowych obejmuje siedem sytuacji:

- wielodzietność rodziny kandydata,
- niepełnosprawność kandydata,
- niepełnosprawność jednego z rodziców kandydata,
- niepełnosprawność obojga rodziców kandydata,
- niepełnosprawność rodzeństwa kandydata,
- samotne wychowywanie kandydata przez rodzica,
- objęcie kandydata pieczęią zastępczą.

W odniesieniu do osób pełnoletnich kryteria losowe obejmują pięć sytuacji:

- wielodzietność rodziny kandydata,
- niepełnosprawność kandydata,
- niepełnosprawność dziecka kandydata,
- niepełnosprawność innej osoby bliskiej, nad którą kandydat sprawuje opiekę,
- samotne wychowywanie dziecka przez kandydata.

Wszystkie kryteria z tej grupy mają jednakową wartość i nie mogą być dowolnie wybierane przez jednostki przeprowadzające rekrutację. Na potrzeby rekrutacji ustawa podaje definicję rodziny wielodzietnej⁷ i osoby samotnie wychowującej dziecko⁸.

Druga grupa kryteriów odwołuje się do potrzeb dziecka i jego rodziny i stanowi wypełnienie kolejnych zobowiązań społecznych⁹. Kryteria z tej grupy mają za zadanie sprzyjać podwyższaniu standardu życia rodziny. Kompetencja określania kryteriów tej grupy została złożona w ręce organów prowadzących przedszkola, szkoły i placówki, w szczególności jednostek samorządu terytorialnego. To one są w stanie najlepiej rozpoznać potrzeby

⁵ Zgodnie z art. 69 i 71 ust. 1 Konstytucji RP władze publiczne udzielają osobom niepełnosprawnym pomocy w zabezpieczaniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej, a rodziny wielodzietne i niepełne mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych.

⁶ Chodzi o Konwencję z dnia 13 grudnia 2006 r. o prawach osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2012, poz. 1169).

⁷ Rodziną wielodzietną jest rodzina wychowująca troje i więcej dzieci (art. 20b pkt 1).

⁸ Osoba samotnie wychowująca dziecko to panna, kawaler, wdowa, wdowiec, osoba pozostająca w separacji orzeczonej prawomocnym wyrokiem sądu, osoba rozwiedziona, chyba że wychowuje wspólnie co najmniej jedno dziecko z jego rodzicem (art. 20b pkt 2).

⁹ Zgodnie z art. 71 ust. 1 Konstytucji RP państwo zobowiązało się do uwzględniania dobra rodziny w swojej polityce społecznej i gospodarczej.

rodzin zamieszkałych na ich terenie. Potrzeby te, jak również możliwości ich zaspokajania, różnią się w poszczególnych regionach kraju i w związku z tym dążenie do jednego, uniwersalnego rozwiązania nie było celowe.

Ustawa wskazuje, że w grupie tych kryteriów powinny zostać uwzględnione przesłanki, które w znaczący sposób ułatwiają funkcjonowanie rodziny, sprzyjają pogodzeniu obowiązków zawodowych z obowiązkami rodziców i stwarzają dzieciom poczucie bezpieczeństwa. Tworząc te kryteria, organy prowadzące mogą uwzględnić kryterium dochodu na osobę w rodzinie kandydata w wysokości określonej przez ten organ, a także zostały wyposażone w możliwość określenia hierarchii kryteriów z tej grupy. Hierarchia ta jest określana przez przyznanie różnej liczby punktów poszczególnym kryteriom. Organy prowadzące, działające w bezpośredniej relacji ze społecznością lokalną, są w stanie najlepiej zidentyfikować potrzeby rodzin, które powinny być uwzględnione w procesie rekrutacji.



Skład i szczegółowe zadania komisji rekrutacyjnej będą określone w jednym z trzech rozporządzeń, które zostaną wydane przez ministra w terminie do 1 stycznia 2016 r.



Trzecia grupa kryteriów uwzględni indywidualne zdolności kandydatów, ich predyspozycje i zainteresowania, które powinny być wzięte pod uwagę przy dokonywaniu rekrutacji do tych szkół i placówek, gdzie wymaga się od uczniów specjalnych predyspozycji (np. szkoły artystyczne, dwujęzyczne, sportowe i mistrzostwa sportowego, placówki oświatowo-wychowawcze, poszczególne typy szkół ponadgimnazjalnych). Przy przyjmowaniu do szkół należy kierować się wynikami spraw-

dzianu lub egzaminu przeprowadzonego w ostatnim roku nauki po szkole podstawowej lub po gimnazjum oraz ocenami uzyskanymi na świadectwie ukończenia szkoły, natomiast w przypadku szkół i placówek ukierunkowanych na rozwój nieprzeciętnych uzdolnień przewiduje się przeprowadzenie dodatkowych sprawdzianów, które pozwolą na zdiagnozowanie intelektualnych i fizycznych możliwości i predyspozycji kandydatów.

Postępowanie rekrutacyjne prowadzi komisja rekrutacyjna

Zasadą przyjmowania kandydatów do przedszkoli, szkół i placówek jest przeprowadzanie postępowania rekrutacyjnego. Wyjątek stanowi przyjmowanie z urzędu uczniów zamieszkałych w obwodzie szkoły podstawowej i gimnazjum. Postępowanie rekrutacyjne przeprowadza komisja rekrutacyjna powołana przez dyrektora, który wyznacza jej przewodniczącego. Skład i szczegółowe zadania komisji rekrutacyjnej będą określone w jednym z trzech rozporządzeń¹⁰, które zostaną wydane przez ministra w terminie do 1 stycznia 2016 r. Dzisiaj wiemy, że jej zadaniem jest ustalenie wyników postępowania rekrutacyjnego i podanie ich do publicznej wiadomości. Ponadto komisja przeprowadza dodatkowe sprawdziany przewidziane prawem w szkołach i placówkach, gdzie realizowany program wymaga od kandydatów szczególnych indywidualnych predyspozycji.

Postępowanie rekrutacyjne prowadzi się na wniosek rodzica lub kandydata

Postępowanie rekrutacyjne przeprowadza się na wniosek rodzica kandydata albo kandydata pełnoletniego, złożony odpowiednio do dyrektora wybranego przedszkola, szkoły lub placówki. Z uwagi na poważne zarzuty



Zdolny sześciolatek

21 marca 2014 r. w Ośrodku Rozwoju Edukacji odbyła się konferencja *Kompleksowe rozwiązania w edukacji w obszarze pracy z uczniem zdolnym, ze szczególnym zwróceniem uwagi na ucznia 6-letniego*, organizowana w ramach projektu systemowego „Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym”.

W spotkaniu wzięli udział przedstawiciele kuratoriów oświaty, placówek doskonalenia nauczycieli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, placówek wychowania pozaszkolnego oraz szkół, w tym Szkół Odkrywców Talentów oraz Miejsc Odkrywania Talentów. Konferencja w szczególności adresowana była do osób pracujących z najmłodszym uczniem.

Więcej informacji

Trybunału Konstytucyjnego, dotyczące dotychczasowych praktyk związanych ze zbieraniem danych osobowych w czasie rekrutacji oraz sposobem ich przetwarzania, publikowania i przechowywania, aktualne przepisy wprowadzają w tym obszarze zasadnicze zmiany. Zawartość wniosku skła-

¹⁰ Zgodnie z art. 20 § 3 ustawy o systemie oświaty minister właściwy do spraw oświaty i wychowania określi w drodze rozporządzenia skład i szczegółowe zadania komisji rekrutacyjnej, szczegółowy tryb i terminy przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego, a także terminy składania dokumentów.

danego na potrzeby rekrutacji została ściśle określona.

Wniosek zawiera dane kandydata pozwalające potwierdzić jego tożsamość, adres zamieszkania oraz dane kontaktowe rodziców kandydata lub samego kandydata (w przypadku osób pełnoletnich). Do wniosku dołączane są dokumenty poświadczające spełnienie kryteriów istotnych na poszczególnych etapach rekrutacji. W formie oświadczenia przedkładane są informacje dotyczące wielodzietności rodziny kandydata, samotnego wychowywania dziecka oraz niewychowywania żadnego dziecka wspólnie z jego rodzicem, dochodu rodziny kandydata w przeliczeniu na osobę oraz nieposiadania żadnych kwalifikacji zawodowych przez kandydata. Spełnienie pozostałych kryteriów jest dokumentowane przy pomocy orzeczeń, zaświadczeń lub świadectw.

Ustawa ściśle określa, jakie dokumenty mogą być zbierane w procesie rekrutacji. Istotną zmianą jest fakt, że przewodniczący komisji rekrutacyjnej będzie mógł żądać dokumentów potwierdzających okoliczności zawarte w oświadczeniach informujących o spełnieniu kryteriów, może także zwrócić się do wójta (burmistrza, prezydenta miasta) właściwego ze względu na miejsce zamieszkania kandydata o potwierdzenie tych okoliczności.

Postępowanie rekrutacyjne przeprowadza się na wniosek rodzica kandydata albo kandydata pełnoletniego, złożony odpowiednio do dyrektora wybranego przedszkola, szkoły lub placówki.

W procedurze sprawdzania danych zawartych w oświadczeniach w szczególności sposób zadbanie o weryfikację oświadczenia o samotnym wychowywaniu dziecka. W tym przypadku



może zostać przeprowadzony wywiad środowiskowy. Mijmy nadzieję, że takie zapisy pozwolą na uporządkowanie powszechnej praktyki nadużywania tego kryterium w sytuacji konkurencji o miejsce w przedszkolu.

O przyjęciu kandydata do danego przedszkola, szkoły czy placówki decyduje komisja rekrutacyjna.

Wniosek o przyjęcie do przedszkola lub szkoły może być złożony do nie więcej niż trzech wybranych publicznych jednostek, chyba że organ prowadzący dopuści możliwość kandydowania do większej liczby jednostek. Skorzystanie z tego uprawnienia przez jednostkę samorządu terytorialnego jest dowodem szerokiego rozumienia zasady powszechnej dostępności do przedszkoli i szkół jako prawa do uczęszczania do każdego konkretnego przedszkola albo szkoły wybranej przez kandydata lub jego rodziców.

O przyjęciu kandydata decyduje komisja rekrutacyjna

O przyjęciu kandydata do danego przedszkola, szkoły czy placówki de-

cyduje komisja rekrutacyjna. Sposób, w jaki komisja wyłoniła kandydatów do przyjęcia, opisuje protokół postępowania rekrutacyjnego. Od rozstrzygnięcia komisji przysługuje tryb odwoławczy. Odwołanie wnosi się do dyrektora jednostki przeprowadzającej postępowanie rekrutacyjne, a na rozstrzygnięcie służy skarga do sądu administracyjnego. Ustawa precyzyjnie określa sposób publikowania wyników rekrutacji oraz zakres jawności danych osobowych kandydatów. Jawne są imię i nazwisko, rozstrzygnięcie komisji i najniższa liczba punktów, która uprawnia do przyjęcia. Wyniki rekrutacji podaje się do publicznej wiadomości w formie list kandydatów (zawierających imiona i nazwiska uszeregowane wg kolejności alfabetycznej oraz informację o rozstrzygnięciu komisji) poprzez umieszczenie jej w widocznym miejscu w siedzibie jednostki, która prowadzi rekrutację.

Sposób przechowywania danych osobowych o kandydatach

Nowe przepisy szczegółowo opisują sposób przechowywania dokumentacji gromadzonej w celu przeprowadzenia postępowania rekrutacyjnego. W przypadku kandydatów przyjętych

dane zgromadzone w procesie rekrutacji przechowywane są nie dłużej niż do końca okresu, w którym uczeń, słuchacz lub wychowanek korzysta z oferty jednostki oświatowej. W przypadku kandydatów nieprzyjętych dane zgromadzone w procesie rekrutacji przechowywane są przez rok, chyba że na rozstrzygnięcie została wniesiona skarga do sądu administracyjnego i postępowanie nie zostało zakończone prawomocnym wyrokiem. Zapisy dotyczące ochrony danych osobowych stanowią wypełnienie zaleceń zawartych w wyroku Trybunału Konstytucyjnego, a także we wnioskach Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych w zakresie przetwarzania danych osobowych kandydatów w procedurze przyjęcia do jednostek należących do systemu oświaty.

Najwięcej zmian w rekrutacji do przedszkoli

Powszechne przekonanie o istotnym wpływie edukacji przedszkolnej na rozwój dziecka sprawiło, że większość rodziców chce korzystać z oferty przedszkola. Mimo że sieć przedszkoli w naszym kraju w ostatnich latach intensywnie się rozrasta, to nadal rywalizacja o miejsce w przedszkolu budzi największe emocje. Dotychczasowy sposób rekrutacji do przedszkoli był powszechnie krytykowany, a protesty rodziców dzieci w wieku przedszkolnym stały się istotnym argumentem w dyskusji o aktualnych zmianach w prawie oświatowym.

Nowe przepisy dotyczące przyjmowania do przedszkoli obowiązują także w innych formach wychowania przedszkolnego (punktach przedszkolnych i zespołach przedszkolnych) oraz oddziałach przedszkolnych przy szkołach

podstawowych, które będą funkcjonowały jeszcze dwa lata, tj. do 31 sierpnia 2016 r. Tak jak dotychczas dzieci raz przyjęte do przedszkola mogą kontynuować w nim edukację do osiągnięcia wieku, w którym mają obowiązek podjąć naukę w szkole podstawowej. Warunkiem kontynuacji jest złożenie przez rodzica (w odpowiednim czasie) deklaracji o woli kontynuacji edukacji przedszkolnej w danym przedszkolu. Na wolne miejsca w przedszkolu przeprowadza się postępowanie rekrutacyjne. Nową zasadą postępowania rekrutacyjnego jest możliwość ograniczenia rekrutacji tylko do kandydatów zamieszkałych na obszarze danej gminy.

“*Przepisy ustawy zobowiązują jednostkę samorządu terytorialnego do zapewnienia miejsca wychowania przedszkolnego dla każdego dziecka będącego mieszkańcem gminy (w tym roku dla dzieci pięcioletnich, od 1 września 2015 r. dla dzieci czteroletnich, a od 1 września 2017 r. – trzyletnich).*”

Takie rozwiązanie jest ściśle związane z innymi przepisami ustawy¹¹, które zobowiązują jednostkę samorządu terytorialnego do zapewnienia miejsca wychowania przedszkolnego dla każdego dziecka będącego mieszkańcem gminy (w tym roku dla dzieci pięcioletnich, od 1 września 2015 r. dla dzieci czteroletnich, a od 1 września 2017 r. – trzyletnich). Postępowanie rekrutacyjne w przedszkolu może być prowadzone maksymalnie w trzech etapach. Na pierwszym etapie mają zastosowanie kryteria losowe, na drugim – lokalne, ustanowione przez organ prowadzący, a na trzecim – łącznie kryteria ustawowe i lokal-

ne. Docelowo kryteria lokalne ustali rada gminy, a w okresie przejściowym na rok szkolny 2014/2015 zrobi to dyrektor przedszkola w uzgodnieniu z wójtem, burmistrzem lub prezydentem. W związku z etapowo wprowadzaniem obowiązkiem zapewnienia wszystkim dzieciom w wieku przedszkolnym edukacji przedszkolnej kryteria wyboru dzieci w rekrutacji do przedszkoli z czasem będą traciły na znaczeniu.



Przyjmowanie do szkół podstawowych i gimnazjów bez kryteriów losowych

Podczas przyjmowania do publicznych szkół podstawowych i gimnazjów zachowane zostają dotychczasowe rozwiązania, zgodnie z którymi uczniowie mieszkający w obwodzie danej szkoły są przyjmowani z urzędu. Warunkiem przyjęcia do gimnazjum jest ukończenie szkoły podstawowej. Rekrutację w szkołach podstawowych i gimnazjach prowadzi się w przypadku przyjęć kandydatów mieszkających poza

¹¹ Zgodnie z art. 14 ust. 3 i 3b, a także ust. 4 i 4b ustawy – wprowadzonymi Ustawą z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013, poz. 827) – wójt (burmistrz, prezydent miasta) jest zobowiązany do zapewnienia miejsca wychowania przedszkolnego dla każdego dziecka będącego mieszkańcem gminy.

obwodem szkoły. Tak jak do tej pory postępowanie rekrutacyjne ma jeden etap i wchodzi w grę wyłącznie kryteria lokalne. Docelowo kryteria ustala rada gminy, a w okresie przejściowym na rok szkolny 2014/2015 i 2015/2016 – rada pedagogiczna w statucie szkoły. Kandydaci, którzy z przyczyn losowych mają trudniejszą sytuację rodzinną, w szkole obwodowej przyjmowani są z urzędu i dlatego w tych typach szkół podczas rekrutacji kryteria losowe nie mają zastosowania.

nego, które może mieć trzy etapy. Na pierwszym etapie mają zastosowanie kryteria odnoszące się do wyników nauki po ukończeniu gimnazjum opisane w ustawie o systemie oświaty.

Zmianie uległ zakres przedmiotów, z których oceny obowiązkowo są brane pod uwagę w postępowaniu rekrutacyjnym. W katalogu obok języka polskiego wyodrębniono matematykę – przedmiot zdawany obecnie obowiązkowo na egzaminie maturalnym

czającymi możliwość wyboru kierunku kształcenia. Dopiero na trzecim etapie postępowania rekrutacyjnego mają zastosowanie kryteria losowe.

Laureaci i finaliści przyjmowani w pierwszej kolejności

Zachowane zostały dotychczasowe uprawnienia laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych i laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim, którzy w myśl nowych przepisów będą przyjmowani do wybranego publicznego gimnazjum lub publicznej szkoły ponadgimnazjalnej w pierwszej kolejności, bez postępowania rekrutacyjnego.



Podczas przyjmowania do publicznych szkół podstawowych i gimnazjów zachowane zostają dotychczasowe rozwiązania, zgodnie z którymi uczniowie mieszkający w obwodzie danej szkoły są przyjmowani z urzędu.



Zasad rekrutacji nie reguluje się w statutach

W obecnym porządku prawnym zasady przyjmowania uczniów do przedszkoli, szkół i placówek są opisane w ustawie¹². Przepisy zawarte w ustawie, najpóźniej do 1 stycznia 2016 r., zostaną uzupełnione o trzy rozporządzenia ministra. W ciągu dwóch lat rady gmin, miast i powiatów podejmą uchwały w sprawie lokalnych kryteriów, a fakultatywnie także w sprawie zwiększenia liczby jednostek, do których można złożyć wnioski. Czas przejściowy będzie trwał od jednego roku do trzech lat: przedszkolach i placówkach oświatowych rok, w szkołach podstawowych i gimnazjach dwa lata, a w szkołach ponadgimnazjalnych pełne zintegrowanie założeń rekrutacji z innymi zmianami wdrażanymi na tym etapie



Przyjmowanie do szkół ponadgimnazjalnych w większości na dotychczasowych zasadach

W przypadku szkół ponadgimnazjalnych w dużym zakresie zostaną zachowane dotychczas obowiązujące rozwiązania. Warunkiem przyjęcia do publicznej szkoły ponadgimnazjalnej jest ukończenie gimnazjum, a w przypadku szkoły prowadzącej kształcenie w zawodzie – dodatkowo posiadanie zaświadczenia lekarskiego o braku przeciwwskazań do podjęcia praktycznej nauki zawodu. Przyjmowanie kandydatów odbywa się po przeprowadzeniu postępowania rekrutacyjnego

– oraz dwa (a nie jak dotychczas trzy) inne przedmioty. Docelowo minister do 1 stycznia 2016 r. w drodze rozporządzenia określi obowiązujący dla całego kraju jednolity sposób przeliczania poszczególnych kryteriów na punkty. W okresie przejściowym na rok szkolny 2014/2015 i 2015/2016 kryteria uwzględniające ustawowe wskazania określa dyrektor szkoły, a sposób przeliczania ocen z wyników egzaminu – kurator oświaty w porozumieniu z dyrektorami szkół. Na drugim etapie postępowania rekrutacyjnego przyjmuje się kandydatów z problemami zdrowotnymi ograni-

¹² Konkretnie w rozdziale 2a Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425, z późn. zm.).



edukacyjnym nastąpi w roku szkolnym 2017/2018.



Jednostki oświatowe, których dotyczą wdrożone przepisy, są zobowiązane do dostosowania swoich statutów do aktualnego stanu prawnego.



W związku z tym, że zasady rekrutacji uregulowano w ustawie, skreślony został pkt 6 art. 60 ustawy o systemie oświaty, który stanowił, że zasady rekrutacji uczniów są opisane w statucie. W konsekwencji jednostki oświatowe, których dotyczą wdrożone przepisy, są zobowiązane do dostosowania swoich statutów do aktualnego stanu prawnego.

Nowe przepisy – nowe możliwości

Nowe przepisy o przyjmowaniu do publicznych przedszkoli, szkół i placówek oświatowych wprowadzają do polskiego systemu oświaty zasadniczą

zmianę. Na poziomie ustawy regulują procedurę rekrutacji, a tym samym ujednolicają zasady przyjmowania kandydatów do publicznych jednostek oświatowych. Kandydatom dają możliwość wybierania przedszkoli i szkół, chronią ich dane osobowe przekazywane na potrzeby rekrutacji i co najistotniejsze – dają im możliwość skutecznego odwołania się od decyzji komisji rekrutacyjnej, w tym skorzystania z instrumentu skargi do sądu administracyjnego. Jednostkom samorządu terytorialnego dają możliwość tworzenia lokalnej polityki oświatowej.

To samorzady decydują o lokalnych kryteriach stosowanych w procesie rekrutacji oraz o tym, do ilu jednostek kandydat ma prawo składać wnioski. Dyrektorzy otrzymali pakiet szczegółowych przepisów, które definitywnie rozstrzygają wiele dotychczas nieuregulowanych kwestii (katalog kryteriów losowych, zawartość wniosku i załączników do wniosku, sposób

publikowania rozstrzygnięć komisji, a także sposób przechowywania danych osobowych).

Nowe przepisy dają szansę na zbudowanie kultury organizacyjnej w ważnym obszarze polskiego systemu oświaty. Miejmy nadzieję, że taki właśnie będzie skutek zmian wprowadzanych tzw. ustawą rekrutacyjną.



Liliana Zientecka

Nauczycielka i urzędniczka z wieloletnim doświadczeniem na różnych szczeblach administracji oświatowej, obecnie Naczelnik Wydziału Polityki Społecznej, Sportu i Edukacji Urzędu Miejskiego w Wołominie.

Wieloletni wykładowca na studiach podyplomowych, kursach kwalifikacyjnych i szkoleniach z zakresu zarządzania oświatą. Od 2011 r. trenerka w projekcie systemowym „Doskonalenie strategii zarządzania oświatą na poziomie lokalnym i regionalnym”. Uczestniczka wielu konferencji i seminariów reprezentująca samorządowców.

Autorka wielu materiałów szkoleniowych pomocnych w implikowaniu nowych przepisów prawa oświatowego w taki sposób, by stały się motywacją do budowania kultury organizacyjnej jednostek oświatowych oraz narzędziem skutecznego zarządzania oświatą w samorządach.

Podstawa prawna

Sejm, (1997), Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483). | Sejm, (2004), Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.). | Sejm, (2012), Konwencja z dnia 13 grudnia 2006 r. o prawach osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2012, poz. 1169). | Sejm, (2013), Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2013, poz. 827). | Sejm, (2014), Ustawa z dnia 6 grudnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2014, poz. 7). | Trybunał Konstytucyjny, (2013), Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 8 stycznia 2013 r. (sygn. sprawy K 38/12).





Rozwijanie umiejętności czytania na I etapie edukacyjnym

Rozwijanie i doskonalenie umiejętności czytania¹, rozumianego zarówno jako techniczna umiejętność dekodowania tekstu, jak i zdolność do jego analizy i interpretacji, to jeden z głównych celów edukacji, zwłaszcza początkowej. To także podstawa społecznego komunikowania się, uczenia i rozwoju umysłowego. Z dużą pewnością można przewidywać, że dziecko, które tej umiejętności nie opanuje dobrze w pierwszych latach nauki, będzie miało trudności w dalszej edukacji – z każdym przedmiotem szkolnym.

Miejsce tekstu w podstawie programowej i podręcznikach

Jednym z najważniejszych założeń podstawy programowej przedmiotu język polski jest tekstocentryzm – tekst staje się bazą działań dydaktycznych, wspólną płaszczyzną nauki o literaturze, kulturze i języku.

“**Teksty literackie to zasadniczy materiał dydaktyczny nie tylko w edukacji literackiej, lecz także kulturowej, społecznej, estetycznej czy aksjologicznej.**”

W podstawie programowej – zarówno na pierwszym, jak i na kolejnych etapach edukacyjnych – wiele miejsca poświęcono analizie i interpretacji tekstów literackich i innych tekstów kultury, podkreślając potrzebę systematycznej i świadomej pracy nad doskonaleniem umiejętności odbioru i konstruowania zróżnicowanych gatunkowo wypowiedzi (por. Bart-

miński, 2009, s. 61–62). Dowartościowanie umiejętności odbioru tekstów różnego typu w podstawie nie jest przypadkiem – jak zauważa Krzysztof Konarzewski w raporcie z badania PIRLS 2011: „rozumienie pisanego tekstu można uznać za zdolność fundamentalną – warunkującą nie tylko osiągnięcia szkolne we wszystkich dziedzinach kształcenia, ale także uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym” (Konarzewski, 2012, s. 51).

Teksty literackie to zasadniczy materiał dydaktyczny nie tylko w edukacji literackiej, lecz także kulturowej, społecznej, estetycznej czy aksjologicznej. Czytając i interpretując teksty tego rodzaju, dzieci uczą się odczytywać emocje autora i wyrażać własne – wywołane lekturą, odróżniać dobro od zła i budować indywidualną hierarchię wartości wpisaną w społeczno-kulturową tradycję. W tekstach literackich zakodowane są wątki, motywy i toposy charakterystyczne dla danej kultury, dzięki którym dziecko z jednej strony odkrywa tę kulturę, z drugiej – zaczyna się z nią utożsamiać. Analiza tworzywa tekstów literackich pozwala dostrzec możliwości języka w sposobach wyrażania znaczeń, inspiruje do własnych prób twórczych.

“**Jednym z najważniejszych założeń podstawy programowej przedmiotu język polski jest tekstocentryzm – tekst staje się bazą działań dydaktycznych, wspólną płaszczyzną nauki o literaturze, kulturze i języku.**”

Etap wczesnoszkolny można uznać za doskonały okres do praktykowania kontaktu z literaturą – uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej, dysponując umiejętnościami technicznymi wystarczającymi do samodzielnego czytania prostych bajek, baśni, legend, opowiadań czy wierszy, nabywają także kompetencji społecznych i kulturowych umożliwiających zrozumienie podstawowego przekazu zawartego w tekstach, ocenianie postępowania bohaterów czy odczytywanie ich intencji. Paradoksalnie jednak w większości materiałów dydaktycznych przeznaczonych dla klas I–III takich materiałów jest niewiele. Brakuje przede wszystkim tekstów epickich – uważa się je za długie, a czasem także zbyt skomplikowane językowo, i niechętnie umieszcza w podręcznikach. Brakuje więc baśni, legend, opowiadań itp., które wprowadzałyby ucznia w świat kultury, dostarczały inspiracji do dys-

¹ Pojęcia „czytanie” i „odbiór tekstu” są w tym przypadku bardzo bliskie, przy czym pierwsze z nich mocniej akcentuje samodzielność w dekodowaniu pisanego tekstu – „odbiór” może dotyczyć także rozumienia tekstu słuchanego.

kusji o bohaterach, ich postawach i wyborach oraz uniwersalnych wartościach².

Niewiele jest także klasyki poetyckiej, otwierającej drogę indywidualnym interpretacjom, pozwalającej pokazywać uczniom bogactwo środków językowych, inspirującej do samodzielnej twórczości – nie tylko literackiej.

“*Aby lektura stanowiła częstą i oczywistą czynność, a także dostarczała przyjemności czytelnikowi, istotna jest sprzyjająca jej wewnętrzna motywacja, którą kształtuje socjalizacja pierwotna – przejmowane od środowiska społecznego, w tym zwłaszcza środowiska szkolnego, wzory kulturowe związane z praktykami czytelnictwa.*”

Utrwalony w tradycji dydaktycznej i wszechobecny (niezależnie od programu i podręcznika) model edukacji wczesnoszkolnej opiera się na założeniu, że pierwszym i podstawowym krokiem w edukacji polonistycznej jest nauka czytania w aspekcie technicznym. Ćwiczenia w czytaniu oparte na łatwych i krótkich tekstach w klasie I i II stanowią zasadniczą część materiału nauczania zawartego w podręcznikach. Ograniczony kolejnością wprowadzania liter (w klasie I) i ich utrwalania (w klasie II) zakres tekstów nie wykracza poza kilkudziesięciu wypowiedzi pozbawione fabuły lub o bardzo uproszczonej fabule,

skoncentrowane na tym, aby w maksymalnym stopniu wyeksploatować ćwiczoną literę w różnych pozycjach wyrazowych.

W analizowanych przeze mnie podręcznikach do klasy II³ liczba stron z tekstami do nauki czytania stanowi ok. 60% całości – na teksty mające rzeczywistą wartość literacką w tych publikacjach poświęcono jedynie kilka stron. Taka sytuacja może powodować, że kompetencje w zakresie odbioru tekstów literackich zdobyte w okresie przedszkolnym nie rozwijają się w klasach I–III, a w skrajnych przypadkach mogą nawet zanikać.

Czytanie (i nieczytanie) w praktyce szkolnej

Aby lektura stanowiła częstą i oczywistą czynność, a także dostarczała przyjemności czytelnikowi, istotna jest sprzyjająca jej wewnętrzna motywacja, którą kształtuje socjalizacja pierwotna – przejmowane od środowiska społecznego, w tym zwłaszcza środowiska szkolnego, wzory kulturowe związane z praktykami czytelnictwa. Powoduje ona, że czytanie jest wartością uznawaną i realizowaną (por. Zasacka, 2012, s. 26; Guthrie, Wigfield, 2000). Badania czytelnictwa dostarczają wielu dowodów na to, że czytanie dla przyjemności przynosi obiektywne korzyści: czytelnicy lepiej wypełniają swoje role społeczne, są aktywniejsi w życiu publicznym i kulturalnym swoich społeczności.



„Mądra szkoła czyta dzieciom”

„Mądra szkoła czyta dzieciom” to nowa odsłona kampanii społecznej prowadzonej przez Fundację „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”, tym razem adresowana do szkół. Jej celem jest zachęcenie dyrekcji szkół i nauczycieli do wprowadzenia do programu zajęć codziennego czytania uczniom dla przyjemności.

Więcej informacji

Międzynarodowe badania poświęcone pisaniu i czytaniu ze zrozumieniem (PISA) wskazują, że uczniowie będący zaangażowanymi czytelnikami, to znaczy czytający często, chętnie i z zainteresowaniem zróżnicowane teksty (książki, w tym beletrystkę, czasopisma, dzienniki, komiksy), osiągnęli wyższe niż przeciętne wyniki na testach czytania oraz przewyżczali negatywny wpływ niskiej pozycji społeczno-ekonomicznej rodziny, z której pochodzą (Zasacka, 2012, s. 20).

Rezygnacja z dłuższych tekstów literackich w podręcznikach szkolnych, w sytuacji kiedy duża część nauczycieli I etapu edukacyjnego proponuje uczniom nie więcej niż jedną–dwie dłuższe lektury rocznie, a w wielu domach nie ma żadnych książek (także książek dla dzieci), powoduje, że wspomniana wyżej wewnętrzna motywacja się nie rozwija. Niska jakość tekstów proponowanych w podręcznikach zniechęca uczniów do czytania w ogóle – także poza szkołą, na co wskazują alarmujące wyniki badań czytelnictwa dzieci i młodzieży⁴. Banalne i mało inte-

² Mimo że podstawa programowa obliuguje do tego wprost: „Ważnym celem edukacji polonistycznej jest rozwijanie u dzieci zamiłowania do czytelnictwa poprzez słuchanie pięknego czytania i rozmawianie o przeczytanych utworach oraz korzystanie z bibliotek (np. biblioteki szkolnej). Dobór lektur ma uwzględnić następujące gatunki literatury dziecięcej: baśnie, bajki, legendy, opowiadania, wiersze, komiksy. Przy wyborze lektur trzeba się kierować realnymi umiejętnościami czytelnictwa dzieci, a także potrzebami wychowawczymi i edukacyjnymi” (MEN, 2009).

³ Analiza podręczników z trzech najczęściej wybieranych pakietów dla klasy II została przeprowadzona w 2013 r. w związku z Ogólnopolskim Badaniem Umiejętności Trzecioklasistów.

⁴ Ogólnopolskie badania społecznego zasięgu książki realizowane przez Bibliotekę Narodową wykazują tendencję spadkową aktywności i intensywności czytelnictwa w społeczeństwie polskim, w tym również młodzieży w wieku 16–19 lat, przy czym wynikający z badań charakter wyborów lekturowych młodzieży jest determinowany przede wszystkim odbytą edukacją szkolną i wpływami kultury popularnej (Koryś, Wolff, 2010).

resujące teksty czytane w szkole nie są w stanie konkurować z kreskówkami, grami komputerowymi czy zwykłymi zabawami pełnymi „opowiedzianych” lub samodzielnie stworzonych fabuł.

“**Badania czytelnictwa dostarczają wielu dowodów na to, że czytanie dla przyjemności przynosi obiektywne korzyści: czytelnicy lepiej wypełniają swoje role społeczne, są aktywniejsi w życiu publicznym i kulturalnym swoich społeczności.**”

Także teksty informacyjne (popularnonaukowe i publicystyczne) w klasie I pojawiają się sporadycznie, niewiele jest ich również w kolejnych klasach.

Zasadnicza wartość umiejętności czytania – możliwość poszerzania wiedzy o świecie – pozostaje dla uczniów I etapu edukacyjnego nieodkryta, a braki w tym zakresie obciążają uczniów na kolejnych etapach nauki.

“**Zasadnicza wartość umiejętności czytania – możliwość poszerzania wiedzy o świecie – pozostaje dla uczniów I etapu edukacyjnego nieodkryta, a braki w tym zakresie obciążają uczniów na kolejnych etapach nauki.**”

Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest brak zainteresowania czytaniem i – paradoksalnie – brak motywacji do nauki czytania, które staje się sztuką samą dla siebie: dziecko nie czuje potrzeby czytania dla przeżycia literackiego czy zdobycia informacji. Lekcje szkolne, które w nauczaniu zintegrowanym powinny być dla uczniów czytelniczą przygodą, zamieniają się w godziny nudnych i monotonicznych ćwiczeń.

O przyczynach i efektach niechęci do czytania wiele mówi się w raportach z badań PIRLS (międzynarodowego

badania poziomu umiejętności czytania u dzieci dziesięcioletnich) z 2006 i 2011 r.: „Z danych PIRLS 2006 wynika, po pierwsze, że biegłość w czytaniu rośnie w oddziałach, w których czyta się dłuższe teksty prozatorskie. W polskich oddziałach dominują wierszyki i krótkie opowiadania. (...) Po drugie, biegłość w czytaniu rośnie, gdy dzieci czytają nie tylko w szkole, ale i poza nią. Polska szkoła stara się jednak sprowadzić czytanie do czynności swojskiej szkolnej, podobnej do noszenia mundurka. Czyta się tam przede wszystkim teksty z podręcznika lub zeszytu ćwiczeń. W czytaniu czasopism dziecięcych polska szkoła jest na piątym miejscu od końca” (na podst. Konarzewski, 2007, s. 4–5; Konarzewski 2012, s. 51–59).

Jak rozwijać umiejętność czytania na I etapie edukacyjnym

Priorytetem w kształceniu na I etapie edukacyjnym powinny być kształtowana od pierwszych chwil w szkole motywacja do czytania i rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów różnego typu. Czytanie można w tym przypadku podzielić na dwa rodzaje, w odniesieniu do zasadniczej funkcji lektury:

- czytanie dla przeżycia literackiego, w czasie którego młody czytelnik angażuje się w tekst – wczuwa się w wyimaginowane wydarzenia, okoliczności, atmosferę i uczucia fikcyjnych postaci, a poprzez te działania odnosi różne elementy literackiego świata przedstawionego do własnych doświadczeń, przeżyć i wiedzy, oraz
- czytanie dla uzyskania i wykorzystania informacji, które nie wiąże się z zaangażowaniem w fikcyjną rzeczywistość, ale dzięki informacjom zawartym w tekście pomaga zrozumieć, jaki był lub jest otaczający go świat i jakie reguły w nim obowiązują.



650 lat w służbie książki

Sześć i pół wieku temu – 12 maja 1364 roku – akt fundacyjny Studium Generale (późniejszy Uniwersytet Jagielloński) wymieniał wśród pracowników uczelni stacjonariusza, który organizował wytwarzanie, udostępnianie i rozprowadzanie kopii ksiąg (wówczas jeszcze rękopiśmiennych), pełniąc tym samym funkcje wydawcy, księgarza i bibliotekarza. Tę datę współczesne środowisko ludzi książki uznaje za początek swoich dzisiejszych zawodów – za początek służby książce w Polsce.

Dla upamiętnienia tej ważnej dla nauki i kultury polskiej rocznicy Komitet Porozumiewawczy Bibliotekarzy, Księgarzy i Wydawców ogłosił **Jubileuszowy Rok 2014** czasem wzmożonych i zintegrowanych działań na rzecz wzrostu czytelnictwa oraz poszerzania wiedzy społecznej o książce pod hasłem **650 LAT W SŁUŻBIE KSIĄŻKI**.

Źródło



Dobre teksty literackie i informacyjne powinny pojawić się już na początku klasy I, co nie oznacza jednak konieczności samodzielnego ich czytania przez uczniów rozpoczynających naukę. Pierwsza głośna lektura tekstu w klasach początkowych jest zadaniem nauczyciela, ale zaintrygowani atrakcyjnym tekstem uczniowie mogą już w I klasie podejmować próby lektury – samodzielnej lub pod kierunkiem dorosłego.

Jak dobierać teksty dla najmłodszych uczniów? Za istotne w przypadku utworów literackich należy uznać ich artystyczną wartość, dostosowanie do wieku, możliwości recepcyjnych i zainteresowań dzieci oraz potencjał w zakresie możliwości inspirowania werbalnej i niewerbalnej ekspresji uczniów. Dla tekstów nieliterackich istotną będzie ich wartość poznawcza i wynikająca z niej zdolność do przyciągania uwagi.



Ważne, aby interesujące dla uczniów teksty wyposażać w odpowiednią obudowę dydaktyczną, która umożliwi nie tylko wykonywanie działań na tekście (analizę i interpretację), lecz także – przez działania okołotekstowe – wyjście poza tekst podczas kolejnych części zajęć.



Ważne, aby interesujące dla uczniów teksty wyposażać w odpowiednią obudowę dydaktyczną, która umożliwi nie tylko wykonywanie działań na tekście (analizę i interpretację), lecz także – przez działania okołotekstowe – wyjście poza tekst podczas kolejnych części zajęć. W przypadku tekstów nieliterackich działania wokół tekstu, które pozwalają uczniowi na wykorzystanie pozyskanej wiedzy, dodatkowo motywują do czytania, ponieważ podkreślają użyteczność wydobywania informacji z tekstu.



Przykłady konkretnych działań motywujących uczniów do czytania można znaleźć m.in. w rekomendacjach do raportu z badania OBUT 2013 (Brożek i in., 2013, s. 74–75 i 93–95).

„Techniczna” nauka czytania

Rozbudzaniu zainteresowania lekturą powinno towarzyszyć rozwijanie technicznych umiejętności związanych z czytaniem. W pierwszym okresie nauki czytanie polega przede wszystkim na dekodowaniu pojedynczych wyrazów. W miarę nabywania biegłości w czytaniu słowa przestają być dla dziecka jedynie znakami fonologicznymi, gramatycznymi i semantycznymi, a stają się nośnikami sensów bardziej złożonych, zamykających się w granicach wypowiedzi (tekstu). To właśnie rozumienie czytanego tekstu jest warunkiem przetwarzania i wykorzystania zawartych w nim informacji w zakresie, który pozwala dziecku zdobywać wiedzę z różnych dziedzin i uczestniczyć w życiu społecznym; wspomaga także rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny.



Rozbudzaniu zainteresowania lekturą powinno towarzyszyć rozwijanie technicznych umiejętności związanych z czytaniem.



W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa podejścia do procesu czytania, nazywane strategiami czytania (Murawska, 2011, s. 8–9). W strategii wstępnej proces czytania składa się z trzech kolejnych kroków:

- rozpoznawania elementów graficznych (liter) i łączenia ich w konkretny wzór,
- wyszukania w pamięci słowa, które pasuje do tego wzoru,
- umieszczenia rozpoznanego słowa w strefie buforowej pamięci semantycznej, pozwalającej na łączenie wyrazów w zdania i rozpoznawanie ich znaczenia.

Uczeń stopniowo nabywa kolejnych umiejętności, a brak jednej uniemożliwia lub zakłóca czytanie.

Przeciwnym podejściem jest strategia zstępująca, określana jako czytanie ca-

łościowe, w którym nie wyróżnia się „podumiejętności” koniecznych do zdobycia wcześniej niż umiejętność „czytania ze zrozumieniem”. Przy zastosowaniu tej strategii osoby uczące się wychodzą od całości tekstu do jego części, a nie od części do całości i potrzebują dostępu do materiałów pisanych odpowiednich dla ich języka, zainteresowań i doświadczeń. Jak zauważa Barbara Murawska, „materiały do nauczania czytania nie muszą być konstruowane według ścisłych reguł fonetycznych, częstości występowania słów czy jakichkolwiek innych kryteriów. Teksty pisane muszą być autentyczne i zrozumiałe” (Murawska, 2011, s. 10–11).

“*(...) to właśnie w trakcie pierwszych lat nauki, kiedy dziecko z zainteresowaniem chłonie otaczający świat i chętnie angażuje się w działania proponowane przez nauczyciela, jest najlepszy czas na rozwijanie czytelnictwa.*”

Dla nauczycieli, którzy – ucząc czytania – wybierają metodę całościową, wystarczającą i dobrą pomocą dydaktyczną będą omówione wyżej teksty literackie i nieliterackie zarówno z podręcznika, jak i spoza niego. W polskiej szkole dominuje jednak utrwalona długą tradycją strategia wstępująca bazująca na ćwiczeniach analityczno-syntetycznych. W tym przypadku przydatny będzie każdy podręcznik, w którym można znaleźć ćwiczenia rozwijające i doskonalące technikę czytania. Im takie ćwiczenia są bardziej urozmaicone, a teksty – choć proste – zawierają więcej elementów humoru lub np. gry słowne, tym podręcznik jest skuteczniejszy, bo bardziej motywujący dla uczniów. W przypadku stosowania strategii wstępującej w nauce czytania nie wolno jednak zapominać, że aspekt techniczny jest tylko jednym spo-

śród istotnych dla czytania w ogóle, a teksty do ćwiczeń analityczno-syntetycznych należy w trakcie zajęć bezwzględnie uzupełniać tekstami literackimi i nieliterackimi omówionymi wyżej.

W przypadku obu omówionych metod warunkiem kluczowym dla sukcesu dydaktycznego jest dostosowanie trudności ćwiczeń do przeciętnego poziomu umiejętności całej grupy (wiek dzieci rozpoczynających naukę, doświadczenia przedszkolne – np. umiejętności nabyte w zerówce) oraz indywidualizacja wymagań w odniesieniu do potrzeb poszczególnych uczniów (zwłaszcza pomoc najłabszym i rozwijanie umiejętności najlepszych – istotne jest, aby dla obu tych grup znaleźć pożyteczne i motywujące materiały ćwiczeniowe). Taka indywidualizacja jest możliwa nawet w większych zespołach klasowych: gdy kurs czytania zostanie wyodrębniony z całości nauczania językowego, wtedy w trakcie ćwiczeń rozwijających i doskonalących naukę czytania różnicujemy wymagania i materiały dla uczniów, a wykorzystując podczas zajęć teksty literackie i nieliterackie, pracujemy z całą grupą.

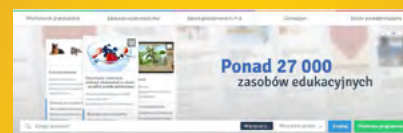
Przyzwyczajanie do czytania

Wiele mówi się dzisiaj o braku zainteresowania czytelnictwem uczniów starszych klas szkoły podstawowej, a potem gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. Przyczyn tej sytuacji należy w dużym stopniu szukać na I etapie edukacyjnym – także wśród opisanych w pierwszej części artykułu. Tymczasem to właśnie w trakcie pierwszych lat nauki, kiedy dziecko z zainteresowaniem chłonie otaczający świat i chętnie angażuje się w działania proponowane przez nauczyciela, jest najlepszy czas na rozwijanie czytelnictwa. I nie chodzi tu jedynie o zamiłowanie do literatury pięknej (które wbrew



Rok 2014 Rokiem Czytelnictwa

Z tej okazji Ośrodek Rozwoju Edukacji upowszechnia działania i inicjatywy służące rozwijaniu czytelnictwa, głównie wśród dzieci i młodzieży. Na stronie internetowej zamieściliśmy zakładkę [Rok 2014 Rokiem Czytelnictwa](#), gdzie prezentujemy m.in.: zasoby dotyczące tematyki czytelnictwa, a także projekty realizowane przez biblioteki pedagogiczne i placówki doskonalenia nauczycieli.



Edukacja wczesnoszkolna ze Scholarisem

Spośród 27 tysięcy zasobów edukacyjnych [portalu Scholaris](#) polecamy materiały dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej:

[Odnawialne źródła energii – scenariusze zajęć](#)

[Na łące – lekcja interaktywna](#)

[Wiosenne przebudzenia – lekcja interaktywna](#)

[Hans Christian Andersen – e-lekcja](#)
[Cykliczność życia na ziemi – galeria zdjęć](#)

[Zdrowie i higiena – prezentacja](#)

przekonaniom niektórych polonistów nie musi wcale dotyczyć wszystkich uczniów), ale o przyjemność czerpaną z lektury książek lub wierszy wybranych samodzielnie lub poleconych przez innych czytelników (nauczyciela, kolegów, rodziców...), lekturę gazet i czasopism czy korzystanie z pisanych źródeł informacji, które stają się z czasem przyzwyczajeniem.

Dobry podręcznik, staranny dobór tekstów czytanych z dziećmi podczas zajęć lekcyjnych (wybieranych według

zainteresowań uczniów, a nie tylko przyzwyczajaje nauczyciela, który powinien uważnie śledzić rynek wydawniczy w zakresie literatury dziecięcej), odpowiednio przygotowane działania okołotekstowe, lektura domowa – te działania, wspomagane przez rodziców (z którymi warto rozmawiać o czytaniu, aby rozumieli wagę tej umiejętności), na pewno przyniosą efekt.

Fragmenty artykułu powstały na podstawie raportu dotyczącego badania OBUT 2013 (Brożek i in., 2013), którego pu-

blikacja jest współfinansowana przez UE w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.



Joanna Dobkowska

Polonistka, pedagog, kulturoznawca; doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa.

Koordynator części językowej w Ogólnopolskim Badaniu Umiejętności Trzecioklasistów 2013.

W Centralnej Komisji Egzaminacyjnej koordynuje projekt *Modernizacja egzaminu maturalnego z języka polskiego*.

Zajmuje się dydaktyką nauczania języka polskiego, pomiarem osiągnięć uczniów, rozwojem kompetencji komunikacyjnej dzieci.

Autorka programów nauczania, publikacji naukowych i metodycznych.

Bibliografia

Bartmiński J., (2009), *Nauka o języku w podstawie programowej*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. | Brożek A., Dobkowska J., Paszkiewicz A., Puchalska A., (2013), *Umiejętności językowe trzecioklasistów*, [w:] *Ogólnopolskie badanie umiejętności trzecioklasistów. Raport z badania OBUT 2013* (dostęp dn. 4.03.2014). | Guthrie J.T., Wigfield A., (2000), *Engagement and motivation in reading*, [w:] Kamil M.L., Mosenthal P.B., Pearson D., Barr R. (red.), *Handbook of reading research*, wyd. 3, Nowy Jork: Longman. | Konarzewski K., (2007), *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. | Konarzewski K., (2012), *Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. | Murawska B., (2011), *Pozwólmym dzieciom czytać*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. | Minister Edukacji Narodowej, (2009), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17). | Zasacka Z., (2012), *Nastolatki i książki – od czytania codziennego do unikania*, „Edukacja”, nr 2.



Dzieci lubią książki!

Centrum Edukacji Dziecięcej i wydawnictwo Papilon zapraszają nauczycieli, bibliotekarzy i rodziców na warsztaty *Dzieci lubią książki! Czytanie wrażeń w ruchu, w tańcu i w zabawie*, które odbędą się 23 maja 2014 w godz. 15–17 podczas Międzynarodowych Targów Książki w Warszawie.

Warsztaty adresowane są głównie do: nauczycieli przedszkolnych

i szkolnych (kl. 0–III), bibliotekarzy, animatorów pracujących z dziećmi oraz do rodziców maluchów, przedszkolaków i uczniów klas 0–III.

Spotkanie poprowadzi Małgorzata Śwędrowska – animator, moderator spotkań czytelniczych, nauczyciel i trener dorosłych.

Warsztaty są bezpłatne, jednak ze względu na ograniczoną liczbę



miejsc prosimy o rezerwację pod adresem: warsztaty@publicat.pl

Więcej informacji

Warszawskie Targi Książki 2014 – program wydarzeń dla dzieci



Z EUROPKIEM PRZEZ EUROPE



**JEZYK
TOTWÓJ
PASZPORT.
UCZ SIĘ
JEZYKÓW!**

Mnóstwo radości i emocji,
a przede wszystkim dobrej zabawy.
Wybierzcie się
w fascynującą podróż po Europie!
Zeskanuj kod telefonem
i pobierz grę.

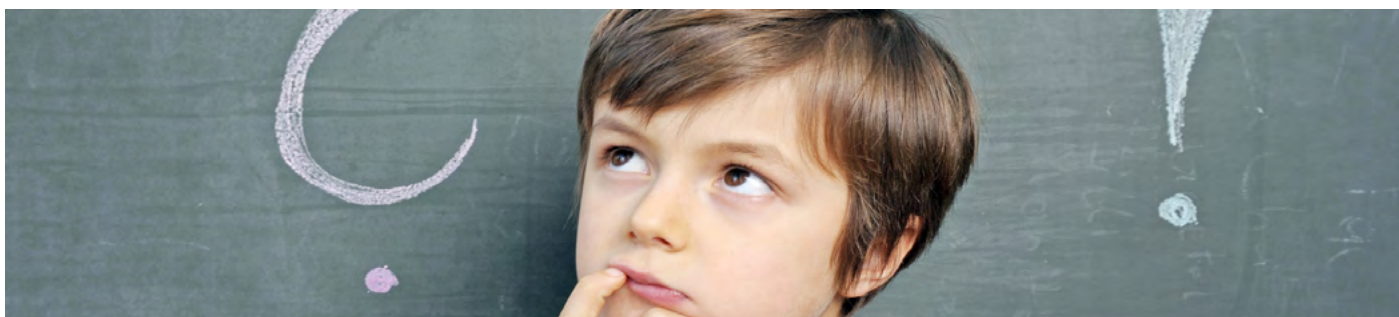


**GRA
EDUKACYJNA**

To wyjątkowa gra, w której sympatyczny smok Europek zabiera graczy w pełną przygodę podróż po Europie. Gracze, podróżując wspólnie z Europekiem po europejskich stolicach, odkrywają ciekawe miejsca, potrawy, tradycje i zwyczaje. Podczas zabawy uczestnicy mają okazję sprawdzić i poszerzyć swoją wiedzę z zakresu geografii, zagadnień ogólnych oraz poznać bądź utrwalić zwroty w językach obcych.

Bogato ilustrowana gra, dostosowana do każdego poziomu edukacyjnego i językowego, może być wykorzystywana jako atrakcyjna pomoc dydaktyczna na lekcjach różnych przedmiotów.

Gra i inne zasoby dydaktyczne dedykowane edukacji językowej
są dostępne na stronie internetowej projektu
„**Języki Obce**”
realizowanego w Ośrodku Rozwoju Edukacji.



Filozoficzne dociekania w klasach I–III

Ostatnio więcej mówi się o tym, że nauczanie filozofii powinno być składnikiem kształcenia ogólnego, nie tylko pozostawać na marginesie wiedzy o literaturze, sztuce i historii. Zazwyczaj ten postulat odnosi się do szkół ponadgimnazjalnych, niekiedy także gimnazjalnych. Zdecydowanie rzadziej spotykamy się z twierdzeniem, że filozofii uczyć (się) można i trzeba już wcześniej. Kształcenie filozoficzne w szkole podstawowej? Czy także w nauczaniu wczesnoszkolnym? Tak!

Dociekanie filozoficzne to sposób uczenia się i nauczania, którego nie ma powodu ograniczać do zaawansowanych etapów edukacji. Przeciwnie, wczesny okres kształcenia szczególnie dobrze nadaje się do wprowadzania uczniów w filozofię. Dzieci z klas I–III potrafią angażować się w filozoficzne myślenie, dzięki niemu intensywnie się rozwijają i czerpią z niego osobistą satysfakcję. Pod warunkiem wszakże, że dysponujemy odpowiednią metodą nauczania i uczenia się.

Po pierwsze, musi to być metoda oparta na spontanicznej ciekawości dziecka i typowej dla niego skłonności do stawiania pytań, nierzadko kłopotliwych dla dorosłych. Po drugie, korzystanie z tej metody nie sprawi, że filozofia stanie się czymś obcym, niepowiązanim z osobistym sposobem myślenia i przeżywania lub po prostu zbyt trudnym, by dzieci mogły się jej uczyć. Po trzecie, powinna to być metoda przeznaczona do pracy z klasą szkolną jako wewnątrznie zróżnicowaną małą społecznością, a nie wyłącznie z najzdolniejszymi uczniami.

Wszystkie te trzy warunki (jak również inne, które powinny nas interesować zwłaszcza w kontekście nauczania początkowego – o nich później) spełnia metoda mało znanego w środowisku polskich nauczycieli programu edukacyjnego *Filozoficzne dociekania*

z dziećmi i młodzieżą (Elwich, Łagodzka, Pytkowska-Kapulkin, b.r.). W niniejszym tekście pokrótce go opisuję, skupiając się zwłaszcza na jego stosowaniu w klasach I–III.

“*Dzieci z klas I–III potrafią angażować się w filozoficzne myślenie, dzięki niemu intensywnie się rozwijają i czerpią z niego osobistą satysfakcję.*”

Program *Filozoficzne dociekania...* jest adaptacją na potrzeby współczesnej szkoły czegoś tak dawnego, jak ludzkie dążenia poznawcze: szukania odpowiedzi na pytania poprzez rozmowę z innymi ludźmi. I choć dialog od zawsze związany jest z uprawianiem filozofii i jej nauczaniem, pomysł, by stał się metodą filozoficznego kształcenia dzieci od początku ich zorganizowanej edukacji, wyłonił się dopiero w ostatnich dekadach XX w. Zawdzięczamy go prof. Matthew Lipmanowi, profesorowi filozofii w Montclair State University (wówczas College) w USA, który już pod koniec lat 60. zapoczątkował przedsięwzięcie edukacyjne znane pod nazwą „filozofia dla dzieci” (Philosophy for Children,

w skrócie P4C) lub „filozofowanie z dziećmi”.

W ciągu kolejnych dziesięcioleci główna idea Lipmana, idea praktykowania opartej na pytaniach dzieci filozoficznej rozmowy w grupie, która staje się wspólnotą dociekającą, została zaadaptowana w szkołach na wszystkich kontynentach. Na publikowanej przez [International Council for Philosophical Inquiry With Children](#) liście krajów, w których uprawia się w szkołach filozoficzne dociekania z dziećmi, wymieniono 63 kraje, w tym prawie wszystkie kraje Europy łącznie z Polską.

Począwszy od lat 70. XX w., wydano wiele prac teoretycznych i materiałów dydaktycznych z tej dziedziny – listę publikacji w języku polskim i wybranych prac obcojęzycznych znaleźć można na stronie [Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej Phronesis](#). Po informacji na temat funkcjonowania P4C w innych krajach odsyłam na strony związanych z tym ruchem organizacji¹ oraz poświęconych tej tematyce czasopism². Od czasu, gdy pod kierownictwem Lipmana powstała pierwsza instytucja wspierająca rozwój P4C – działający do dziś Institute for the

¹ International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC), Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERE), Stichting SOPHIA – The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children i in.

² „Thinking. The Journal of Philosophy for Children”, „Analytic Teaching. The Community of Inquiry Journal”, „Childhood & Philosophy. A Journal of the International Council of Philosophical Inquiry with Children” i in.

Advancement of Philosophy for Children – proponowanie dzieciom filozofii przestało być czymś niezwykłym.



Wystarczy przyrzeć się literaturze dla młodszych czytelników: zwłaszcza odłak *Świat Zofii* Jostaina Gaardera trafił na listy bestsellerów i został przetłóżony na ponad 50 języków, regularnie przybywa pozycji, których treść wskazuje na próby zainteresowania dzieci filozofią, przy czym na ogół opierają się one na przedstawianiu w uproszczony i dostępny dla nich sposób wybranych myśli znanych filozofów³. W szkołach filozofia bywa wprowadzana przy wykorzystaniu rozmaitych metod, niekoniecznie bliskich wskazanej powyżej głównej idei Lipmana – jeżeli nie na lekcjach filozofii, to etyki, choć jedne i drugie w Polsce rzadko występują w klasach I–III. Czym wyróżnia się na tym tle pomysł edukacyjny, który przedstawiam Czytelniczkom i Czytelnikom TREN-DÓW? Jego specyfika, jak już sugerowałam, zawiera się przede wszystkim w warstwie metodycznej. Jaką zatem oferuje metodę, skoro – zaznacmy

to wyraźnie – jest ona odpowiednia dla najmłodszych uczniów, a zarazem nie traci aktualności na wszystkich następnych szczeblach kształcenia, włącznie z wyższym?

“*Regularnie przybywa pozycji, których treść wskazuje na próby zainteresowania dzieci filozofią, przy czym na ogół opierają się one na przedstawianiu w uproszczony i dostępny dla nich sposób wybranych myśli znanych filozofów.*”

Podstawową kategorią, za pomocą której można opisać i zrozumieć, co dzieje się na lekcji prowadzonej według tego programu, jest określenie „wspólnota dociekająca”. Oznacza ona grupę składającą się z uczniów i nauczyciela, która w rozmowie wspólnie poszukuje odpowiedzi na filozoficzne pytania. Wspólnota dociekająca nie jest jednak czymś, co nauczyciel może w klasie zadekretować, ale czymś, co podczas tych poszukiwań stopniowo się wytwarza. Nauczyciel jest tutaj organizatorem i współtwórcą sytuacji dydaktycznej, która ten proces umożliwia.

Oto główny model lekcji: Punktem wyjścia do zajmowania się filozofowaniem staje się czytany na głos tekst literacki lub ćwiczenie filozoficzne, na podstawie których uczniowie formułują własne pytania o to, co ich zdziwiło lub zaniepokoiło, co jest niezrozumiałe, kontrowersyjne lub nieoczywiste, co z jakichś powodów przykuło uwagę – krótko mówiąc, o to, co domaga się komunikacji, rozmowy, zastanowienia się, dociekania. Z powstałej w ten sposób listy pytań uczniowie wybierają drogą głosowania to, które będzie rozważane podczas lekcji. Na-

stępną, zasadniczą część zajęć stanowi szukanie odpowiedzi w dialogicznej dyskusji: uczniowie zabierają głos, przedstawiając swoje punkty widzenia i ustosunkowując się do wypowiedzi kolegów i koleżanek. Nauczyciel pomaga w rozmowie za pomocą pytań pobudzających i porządkujących dociekanie. Uczestnicy zajęć siedzą w kręgu. Ta reorganizacja przestrzeni fizycznej przekształca typową strukturę szkolnej przestrzeni dydaktycznej. Sprzyja bowiem budowaniu sieci relacji komunikacyjno-poznawczych między uczniami, nie sprowadzając jej do wymiany komunikatów między nauczycielem a uczniem.

Formuła ta wydaje się ładząco prosta. Żeby odkryć jej potencjał dydaktyczny i wychowawczy, należy uważniej przyjrzeć się jej poszczególnym składnikom oraz związkom między nimi. Zatem, po pierwsze, jakie znaczenie ma zadawanie przez dzieci ich własnych pytań? Podczas warsztatów mających na celu zapoznanie nauczycieli z uprawianiem filozoficznych dociekań w szkole⁴ zdarzało mi się spotkać osoby, które były przekonane, że rozmowy czy dyskusje, które prowadzą ze swoimi uczniami, nie odbiegają od omawianej tu propozycji metodycznej. Okazywało się jednak, że różnią się one zwłaszcza pod dwoma względami. Jeden z nich to właśnie sposób ustalania tematu rozmowy: temat był wyznaczany bądź proponowany przez nauczyciela za pomocą jego pytania lub pytań. Drugi, równie istotny, to rola nauczyciela podczas dyskusji.

Czy wszyscy ludzie są mądrzy? Dlaczego niektórzy ludzie zadają innym śmierć? Dlaczego niektórzy nie mogą spać, gdy przeczytają coś tajemniczego? Czy trzeba wyrzucać stare, niepotrzebne rzeczy? Dlaczego ludzie nie próbują odpowiadać na trudne pytania? Czy warto wspierać różne biedne kraje? Czy piękno jest najważniejsze?

³ Por. np. Boizard (2011), Fabjański (2003), Bacchini, Marco (2008).

⁴ Takie zajęcia są częścią programu Podyplomowego Studium Filozofii i Etyki w ISNS/IF UW. Od października 2014 r. planowane jest również wprowadzenie podyplomowych studiów z tej dziedziny w Instytucie Filozofii UŁ.

Czy może być nieskończenie wiele nowych słów? Dlaczego jutro to nie dzisiaj? Jakiego koloru jest dusza? Co jest potrzebne, aby zrozumieć innych? Wszystkie te przykłady pochodzą z lekcji polegających na filozoficznym dociekaniu przeprowadzonych w klasach I–III⁵. Ich autorkami i autorami są dzieci, nie nauczycielki.

Nie są to pytania, na które nauczycielka mogłaby dziecku odpowiedzieć, odwołując się do swojej wiedzy naukowej albo przekonań ukształtowanych za sprawą kumulacji życiowych doświadczeń osoby dorosłej. Jeżeli wydaje jej się, że na tego rodzaju pytania może mieć przygotowaną odpowiedź, przedstawienie takowej u każdego myślącego człowieka wywoła wątpliwości i kolejne pytania. Stanowią zaproszenie do dyskusji. Zostały zadane, żeby w klasie jako wspólnocie dociekającej można było szukać możliwie najlepszych odpowiedzi. Są świadectwem samodzielnego pomyślenia nad czymś z perspektywy danego ucznia ważnym, wartym zastanowienia. I świadectwem dzielności – podjęciem próby zakomunikowania swojej myśli i gotowości do rozmowy na ten temat, a więc również podjęciem ryzyka, jakim jest rozmowa z innymi, której nie da się sprowadzić do wymiany informacji, rozmowa o sprawach, w których ludzie często nie zgadzają się ze sobą nawzajem, czyli narażona na kontrowersje i nieporozumienia. Najkrócej: pytania te wyrażają dziecko jako człowieka myślącego i zdolnego do dialogu z innymi na temat tego, co myśli.

Pytań samodzielnie stawianych przez dzieci nie da się zastąpić najlepiej nawet dobranymi pytaniami nauczycielskimi. Podejście edukacyjne, które tu

pokrótce omawiam, nie kwestionuje oczywiście pożytku z tych drugich w innych sytuacjach dydaktycznych. Proponuję natomiast, by szczególnie podczas lekcji filozofii tworzyć dzieciom okazję do uczenia się samodzielnego zapytywania oraz badania możliwości odpowiadania i taką aktywność ucznia uczynić punktem oparcia procesu dydaktycznego. Oznacza to również branie przez uczniów współodpowiedzialności za swoje pytania i następującą po nich dyskusję, za przebieg zajęć i własnego uczenia się. Z osoby, od której oczekuje się głównie sumiennego wypełniania poleceń, uczeń zmienia się w przejawiającego inicjatywę uczestnika. Wybór pytania pozostaje decydujący dla tematyki lekcji, choć w każdej z grup dyskusja będzie przebiegała inaczej.

“*Ani w nauczaniu początkowym, ani później, w zwykłym trybie edukacji szkolnej nie poświęca się pytaniom tyle uwagi, by wystarczająco wspierać zdobycie rozeznania w ich rodzajach i uczyć samodzielnego zapytywania.*”

Jednym z głównych celów P4C jest doskonalenie w toku dyskusji umiejętności myślowo-językowych ucznia, takich jak: argumentowanie, wyjaśnianie, słuchanie, interpretowanie, analizowanie pojęć, przeprowadzanie wnioskowań, definiowanie, klasyfikowanie, badanie trafności przykładów i porównań, wydawanie sądów wartościujących i posługiwanie się kryteriami w celu ich uzasadnienia itd. Jakkolwiek szczegółowa byłaby taka lista czynności, pytania zawsze zajmą na niej szczególne miejsce jako podstawa nauki krytycznego i twórczego



myślenia, zdobywania wiedzy i inspirowania refleksji.

Zadawanie pytań przez uczniów bywa uwzględniane w toku nauczania, także wczesnoszkolnego, gdzie występuje np. układanie w formie pytań planu ułatwiającego uchwycenie głównych treści tekstu. Podczas lekcji, którą przeprowadziłam z siedmiolatkami, dzieci, nauczone takiego sposobu zajmowania się pytaniami, przez chwilę chciały go zastosować. Natychmiast jednak – bez zachęty z mojej strony – w akcie refleksji ustosunkowały się krytycznie do własnej aktywności: po zgłoszeniu tego typu pytania, pojawił się komentarz: „przecież to jest napisane w opowiadaniu” (w domyśle: „więc po co o to pytać?”), o tym zaś, że został właściwie zrozumiany przez resztę grupy, świadczył charakter następnych pytań. Na lekcji filozofii już młodsze dzieci uczą się rozróżniać rodzaje pytań i ich funkcje, także pytania w sensie właściwym, czyli o to, czego nie wiedzą lub czego nie są pewne, od np. planu tekstu ułatwiającego uświadomienie sobie faktów literackich, od odpytywania w celu sprawdzenia wiedzy lub dydaktycznych pytań pomoc-

⁵ Autorami większości z nich są dzieci ze Szkoły Podstawowej nr 42 z Oddziałami Integracyjnymi im. Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego w Warszawie; zostały one zadane podczas lekcji etyki za udostępnienie tych pytań dzięki prowadzącej zajęcia nauczycielce – Pani Martynie Siemaszko. Dwa pochodzą z lekcji dociekań filozoficznych, którą prowadziłam w Szkole Podstawowej nr 2 im. Jana Kochanowskiego w Ząbkach koło Warszawy (zob. Łagodźka, 2014).

nicznych, których zadaniem jest naprowadzenie ucznia na właściwą, znaną nauczycielowi odpowiedź. Uczą się też odróżniać pytania naukowe z różnych dziedzin, na które odpowiedzi, poszerzające ich wiedzę o świecie, będą przedstawiać im nauczyciele, od pytań filozoficznych, które mogą i powinny stawać się przedmiotem partnerskiej dyskusji. Ani w nauczaniu początkowym, ani później, w zwykłym trybie edukacji szkolnej nie poświęca się pytaniom tyle uwagi, by wystarczająco wspierać zdobycie rozeznania w ich rodzajach i uczyć samodzielnego zapamiętywania.

Proponowany tu sposób prowadzenia lekcji filozofii charakteryzuje się tym, że pytania dzieci i ich próby odpowiedzi są traktowane serio – a nie z przyjrzeniem oka, jako należące do dzieciństwa i związanej z nim niewiedzy oraz braku doświadczenia, potem tracące ważność. Niemniej pytania te bywają formułowane w taki sposób, w jaki przypuszczalnie może ująć problem jedynie dziecko (lub poezja): „Jakiego koloru jest dusza?”. Dlatego kiedy rozpoczyna się pracę filozoficzną z młodszymi dziećmi, szczególnie istotne jest akceptowanie pytań we wspólnocie dociekającej i nienarzucające przez nauczyciela własnej ich interpretacji. To, jak zostanie zrozumiane pytanie, powinno okazywać się w toku dyskusji za sprawą wypowiedzi innych dzieci. Jeżeli zostanie uznane za źle zadane, będzie przekształcane. Wspólne dociekanie przyczynia się m.in. do wzbogacania słownika – w miarę jego rozszerzania zmieniają się zarówno sposoby formułowania problemów do dyskusji, jak i ich rozważania.

Zacytowane powyżej pytanie może doprowadzić np. do zastanowienia się, co to jest dusza, co wyrażamy tym terminem, a więc do badania pojęcia, które odegrało ważną rolę w historii filozofii i nadal funkcjonuje w języku po-

tocznym, literackim, religijnym. A może do zastanowienia się nad tym, co jest widzialne, a co niewidzialne? Czy rzeczy niewidzialne istnieją? Skąd o nich wiemy? Czy myśli są niewidzialne? Czy dobro jest czymś widzialnym? Czy widzimy czerwień, czy tylko przedmioty czerwone? Zakres możliwego dociekania inspirowanego takim pytaniem staje się dla nauczyciela zagadką. W dialogu konkretnej klasy znajduje ona jakąś część swojego rozwiązania.

“**Śmiałość dziecięcego myślenia bywa zdumiewająca, od nauczyciela zależy, czy wystarczy mu intelektualnej odwagi i otwartości, by zainteresować się takim dociekaniami.**”

Śmiałość dziecięcego myślenia bywa zdumiewająca, od nauczyciela zależy, czy wystarczy mu intelektualnej odwagi i otwartości, by zainteresować się takim dociekaniami. Pytania, których może spodziewać się podczas filozoficznej lekcji, bywają odległe od jego sposobu myślenia, „dziecięce”, ale bywają również kłopotliwe właśnie dlatego, że są „doroste” i że samemu niełatwo byłoby mu na nie odpowiedzieć, sobie albo innym – ujmują bowiem problemy trudne, intelektualnie lub też emocjonalnie, także dla osoby dorosłej. Za przykład tych ostatnich uważam cytowane powyżej: „Dlaczego ludzie zadają innym śmierć?”.

Na czym polega uczestniczenie przez nauczyciela w filozofowaniu we wspólnocie dociekającej? Co dokładnie oznacza enigmatyczne sformułowanie „pomagać w rozmowie za pomocą pytań pobudzających i porządkujących myślenie”? Jednym ze znakomych środków wspierania dociekania, który znajduje zastosowanie zwłaszcza w pracy w klasach I–III, jest pytające parafrazowanie wypowiedzi uczniów: „Jak myślisz, czy można to wyrazić w taki sposób...? Czy to, co

powiedziałaś, można ująć tak: ...? Czy chodzi ci o to, że...?”. Parafraza może służyć precyzowaniu myśli, lepszemu ich rozumieniu, interpretowaniu, różnieniu. Niekiedy wprowadzaniu pojęć, których zabrakło w wypowiedziach dzieci, choć to głównie one mają współtworzyć język takiej dyskusji.

Parafraza jest też użyteczna, kiedy zachęca się dzieci do ustosunkowania się do czyjejś wypowiedzi i wyrażenia własnego zdania: „Jaś uważa, że... Czy wszyscy się z tym zgadzacie?”. Pytania nauczyciela mogą być nakierowane na ułatwienie dostrzeżenia sprzeczności (lub niesprzeczności) od-

Etyka nie tylko dla smyka

2 kwietnia odbyła się inauguracja projektu „**Etyka nie tylko dla smyka**” realizowanego przez Wydział Rozwoju Kompetencji Społecznych i Obywatelskich Ośrodka Rozwoju Edukacji we współpracy z Wydziałem Informacji i Edukacji Antykorupcyjnej Centralnego Biura Antykorupcyjnego.

Celem projektu – skierowanego do nauczycieli konsultantów, doradców metodycznych i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – jest opracowanie poradnika metodycznego. Publikacja ta wskaże nauczycielom, jak realizować zagadnienia etyczne i antykorupcyjne w edukacji wczesnoszkolnej zgodnie z założeniami podstawy programowej. Zajęcia poświęcone tej tematyce posłużą rozwijaniu u młodszych uczniów postaw moralno-etycznych, uświadliwią na świat wartości, ukształtują umiejętności dokonywania etycznych wyborów. Pilotaż projektu „Etyka nie tylko dla smyka” oparty na opracowanym poradniku będzie odbywał się w roku szkolnym 2014/2015 w 230 szkołach na terenie całej Polski.

[Więcej informacji](#)



miennych wypowiedzi: „Zosia twierdzi, że... Czy twoja myśl jest z tym zgodna?”. Mogą ułatwiać objaśnianie twierdzeń lub pojęć: „Czy mogłabyś wyjaśnić, co przez to rozumiesz, kiedy mówisz...? Czy możesz podać jakiś przykład, żebyśmy lepiej zrozumieli, co masz na myśli?”. Pomagają przeprowadzać wnioski: „Jeżeli jest tak, jak mówisz, czy z tego wynikałoby, że...?”. Skłaniają do podawania argumentów: „Nie zgadzasz się z Adasiem. Czy możesz powiedzieć, dlaczego?”. Na etapie nauczania wczesnoszkolnego jednym z najskuteczniejszych sposobów podtrzymywania i pogłębiania dyskusji oraz włączania w nią kolejnych osób jest też formuła „Zgadzam się z (imię), bo...” i „Nie zgadzam się z (imię), bo...”. Użycie jej przez nauczyciela we właściwym momencie rozmowy pomoże dzieciom przyswoić sobie jej dyskursywny sens i zastosowanie: „Ola nie zgadza się z Jasiem, bo...”.

“**Nauczyciel nie skupia się zatem na wprowadzaniu do dyskusji przekonań, sądów lub rozwiązań problemów – ani swoich, ani tych, które może znać z dziejów filozofii – lecz na tym, żeby ułatwić dzieciom porównywanie i badanie ich przekonań, sądów lub rozwiązań.**”

Nauczyciel nie skupia się zatem na wprowadzaniu do dyskusji przekonań, sądów lub rozwiązań problemów – ani swoich, ani tych, które może znać z dziejów filozofii – lecz na tym, żeby ułatwić dzieciom porównywanie i badanie ich przekonań, sądów lub rozwiązań. Powyższe przykłady dają pewne wyobrażenie o zachowaniach nauczyciela, który trzyma się metodologii wspólnoty dociekającej, choć nie pokazują w całości jego dydaktycznej roli. Umiejętne stosowanie takich pytań w dialogu nie jest po prostu kwestią techniki moderatorskiej, ale postawy człowieka dociekającego,



zdołnego zainteresować się branymi na warsztat pytaniami zgłaszanymi przez dzieci i tym, co one mają na ich temat do powiedzenia, rozumiejącego wartość samodzielnego myślenia, dialogu i wytwarzającej się za jego sprawą wspólnoty.

Do nauczyciela należy dawanie uczniom do myślenia poprzez teksty i ćwiczenia – krótko mówiąc, przygotowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych, które mają szansę sprawdzić się w konkretnej klasie. Pracując naszkicowaną tu metodą z klasami I–III, może natknąć się na barierę, jaką są trudności w czytaniu. Pamiętajmy jednak, że lekcja filozoficzna z najmłodszymi rozwija także tę umiejętność i motywuje uczniów do zainteresowania się lekturą. Podczas stawiania pytań i dialogu dziecko odkrywa sensy tekstu, poszerzając jego rozumienie, wiąże go z własnymi i cudzymi doświadczeniami i myślami. Jest to lektura rozumiana i przeżywana, obcowanie z tekstem staje się przygodą. W pierwszej czy drugiej klasie dobrze sprawdza się najpierw czytanie tekstu po cichu przez dzieci lub na głos przez nauczycielkę, a następnie

chórem. W grupie, w której techniczne trudności nie stanowią zbyt dużej przeszkody, uczeń czyta na głos krótki fragment (jedno, dwa, trzy zdania), po czym lekturę przejmuje następny; ci, którzy gorzej sobie radzą z tą czynnością, nie są z niej wykluczani. W obu sytuacjach ważne jest, by każdy uczeń miał dostęp do egzemplarza tekstu.

“**Podczas stawiania pytań i dialogu dziecko odkrywa sensy tekstu, poszerzając jego rozumienie, wiąże go z własnymi i cudzymi doświadczeniami i myślami. Jest to lektura rozumiana i przeżywana, obcowanie z tekstem staje się przygodą.**”

Od czasu do czasu materiałem do dyskusji może stać się materiał wizualny, audiowizualny lub ćwiczenie myślowe specjalnie przygotowane na potrzeby takiej lekcji. Filozofując z dziećmi, nauczyciel stopniowo uczy się wprowadzać różne warianty zajęć – w powiązaniu z pracą z tekstem lub niezależnie od niej. Składnik metodyki, jaki stanowią ćwiczenia, wymaga od nauczyciela pewnej samodzielności myślowej przy ich projektowaniu

– muszą one mieć jasno określoną strukturę, przemyślane polecenia i pytania, być atrakcyjne dla przewidywanych uczestników, a oprócz tego mają pobudzać do pomyślenia nad czymś, nie jakiegokolwiek myślenia. Ćwiczenie sugeruje, przynajmniej w sposób ogólny, problematyczność czegoś, co może stać się przedmiotem dociekania⁶.

“**Pierwszy etap edukacyjny jest wyjątkowo obiecujący, jeśli chodzi o realizację programu filozoficznych dociekań.**”

Przejście metodyczne od ćwiczenia do dialogu miewa różny charakter: spontaniczne wywiązanie się z dyskusji, rozważanie zebranej w wyniku ćwiczenia grupy przykładów, zdań, określeń, sformułowanie pytania przez nauczyciela albo zadanie pytań przez uczniów w podobny sposób jak w wyniku lektury tekstu. W związku z tym w metodyce programu mówi się czasem o lekcjach otwartych i zamkniętych (por. Elwich, Łagodzka, Piłat, 1996, s. 8–9; Pobjewska, 2012, s. 201). Te drugie oznaczają, że temat zajęć zostaje wyraźnie zasugerowany lub bezpośrednio sformułowany przez nauczyciela, na ogół za pośrednictwem filozoficznego ćwiczenia. Jestem jednak zdania, że szczególnie w klasach I–III trzeba postawić na pytania dzieci. Zadbaj o to, żeby mogło w nich się wyrazić ich rozumienie rzeczywistości, ich problemy, ich perspektywa – ta, którą nieuchronnie tracimy jako do rośli.

W wydanych w języku polskim materiałach dydaktycznych do omawianego programu nauczyciel znajdzie pewną liczbę tekstów i ćwiczeń myślowych.

Na razie nie mamy jednak do dyspozycji polskojęzycznego podręcznika do filozoficznych dociekań z klasami I–III. Pod tym względem polski nauczyciel znajduje się w mniej korzystnej sytuacji niż ci, którzy nauczają np. w języku angielskim, ponieważ musi włożyć więcej wysiłku w dobór materiałów dydaktycznych do filozofowania, szukać ich w szkolnych podręcznikach i poza nimi. Mimo to pierwszy etap edukacyjny jest wyjątkowo obiecujący, jeśli chodzi o realizację programu filozoficznych dociekań. Nie tylko dlatego, że nauczyciele dysponują wówczas większą swobodą w rozpisywaniu treści programowych na moduły, ustalaniu ich kolejności i ich integrowaniu.

„Twórcy programu uważają, że jednym z zadań kształcenia jest podtrzymywanie właściwej dzieciom ciekawości poznawczej, która przejawia się w dociekliwych pytaniach wczesnego dzieciństwa i często zanika z wiekiem. Dziecięca ciekawość jest wyrazem pragnienia rozumienia siebie i otaczającego świata. Należy wyjść jej naprzeciw – wprowadzić do szkół zajęcia, które sprzyjają zadawaniu pytań opartych na osobistych zainteresowaniach [...]” (Elwich, Łagodzka, Piłat, 1996, s. 5–6). Według obserwacji Garetha Matthews’a już w wieku 8–9 lat pytająco-filozoficzne nastawienie wczesnego dzieciństwa zaczyna słabnąć lub przynajmniej przestaje ujawniać się swobodnie i spontanicznie, jeżeli nie znajduje oparcia w procesach edukacji (Matthews, 1994, s. 5–14).

Tym niemniej nauczyciele specjalizujący się w pracy z klasami I–III mogą odnieść wrażenie, że przedstawiana tu propozycja jest zbyt intelektualistyczna i mimo jej zalet dla rozwoju umysłowego dziecka edukacja wcze-

⁶ Jest to zasadnicza rola ćwiczeń, lecz mogą jej towarzyszyć różne funkcje związane z przebiegiem konkretnych zajęć, np. ćwiczenia bywają wprowadzane w toku dialogu jako pomoc w jego kontynuowaniu lub na zakończenie, dla nadania dociekanemu struktury ramowej lub odwołania się do jego punktu wyjścia (kiedy jest to uzasadnione w konkretnej sytuacji dydaktycznej).



Dziecko w szkole Poradniki dotyczące pracy w klasach I i IV

Zapraszamy do lektury poradników autorstwa Małgorzaty Skury i Michała Lisickiego – *Przed progiem. Jakie umiejętności są potrzebne do rozpoczęcia nauki w pierwszej klasie i jak je rozwijać?*; *Na progu. Ile w dziecku ucznia, a w nauczycielu mistrza? O co chodzi w pierwszej klasie?*; *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i co z tego wynika dla nauczyciela klasy IV* oraz *Za progiem. Jak rozwija się dziecko i jaka jest rola nauczyciela w tym rozwoju.*

Publikacje do pobrania

snoszkolna może się bez niej obejść. Czy rzeczywiście tak jest?

“**Filozoficzne dociekania w szkole można traktować jako narzędzie rozwoju myślenia i języka, ale nie są one sprowadzalne do tej funkcji.**”

Lipman niejednokrotnie stwierdzał, że dopiero praktyka dydaktyczna – własna i innych pedagogów oraz filozofów – stopniowo odślaniała możliwości kryjące się w jego wstępnym pomysle. W teoretyczno-pedagogicznych wypowiedziach o filozofowaniu z dziećmi zaczęło funkcjonować pojęcie metodologii wspólnoty dociekającej. Niektóre jej związki z realizacją podstawy programowej dla szkół podstawowych lub, w szczególności, pierwszego etapu kształcenia są dość oczywiste i nietrudno je dostrzec nawet na podstawie tego skrótowego omówienia.

Z pewnością do „umiejętności potrzebnych dziecku do poznawania i rozumienia świata, radzenia sobie w codziennych sytuacjach oraz do kontynuowania nauki” zaliczają się umiejętności językowo-myślowne i komunikacyjne, kompleksowo doskonałone podczas filozofowania (w tym czytanie ze zrozumieniem, wypowiedanie się i słuchanie, wyciąganie wniosków, wiązanie przyczyny ze skutkiem, analizowanie i interpretowanie tekstów kultury, zadawanie pytań i udzielanie odpowiedzi, prezentowanie własnego zdania – by przywołać kilka przewidzianych dla pierwszego etapu). „Poszerzanie zakresu słownictwa i struktur składniowych”, składnik edukacji polonistycznej, jest nieodłącznym skutkiem aktywnego obcowania z literaturą za pośrednictwem pytań i dyskusji.

Znaczenie pedagogiczne dialogu w klasie szkolnej nie wyczerpuje się

jednak w tych efektach, w pewnej mierze poddających się sprawdzeniu i ocenie. Filozoficzne dociekania w szkole można traktować jako narzędzie rozwoju myślenia i języka, ale nie są one sprowadzalne do tej funkcji. Jeżeli ktoś jest skłonny uznać je za niekonieczny dodatek i argumentować, że inne składniki edukacji wczesnoszkolnej wystarczająco sprawdzają się jako takie narzędzie, można zasadnie pytać, co ma uczynić nauczyciel klas I-III z takim np. wymaganiami w podstawie programowej: „Ważne jest również takie wychowanie, aby dziecko [...] było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą” (MEN, 2012, s. 4). Sam ten postulat jest filozoficzny, podobnie jak wymienione w zadaniach szkoły na pierwszym etapie edukacyjnym – nieco niezręcznie sformułowane – „rozwijanie ciekawości w poznawaniu otaczającego świata i w dążeniu do prawdy” (MEN, 2012, s. 4).

Wspomniana „zgoda” jest kwestią postaw i wartości i nie ma szans się budować bez stymulowania refleksji dziecka nad otaczającym je wspólnym światem oraz sobą samym. Dążenie do prawdy nie powstaje bez refleksji skierowanej na swoją wiedzę i niewiedzę, na własne procesy myślenia i porozumiewania się, bez zadawania pytań oraz krytycznej analizy swoich i cudzych opinii. Dialog filozoficzny stwarza ku temu sposobność, której nie da się zastąpić dostarczaniem dzieciom informacji o przyrodzie, człowieku i społeczeństwie uzupełnionych pouczeniami na temat reguł postępowania i wartości.

Edukacja filozoficzna nie jest obowiązkową częścią kształcenia w szkole podstawowej (i nie tylko). *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą* zostały zatwierdzone przez MEN w grupie programów wychowawczych (DKW-4014-28/99). Równoczesne wspie-



ranie rozwoju intelektualnego, społecznego i moralnego podczas tych samych zajęć to jedna z zalet tego programu. Bycie uczestnikiem wspólnoty dociekającej uczy szacunku dla innych, współpracy i tolerancji, ponieważ dialog opiera się nie tylko na myśleniu, lecz także na praktykowaniu tych wartości. Pomaga dziecku konstituować poczucie własnej wartości jako niepowtarzalnej jednostki, która wnosi swój wkład w istnienie tej wspólnoty. Ponawiana sytuacja dialogu oznacza tworzenie międzysobowych więzi czerpiących z dynamiki różnic.



Na lekcji filozofii dzieci uczą się rozumieć pojęcia, dociekać ich znaczeń i związków z praktyką indywidualnego i społecznego działania – czyli zapoczątkowują proces, który rozciąga się na kolejne etapy szkolnej edukacji i wymaga kontynuacji w dorosłym życiu.



Wspólnota dociekająca to mała demokratyczna społeczność, w której dyskutuje się m.in. o postawach i wartościach. Pojęcia takie jak uczciwość, prawdomówność, przyjaźń, prawa i obowiązki, niesienie pomocy, sprawiedliwość, niekrzywdzenie, zapisane w podstawie programowej dla klas I–III pod hasłami wychowania, edukacji społecznej lub etyki, są same w sobie skomplikowane. Na lekcji filozofii dzieci uczą się je rozumieć, dociekać ich znaczeń i związków z praktyką indywidualnego i społecznego działania – czyli zapoczątkowują proces, który rozciąga się na kolejne etapy szkolnej edukacji i wymaga kontynuacji w dorosłym życiu.

Kto z nas, dorosłych, może twierdzić, że jest w posiadaniu najlepszych interpretacji umożliwiających doskonałe rozumienie treści tych pojęć, ma pełną wiedzę o odpowiadających im sposobach działania i obce są mu wszelkie

związane z tym wątpliwości i dylematy podczas wydawania sądów i podejmowania decyzji? Tylko ktoś, kto poniechał refleksji i utracił wrażliwość na zmieniający się świat. W pierwszych klasach szkoły podstawowej nie jest za wcześnie na filozoficzne dociekania, tak jak później nie jest na nie za późno.

Anna Łagodzka

Doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, tłumaczka literatury filozoficznej. Specjalizuje się w prowadzeniu dociekań filozoficznych metodą dialogicznej dyskusji.

Obecnie prowadzi zajęcia w Podyplomowym Studium Filozofii i Etyki przy Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych i Instytucie Filozofii UW, m.in. warsztaty przygotowujące nauczycieli do wykorzystania tej metody w nauczaniu filozofii i etyki.

Główne obszary zainteresowań: zagadnienia dialogu i dyskursu, interpretacja tekstu, poezja, etyka środowiskowa i studia nad zwierzętami.

Bibliografia

Bacchini M., Marco di E., (2008), *Zemsta Ateny, Platon w krainie paradoksów, Uczta Platona, Wspaniała kraina Atlantydy*, Kraków: WAM. | Boizard S., (2011), *Filozofowie do dzieci*, tłum. Skowroński T., Warszawa: Muchomor. | Elwich B., Łagodzka A., Piłat R., (1996), *Filozofia dla dzieci. Informacja o programie*, Warszawa: Fundacja Edukacja dla Demokracji. | Elwich B., Łagodzka A., Pytkowska-Kapulkin B., (b.r.), *Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą. Opis programu edukacyjnego*, DKW-4014-28/99, Warszawa (dostęp dn. 13.03.2014). | Fabjański M., (2003), *Wędrówki filozoficzne*, Warszawa: Wilga. | Łagodzka A., (2014), *Filozoficzne dociekania z dziećmi – propozycja dla uczniów i nauczycieli* (dostęp dn. 13.03.2014). | Matthews G.B., (1994), *The Philosophy of Childhood*, Londyn: Harvard University Press. | Minister Edukacji Narodowej, (2012), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych – załącznik 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012, poz. 977)* (dostęp dn. 15.03.2014). | Pobjewska A. (red.), (2012), *Filozofia. Edukacja interaktywna. Metody – środki – scenariusze*, Warszawa: Stentor. | Strona internetowa [International Council for Philosophical Inquiry With Children](#) | Strona internetowa [Stowarzyszenia Edukacji Filozoficznej Phronesis](#)



Wczesny początek nauki języków obcych: kiedy? jak? dlaczego? Postulaty glottodydaktyczne

Glottodydaktyka jest dyscypliną naukową, która na podstawie badań i naukowej obserwacji procesów przyswajania języka dąży do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces nauczania i uczenia się języka (drugiego/obcego) bardziej efektywnym i skutecznym (por. Grucza, 2007, s. 16–17). W poszukiwaniu tej odpowiedzi glottodydaktyka odwołuje się także do osiągnięć innych dyscyplin lingwistycznych, w tym do lingwistycznych badań nad dwujęzycznością. Spośród wielu zagadnień związanych z dwujęzycznością dla glottodydaktyki jednym z najbardziej interesujących jest pytanie o to, jaki wiek jest najbardziej korzystny dla rozpoczęcia nauki języka drugiego/obcego.

Wczesne lata życia człowieka, czyli czas od narodzin do ok. 6–8 lat, są uważane za okres szczególnej wrażliwości językowej, czas intensywnej nauki języka ojczystego, a więc także czas, w którym kolejny język może się bardzo dobrze rozwijać – „w wieku przedszkolnym i we wczesnym wieku szkolnym języki obce są przyswajane w odpowiednich warunkach łatwiej, szybciej i skuteczniej niż w wieku późniejszym” (Werlen, 2002, s. 65). W tym okresie dzieci mogą, ucząc się drugiego języka, korzystać jeszcze wciąż ze swoich wrodzonych „zdolności uczenia się języka”, które pozwoliły im tak skutecznie opanować ich język pierwszy (por. Wode, 2000; 2004).

Dzieci, które rozpoczynają naukę drugiego języka w tym okresie życia, mogą w sprzyjających warunkach z łatwością osiągnąć w wieku późniejszym to, co u dorosłych wiąże się z podjęciem ogromnego wysiłku: bardzo wysoki poziom kompetencji tego języka, poziom dwujęzyczności funkcjonalnej, a nawet poziom zrównoważonej kompetencji w obu językach.

Liczne badania naukowe¹ wskazują na to, że młodsi uczący się znajdują się wobec starszych na uprzywilejowanej pozycji zwłaszcza w dziedzinie wymowy – z reguły tylko dzieci w wieku przed- i wczesnoszkolnym są w stanie rozwinąć pełną kompetencję w tym zakresie i używać języka płynnie i bez obcego akcentu, czyli w sposób, jaki charakteryzuje użycie tego języka przez jego mówców rodowitych – ale także w dziedzinie rozumienia ze słuchu, składni i morfologii.

“**Wczesne lata życia człowieka, czyli czas od narodzin do ok. 6–8 lat, są uważane za okres szczególnej wrażliwości językowej, czas intensywnej nauki języka ojczystego, a więc także czas, w którym kolejny język może się bardzo dobrze rozwijać (...)**”

Ponadto dzieci na ogół nie znają jeszcze uprzedzeń i zahamowań wobec „inności” – z tego względu język drugi nie jest dla nich „językiem obcym” w tradycyjnym sensie tego słowa,

który podkreśla to, że język, którego się uczymy, nie jest tak bliski jak język ojczysty, lecz „nieznany” i „daleki”; podkreśla dystans dzielący to co „własne” i to co „obce”. Dlatego, mówiąc o kontakcie dziecka z językiem innym niż jego język ojczysty, nie mówimy o „języku obcym”, lecz raczej o „języku drugim”, kładąc nacisk na aspekt zbliżenia pomiędzy językami i kulturami.

Określenie granic czasowych okresu szczególnej wrażliwości językowej (na 6–8 lat) implikuje glottodydaktyczny postulat rozpoczynania nauki pierwszego języka drugiego jak najwcześniej – w klasie I szkoły podstawowej, a nawet już w przedszkolu. W świetle współczesnych badań naukowych prowadzonych na całym świecie, m.in. w Kanadzie, USA, Niemczech, Hiszpanii czy krajach skandynawskich², uznaje się, że wczesny kontakt z drugim językiem nie ma żadnych negatywnych skutków dla dziecięcego rozwoju. Wręcz przeciwnie – wczesny intensywny kontakt z drugim językiem w sytuacji, w której dzieci w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym w swoim kraju ojczystym rozpoczyna-

¹ Szczegółowy przegląd badań – zob. Olpińska (2004).

² Szczegółowy przegląd badań – zob. Olpińska (2004; 2009).

ją naukę tego języka, bardzo korzystnie wpływa na rozwój ich pierwszego języka. Ale nie tylko.

Wczesny intensywny kontakt dziecka z językiem drugim wpływa pozytywnie także na jego rozwój poznawczy i rozwój myślenia. Wreszcie stwarza on dobre podstawy nabywania w przyszłości kolejnych języków obcych, co potwierdzają zarówno badania na gruncie glottodydaktyki, jak i neurolingwistyki. „Wszyscy, którzy oprócz swojego języka ojczystego nauczyli się drugiego języka, rozwinęli *kompetencję uczenia się* języków. Powstaje ona przede wszystkim dzięki kompleksowym, dynamicznym zależnościom pomiędzy sprawnościami językowymi w języku ojczystym a doświadczeniami z językiem drugim i ułatwia nabywanie trzeciego języka” (Werlen, 2002, s. 68). Jest to bardzo ważne w sytuacji otwarcia się Polski na świat, a w szczególności z uwagi na członkostwo naszego kraju w Unii Europejskiej – aby móc w pełni korzystać z praw i odnaleźć swoje miejsce w wielojęzycznej i wielokulturowej wspólnocie europejskiej, wszyscy jej obywatele powinni w myśl zaleceń Komisji Europejskiej znać co najmniej trzy języki: swój język ojczysty oraz dwa inne języki europejskie (por. np. European Commission, 2004).

Oczywiście wczesne rozpoczęcie nauki drugiego języka nie stanowi gwarancji ani osiągnięcia wysokiego poziomu rozwoju kompetencji tego języka, ani też jego korzystnego wpływu na rozwój innych dziecięcych kompetencji. Aby to było możliwe, nauka drugiego języka musi odbywać się w specyficznych warunkach. Wczesny początek nauki języka drugiego musi wiązać się z *gruntownymi zmianami w zakresie metodyki nauczania – metody nauczania języka muszą być dostosowane do potrzeb i poznawczych możliwości dzieci*. Co to ozna-

cza w praktyce, spróbuję wyjaśnić na poniższych przykładach.



Wczesny początek nauki języka drugiego musi wiązać się z gruntownymi zmianami w zakresie metodyki nauczania – metody nauczania języka muszą być dostosowane do potrzeb i poznawczych możliwości dzieci.



Naturalna sytuacja uczenia się

Wczesna nauka języka drugiego musi odbywać się w sytuacji, która skonstruowana jest tak, aby możliwie jak najlepiej odpowiadać warunkom procesu naturalnego nabywania pierwszego języka przez dziecko. W tak skonstruowanej sytuacji dzieci będą mogły stosować do przyswojenia języka drugiego te same strategie, które wykorzystywały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego.

Naturalną sytuację uczenia się języka można scharakteryzować w następujący sposób:

- Dla użycia języka drugiego i interakcji językowej istnieje zawsze wyraźny kontekst sytuacyjny i komunikacyjny, tak aby dzieci były w stanie na jego podstawie samodzielnie rekonstruować znaczenie wypowiedzi językowych. Wszystkie wypowiedzi nauczyciela są w miarę możliwości powiązane z konkretnymi działaniami.
- Nauczyciel stara się przede wszystkim, aby dzieci go rozumiały, a więc dostosowuje formę swoich wypowiedzi do ich niedoskonałych umiejętności komunikacyjnych – stosuje wiele parafraz i powtórzeń (nie chodzi tu jednak o nadmierne upraszczanie wypowiedzi – por. niżej); ponadto intensywnie wspiera percepcję wypowiedzi przez zastosowanie wielu różnorodnych

bodźców akustycznych, wizualnych, kinestetycznych, rytmicznych itd.

- Uwaga nauczyciela jest skierowana na treść, a nie na formę językową wypowiedzi uczących się. Nauczyciel chce przede wszystkim zrozumieć dziecko i dlatego akceptuje wszystkie jego wypowiedzi, nawet te niepełne lub nieprawidłowe, formułowane w języku ojczystym, a także reakcje niewerbalne.

Nauczanie zintegrowane

W polskim systemie oświaty cały I etap edukacyjny (klasy I–III, a także oczywiście cała edukacja przedszkolna) jest okresem nauczania zintegrowanego bez podziału na poszczególne przedmioty. Dotyczy to również języków obcych. W ramach tego podejścia niektóre treści programowe dotyczące wybranych zagadnień i bloków tematycznych oraz projektów mogą być częściowo lub w całości realizowane w języku drugim. Zasada ta odpowiada w pełni postulatom nowo-



Poradnik nie tylko dla nauczycieli

Zachęcamy do lektury naszej nowej publikacji autorstwa Anny Jaroszewskiej *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Celem poradnika jest przedstawienie wskazówek dotyczących budowania środowiska, które ma wspierać efektywne nauczanie języków obcych w klasach I–III i IV–VI oraz w gimnazjach.

Publikacja jest kompleksową analizą tego wszystkiego, co składa się na kontekst obcojęzycznego kształcenia – kontekst nie tylko edukacyjny, lecz także wychowawczy i społeczny.

[Publikacja do pobrania](#)



czesnej glottodydaktyki, w myśl której „nauczanie języka obcego w szkole podstawowej jest raczej nauczaniem treści poprzez język obcy, a nie nauczaniem gramatyki i słownictwa” (Werlen, 2002, s. 65). Oznacza to, że na I etapie edukacyjnym nie odbywa się formalna nauka języka drugiego.

Ważną zasadę dydaktyczną wczesnego nauczania języków obcych stanowi natomiast połączenie działania językowego i niejęzykowego, a także uwzględnienie dziecięcej potrzeby i zdolności uczenia się poprzez własną aktywność, rozwiązywanie problemów i zabawę, uczenie się wszystkimi zmysłami i całym ciałem. Nauczanie ukierunkowane na treść oznacza też zastosowanie elementów muzycznych i fantazyjnych, uczenie się poprzez piosenki, rymy, baśnie i opowieści, które dzieci „przeżywają” podczas zajęć, a jednocześnie rezygnację z jakiegokolwiek analizy gramatycznej zjawisk językowych.



Ważną zasadę dydaktyczną wczesnego nauczania języków obcych stanowi połączenie działania językowego i niejęzykowego, a także uwzględnienie dziecięcej potrzeby i zdolności uczenia się poprzez własną aktywność, rozwiązywanie problemów i zabawę, uczenie się wszystkimi zmysłami i całym ciałem.



Metody i techniki pracy na zajęciach języka drugiego są zbieżne z metodami pracy na zajęciach prowadzonych w języku ojczystym dzieci. Nauczyciel powinien dążyć do zainteresowania uczących się treściami prezentowanymi w języku drugim poprzez:

- dostosowanie wyboru i zakresu tematu do poznawczych możliwości dzieci oraz ścisły związek treści ze środowiskiem dzieci, ich potrzebami i doświadczeniami,

- wykorzystanie naturalnej dziecięcej ciekawości, chęci poznawania świata i gotowości podejmowania aktywności poznawczej,
- unikanie monotonii dzięki stosowaniu różnorodnych środków dydaktycznych, zadań i form pracy oraz stosowanie technik motywujących i aktywizujących,
- dostosowanie, w miarę możliwości, tempa nauczania do indywidualnych predyspozycji dzieci (indywidualizację nauczania).

Także ćwiczenia, które mogą i powinny być stosowane podczas zajęć języka drugiego, w gruncie rzeczy nie różnią się od tych, jakie wykorzystuje się w celu wspierania dziecięcego rozwoju języka pierwszego i sprawności poznawczych, np. związanych z osiągnięciem przez dziecko dojrzałości szkolnej. Oto wybrane przykłady (Kwiecińska, 2014):

- wymienianie z pamięci cech przedmiotów (np. Jaki jest cukier? Co jest kwaśne?),
- zabawa w definiowanie (Co to jest dom, książka, przyjaciel? itd.),
- zabawa w szukanie przeciwieństw,
- zabawa w kończenie zdań,
- zabawa „na niby” (Co by było, gdyby ludzie umieli latać? itp.),
- klasyfikowanie przedmiotów lub obrazków (np. według kształtu, koloru, kategorii – zwierzęta domowe, leśne itd.),
- zabawa w „prawdę i nieprawdę” (Nauczyciel pyta np.: „Trawa jest czerwona, prawda czy nieprawda?”, a dziecko odpowiada: „Prawda” lub „Nieprawda”),
- historyjki obrazkowe (układanie według właściwej kolejności, opowiadanie historyjek),
- rozwiązywanie zagadek,
- wskazywanie różnic na obrazkach,
- odnajdywanie drogi w labiryncie,
- modelowanie (np. z plasteliny, drutu itd.),
- rysowanie i wiele innych.

Rozwój sprawności językowych

W początkowej fazie nauki drugiego języka na wczesnych etapach edukacyjnych rozwijane jest szczególnie rozumienie ze słuchu. Rozwój tej sprawności odbywa się dzięki percepcji i przetwarzaniu informacji językowej w zrozumiałych dla dzieci sytuacjach komunikacyjnych oraz dzięki wielokrotnym powtórzeniom istotnych słów, wyrażeń i treści – poprzez intensywne słuchanie dzieci uczą się rozpoznawać i rozumieć jednostki leksykalne na podstawie kontekstu językowego i sytuacyjnego. Nieprzy-



Edukacja językowa – zasoby ORE

Wydział Kompetencji Językowych ORE zaprasza do zapoznania się z *Przewodnikiem po zasobach edukacji językowej*, w którym znajdują się m.in. informacje o projektach realizowanych w ramach wdrażania europejskiej polityki edukacyjnej w zakresie rozwijania kompetencji językowych, o projekcie „Europejskie Portfolio Językowe” oraz grze edukacyjnej *Z Europkiem przez Europę*.

[Publikacja do pobrania](#)



Sześciolatek na zajęciach językowych

Wydział Rozwoju Kompetencji Językowych ORE zaprasza doradców metodycznych, nauczycieli konsultantów i specjalistów z placówek doskonalenia nauczycieli oraz nauczycieli języka angielskiego uczących w szkole podstawowej na szkolenie *Wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego – sześciolatek na zajęciach językowych*. Celem warsztatów jest zapoznanie uczestników z praktycznymi metodami pracy z sześciolatkami na zajęciach językowych.

Więcej informacji

padkowo wśród wymienionych wyżej zabaw i ćwiczeń najwięcej jest takich, w których dziecko wykonuje wysiłek poznawczy skorelowany z rozwojem sprawności receptywnych, dużo słucha i rozumie, natomiast wypowiada się jeszcze głównie w języku ojczystym.

Częste, intensywne słuchanie wpływa pozytywnie na rozwój dziecięcej zdolności rozumienia wypowiedzi językowych, ale także na rozwój wymowy, intonacji, rytmu i melodii języka. Dlatego rozwój sprawności rozumienia ze słuchu stanowi podstawę rozwoju sprawności mówienia w późniejszym okresie nauki – początkowo mówienia naśladowczego (reproduktywnego), a potem mówienia produktywnego (kreatywnego – sprawność ta rozwija się tym szybciej i lepiej, im bardziej intensywny jest kontakt dziecka z drugim językiem). Należy jednak pamiętać, że celem wczesnego nauczania języków obcych nie jest opanowanie przez dzieci pewnego zasobu słów

i struktur gramatycznych, lecz raczej „rozwój kompetencji rozumienia i wyrażania treści w języku obcym” (Werlen, 2002, s. 66).

Sprawności czytania i pisania są zwykle najpierw rozwijane w języku ojczystym dzieci, chociaż próby w języku drugim nie są wykluczone, mimo że nacisk na nie kładzie się na ogół dopiero w kolejnych latach szkolnych. Rozwój sprawności czytania polega przede wszystkim na rozwoju strategii samodzielnego rekonstruowania treści tekstów pisanych – rozumienia jednostek leksykalnych na podstawie kontekstu, odnajdywania najważniejszych informacji w tekście itp. Natomiast nauka pisania w języku drugim na I etapie edukacyjnym bazuje na podejmowaniu prób przepisywania, grupowania czy przyporządkowywania znanych słów i wyrażen, dzięki czemu dzieci zaznajamiają się z zasadami ortografii, które ułatwią im rozwój sprawności pisania na dalszych etapach edukacji.

Autentyczność i bogactwo oferty językowej

Zintegrowany rozwój sprawności językowych i niejęzykowych oznacza, że język drugi staje się – obok języka ojczystego – instrumentem rozwoju poznawczego dzieci. Aby wyrażenia języka drugiego mogły spełnić funkcję środka rozwoju wiedzy i poznania świata, ich użycie musi być autentyczne. Muszą one zatem być używane na zajęciach w funkcji środka komunikacji, interakcji i prezentacji treści. Wypowiedzi nauczyciela i materiały dydaktyczne nie powinny być upraszczane pod względem gramatycznym i leksykalnym kosztem ich autentyczności komunikacyjnej i „zawartości informacyjnej”, zaś kontakt z językiem drugim powinien być możliwie jak najbardziej zróżnicowany i intensywny (por. Wode, 2004).

Dla prawidłowego rozwoju kompetencji drugiego języka ważne jest to, aby dzieci otrzymywały możliwie dużo bodźców językowych z różnych źródeł – koniecznie należy umożliwić im jak najszerszy dostęp do obcojęzycznych mediów, takich jak książki dla dzieci, czasopisma, gry, filmy, słuchowiska, programy komputerowe itd. Wypowiedzi formułowane w drugim języku powinny także stałe towarzyszyć rytuałom lekcyjnym, takim jak np. powitanie, formy zwracania się do nauczyciela, pożegnanie, zachowanie porządku w sali, zachowanie dyscypliny podczas wykonywania zadań, przygotowanie pomocy i przyborów potrzebnych do pracy na zajęciach, typowe polecenia do ćwiczeń i zabaw itp.

Oczywiście nauczyciel nie może zapominać, że ma do czynienia z uczącymi się języka drugiego. Dlatego oferta wypowiedzi językowych musi

Konferencja

*Język to twój paszport.
Ucz się języków!*

25 marca br. w Warszawie odbyła się konferencja *Język to twój paszport. Ucz się języków!* zorganizowana przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w ramach projektu „Podnoszenie jakości nauczania języków obcych na I, II i III etapie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów defaworyzowanych”. Podczas spotkania zaprezentowano rezultaty projektu, omówiono również zagadnienia związane z głównymi obszarami działań projektowych, w tym przede wszystkim metody budowania środowiska wspierającego efektywne nauczanie języków obcych, nowoczesne metody, techniki i strategie uczenia się, a także rozwijanie zdolności językowych na lekcjach języków obcych.

Więcej informacji



być dobrze ustrukturyzowana, kontrolowana w swojej progresji i motywująca (por. Werlen, 2002). Materiał językowy należy kształtować spiralnie, aby dać dzieciom możliwość powtórzenia treści, które zostały zaprezentowane wcześniej, i powracania do nich w coraz to nowych kontekstach i zadaniach. Przede wszystkim jednak sytuację uczenia się języka drugiego trzeba konstruować w taki sposób, aby użycie języka drugiego następowało zawsze w zrozumiałym dla dzieci kontekście sytuacyjnym – wyrażenia językowe powinny być zawsze powiązane z czynnościami, które dzieci obserwują i w których biorą udział.

Oczekiwane efekty wczesnej nauki języka drugiego

Ponieważ na I etapie edukacyjnym nie odbywa się formalna nauka języka drugiego – nie ma miejsca progresja rozumiana jako rozwój kompetencji gramatycznej, zaś wprowadzane treści językowe, głównie słownictwo, są ściśle skorelowane z wybranymi tematami realizowanymi w języku drugim – nie stosuje się kontroli osiągnięć w formie tradycyjnych testów poprawności językowej (testów gramatycznych i leksykalnych). Dlatego pomiar osiągnięć w zakresie kompetencji języka drugiego wymaga specjalnych środków i technik.

Ze względu na specyfikę I etapu edukacyjnego kompetencje uczących się w zakresie języka drugiego mogą być określane tylko w formie oceny opisowej. Przykładowo, nauczyciel może określić, czy dana umiejętność jest opanowana i jak często dziecko podejmuje próby opanowania danej umiejętności (często, czasem, nie podejmuje prób). Należy przy tym wziąć pod uwagę fakt, że stopień opanowania danych umiejętności w języku drugim przez dzieci zależy od zakresu i stopnia intensywności kontaktów



z tym językiem. Im bardziej obszerna, wszechstronna i zróżnicowana jest oferta bodźców językowych i rodzajów zadań, tym lepszych efektów można się spodziewać w zakresie rozwoju kompetencji drugiego języka.

Należy również pamiętać, że dla I etapu edukacyjnego charakterystyczne jest to, że uczący się w dużo większym stopniu rozwijają sprawności receptywne niż sprawności produktywne w zakresie języka drugiego. Nauczyciele powinni skoncentrować się zatem przede wszystkim na:

- obserwacji fizycznych oznak rozumienia treści przedmiotowych przez dzieci,
- gotowości dzieci i umiejętności wykonywania przez nie poleceń,
- aktywności dzieci podczas zajęć,
- ocenie reakcji uczących się na bodźce językowe – reakcji niewerbalnych, reakcji w języku ojczystym oraz reakcji w języku drugim.

W zakresie sprawności receptywnych można dodatkowo stosować zadania sprawdzające stopień rozumienia treści, takie jak np.:

- dyktanda rysunkowe,

- porządkowanie historyjek wg kolejności usłyszanego tekstu,
- zadania typu prawda/fałsz,
- przyporządkowywanie słów i wyrażeń do obrazków,
- uzupełnianie wypowiedzi nauczyciela – zdań, wierszyków, historyjek itp.

“*Formalna nauka języka drugiego może rozpoczynać się w klasie IV szkoły podstawowej, w tym okresie także może, a nawet powinna, rozpocząć się nauka drugiego języka obcego.*”

W zakresie sprawności produktywnych nauczyciele mogą dodatkowo oceniać:

- stopień poprawności wypowiedzi wyuczonych i powtarzanych przez dzieci – słów, zwrotów, wierszyków itp.,
- podejmowanie prób i spontaniczność używania wypowiedzi w języku drugim przez dzieci,
- adekwatność wypowiedzi dzieci do treści zajęć i sytuacji komunikacyjnej.

Natomiast na I etapie edukacyjnym ocenie nie powinien podlegać stopień

poprawności fonetycznej, leksykalnej i gramatycznej wypowiedzi dzieci (oprócz wypowiedzi wyuczonych lub powtarzanych).

Podsumowując: na wczesnym etapie edukacyjnym nie powinna mieć miejsca formalna nauka języka w sensie opanowania pewnego pensum zagadnień gramatycznych czy leksykalnych. Nauczanie języka drugiego na tym etapie powinno mieć charakter „spo-

tkania z tym językiem” i odbywać się w sposób zintegrowany z rozwojem języka ojczystego i ogólnym rozwojem poznawczym dzieci. Formalna nauka języka drugiego może rozpoczynać się w klasie IV szkoły podstawowej, w tym okresie także może, a nawet powinna, rozpocząć się nauka drugiego języka obcego. W ten sposób do końca edukacji szkolnej pozostałoby wystarczająco dużo czasu na opanowanie obydwu języków na poziomie

funkcjonalnym, a nawet wprowadzenie, w miarę możliwości, kolejnych języków w gimnazjum i liceum.



Magdalena Olpińska-Szkiełko

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, obecnie pracuje w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, kieruje Zakładem Teorii Języków i Akwizycji Językowej.

Zajmuje się m.in. dydaktyką języków obcych, w tym szczególnie zagadnieniami dwujęzyczności i wychowania dwujęzycznego.

Studia magisterskie i doktoranckie odbyła w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW (praca doktorska, 2000: *Dwujęzyczne wychowanie dzieci. Koncepcja dla polskiego przedszkola* [napisana w języku niemieckim]; habilitacja, 2009: monografia *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*).

Wielokrotnie brała udział w zagranicznych pobytach stypendialnych i studyjnych: m.in. w Niemczech (1995–1996, 2006, 2007), Austrii (1998, 2005) i Kanadzie (1999).

Otrzymała stypendium naukowe Rektora Uniwersytetu Warszawskiego (2004, 2005, 2006, 2008).

Bibliografia i literatura uzupełniająca

European Commission, (2004), *Promoting language learning and linguistic diversity, An action plan 2004–06*, Luksemburg: Office for Official Publications of the European Communities. | Grucza F., (2007), *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, [w:] Kordela H., Zygmunt T. (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, s. 12–24. | Kwiecińska U., (2014), *Jak bawić się z dzieckiem przygotowując je do nauki*, materiały informacyjne dla rodziców, Szkoła Podstawowa nr 86 im. Bronisława Czecha w Warszawie. | Olpińska M., (2004), *Wychowanie dwujęzyczne*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych. | Olpińska M., (2009), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*, tom 9 serii *Języki. Kultury. Teksty. Wiedza* (red. serii Grucza F., Lukszyn J.), Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej. | Werlen E., (2002), *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I–IV*, [w:] Dakowska M., Olpińska M., *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Terazniejszość i przyszłość. Materiały konferencji w Warszawie, 14–15.02.2002*, Warszawa. | Wode H., (2000), *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, *Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, Sokrates Comenius*, Kiel. | Wode H., (2004), *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel: Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V.





Nauka angielskiego w domu? Of course!

W dniach 14–16 marca br. w Domu Towarowym Braci Jabłkowskich odbył się I Festiwal Książki Dziecięcej TERE-FERE. Wśród wielu propozycji moją uwagę zwróciła metoda nauki języków obcych (na razie języka angielskiego) dla dzieci autorstwa dr. Grzegorza Śpiewaka (Wydawnictwo deDOMO). Spośród wielu innych wyróżnia ją to, że chociaż dla dzieci, skierowana jest do rodziców.

Wystarczy, że znają oni choć trochę język angielski i już mogą wykorzystać sytuacje z życia codziennego, by pomóc dziecku w nauce języka. W pakiecie znajdują się: *Przewodnik metodyczny dla rodziców*, *Przewodnik językowy*, w którym można znaleźć przydatne zwroty i słówka, i płyty z nagraniem tekstami, również w formacie MP3 (części: dla przedszkolaka, ucznia i nastolatka).

Nie jest tajemnicą, że dzieci uczą się języka angielskiego (często już od przedszkola) i po 2–3 latach nauki potrafią wymienić jedynie kolory, zwierzęta, przybory szkolne i ... kompletnie nie widzą żadnego zastosowania w praktyce.

Według dr. Śpiewaka dzieci/uczniowie niewiele pamiętają z tego, co było na lekcji języka obcego, ponieważ ich mózg nie ma przekonującego powo-

du, żeby przerabiany właśnie materiał zapamiętać. Warto więc wykorzystać sytuacje z życia codziennego i przemycać angielskie słówka i zwroty niejako przy okazji, by dla dziecka nie była to typowa „szkolna” nauka.

Najważniejsze jest przekonanie rodziców i dzieci, że komunikacja w języku obcym ma sens, a każda próba dziecka mówienia w języku obcym jest nagradzana.

mieniem stwierdzam, że moje Dziecko chętnie podejmuje dialog po angielsku, dopytuje się o nowe słówka i próbuje swoich sił, tworząc konstrukcje nie zawsze poprawne językowo, ale za to w języku angielskim.

P.S. Metoda może być również wykorzystana w szkole (a zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej) i na świetlicy, przy okazji powtarzających się sytuacji „(przed)szkolne posiłki, toaleta, orga-



Muszę przyznać, że z zainteresowaniem wysłuchałam Autora metody, zakupiłam odpowiednią część i z pewnym niedowierzaniem podjęłam próbę wdrożenia metody w domu. Ze zd-

nizacją gier i zabaw, wychodzenie na boisko/plac zabaw”.

Opracowała: **Anna Fus**



Zasady i granice w profilaktyce problemowych zachowań dzieci w młodszym wieku szkolnym

Myśląc o profilaktyce zachowań problemowych, można traktować ją jako „wyścigi z nadchodzącymi trudnościami” lub wykorzystanie naturalnego potencjału rozwojowego uczniów. Opisana poniżej propozycja działania mieści się zdecydowanie w drugim nurcie, bowiem bazuje na ważnych cechach dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jednym z głównych obszarów ich aktywności jest poznawanie siebie i świata, również na poziomie relacji międzyludzkich.

Czynności umysłowe dziecka w wieku powyżej sześciu lat pozwalają mu dostrzec, że układ elementów w danej sytuacji jest wynikiem wykonywanych czynności i zachodzących zmian. Pozwala to dziecku na przewidywanie skutków własnych działań i dalszych zmian sytuacji. Ma też miejsce „odczytywanie” wpływu emocjonalnego na innych ludzi – dzięki neuronom lustrzanym w mózgu. Te zdolności są niezwykle cenne dla analizy zachowań i relacji w grupie. Choć u dzieci rozwijają się tzw. uczucia wyższe (społeczne, moralne), to wrażliwość w odczuwaniu nie idzie jeszcze w parze z całkowitą umiejętnością kontrolowania emocji i reakcji. Wynika to z niedojrzałości płatów przedczołowych odpowiedzialnych za kontrolę impulsów, które ostatecznie dojrzeją dopiero ok. 21. roku życia. Jednak „lustrzaność” jest ważnym elementem bazowym dla lepszego rozumienia reakcji innych ludzi, a wprowadzanie zasad – swoistym treningiem dla ośrodków kontroli.

Dzieci silnie odczuwają emocje, stopniowo poszerza się ich repertuar sposobów wyrażania i radzenia sobie z nimi. W wieku 6–7 lat są już w stanie nauczyć się wyrażać uczucia werbalnie. Ponadto szybko zmieniają nastrój przy zmieniającej się sytuacji, ale nie

są już tak labilne jak dzieci w wieku przedszkolnym. Jest w nich potrzeba sprawiedliwości i wiara w słuszność kary za przewinienie. Na podstawie potencjału, który został tu pobieżnie przedstawiony, warto oprzeć budowanie zasad oraz stabilnych, ale elastycznych granic.

„**Dzieci silnie odczuwają emocje, stopniowo poszerza się ich repertuar sposobów wyrażania i radzenia sobie z nimi. W wieku 6–7 lat są już w stanie nauczyć się wyrażać uczucia werbalnie.**”

Ustalanie zasad

Docierają do mnie niekiedy głosy środowiska nauczycielskiego stwierdzające, że ustalanie zasad nie ma sensu. Osoby mające takie przekonanie często zgłaszają, że zasady w szkole są martwe i pozostają jedynie na papierze. Rzeczywiście – trudno się nie zgodzić, że takie zasady mijają się z celem. Co zatem zrobić, aby zasady w szkole lub przedszkolu zaczęły „żyć”?

Istotny wydaje się sam proces ich ustalania. Jeśli reguły mają być przestrzegane, to ważne jest, aby były jasne i zrozumiałe, a osoby, które mają

ich przestrzegać, identyfikowały się z nimi. Najłatwiej zidentyfikować się z czymś, co choćby w części uznaje się za „swoje”, dlatego ogromne znaczenie ma włączenie dzieci w sam proces formułowania zasad.

Ważne jest, aby w tym procesie zachowana była równowaga między dwoma elementami. Z jednej strony mam na myśli jasne określenie oczekiwań ze strony nauczyciela, z drugiej zaś – wysłuchanie potrzeb uczniów. Zatem ustalenie zasad powinno być poprzedzone rozmową. Punktem wyjścia może być odwołanie się do rzeczywistości szkolnej (zwłaszcza w pracy z uczniami klas II–III, którzy zdążyli ją już trochę poznać), np. przygotowanie rysunku *Mój dzień w szkole*. Następnie dzieci powinny zastanowić się, co w takim dniu jest przyjemne, co pomaga im poczuć się w szkole dobrze, jak lubią być traktowane przez innych, czego nie lubią w szkole, jak nie chcą być traktowane itd.

W przypadku uczniów najmłodszych, którzy nie mają jeszcze zbyt wielu doświadczeń szkolnych, warto pracować na bazie przygotowanego przez nauczyciela i wspólnie omówionego opowiadania. W obu tych sytuacjach nauczyciel może wyrazić swoje ocze-

kiwania, włączając się w naturalny sposób w tok rozmowy i odwołując się do swoich doświadczeń. Może powiedzieć np.: „Dla mnie ważne jest, kiedy w czasie lekcji słuchamy się wzajemnie. Jest mi bardzo trudno mówić, jak czasem mówicie równocześnie ze mną. Często nie mogę usłyszeć każdego z was, kiedy mówicie wszyscy na raz. A ciekawi mnie, co macie do powiedzenia. Jednak żeby usłyszeć każdy głos, potrzebuję słyszeć każdego z was osobno”. Warto, aby nauczyciel spisywał najważniejsze stwierdzenia uczniów na tablicy. Może to być rodzaj tabeli *Lubimy/nie lubimy*. Jeśli uczniowie nie są jeszcze w stanie sprawnie odczytać zapisków, nauczyciel może ich w tym wspomóc.



“**Zasad nie może być zbyt wiele, gdyż zamazuje to obraz tego, co naprawdę istotne (zasada = coś zasadniczego). Proste sformułowanie ułatwia uczniom zapamiętanie zasady. Sformułowanie pozytywne sprawia, że nie poruszamy się w obrębie zakazów lecz wskazówek (...)**”

Skoro udało się przeanalizować, czego potrzebujemy, warto przejść do sformułowania samych zasad. Ważne jest, aby nauczyciel przypominał, co udało się już ustalić (dlatego pomocna będzie wyżej wspomniana tabela – można ją głośno odczytać). Na tej podstawie łatwiej będzie ustalić 5–7 zasad, których sformułowania są proste i pozytywne. Zasad nie może być zbyt wiele, gdyż zamazuje to obraz tego, co naprawdę istotne (zasada = coś zasadniczego). Proste sformułowanie ułatwia uczniom zapamiętanie zasady. Sformułowanie pozytywne sprawia, że nie poruszamy się w obrębie zakazów (które jest trudniej przyjmować), lecz wskazówek (czyli podpowiedzi, co mogą zrobić, żeby było dobrze). Przykładową zasadę

„Nie bijemy się i nie przezywamy” warto zastąpić sformułowaniem pozytywnym „Okazujemy sobie wzajemnie szacunek”.

Zasady powinny zostać spisane. Młodszym dzieciom w korzystaniu z zasad pomagają często obrazy graficzne. Opracowanie tych obrazów może wyglądać różnie. Może to być plakat przygotowany przez nauczyciela, na którym obok każdego hasła pojawiają się piktogramy. Można również poprosić dzieci o przygotowanie własnych rysunków dotyczących zasad (można podzielić dzieci na grupy i przyporządkować im konkretne zasady do zilustrowania). Hasła z zasadami drukujemy pojedynczo, a wokół nich mocujemy rysunki dzieci. Ważne jest również, by zasady były powieszane zawsze w tym samym, widocznym miejscu w klasie. Pomoże to w dalszych etapach pracy – łatwiej będzie się do nich odnosić. Jeśli spisane zasady zostaną potraktowane przez nauczyciela marginalnie, można się spodziewać, że tak samo odniosą się do nich dzieci. Powieszenie ich w niewidocznym kąciку spowoduje, że równie łatwo znikną z oczu i z pola uwagi uczniów.

Przypominanie

Zasady nie są magiczną różdżką. Nie wystarczy raz nimi „dotknąć”, żeby nastąpił cud przemiany. Konieczne jest przywoływanie zasad na co dzień.

“**(...) powtarzanie jest istotnym elementem pracy, bo zwraca uwagę uczniów, że zasady są stałe i niezmiennie, oraz ma związek z faktem, że uczniowie w tym wieku uczą się przez regularne powtarzanie i wzmocnienia.**”

Po ustaleniu zasad – następnego dnia lub po kilkudniowej przerwie – warto wrócić do samych sformułowanych haseł. Wówczas konieczne wydaje się zweryfikowanie, czy są one jasne dla wszystkich i jak uczniowie je rozumieją. Warto zatem, aby nauczyciel, przywołując każdą zasadę, pytał o jej znaczenie. Odwołując się do wcześniejszego przykładu, nauczyciel mógłby powiedzieć: „Nasza kolejna zasada brzmi *Okazujemy sobie wzajemnie szacunek*. Jak możemy okazywać sobie szacunek w szkole, w klasie? A jakie zachowania mogą wskazywać, że ludzie odnoszą się do siebie bez szacunku?”.



Jednorazowe przypomnienie zasad również nie jest wystarczającym zabiegiem. Na dalszych etapach nie ma już konieczności analizowania zasad za każdym razem, warto jednak rozważyć stworzenie czegoś w rodzaju codziennego rytuału. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają tę komfortową sytuację (w przeciwieństwie do nauczycieli przedmiotowych na dalszych etapach edukacyjnych), że spędzają stosunkowo dużo czasu na zablokowanych zajęciach ze swoimi uczniami. Zatem poświęcenie kilku minut na przywołanie zasad nie powinno nastroczać trudności. Oczywiście najlepiej jest, kiedy następuje ono każdego dnia na początku zajęć, np. po sprawdzeniu listy obecności.

Zasady można przywoływać na różne sposoby – można prosić, by dzieci powtarzały je chórem lub aby kolejne zasady przypominali zgłaszający się uczniowie. Mogą to być rymowanki lub piosenka ułożone specjalnie na tę okazję. Można też skorzystać ze struktury wezwanie–odpowiedź. Taka formuła została zastosowana przez grupę hipisowskich przyjaciół w filmie *Podróż za jeden uśmiech* dla przypomnienia zasad higieny osobistej („Myjemy uszy – dla spokoju duszy, myjemy szyję –

niech zdechnie, kto nie myje, myjemy nos – z włosami i pod włos...”). Podobną formułę może zaproponować nauczyciel: „Kiedy rozmawiamy – wszyscy się słuchamy, my się nie bijemy – bo się szanujemy...”.

Niezależnie od wybranej formy, powtarzanie jest istotnym elementem pracy, bo zwraca uwagę uczniów, że zasady są stałe i niezienne, oraz ma związek z faktem, że uczniowie w tym wieku uczą się przez regularne powtarzanie i wzmocnienia.

“**Reagowanie na łamanie zasad w podstawowym wymiarze to po prostu odwołanie się do tego, co zostało ustalone.**”

Kolejną ważną kwestią jest przywoływanie zasad po to, by uprzedzić przewidywane złe zachowanie. Jeśli np. nauczyciel wie, że uczniowie nie zachowują się właściwie, gdy wsiadają do autobusu podczas klasowych wycieczek, przed wyjściem powinien poświęcić chwilę na przypomnienie zasad, osadzając je w tej konkretnej rzeczywistości. Może powiedzieć np.: „Za chwilę będziemy wychodzić do kina. Czekają nas podróże autobusem.

Chcę wam przypomnieć, że zmiana sytuacji nie zmienia naszej umowy co do zasad, których się trzymamy. Jeśli jesteśmy umówieni na to, że okazujemy sobie wzajemnie szacunek, to okazujemy go wszystkim osobom, które spotykamy. Jak myślicie, w jaki sposób możemy okazywać szacunek naszym współpasażerom w autobusie?”.

Monitorowanie przestrzegania zasad

Ustalenie zasad i ich utrwalanie są etapami wstępnymi (przygotowawczymi). Kluczowym elementem pracy z zasadami jest monitorowanie ich przestrzegania. Monitorowanie ma dwa wymiary: identyfikowanie i wzmacnianie zachowań pozytywnych oraz reagowanie na łamanie ustalonych zasad. Choć oba wydają się dość oczywiste, to okazuje się, że częściej reagujemy na łamanie zasad, niż wzmacniamy to, co dobre.

W pierwszym wymiarze najtrudniejsza jest otwartość na dostrzeżenie każdego, nawet małego, zmian w zachowaniu uczniów. Warto, aby wzmocnienie takiej pozytywnej zmiany następowało bezpośrednio po danym zachowaniu i miało następujący schemat:

- wyrażenie pochwały,
- wskazanie konkretnego pozytywnego zachowania (pozytywnej zmiany),
- wskazanie, jak uczeń może wpływać na poprawę zachowania,
- ponowne wyrażenie pochwały.

Załóżmy, że Jaś ma kłopot z nieprzerwanym wypowiedzi innym osobom. Nauczyciel – świadomy tej trudności dziecka – widzi, że Jaś wysłuchał dziś wypowiedzi Małgosi, więc reaguje natychmiast: „Ciesz się, że tak uważnie słuchacie tego, co mówi Małgosia. Jasiu, mówię to dziś szczególnie do ciebie. Wiem, że trudno bywa ci wytrzymać, kiedy ktoś dłużej mówi, a te-

raz z radością obserwowałem, że nie przerwałeś Małgosi ani razu. Bardzo bym chciał, żeby częściej udawało ci się zacześć na swoją kolej. Dziś to ci się udało. Super!”. Wypowiedź nauczyciela może być dodatkowo wzmocniona symboliczną nagrodą (stempelkiem, naklejką) lub innym wyróżnieniem o charakterze społecznym (pogłaskaniem po głowie, „żółwikiem”).

“
Kluczowym elementem pracy z zasadami jest monitorowanie ich przestrzegania.
 ”

Reagowanie na łamanie zasad w podstawowym wymiarze to po prostu odwołanie się do tego, co zostało ustalone. Ważne jest, aby w informacji skierowanej do ucznia pojawił się opis konkretnego zachowania i wskazanie zasady, która została złamana, np.: „Patrycja, usłyszałem, że powiedziałaś do Marty *Spadaj!*. Chcę, żebyś pamiętała o naszej umowie – umówiliśmy się, że odnosimy się do siebie z szacunkiem”. Jeśli to poskutkuje, nie ma potrzeby wdrażania kolejnych kroków.

Może się zdarzyć, że dziecko zaczyna poddawać w wątpliwość, czy zasada została złamana – np. Patrycja odpowiada: „Ale ja ją traktuję z szacunkiem, tylko chciałam, żeby się odczepiła, bo nam przeszkadza w zabawie”. W takiej sytuacji warto odwołać się do własnego doświadczenia dziecka, np.: „Patrycja, a jak ty byś się poczuła, gdyby ktoś do ciebie powiedział *Spadaj!*? Czy kiedy słyszysz takie słowo skierowane do ciebie, czujesz się szanowana?”.

Może oczywiście się zdarzyć, że dziecko nadal nie zareaguje zmianą zachowania. Wówczas warto przedsięwziąć kolejne kroki zmierzające do asertywnego postawienia granicy – nauczyciel powinien:

- poinformować, na jakie zachowanie się nie zgadza i poprosić o zaprzestanie,
- wyrazić stanowcze życzenie, aby uczeń zaprzestał tego zachowania,
- przywołać zaplecze – uprzedzić, co się stanie, kiedy zachowanie się nie zmieni,
- skorzystać z zaplecza.

Kolejne kroki nie powinny być wdrażane jednocześnie. Po każdym z nich należy dać dziecku chwilę na to, by miało czas zareagować – zmienić zachowanie. Jeśli wcześniejszy krok nie działa, dopiero wówczas stosujemy następny. Przykładowo: Wojtek rozmawia z Krzysiem podczas lekcji. Nauczyciel przywołuje zasadę: „Wojtku, Krzysiu, od kilku minut, kiedy poszczególne dzieci recytują wiersz, rozmawiacie ze sobą. Pamiętajcie, proszę, że umawialiśmy się, że mówi jedna osoba”. Krzyś milknie, a Wojtek nadal szepce mu coś do ucha. Nauczyciel mówi dalej: „Wojtku, widzę, że nadal mówisz do Krzysia, podczas gdy inne dzieci odpowiadają. Proszę cię, żebyś przestał, bo mnie to przeszkadza słuchać, a mam wrażenie, że rozprasza również odpowiadających”. Wojtek nie zmienia swojego zachowania. Nauczyciel mówi: „Wojtku, chcę, żebyś przestał teraz mówić do Krzysia”. Jeśli to nadal nie działa, dodaje: „Krzysiu, jeśli nadal będziesz rozmawiał, przesa-

dę cię do innej ławki”. Jeśli Wojtek w dalszym ciągu nie potrafi zamilknąć, nauczyciel spełnia zapowiedź.

Czy nasze zasady działają?

Jak we wszystkich działaniach prowadzonych przez nauczyciela istotnym elementem jest autorefleksja i ocena efektywności tego, co robi. Nauczyciel powinien więc systematycznie zadawać sobie pytanie, czy ustalone zasady działają. Warto odnosić je do każdej zasady odrębnie. Zazwyczaj odpowiedź będzie brzmiała „Zasadniczo tak, choć bywają łamane przez poszczególne dzieci lub w poszczególnych sytuacjach”. Wówczas warto zastanowić się, jakie sytuacje sprzyjają łamaniu zasad i z jakimi trudnościami poszczególnych dzieci to się wiąże. Wtedy nauczyciel może określić co jest problemem i jakie działania – niezależnie od monitorowania zasad – powinien wdrożyć. Jeśli natomiast okaże się, że zasady są łamane permanentnie, warto prześledzić cały proces ich ustalania i wdrażania, by stwierdzić, gdzie mógł zostać popełniony błąd.

Tomasz Garstka

Psycholog.

Pracował jako socjoterapeuta dzieci i młodzieży oraz psychoterapeuta psychoanalityczny osób dorosłych.

Obecnie prowadzi szkolenia dla nauczycieli oraz pracuje z pacjentami w Przychodni Specjalistycznej PROSEN w Warszawie.

Członek Klubu Sceptyków Polskich.



Świetlica dla sześciolatka

Rola i zadania współczesnej świetlicy szkolnej

Pierwsze świetlice powstawały w naszym kraju w początkach XX w. Ich rola i zadania ewoluowały z upływem lat i zmieniających się warunków kulturowo-społecznych. O ile w początkowej fazie ruchu świetlicowego spełniały zadania oświatowe w stosunku do biedniejszej części ówczesnego społeczeństwa, tak dzisiaj sprawują wychowawczą opiekę nad dużą grupą dzieci i młodzieży ze wszystkich środowisk, umożliwiając im tak ważne dla rozwoju spotkania z rówieśnikami, zabawy i zajęcia.

Obecnie świetlica szkolna jest integralną częścią szkoły. Uzupełnia i wspomaga jej pracę we wszystkich obszarach:

- opieki – zaspakajania podstawowych potrzeb: bezpieczeństwa, akceptacji, szacunku;
- wychowania – takiego wpływu na dziecko, który wywołuje pozytywne zmiany w jego osobowości, umożliwiające mu osiągnięcie samodzielności i niezależności;
- dydaktyki, sprowadzającej się do wspomaganiania edukacyjnych wysiłków szkoły;
- profilaktyki – zapobiegania niewłaściwym zachowaniom i trudnościom w nauce;
- działań korekcyjno-kompensacyjnych, które w świetlicy polegają na wspieraniu terapii zaburzeń różnych sfer rozwoju.

Rolą świetlicy jest również uczenie wychowanków mądrego i ciekawego spędzania czasu wolnego z uwzględnieniem wszystkich jego istotnych funkcji. Świetlica szkolna powinna tak organizować swoją pracę, aby uczniowie mieli możliwość regeneracji swoich sił fizycznych i psychicznych (funkcja wypoczynkowa), wyzwala

pozytywnych emocji (funkcja rozrywkowa), rozwijania swoich zainteresowań (funkcja progresywna) oraz nawiązywania właściwych kontaktów społecznych (funkcja integracyjna).

Świetlice w swoich zadaniach uwzględniają zatem pomoc w nauce, zajęcia rozwijające wszystkie sfery osobowości dziecka, samodzielne i spontaniczne zabawy z rówieśnikami, dbałość o zdrowie nawyki życia codziennego, kulturalną rozrywkę oraz niezbędną codzienną porcję ruchu, najlepiej na świeżym powietrzu.

“**Świetlice w swoich zadaniach uwzględniają zatem pomoc w nauce, zajęcia rozwijające wszystkie sfery osobowości dziecka, samodzielne i spontaniczne zabawy z rówieśnikami, dbałość o zdrowie nawyki życia codziennego, kulturalną rozrywkę oraz niezbędną codzienną porcję ruchu, najlepiej na świeżym powietrzu.**”

Istnieją dowody na to, że jakość opieki i wychowania wpływa na efekty uczenia się i kształcenia. Opieka świetlicowa ma zatem wpływ na

szkolne i pozaszkolne funkcjonowanie uczniów. Zasadne jest więc z troszczenie się o świetlice szkolne, tym bardziej że wciąż wzrasta zapotrzebowanie na świetlicowe formy opieki. W przyszłym roku szkolnym będzie ono prawdopodobnie jeszcze większe, z uwagi na obniżony wiek rozpoczynania obowiązków szkolnych uczniów szkół podstawowych.

Dzieci sześciolatnie w świetlicy szkolnej – zalecane rozwiązania organizacyjne

Od kilku lat sześciolatki, których rodzice zdecydowali o wcześniejszym rozpoczęciu przez nie edukacji, są uczniami klas I u boku dzieci siedmioletnich. W szkołach, do których zapisano ich więcej, utworzono klasy I składające się wyłącznie z uczniów sześciolatnych. W roku szkolnym 2011/2012 około 20% sześciolatków trafiło do szkół. W następnym roku odsetek ten był podobny, mimo szerokiej promocji i coraz lepszego przygotowania szkół do przyjęcia młodszych uczniów. Większość rodziców nie posłała swoich pociech wcześniej do szkoły z różnych pobudek. Jedną z nich była obawa co do jakości opieki

świetlicowej w szkole, która znacznie różni się od tej, jaką mogą mieć dzieci w przedszkolu.

“

Zajęcia świetlicowe należy dostosowywać do percepcji ucznia sześciolatniego.

”

Na tę sytuację miało wpływ panujące przekonanie o świetlicy jako „przechowalni”. W wielu szkołach rzeczywiście liczebność dzieci w świetlicach przez lata wzrastała, a warunki lokalowe się nie zmieniały. Powstał więc obraz miejsca głośnego, przepełnionego, w którym dzieci nie robią niczego pożytecznego. Stereotyp ten jednak jest krzywdzący w stosunku do wielu świetlic, ponieważ mimo faktycznie trudnych warunków szkoły znalazły różnorodne rozwiązania, aby poprawić jakość opieki świetlicowej. Znacząca większość świetlic szkolnych jest miejscem, gdzie odbywa się wiele ciekawych, często niekonwencjonalnych zajęć.

Po wprowadzeniu decyzji o obniżeniu wieku szkolnego podjęto szereg działań służących przygotowaniu szkół do przyjęcia dzieci sześciolatków. Za najważniejsze uznano: modernizację sal szkolnych tak, aby było w nich miejsce do nauki oraz spontanicznych lub celowych zabaw dziecięcych; zmianę organizacji pracy świetlicy; modyfikację warunków sanitarnych; organizację placu zabaw i miejsc do zajęć ruchowych; przygotowanie metodyczne nauczycieli do pracy z dzieckiem sześciolatkiem.

Wszystkie te zmiany wprost lub pośrednio mają wpływ na zadania opiekuńcze szkoły i tym samym jakość pracy świetlicowej. Aby dzieci sześciolatnie miały taką samą opiekę



jak w przedszkolu, zajęcia świetlicowe dzieci sześciolatników powinny odbywać się w osobnej sali, z grupą jednorodną wiekowo. Dziećmi powinien zajmować się jeden wychowawca. Z uwagi na większą męczliwość i potrzeby psychoruchowe młodszych dzieci, dobrze jest wygospodarować miejsce do odpoczynku oraz zabaw ruchowych, dostosować stoły i krzesła do wzrostu dzieci. Świetlice dla sześciolatków powinny mieć osobne wejście, zaleca się także, by przebywały w nich mniejsze liczebnie grupy, nad którymi czuwa dodatkowy nauczyciel.

Większość szkół już dostosowała warunki świetlicowe do możliwości i potrzeb uczniów sześciolatników. Dzieci te przebywają w osobnym pomieszczeniu – czasami jest to ich klasa, w której znajdują się nowe, estetyczne i kolorowe meble, z dobrze wyposażoną i dość dużą częścią do zabaw dziecięcych, bywają to także pomieszczenia świetlicowe przeznaczone tylko dla najmłodszych uczniów. Taka grupa świetlicowa jest częstokroć mniej liczna, np. w Krakowie optymalna liczba osób wchodzących w jej skład wynosi 20¹. Dziećmi opiekuje się przez cały czas jeden wychowawca świetlicy, ewentualnie jak najmniejsza grupa nauczycieli.

¹ Liczbę tę określa Zarządzenie nr 1081/2013 Prezydenta Miasta Krakowa z dnia 19.04.2013 w sprawie zasad zatwierdzania arkuszy organizacji przedszkoli, szkół i placówek w roku szkolnym 2013/2014.



Zajęcia świetlicowe należy dostosowywać do percepcji ucznia sześciolatniego. Rozwój motoryczny stymuluje się w świetlicach dzięki zabawom w salach do zajęć psychoruchowych, które utworzono w ramach rządowego programu „Radosna Szkoła”, oraz poprzez zabawy na świeżym powietrzu – w wielu szkołach na placach zabaw, również zbudowanych dzięki „Radosnej Szkole”. Zgodnie z informacją podaną przez MEN w niektórych województwach około 90% sal do zabaw ruchowych i wiele placów zabaw powstało w ramach tego programu. Program ten, finansowany ze środków unijnych, kończy się w bieżącym roku i prawdopodobnie reszta szkół skorzysta jeszcze z jego oferty. Obecnie w grupach świetlicowych składających się z najmłodszych uczniów klas pierwszych wychowawcy świetlic nie mają wsparcia drugiej osoby, ale w przyszłym roku szkolnym MEN zapowiada zatrudnienie pomocy nauczyciela. Tak zorganizowana opieka świetlicowa niczym nie będzie odbie-

gać od przedszkolnej i będzie świadczyć o gotowości szkoły do pełnienia zadań opiekuńczych na bardzo wysokim poziomie.

“
Obecnie zarówno w przedszkolach, jak i w świetlicach stosuje się różnorodne formy pracy, aby dzieci mogły poznawać świat wszystkimi zmysłami i rozwijały wszystkie sfery osobowości.

Część szkół ma wśród swoich uczniów na tyle małą liczbę sześciolatków, że niemożliwe jest stworzenie z nich chociażby jednej grupy świetlicowej. Wówczas dzieci te uczęszczają do świetlicy razem ze starszymi uczniami. Analiza takich praktyk wskazuje zarówno pozytywy, jak i wady takich rozwiązań organizacyjnych świetlicy szkolnej. Poprzez włączenie do stałej grupy i obserwację starszych uczniów dzieci sześciolatnie dużo szybciej uczą się zasad i reguł panujących w szkole i świetlicy. Szybciej stają się

samodzielne i pewne siebie. Lepiej panują nad swoimi emocjami. Poznają szkołę i starszych kolegów, mają w szkole wielu znajomych z różnych klas. Starsi uczniowie mogą otoczyć sześciolatków opieką i pomocą, być ich przewodnikami i organizatorami zabaw oraz wsparciem wychowawcy świetlicy.

Do negatywnych skutków przebywania najmłodszych ze starszymi uczniami należą: anonimowość, zagubienie, onieśmienie, lęk przed wyrażaniem swoich potrzeb. Przebywanie w licznych oraz głośnych grupach i wynikające z tego trudności z regeneracją sił fizycznych i psychicznych prowadzą do nasilenia się dekoncentracji, męczliwości, bólów głowy. Zdarza się również, że starsi uczniowie mają niewłaściwy wpływ na najmłodszych. Tutaj należy podkreślić rolę osoby dorosłej, która powinna wychwycić takie nieprawidłowości i konsekwentnie im zapobiegać, stworzyć atmosferę sprzyjającą zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa, aby zminimalizować niepożądane skutki tworzenia grup mieszanych wiekowo.

Metody i formy zajęć świetlicowych dostosowane do potrzeb i możliwości sześciolatków

Metodyka zajęć świetlicowych zakłada wprowadzenie takich metod i form pracy, które wspomagają rozwój dzieci w zakresie wszystkich obszarów. W związku z tym, że uczniowie przebywają w świetlicy w czasie wolnym od zajęć szkolnych, propozycje metodyczne powinny być na tyle ciekawe i atrakcyjne, aby uczestnicy chętnie na nie odpowiadali. W świetlicy szkolnej nie realizuje się podstawy programowej, nie obowiązują programy nauczania, nie stosuje się oceniania szkolnego ani pracy w systemie szkolno-lekcyjnym, co jednak nie oznacza, że praca w świetlicy nie wymaga planowych i celowych zajęć.

W każdej świetlicy tworzy się roczny plan pracy wychowawczo-dydaktycznej, który uwzględnia szkolne programy wychowawcze i profilaktyczne oraz zapisy podstawy programowej, z co najmniej miesięcznym wyprzedzeniem planuje się tematykę zajęć w formie haseł tygodnia, która zależy od pomysłów wychowawców, ważnych wydarzeń czy okresów świątecznych. Zasadniczo powinna ona różnić się od tematyki zajęć szkolnych, by unikać powtórzeń oraz rozwijać horyzonty dzieci i poruszać tematy szczególnie im bliskie.

Specyfika pracy świetlicowej wymaga codziennego przeprowadzania planowych zajęć tematycznie związanych z hasłem tygodnia i różnorodnymi formami pracy. Zajęcia te znacząco różnią się od lekcji szkolnej pod względem organizacyjnym – prowadzone są najczęściej w kręgu – oraz metodycznym – dominują metody oparte na działaniu i pozytywnym przeżywaniu. Część zajęć świetlicowych polega na dowolnej aktywności dzieci. Rolą nauczyciela jest wówczas zarówno dyskretna kontrola, pomoc w trudniejszych sytuacjach, zapewnienie takiej organizacji przestrzeni, materiałów, gier i zabawek, które będą zachęcały do pożądanых form spędzania czasu w świetlicy, jak i organizacja zabaw w mniejszych grupach służących rozrywce i rozładowaniu napięć emocjonalnych.

Dobór metod i form zależy od treści, celów i zadań wychowawczo-dydaktycznych, wieku dzieci, ich zainteresowań, możliwości lokalowych, wyposażenia i zdolności osoby biorącej udział w organizacji procesu kształcenia i wychowania.

Obniżenie wieku dzieci rozpoczynających naukę w klasie I postawiło przed świetlicami potrzebę dostosowania metod i form pracy świetlicowej do

możliwości dzieci sześciolatków. Metodyka zajęć świetlicowych wymaga niewielkich modyfikacji, ponieważ w wielu obszarach jest zbieżna z tą, która była stosowana w przedszkolnych oddziałach dla sześciolatków. W obu miejscach dominującą formą aktywności była zabawa – działalność bliska dzieciom, podejmowana spontanicznie i dobrowolnie, bogata w nieoczekiwane i tajemnicze pierwiastki, cechująca się fikcyjnością, wyzwalająca dużo radości i zadowolenia.

Obecnie zarówno w przedszkolach, jak i w świetlicach stosuje się różnorodne formy pracy, aby dzieci mogły poznawać świat wszystkimi zmysłami i rozwijały wszystkie sfery osobowości. Do codziennych zabaw świetlicowych powinno się wplatać treści bliskie podopiecznym, dlatego warto poznawać ich zainteresowania, ulubione zabawki i bajki oraz wszelkie inne nowości proponowane dzieciom.

Mimo że metody i formy pracy z dziećmi sześciolatkami i starszymi uczniami są zbieżne, istnieją też różnice w tym zakresie. Dotyczą one możliwości psychofizycznych oraz umiejętności opanowanych przez uczniów. Wychowawca świetlicy, pod opiekę którego trafi dziecko sześciolatkowe, powinien zapoznać się z podstawą programową wychowania przedszkolnego, aby wiedzieć, jakich umiejętności powinien nabyć absolwent przedszkola, oraz podstawą programową I etapu edukacyjnego szkoły podstawowej, aby poznać obszary, w których powinien wspierać edukację dziecka. Powinien także przypomnieć sobie cechy rozwojowe dziecka sześciolatka.

Zajęcia zaplanowane dla sześciolatków nie powinny przekraczać 30 minut, bo jest to optymalny czas ich koncentracji uwagi. Organizując zajęcia świetlicowe, warto wykorzystać wro-

zdzone i charakterystyczne dla wieku możliwości małych podopiecznych, np. olbrzymią potrzebę zabaw, w których wchodzi w rolę (bywa to trudniejsze z dziećmi starszymi), ich potencjał twórczy, bogatą wyobraźnię, dzięki czemu zabawy mogą być niesamowicie atrakcyjne, efektowne i rozwijające. Potrzeba rozwoju motorycznego jest motywacją do planowania zabaw ruchowych, spacerów, wycieczek itp., po których dzieci chętnie odpoczną, najlepiej w pozycji leżącej, słuchając ciekawych opowieści czy pięknych bajek (wiele świetlic zaangażowało się w akcję „Cała Polska czyta dzieciom” – warto kontynuować te działania). Dzieci sześciolatkowe są jeszcze bardzo ufne i uzależnione od dorosłych, można to wykorzystać i stać się dla nich autorytetem, wówczas zyskamy ich sympatię, większy wpływ na zachowanie, rozwój i edukację szkolną, taką postawą zdobędziemy także uznanie rodziców i pracodawców.

W osiągnięciu tych założeń warto wykorzystać w świetlicy elementy programów zajęć przedszkolnych lub świetlicowych oraz ciekawe metody i techniki pracy z dziećmi, np. pedagogikę zabawy, pedagogikę cyrku, piachoterapię, konstruowanie gier matematycznych według Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, program zajęć świetlicowych *Bajki naszego dzieciństwa*, papieroplastykę i inne techniki plastyczne, bajkoterapię, zabawy muzyczne z wykorzystaniem metody Carla Orffa, edukację twórczości z wykorzystaniem *Zabaw do myślenia*, aktywne słuchanie metodą Battii Strauss, Metodę Dobrego Startu według Marty Bogdanowicz czy Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Poniżej prezentuję krótki opis wybranych metod i form pracy z grupą, które mogą dostarczyć ciekawych inspiracji do projektowania zajęć świetlicowych z dziećmi sześciolatkami.

Pedagogika zabawy

Osoba prowadząca jest animatorem oraz pełnym uczestnikiem zabaw; dostarcza propozycji służących poznaniu i integracji, rozbudzeniu twórczego myślenia i działania, opanowaniu wiedzy i umiejętności w niekonwencjonalny sposób, zdobywaniu informacji zwrotnych. Zabawy te wykorzystują wszystkie rodzaje aktywności dziecka – ruchową, plastyczną, teatralną, werbalną, poznawczą; unika się w nich współzawodnictwa, które często bywa przyczyną porażek, a co za tym idzie – wyzwala trudnych dla młodszych dzieci emocji. Pedagogika zabawy stawia na uczenie współpracy i pozytywne przeżywanie, kształtujące człowieka empatycznego, humanitarnego, nawiązującego dobre relacje z innymi.

Szczególnie atrakcyjne i adekwatne do potrzeb i możliwości sześciolatków są zabawy z charakterystycznymi rekwizytami pedagogiki zabawy – chustą animacyjną i tunelem. Dostarczają one dzieciom wielu wrażeń, utrzymują uwagę, rozbudzają wyobraźnię, integrują grupę, uczą przestrzegania reguł, dają możliwość tworzenia całych scenariuszy o różnorodnej fabule.

Pedagogika cyrku

Jest „młodszą siostrą” pedagogiki zabawy, jej atrakcyjność wynika ze sprawności, których dzieci nabywają za pomocą równie atrakcyjnych, bo niekonwencjonalnych, przyborów cyrkowych. Prowadzący umożliwia dzieciom naukę żonglowania chustkami, piłeczkami, rozkręcanie talerzyka na patyku, zabawę diabolo, poi, flowerstickiem, kółkami czy chodzenie na szczydłach. Umiejętności te wpływają na lepsze funkcjonowanie układu nerwowego, koncentrację uwagi i procesy motywacyjno-emocjonalne. Dzieci pobudzone długo i chętnie oddają się ćwiczeniom, a osoby nieśmiałe poprzez opanowanie trudnych sprawności stają się atrakcyjniejsze społecznie.



Pedagogika cyrku może wpływać na lepsze funkcjonowanie ucznia w szkole i grupie rówieśniczej, wymaga jednak od prowadzącego opanowania techniki prostych sprawności cyrkowych, których naukę proponuje już coraz więcej firm szkoleniowych, oraz zgromadzenia prostych przyrządów cyrkowych oferowanych np. przez firmy edukacyjne oraz sklepy dla animatorów.

Niektóre sprawności cyrkowe mogą okazać się zbyt trudne dla sześciolatków, należy więc skupić się na najprostszych – żonglowaniu dwoma chustkami i jedną piłeczką, zabawach flowerstickiem, rzucaniem (bez żonglowania) kółkami, prostych ćwiczeniach z poi, nauce chodzenia na szczydłach, krótkich „tresurach”, najprostszych akrobacjach (bez obciążenia siłowych), zabawach plastycznych, ruchowych i muzycznych o tematyce cyrkowej.

Konstruowanie gier matematycznych według Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej

Ta metoda jest jednym z filarów matematyki dziecięcej stworzonej przez Edytę Gruszczyk-Kolczyńską, czyli edukacji matematycznej w przedszkolu oraz terapii trudności w uczeniu się

matematyki dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Autorka zachęca do konstruowania gier również w świetlicy szkolnej i rzeczywiście sprawdzi się to doskonale jako wsparcie edukacji matematycznej.

Konstruowanie gier przebiega w trzech bardzo ważnych etapach: I – gry „ściganki”, II – gry „opowiadania”, III – gry z rozbudowanym wątkiem matematycznym. Im młodsze dzieci, tym dłużej przebiegają etapy I i II, gry do III etapu dobiera się stosownie do wieku lub intelektualnych możliwości podopiecznych. Można je wprowadzać w małych i dużych grupach lub indywidualnie; metodyka narzuca taką organizację przestrzeni, że łatwo jest utrzymać dyscyplinę i uwagę nawet w dużej grupie.

Konstruowanie gier matematycznych sprzyja współpracy i współodpowiedzialności w zespole, uczy przestrzegania reguł, rozwija twórczość oraz matematyczne i werbalne umiejętności dzieci, ale powstała przede wszystkim do kształtowania odporności emocjonalnej. Dzieci w sytuacjach fikcyjnej porażki, jaką jest przegrana w grze, uczą się radzić sobie z emocjami, które wówczas się pojawiają.

Pomaga im w tym wychowawca – poprzez właściwą postawę i odpowiednią odpowiedź. Stanowi to dobry trening radzenia sobie z trudnymi emocjami i zapobiegania blokadom emocjonalnym.

Piachoterapia

Polega na cyklu zajęć z wykorzystaniem czystego i drobnego piasku. Materiał ten jest ekologiczny, znany dzieciom i rzadko wykorzystywany w salach zajęciowych, więc również z tego względu zajęcia z piaskiem są atrakcyjne. Mają one cel artystyczny – finalnie powstają piękne prace plastyczne – oraz terapeutyczny – ze względu na fakturę piasku pobudzone są nerwy obwodowe dłoni, co sprzyja poprawie manualnych zdolności dziecka. Zajęcia wymagają wytrwałości, czasu, skupienia, a więc poprawiają koncentrację.

W piachoterapii dzieci bawią się piaskiem suchym i mokrym, tworzą rzeźby, barwią go farbami plakatowymi lub innymi barwnikami, wykonują piachobrazy na podświetlanym szkłe techniką wcieranej pasteli lub sypanego piasku, tworzą reliefy oraz kolorowe kompozycje w szklanych naczyniach. Metodyka ta jest polecana nawet dzieciom przedszkolnym, ponieważ ze względu na walor profilaktyczno-terapeutyczny może wspomóc przygotowanie dziecka do nauki pisania.

Program zajęć świetlicowych *Bajki naszego dzieciństwa*

Zakłada wprowadzenie jako hasła tygodnia znanej dzieciom, popularnej bajki. Dzięki takiemu wyborowi uczniowie są zainteresowani tematem, sami przynoszą ciekawostki lub materiały do realizacji, w świetlicy zaczyna panować niezwykła atmosfera, ponieważ ozdabia się ją tematycznymi, niezwykłymi dekoracjami. Codzienne zajęcia świetlicowe odbywają się według autorskiego schematu, który za-

kłada dobre przyswojenie treści dzięki ćwiczeniom i zabawom kształtującym myślenie odtwórcze, ocenę postaw bohaterów, pobudzanie ciekawości poznawczej poprzez sięganie do bliskich treści dziedzin nauki i wreszcie szukanie wartości moralnych, które wzbogacą osobowość dzieci i wpłyną np. na zachowanie w szkole i świetlicy.

Cykl zajęć z bajką kończy zabawa fabularyzowana, w której dzieci, wchodząc w świat bajki, wyzwalają pozytywne emocje, rozwijają swoją wyobraźnię, potencjał twórczy, a także współpracę z innymi. W autorskim wydaniu proponowane są m.in. takie utwory: *Toy Story*, *Piękna i Bestia*, *Harry Potter*. Program można realizować z każdą inną bajką i dostosować go do percepcji dzieci sześciolatków.

Przykłady rozwiązań organizacji pracy świetlicy dla dzieci sześciolatków

Szkoła Podstawowa nr 89 im. Kornela Makuszyńskiego w Krakowie

Szkoła już cztery lata temu utworzyła cały oddział I klasy z sześciolatkami.

Dysponuje klasą dostosowaną do ich potrzeb, ciekawie zagospodarowaną salą do zabaw psychoruchowych z programu „Radosna Szkoła” oraz tzw. salą kominkową, która powstała z funduszy unijnych i jest przeznaczona do zajęć o wyjątkowym charakterze. Sześciolatki z klasy I pozostają na zajęcia świetlicowe w swojej klasie – to do nich przychodzi wychowawca świetlicy. Świetlicowa grupa sześciolatków liczy mniej niż 20 osób. Zajęcia ruchowe odbywają się w sali do zabaw ruchowych lub na powietrzu. W sali kominkowej sześciolatki mają zajęcia taneczne. Wychowawcy pomagają dzieciom w odrabianiu zadań domowych. Uwzględniają potrzeby i możliwości dzieci, więc zajęcia nie trwają dłużej niż 30 minut. Tak dobrze przygotowana szkoła, pod względem lokalowym, organizacyjnym i merytorycznym, przyciąga uwagę rodziców dzieci sześciolatków, czego efektem jest coroczny nabór sześciolatków do klasy I.

Szkoła Podstawowa nr 21 im. Karola Miarki w Rybniku

Przygotowanie świetlicy do przyjęcia sześciolatków odbywało się w tej



szkole w kilku merytorycznie zaplanowanych etapach.

Etap I: przygotowanie materialne. Przed pojawieniem się dzieci sześciolletnich w szkole wykonano remonty kompleksu jadalno-bawialnego i zakupiono niezbędne sprzęty, dzięki czemu najmłodszy mają do dyspozycji szafki ubraniowe, odpowiednio wyposażoną świetlicę i salki do zabaw.

Etap II: organizacja pracy świetlicy szkolnej. Z uwagi na specyficzne potrzeby dzieci sześciolletnich dokonano ich diagnozy w oparciu o formularze i rozmowy z rodzicami. Na podstawie tych informacji opracowano plan pracy świetlicy uwzględniający potrzeby opiekuńcze, wychowawcze, dydaktyczne i terapeutyczne sześciolatków.

Etap III: realizacja planu pracy świetlicy szkolnej. W celu adaptacji i wspierania rozwoju dzieci świetlica prowadzi zabawy integracyjne, relaksacyjne, plastyczne, dydaktyczne, biblioteczne, ruchowe. Wdrażane są także następujące programy autorskie oraz innowacje programowe:

- program zajęć dydaktyczno-wyrównawczych w nauczaniu zintegrowanym,
- innowacja pedagogiczna z zakresu dogoterapii *Pies bawi i uczy*,
- innowacja pedagogiczna *Z bajką do szkoły*.

Etap IV: współpraca. Świetlica współpracuje z:

- przedszkolem – organizuje przedszkolakom zabawy w szkolnych salkach świetlicowych,
- Ośrodkiem Pomocy Społecznej w Rybniku – w zakresie dożywiania i terapii logopedycznej,
- ośrodkami kultury – bierze udział w przedstawieniach, konkursach i warsztatach plastycznych,
- bibliotekami – bierze udział w grach i konkursach czytelniczych.

Etap V: dokumentowanie. Działalność świetlicy jest opisywana:

- w kronice prowadzonej przez wychowawcę i dzieci,
- na stronie internetowej, w której rodzice mogą znaleźć informacje na temat działalności opiekuńczo-wychowawczej świetlicy szkolnej.

Tak zaplanowany i realizowany proces przygotowania świetlicy do objęcia opieką uczniów sześciolletnich przynosi placówce wymierne efekty, do których można zaliczyć znacznie skrócony okres adaptacji i socjalizacji do warunków szkolnych. Przyspiesza to osiągnięcie samodzielności oraz ma bezpośredni wpływ na edukacyjne wyniki dzieci. Dobrze funkcjonująca świetlica zmniejsza obawy rodziców co do jakości pozalekcyjnej opieki szkolnej (SP nr 21 w Rybniku, b.r.).

[Szkoła Podstawowa nr 289 im. Henryka Sienkiewicza w Warszawie](#)

Świetlica ma do swojej dyspozycji siedem pomieszczeń. Jedno z nich to świetlicowa salka informatyczna, w której dzieci zaspokajają swoje zainteresowania związane z komputerem. Zajęcia sportowe odbywają się pod okiem nauczyciela wychowania fizycznego w salce do zajęć sportowych, w której znajdują się m.in. stół do tenisa stołowego i piłkarzyki. Uczniowie są podzieleni na grupy wiekowe. Klasy pierwsze mają swoją odrębną salę. Przyjęto zasadę, że nauczyciel świetlicy, który obejmuje opieką uczniów sześciolletnich, sprawuje ją do czasu, aż dzieci ukończą III klasę, co gwarantuje dobre poznanie podopiecznych i możliwość wieloletniego zaplanowania pracy, aby jak najlepiej wspierała rozwój i uwzględniała indywidualne potrzeby.

Na szczególną uwagę zasługuje fantastyczna praca wychowawców świetlicowych oraz prawie wzorcowa współpraca z rodzicami. Nauczyciele

XVIII Targi Edukacyjne „Uczymy się przez całe życie”

Dlaczego w szkole warto się śmiać? Jak wykorzystać odkrycia neuronauki, żeby uczyć się efektywnie? Kim jest tutor? Na czym polega zabawa literacka z dziećmi? Jak zadbać o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży?

Odpowiedzi na te i inne pytania poznali uczestnicy XVIII Targów Edukacyjnych w Poznaniu. Nauczyciele, uczniowie, ich rodzice i bibliotekarze przez trzy dni (28.02 – 2.03.2014) mogli zapoznać się z bogatą ofertą edukacyjną uczelni i szkół, uczestniczyć w konferencjach oraz Targach Książki dla Dzieci i Młodzieży, prze spacerować się Aleją Zawodów, odwiedzić „Salon Ilustratorów” a nawet „Kino mądrych filmów”.

Tegoroczne Targi Edukacyjne zostały zorganizowane przez Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu we współpracy z Urzędem Marszałkowskim Województwa Wielkopolskiego i odbyły się pod hasłem „Uczymy się przez całe życie”, które wiązało się ze wszystkimi – licznymi – propozycjami kierowanymi do uczestników. Imprezę honorowym patronatem objęła Małżonka Prezydenta RP Anna Komorowska.

A na czym polega przewodnie „uczenie się przez całe życie”? Według prof. Anny Brzezińskiej, która podczas Targów wygłosiła dwa wykłady, należy pamiętać, że dziś uczniem i nauczycielem może być każdy – niezależnie od wieku. Nauka będzie przynosić efekty tylko wtedy, gdy będziemy lubili się uczyć i cieszyli się z tego, że każdego dnia nabywamy nowych umiejętności.

[Materiały konferencyjne](#)



przygotowują np. przedstawienie dla uczniów z okazji Dnia Dziecka i angażują do tego projektu także rodziców. Zapraszają ich na spotkania, w czasie których prezentują ciekawostki ze swojej pracy zawodowej. Świetlica uwzględnia potrzeby rodziców co do czasu swojego funkcjonowania – jest czynna w godzinach 6.30–17.30.

Czego można sobie życzyć, myśląc o szkolnych świetlicach? Z pewnością tego, aby tworzyli je ludzie, którzy będą mieć kochające serce i trzeźwy umysł, którzy nie rozłożą bezradnie rąk, twierdząc, że nic się nie da zrobić. Tylko wtedy świetlice szkolne staną się miejscem tętniącym życiem, przestrzenią rozwoju i miejscem,

w którym każde dziecko, także to sześciolatek, poczuje się kimś ważnym, wyjątkowym i zauważonym.



Danuta Kmita

Absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, studiów podyplomowych z zakresu psychoterapii pedagogicznej oraz przyrody i kursu doskonalącego z andragogiki.

Od 19 lat pracuje na stanowisku nauczyciela świetlicy (17 lat w SP 107 w Krakowie). W latach 2006–2013 była doradcą metodycznym ds. świetlic szkolnych w Krakowie.

Opracowała wiele autorskich warsztatów dla wychowawców świetlic. Jest współautorem książki *Bajki naszego dzieciństwa. Program zajęć świetlicowych*.

Od kilku lat współpracuje z MNODN OTE „Kangur”, prowadząc warsztaty metodyczne, przede wszystkim dla nauczycieli świetlic szkolnych.

Szczęśliwa mama trójki dorosłych dzieci. W wolnych chwilach lubi czytać książki, tańczyć, jeździć na rowerze, pływać, zwiedzać ciekawe miejsca. Interesuje ją psychologia i sztuki plastyczne.

Bibliografia i literatura uzupełniająca

Bułas U., (2009), *Baśnie Andersena szkołą mądrości*, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM. | Gajewska G., Szczęśna A., Rewińska E., (2004), *Warsztat opiekuna – wychowawcy młodszych dzieci. Scenariusze z zastosowaniem opowieści wychowawczej*, t. 6, Zielona Góra: PEKW „Gaja”. | Gajewska G., Turska E., (2011), *Teoretyczno-metodyczne aspekty opieki i wychowania w świetlicy. Scenariusze spotkań, programy*, t. 12, Zielona Góra: PEKW „Gaja”. | Gruszczyk-Kolczyńska E., (2008), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa: WSIP. | Harwas-Napierała, B., Trempała J., (2008), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa: PWN. | Kamysz-Figa D., Kmita D., (2007), *Bajki naszego dzieciństwa. Program zajęć świetlicowych*, Kraków: Impuls. | Kmita D., (2007a), *Odrabianie zadań w świetlicy szkolnej*, „Wychowawca”, nr 3. | Kmita D., (2007b), *Rozwój świetlic szkolnych*, „Wychowawca”, nr 3. | Kmita D., (2010), *Kierunki rozwoju świetlic szkolnych*, „Świetlica w Szkole”, nr 2. | Prezydent Miasta Krakowa, (2013), *Zarządzenie nr 1081/2013 Prezydenta Miasta Krakowa z dnia 19.04.2013 w sprawie zasad zatwierdzania arkuszy organizacji przedszkoli, szkół i placówek w roku szkolnym 2013/2014*. | Smoter B., (2013), *Wspomaganie startu szkolnego dziecka w świetle nowych inicjatyw społeczno-edukacyjnych*, „Hejnał Oświatowy”, nr 2. | SP nr 21 w Rybniku, (b.r.), *Sześciolatek w świetlicy szkolnej*, materiały dostępne na stronie internetowej Szkoły Podstawowej nr 21 im. Karola Miarki w Rybniku (dostęp dn. 10.03.2014). | Strona internetowa [Ministerstwa Edukacji Narodowej](#) | Szeląg B., (2013), *Wspieranie rozwoju dziecka młodszego. Obniżenie wieku szkolnego do lat sześciu*, „Hejnał Oświatowy”, nr 2. | Wasilak A. (red.), (2002), *Zabawy z chustą*, Lublin: Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA. | Zięba-Kołodziej B., Róg A., (2010), *...żeby świetlica nie była przechowalnią. Wskazówki organizacyjno-metodyczne*, Kielce: WP ZNP.





Dziecko w młodszym wieku szkolnym wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej

Jak funkcjonują rodziny dysfunkcyjne i jak wychowujące się w nich dzieci radzą sobie z przystosowaniem do warunków szkolnych? Co można dla nich zrobić w zakresie przeciwdziałania niepowodzeniu szkolnemu? Czy kluczem do sukcesu jest współpraca różnych środowisk i budowa ochronnego pakietu edukacyjnego? Poniższy artykuł nie tylko wskaże odpowiedzi na te pytania, lecz także pozwoli spojrzeć na pracę z uczniem i jego dysfunkcyjną rodziną jak na pracę twórczą skutkującą trwałą zmianą statusu społecznego rodziny.

Współczesnemu rodzicielstwu przypisuje się szereg wieloaspektowych zadań. Należą do nich m.in. wzajemne zaspokajanie podstawowych potrzeb emocjonalnych, wytwarzanie klimatu zrozumienia, poczucia wspólnoty intelektualnej, bezpieczeństwa oraz bardzo cennego, intymnego rezonansu psychicznego. Równie ważne jest zaspokajanie potrzeby ekspresji w klimacie poczucia wspólnoty, bezpiecznego (akceptowanego przez najbliższych) ekspozowania własnej indywidualności, postaw i poglądów na świat oraz kultywowanie i przekazywanie rodzinnego systemu wartości, akceptowanych społecznie norm oraz wzorów postępowania.

Funkcji rodziny jest wiele, ale powinnością ostateczną, jej celem finalnym, jest wszechstronne przygotowanie potomstwa do zgodnego z wymogami społecznymi, samodzielnego życia w dobrostanie fizycznym, psychicznym, materialnym, ekonomicznym i kulturowym. Żyjąc w świecie ryzyka, niepewności i wszechobecnego pluralizmu, niezwykle trudno jest osiągnąć ten cel. Pojawiają się bowiem coraz to nowe zjawiska niekorzystne dla funkcjonowania moralnego, kulturowego

i strukturalnego rodziny oraz liczne realne zagrożenia w sferze wychowania i socjalizacji młodego pokolenia.

“**Rodzina funkcjonuje prawidłowo, gdy zaspokajane są indywidualne i wspólne potrzeby wszystkich jej członków oraz gdy utrzymuje ona silne więzi łączące ją ze środowiskiem.**”

Na funkcjonowaniu i kondycji współczesnych rodzin silne piętno odciskają skutki globalnego kryzysu gospodarczego i ekonomicznego, które w coraz większym stopniu przyczyniają się do poszerzania obszaru marginalizacji i wykluczenia społecznego. Pojawiają się wyraźne oznaki zachwiania ładu aksjonormatywnego, a tym samym liczne przejawy naruszenia stabilności systemów rodzinnych, wywołanej m.in. bezrobociem oraz dehumanizacją i patologizacją życia społecznego. Stopniowa degradacja wspólnot rodzinnych to – paradoksalnie – skutek rozwoju cywilizacji i jej zdobyczy w sferze nauki i techniki: nanotechnologii, biotechnologii, informatyki, kognitywistyki. Procesy robotyzacji, automatyzacji i miniaturyzacji produkcji prowadzą bowiem do sukcesywnego ogranicza-

nia zapotrzebowania na ludzką siłę roboczą.

Rodzice i dziecko w rodzinie dysfunkcyjnej

Rodzina funkcjonuje prawidłowo, gdy zaspokajane są indywidualne i wspólne potrzeby wszystkich jej członków oraz gdy utrzymuje ona silne więzi łączące ją ze środowiskiem. W takiej rodzinie dziecko buduje własne „Ja”, zaspokaja swoje potrzeby emocjonalne, harmonijnie wzrasta i prawidłowo się socjalizuje.

Rodziny dotknięte problemami oraz w różnym stopniu niewypełniające swoich podstawowych funkcji określane są mianem dysfunkcyjnych lub patologicznych, gdy w rodzinie obecny jest czynnik patologizujący, np. uzależnienie od środków psychoaktywnych lub czynnościowych, przestępczość. Jak wykazały najnowsze badania nad rodzinami w kryzysie (Nowak, 2012), charakteryzuje je tendencja do przyjmowania przez członków rodziny niefunkcjonalnych ról rodzinnych, niski poziom adaptacyjności i wzajemnego zrozumienia, wysoki poziom dezintegracji, silne poczucie trudności rozwojowych oraz upośledzenia

funkcjonalnego (Nowak, 2012). Należy przy tym pamiętać, że zakres powinności oraz warunki progowe dysfunkcyjności rodziny wyznaczone są jej społecznym postrzeganiem jako systemu funkcjonującego w sprzężeniu zwrotnym z otoczeniem bio-socjo-kulturowym.



Rodziny dotknięte problemami oraz w różnym stopniu niewypelniające swoich podstawowych funkcji określane są mianem dysfunkcyjnych lub patologicznych, gdy w rodzinie obecny jest czynnik patologizujący, np. uzależnienie od środków psychoaktywnych lub czynnościowych, przestępczość.”

Prażródłem dysfunkcyjności społecznej rodziny jest głównie bezrobocie, a zwłaszcza bezrobocie długotrwałe, generujące biedę i ubóstwo. Rodziny nieradzące sobie z tymi problemami oraz innymi trudnościami wewnątrzrodzinnymi są negatywnie postrzegane przez otoczenie społeczne (uznawane za mniej wartościowe, słabe, upośledzone strukturalnie i funkcjonalnie), co w wielu społecznościach lokalnych (zwłaszcza niewielkich) skutkuje środowiskową stygmatyzacją.

W rodzinach dysfunkcyjnych osoby decyzyjne dla ich funkcjonowania (rodzice) wykazują wyraźne deficyty w radzeniu sobie w różnorodnych sytuacjach społecznych, a zwłaszcza tych, które wymagają podejmowania interakcji prowadzących do rozwiązania problemów życiowych. Rodzice dzieci wychowujących się w tego typu rodzinach nie potrafią właściwie ekspozować swoich potrzeb i korzystać z ofert instytucji niosących pomoc



i wsparcie społeczne. Posiadają niski poziom kompetencji społecznych oraz podejmują nieefektywne strategie radcze z uwagi na deficyt doświadczeń socjalizacyjnych. Wykazują braki w zakresie umiejętności wyrażania i rozpoznawania emocji, rozwiązywania konfliktów oraz komunikowania się z innymi ludźmi. Cierpią na silne poczucie lęku społecznego, a w obawie przed niekorzystną oceną społeczną unikają interakcji społecznych lub wycofują się z dotychczasowych kontaktów z innymi ludźmi. W sytuacji silnego stresu ich zachowania cechuje sztywność reakcji, konfliktowość i agresywność lub bierność, uległość czy rozchwianie emocjonalne¹. Nie umieją radzić sobie z problemami, współdziałać w grupie i poszukiwać rozwiązań na bazie konstruktywnego wykorzystywania minionych doświadczeń lub dyskusowania nad alternatywnymi rozwiązaniami zaistniałych problemów. Posiadają przy tym znaczne deficyty w zakresie empatii oraz sprawnego komunikowania się.

Profile rodzin dysfunkcyjnych obnażają również ich niemoc wychowawczą.



Dzieci wychowujące się w rodzinach dysfunkcyjnych wykazują znaczne deficyty w nawiązywaniu satysfakcjonujących i konstruktywnych relacji rówieśniczych. Przystosowują się do warunków, w których wzrastają, doświadczając przy tym deprivacji wielu potrzeb oraz sytuacji urazowych.”

Rodzice nieposiadający wystarczających kompetencji życiowych nie stanowią dla dzieci pozytywnego wzorca do naśladowania, nie reprezentują postaw i zachowań stanowiących pożądaną platformę socjalizacyjną. Sprawia to, że dzieci wychowujące się w tego typu rodzinach wykazują znaczne deficyty w nawiązywaniu satysfakcjonujących i konstruktywnych relacji rówieśniczych. Przystosowują się do warunków, w których wzrastają, doświadczając przy tym deprivacji wielu potrzeb oraz sytuacji urazowych (m.in. odrzucenia, opuszczenia, nieadekwatności zachowań, zaniedbywania, braku empatii). Narażone są także na inwazyjność rodziców, rozumianą jako niezdolność do powstrzymywania się od naruszania granic dziecka (agresja słowna, przemoc fizyczna, seksualna, nieadekwatność zachowań itd.) oraz

¹ Wyniki licznych badań naukowych wskazują, że tendencja do reagowania w sposób skoncentrowany na emocjach jest tym silniejsza, im w percepcji jednostki dany stresor stanowi większe zagrożenie (Ferguson, Matthews, Cox, 1999, za: Strelau i in., 2003).

doświadczają wielu negatywnych emocji (m.in. żalu, smutku, wstydu, złości). Sposobem dziecka na przetrwanie staje się przystosowanie do sytuacji, która przekracza zazwyczaj jego możliwości – z uwagi na niewykształcone dostatecznie zasoby wewnętrzne². Powoduje to identyfikację z obrazem, jaki jego dysfunkcyjna rodzina przekazuje mu w komunikatach zwrotnych. Dziecko przyjmuje wzory zachowań będące toksycznym kompromisem: przetrwanie za cenę rezygnacji z zaspokojenia własnych potrzeb. Co więcej, w każdej sytuacji społeczno-wychowawczej dziecko stosuje sztywne, wyuczone wzorce zachowań, które blokują mu efektywne radzenie sobie z trudnościami i wywołują nasilanie destrukcyjnych komunikatów rodzicielskich w odpowiedzi na jego nieradzenie sobie. Wzmacnia to w nim nieadekwatne postrzeganie siebie i innych oraz deformuje wyobrażenia o świecie. Powtarzający się, negatywny przekaz rodzinny, wzmacniany udziałem dziecka w traumatyzujących sytuacjach, jest przyczyną wielu problemów przystosowawczych (komunikacyjnych, emocjonalnych i osobowościowych), zwłaszcza gdy dziecko rozpoczyna edukację szkolną i wchodzi w nowy, nieznaną mu świat społeczny.

Problemy przystosowawcze ucznia w wieku wczesnoszkolnym, wychowującego się w rodzinie dysfunkcyjnej

Negatywne przystosowanie dziecka młodszego do warunków szkolnych

przejawia się w całym spektrum niepożądanych zachowań (m.in. akty agresji, przemocy, gotowość do poświęcania siebie i rezygnacji z własnych dążeń). Są to np. zaburzenia kontroli emocjonalnej, stany depresyjne, tłumienie uczuć, znaczne obniżenie poczucia wartości własnej i sprawstwa oraz trudności w radzeniu sobie w sytuacjach wymagających nawiązania i utrzymania bliskich relacji interpersonalnych.

“*W wielu przypadkach źródłem trudności przystosowawczych występujących u uczniów młodszych są zaburzenia dynamiki procesów nerwowych.*”

Dzieci funkcjonujące w rodzinie oraz w szkole bez wsparcia ważnych dorosłych formułują sądy poznawcze dotyczące nie tylko własnych dyspozycji osobowościowych, umiejętności i możliwości, lecz także innych osób dorosłych (kobiet i mężczyzn), rówieśników, instytucji oraz spraw związanych z przyszłością własną i świata, w którym żyją. Prowadzi to do zaburzeń rozwojowych w sferze umysłowej, emocjonalnej i społecznej, zaniżania aspiracji, generuje trudności i niepowodzenia szkolne (Sala, 2007, s. 84) oraz wpływa na kształtowanie się osobowości zależnej (m.in. bezwolne opieranie się na innych osobach, obawa przed porzuceniem, niepewność i nieśmiałość w kontaktach społecznych) lub osobowości niestałej emocjonalnie (m.in. „odgrywanie ról” związane z dążeniem do zwracania na

siebie uwagi, silna potrzeba uzyskiwania wyrazów uznania, aprobaty i podziwu, zmienność nastroju, wybuchy gniewu czy rozpacz przeplatające się np. z radością, brak konsekwencji w działaniu, skłonność do fantazjowania). Symptomy tych zaburzeń można zaobserwować u dzieci już w wieku wczesnoszkolnym.

W początkowym etapie edukacji szkolnej dzieci wykazują znacznie większą potrzebę aktywności ruchowej niż dzieci starsze czy dorośli. Wymagania stawiane przez szkołę zmuszają je do ograniczenia tego typu aktywności, przekształcenia jej, ukierunkowania w inny sposób niż w okresie przedszkolnym. Jednak nie wszystkie dzieci podporządkowują się tym wymaganiom z jednakową łatwością. W wielu przypadkach źródłem trudności przystosowawczych występujących u uczniów młodszych są zaburzenia dynamiki procesów nerwowych. Każda z dysfunkcji (nadpobudliwość, zahamowanie³ czy niestałość psychoruchowa⁴) może zaburzyć zachowanie dziecka w trzech sferach rozwojowych:

- motorycznej (permanenta potrzeba ruchu lub ogólnie zmniejszona ruchliwość),
- emocjonalno-uczuciowej (nadwrażliwość w zakresie emocji prostych: gniew, złość, agresja; wzmożona łękliwość oraz wrażliwość na krzywdę i niesprawiedliwość),
- poznawczej (zaburzenia koncentracji uwagi – m.in. niemożność skupienia się na temacie; pochopność i pobieżność myślenia i wnioskowania

² Są nimi powiązane ze sobą umiejętności i cechy osobowości kształtujące się w ramach zdrowej więzi dziecka z rodzicami opartej na relacjach pełnych bezpieczeństwa i miłości (por. Hobfoll, 2006).

³ Zahamowanie psychoruchowe w sferze motorycznej przejawia się ogólnie zmniejszoną ruchliwością – dzieci zahamowane nie biegają spontanicznie, na przerwach siedzą w ławce, ich ruchy są mało precyzyjne i opóźnione w stosunku do poleceń. Przejawy zahamowania w sferze poznawczej to głównie słabe reagowanie poznawczo-intelektualne. Przy dobrym poziomie rozwoju funkcji poznawczych dzieci te sprawiają wrażenie mało spostrzegawczych, wolno kojarzą fakty, potrzebują więcej czasu na rozwiązanie zadania, na postawione pytania reagują z opóźnieniem. W sferze emocjonalno-uczuciowej wykazują osłabione reakcje uczuciowe na te bodźce, które są przez większość dzieci silnie emocjonalnie przeżywane. Sprawiają wrażenie obojętnych, apatycznych, rzadko wybuchają gniewem lub płaczem, nie są skłonne do zawierania bliskich przyjaźni.

⁴ Dzieci niestałe przejawiają dość szczególne właściwości dynamiki procesów nerwowych. Pod pewnym względem można je uznać za nadpobudliwe, pod innymi natomiast za zahamowane. Wchodzą na krótko w stan pobudzenia, a w chwilach psychicznego „wyżu” postrzegane są przez rodziców i nauczycieli jako dzieci, które mogłyby stale pracować dobrze, gdyby tylko tego chciały. Stąd też uważane są za leniwe, przekorne, a nawet złośliwe.

lub słabe reagowanie poznawczo-intelektualne przy dobrym poziomie rozwoju funkcji poznawczych).

Dysfunkcje generują szereg trudności wychowawczych i nakreślają spiralę niepowodzenia szkolnego, zwłaszcza w przypadku, gdy ich objawy nie są postrzegane przez rodziców i nauczycieli jako dysharmonia wymagająca usprawnienia, ale jako typowe przejawy (cechy) temperamentu dziecka.

“*Wielopłaszczyznowej pomocy i wsparcia społecznego, zwłaszcza w zakresie kształtowania się kompetencji psychospołecznych, wymagają szczególnie uczniowie w wieku wczesnoszkolnym, wychowujący się w rodzinach dysfunkcyjnych.*”

Ogólnie rzecz ujmując, zaburzenia dynamiki procesów nerwowych stanowią przeszkodę w nauce i powodują istotne trudności wychowawcze. Mimo że nie wszystkie zaburzenia są jednakowo ważne dla całości kształtu zachowania dziecka i jego sytuacji szkolnej, społeczny odbiór dzieci nadpobudliwych i zahamowanych jest negatywny, gdyż są one irytująco niespokojne, rozkojarzone, często odgrywają rolę błaznów klasowych lub tyranizują innych. Zachowują się tak, gdyż nie potrafią kontrolować swojego zachowania i nie przewidują jego skutków.

Należy w tym miejscu podkreślić, że w okresie wczesnoszkolnym zaburzenia dynamiki procesów nerwowych ulegają przekształceniom. Jest to więc właściwy moment (często ostatni), aby pod wpływem terapeutycznego oddziaływania domu oraz sprzyjającej sytuacji szkolnej zaburzenia te stopniowo osłabić i w efekcie doprowadzić do ich zaniku. W związku z tym dzieci z zaburzeniami procesów nerwowych należy poddać ukierunkowanej terapii

pedagogicznej o charakterze zespołowo-indywidualnym. Dzieci nerwowe, zarówno zahamowane, jak i nadpobudliwe, wymagają bowiem stworzenia planowej i systematycznej terapii zajęciowej, przekształcania postaw emocjonalnych, pomocy w osiągnięciu równowagi psychicznej i dobrej koncentracji uwagi, wyrabiania nawyków, dokładności, systematyczności, planowania pracy. Jest to jednak niezwykle trudne do uzyskania w przypadku dysfunkcji rodzicielskiej oraz dysfunkcyjności systemu rodzinnego, w którym funkcjonuje dziecko dotknięte tym problemem. Zaburzone zachowanie dzieci wychowujących się w tego typu rodzinach jest determinowane czynnikami biologicznymi i genetycznymi oraz nieprawidłowymi oddziaływaniami środowiskowo-wychowawczymi. Dzieci te są zazwyczaj odbierane przez nauczycieli i rodziców innych uczniów jako „trudne” i w związku z tym – defaworyzowane.

„Inność” obciąża zarówno dziecko, jak i jego rodzinę, a także znacznie modyfikuje antycypacje społeczne. Dysfunkcyjność lub/i patologia lokują ich bowiem w dyskredytowanej kategorii – grupie rodzin upośledzonych społecznie, które nie są w stanie samodzielnie wydobyć się ze splotu nierozwiązanych i nawarstwiających się problemów i których funkcjonowanie wymaga uruchomienia zewnętrznych sił pomocowo-wspierających.

Wielopłaszczyznowej pomocy i wsparcia społecznego, zwłaszcza w zakresie kształtowania się kompetencji psychospołecznych, wymagają szczególnie uczniowie w wieku wczesnoszkolnym, wychowujący się w rodzinach dysfunkcyjnych. W tym celu niezbędne jest sukcesywne budowanie środowiska szkolnego alternatywnego do rodzinnego, otoczenie dzieci opieką psychologiczną oraz wyposażenie ich w umiejętności:

- rozpoznawania, nazywania i wyrażania emocji, radzenia sobie ze stresem;
- organizowania czasu i planowania zadań;
- przewidywania konsekwencji własnych zachowań;
- skutecznego komunikowania się;
- korzystania z własnych praw, rozpoznawania i kierowania się w działaniu własnymi potrzebami i pragnieniami;
- panowania nad impulsami;
- stawiania granic;
- twórczego rozwiązywania problemów i konfliktów;
- rozpoznawania stereotypów i uprzedzeń.

Pomoc psychologiczna dla uczniów z rodzin dysfunkcyjnych sprowadza się głównie do pracy socjoterapeutycznej i psychokorekcyjnej w toku warsztatów i treningów oraz terapii indywidualnej i rodzinnej. Dla uczniów młodszych powinny być organizowane w szkole warunki do spokojnego odrabiania lekcji i nauki, aktywnego wypoczynku i zabawy, nawiązywania dobrych relacji z dorosłymi, jak również sytuacje wychowawcze umożliwiające zdobywanie przez dzieci pozytywnych doświadczeń i przejawianie konstruktywnych zachowań. Można je planować zarówno w formach przewidzianych w organizacji pracy szkoły (świetlice szkolne, koła zainteresowań), jak też we współpracy z pozaszkolnymi placówkami specjalistycznymi (świetlice socjoterapeutyczne), obiektami sportowymi czy domami kultury.

Uczniowie wychowujący się w rodzinach dysfunkcyjnych mogą być objęci również wsparciem nieprofesjonalnym (grupy samopomocowe, wolontariat), w związku z czym szkoła powinna posiadać bazę instytucji i organizacji podejmujących w środowisku lokalnym działania pomocowo-wspierające wobec rodzin dotkniętych

różnymi problemami, a zwłaszcza kryzysem wieloprotblemowym.

Współpraca szkoły z rodzinami uczniów w zakresie przeciwdziałania niepowodzeniu szkolnemu

Czynnikiem chroniącym przed niepowodzeniami szkolnymi oraz motywującym wszystkie podmioty (nauczycieli, uczniów i rodziców) do doskonalenia procesu kształcenia i wspierania dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo i społecznie są dobre relacje i stała, konstruktywna współpraca nauczycieli i rodziców (Siles, 2003, s. 10–14). Badania naukowe wykazały bowiem, że dystans między szkołą a domem silnie determinuje zjawisko nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Wyznacza to konieczność prowadzenia systematycznej i rzetelnej diagnozy sytuacji rodzinnej uczniów w zakresie rozpoznania ich doświadczeń i potrzeb kulturowych, stanowiącej podstawę do projektowania efektywnych oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych, socjalizacyjnych, resocjalizacyjnych, terapeutycznych czy opiekuńczych (Ericsson, Larsen, 2001).

W świetle powyższego można postawić tezę, że relacje na linii szkoła–rodzice uczniów są istotnymi czynnikami modelującymi sytuację szkolną dziecka. Potwierdzają to wyniki licznych badań, które wykazały, że:

- mniej zagrożone problemami związanymi z niepowodzeniem szkolnym oraz zjawiskiem nieprzystosowania społecznego są dzieci mające pozytywne doświadczenia ze współpracą i dobre relacje z dorosłymi (Wen-

tzet, 1998, s. 202–209; Parra i Sanchez, 2002);

- między jakością relacji na linii rodzina–szkoła a osiągnięciami w nauce i stopniem adaptacji szkolnej dziecka istnieje silna korelacja, zaś poziom wykształcenia rodziców i jakość współpracy między szkołą i domem to istotne determinanty osiągnięć szkolnych dziecka (Nordahl, 2006, s. 6–7; Coleman, Collinge, 1996, s. 297–323);
- silne wspieranie dziecka przez rodziców powoduje u niego wzrost poziomu motywacji do nauki oraz kształtuje zdolność do stawiania sobie długoterminowych celów, a także ma ewidentny wpływ na jego powodzenie szkolne i dążność do nawiązywania relacji społecznych (Wentzel, 1998).

Wsparcie rodziców warunkuje poziom poczucia wartości dziecka, zwiększa poczucie jego kompetencji oraz aktywizuje do zainteresowania się sprawami szkolnymi i nawiązywania relacji wewnątrzszkolnych. Dzieci nieotrzymujące wsparcia ze strony rodziców w sprawach szkolnych są trzy razy częściej zagrożone dolegliwościami psychosomatycznymi związanymi ze stresem. Jak podkreśla Winqvist (1999), silny, pozytywny wpływ na sytuację szkolną dziecka wywiera jednoczesne zaangażowanie ojca i matki. W klasach niższych ma ono sześć razy większe znaczenie dla poprawy wyników w nauce niż wpływ samej szkoły.

W przypadku rodzin dysfunkcyjnych powinności rodziców w zakresie angażowania się w nauczanie dzieci w szkole oraz partnerskiego kontaktu na linii szkoła–dom są przez nich najczęściej zaniedbywane. Rodzice ci rzadko podejmują jakąkolwiek współpracę z nauczycielami. Stosują strategie unikowe i są pasywni nawet w relacjach wymuszonych złą sytuacją szkolną ich dzieci. Jest to efekt

stygmatyzacji środowiskowej i społecznej tego typu rodzin. Jak twierdzi Goffman, podmioty napiętnowane są zazwyczaj przekonane, że interakcje – które nazywa kontaktami mieszczanymi między nosicielami piętna i „normalsami”⁵ – prowadzą do nerwowych i chaotycznych interakcji, co powoduje, że w sytuacji zainicjowania działania wspierającego czują się niepewnie i mogą reagować defensywnie lub oscylują między obawą (strategie unikowe) i arogancją (strategie torpedujące). W takim przypadku wypracowanie pozytywnej zmiany relacji w układzie szkoła–dom rodzinny wymaga w znacznej mierze usprawnienia przepływu informacji zwrotnych o sytuacji szkolnej dziecka oraz o zaobserwowanych u niego problemach przystosowawczych – zwłaszcza w przypadku dziecka w młodszy wieku szkolnym.

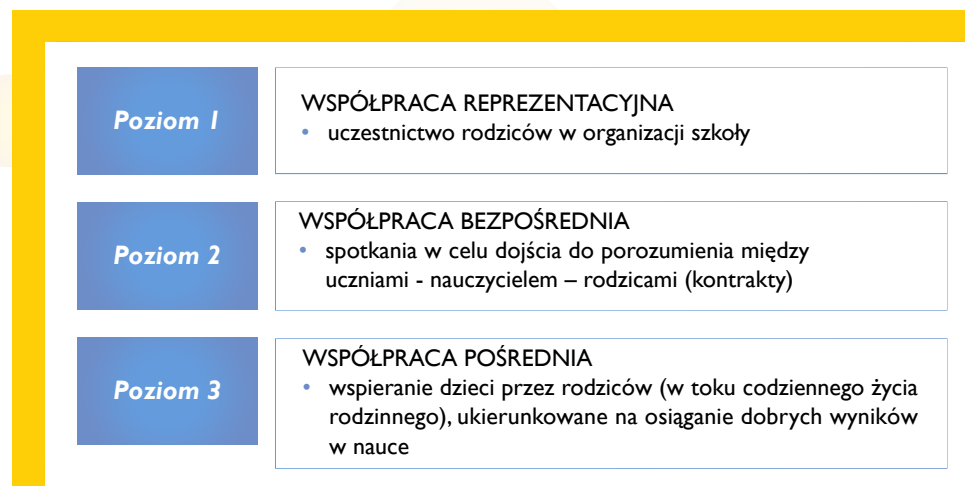
Nawiązanie dobrych relacji z rodzinami uczniów wymaga przede wszystkim przyjęcia przez zespół nauczycielski zadaniowych strategii działania, ukierunkowanych na wypracowanie pozytywnego nastawienia obu podmiotów (rodziców i nauczycieli) do podjęcia współpracy oraz uświadomienie rodzicom znaczenia, wagi i zakresu odpowiedzialności obu podmiotów w osiąganiu przez dzieci sukcesów szkolnych. Istotne jest także wzbudzenie refleksji nad środowiskowymi (rodzinnymi i szkolnymi) źródłami porażek edukacyjnych, wskazanie sensu udzielania pomocy dziecku w osiąganiu przez nie sukcesu szkolnego oraz kształtowanie w rodzicach przekonania, że mogą wywierać realny wpływ na sytuację szkolną dziecka. Kluczem do uzyskania pozytywnych efektów jest budowanie takich systemów i strategii, dzięki którym obu stronom zostaną przyporządkowane obowiązki i zakresy odpowiedzialności za ich realizację. Działanie pedagogiczne powinno tutaj uwzględniać poziomy

⁵ Goffman zalicza do nich profesjonalistów, m.in. nauczycieli, pracowników socjalnych, kuratorów, reprezentantów stowarzyszeń i fundacji, wolontariuszy (por. Goffman, 2009).

zrozumienia i poziomy współpracy między rodziną a szkołą omówione na rysunkach 1 i 2.

Należy przypuszczać, że tak pojmowane działania pedagogiczne, prowadzone w klimacie wzajemnego zrozumienia i zaufania, będzie sprzyjać kształtowaniu się w rodzicach przekonania, że szkoła wspiera ich w działaniach na rzecz zapewnienia dzieciom komfortu psychicznego i fizycznego w toku nauki szkolnej. Nie ulega przy tym wątpliwości, że wysokiej jakości relacje szkolno-rodzinne są czynnikiem chroniącym wszystkie dzieci przed niepowodzeniem dydaktycznym oraz trudnościami w nawiązywaniu i utrzymywaniu konstruktywnych relacji rówieśniczych. Zadowalająca współpraca ze środowiskiem rodzinnym dziecka umożliwia także sporządzanie rzetelnych diagnoz indywidualnych i środowiskowych oraz pozwala na adekwatny (do potrzeb dziecka i jego rodziny) dobór form i metod pracy.

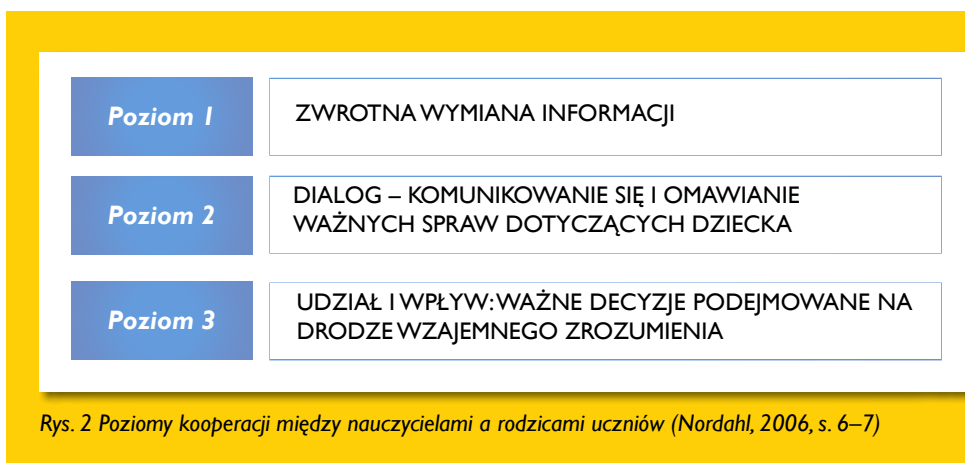
Reasumując, pracę z uczniem oraz jego dysfunkcyjną rodziną należy postrzegać przede wszystkim w perspektywie pracy twórczej, z wykorzystaniem oryginalnego zestawu metod i technik kreujących nowe właściwości systemów rodzinnych, dyspozycje oraz odniesienia poszczególnych członków rodziny do świata wartości i norm społecznych. Oddziaływania socjalizujące i resocjalizująco-destygmatyzujące powinny zmierzać do aktywizacji procesów poznawczych, niwelowania deficytów w obszarze umiejętności i kompetencji społecznych oraz wprowadzania rodziny dysfunkcyjnej



Rys. 1 Poziomy rozumienia na linii szkoła–rodziny uczniów (Nordahl, 2006, s. 6–7)

na ścieżkę autokreacji nowych parametrów tożsamości jednostkowej i społecznej (Nowak, 2012). Tego typu oddziaływania zaowocują wraz z cza-

podjęcia przez rodzinę aktywności ukierunkowanej na zmianę statusu rodziny dysfunkcyjnej (zmianę pozornej tożsamości społecznej⁶). Zmiany



Rys. 2 Poziomy kooperacji między nauczycielami a rodzicami uczniów (Nordahl, 2006, s. 6–7)

sem pozytywną adaptacją społeczną i szkolną dziecka. Spowoduje to zmianę dotychczasowego postrzegania całej rodziny – z rodziny dysfunkcyjnej na funkcjonalną – zarówno przez członków rodziny, jak i przez otoczenie społeczne, w tym nauczycieli oraz rówieśników i ich rodziców.

Destygmatyzacja jest jednak procesem, który wymaga przede wszystkim

tożsamościowe dokonują się bowiem w procesie autokreacji⁷. Świadoma i autonomicznie podjęta przez rodzinę decyzja o rezygnacji ze społecznego samoizolowania się aktywuje proces zmiany pozornej tożsamości społecznej rodziny, której produktem finalnym jest uzyskanie statusu rodziny funkcjonalnej (rzeczywistej tożsamości społecznej⁸). Jest to jednak proces długotrwały, skomplikowany

⁶ Zmiana ta określana jest jako pewien efekt społeczny – wymagania wynikające ze społecznych oczekiwań wobec jednostki (grupy), przypisanych jej warunkowo i z perspektywy jej przeszłości (por. Goffman, 2007).

⁷ Autokreacja tożsamości społecznej rodziny (w wymiarze grupowym i osobowym) oznacza samodzielne kreowanie przez nią nowej, pokryzysowej wspólnoty i przejawia się m.in. poprzez: samodzielne wyznaczanie nowych (możliwych do osiągnięcia) celów i zadań rozwojowych oraz określanie priorytetów; budowanie nowego, spójnego i wspólnotowego systemu wartości; konstruowanie planów życiowych (rodzinnych i indywidualnych) możliwych do realizacji przy nowym zestawie zasobów wewnątrzrodzinnych; budowanie partnerskich relacji osobowych na płaszczyźnie współpracy i współdziałania, empatii oraz wzajemnego poszanowania; dążenie do umocnienia rodziny w sieci szerszych układów społecznych przez jej aktywne uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej (por. Nowak, 2012).

⁸ Rzeczywista tożsamość społeczna to ta kategoria społeczna, do której jednostka (grupa) naprawdę należy, oraz określające ją (jednostkę/grupę) realnie atrybuty (por. Goffman, 2007).

oraz wymagający zarówno od samej rodziny, jak i jej najbliższego otoczenia społecznego, w tym szkoły, zaangażowania się w wiele zabiegów readaptacyjnych i reintegracyjnych.

Do tego procesu szkoła może włączyć się jako jeden z elementów sieci społecznej działającej na rzecz rodzin dysfunkcyjnych. Propozycją działań w tym zakresie jest praca z uczniami, a szczególnie z dziećmi w młodszym wieku szkolnym oraz ich rodzicami, z zastosowaniem metod twórczych (Konopczyński, 2006) opartych na oddziaływaniach interakcyjno-komunikacyjnych. Dają one możliwość podejmowania symulowanych interakcji w klimacie bezpieczeństwa emocjonalnego, w warunkach sprzyjających swobodnej wymianie informacji oraz

możliwość zaistnienia spontanicznych oddziaływań zwrotnych. W tak wypracowanym klimacie terapeutycznym kreowanie pożądanych zachowań i doświadczanie związanych z nimi pozytywnych emocji odbywa się w sposób naturalny, co sprawia, że istnieją duże szanse na uzyskanie trwałych zmian w postawach i zachowaniach osób poddawanych tego typu oddziaływaniom.

Konkludując, w pracy z uczniami (zwłaszcza w wieku wczesnoszkolnym) oraz ich dysfunkcyjnymi rodzinami chodzi o podejmowanie takich działań, by przy wykorzystaniu zasobów zewnętrznych (społecznych i środowiskowych) zostały uzupełnione i pomnożone ich zasoby wewnętrzne. Proces ten powinien przebiegać na

podstawie sukcesywnego budowania ochronnego pakietu edukacyjnego, na który składają się głównie cechy i umiejętności niezbędne uczniom i ich rodzicom w radzeniu sobie z przyszłymi wydarzeniami lub sytuacjami kryzysowymi.



Beata Maria Nowak

Doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny Pedagogium Wyższej Szkoły Nauk Społecznych w Warszawie: członek Prezydium Rady Naukowej (sekretarz naukowy), wicedyrektor Instytutu Nauk Społecznych ds. nauki oraz kierownik Naukowo-Badawczej Akademii Pedagogium i studiów dyplomowych.

Członek Zespołu Pedagogiki Resocjalizacyjnej Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Członek Rady Naukowej Instytutu Studiów Interdyscyplinarnych w Brnie (Czechy) w latach 2012–2013. Redaktor tematyczny rocznika „Resocjalizacja Polska”.

Ekspert oraz członek zespołów w polskich i międzynarodowych projektach naukowo-badawczych.

Ważniejsze publikacje naukowe: *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne* (2011, dodruk 2012), *Internaty i bursy szkolne w funkcji wyrównywania szans edukacyjnych młodzieży* (2006), *Problemy współczesnej pedagogiki szkolnej* (B.M. Nowak, J. Krawczyk, red., w druku), *Rodzinne Domy Dziecka – w stronę rozwoju kompetencji* (M. Kolankiewicz, B.M. Nowak, red., 2013), *Problemy współczesnej resocjalizacji* (L. Pytka, B.M. Nowak, red., 2010), *Resocjalizacja – ciągłość i zmiana* (M. Konopczyński, B.M. Nowak, red., 2008).

Bibliografia

- Coleman P., Collinge J., (1996), *Learning together: The student/parent/teacher triad*, „School Effectiveness and School Improvement”, t. 7, s. 297–323. | Ericsson K., Larsen G., (2001), *Adults as resources and adults as burdens: the strategies of children in the age of school-home collaboration*, [w:] Edwards R. (red.), *Children, Home and School. Regulation, Autonomy or Connection?*, Londyn: Routledge Falmer. | Goffman E., (2009), *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa: PIW. | Goffman E., (2007), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: GWP. | Hobfoll S.E., (2006), *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*, Gdańsk: GWP. | Nordahl T., (2006), *Skolelederen 01*, Oslo 2006, s. 6–7. | Nowak B.M., (2012), *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*, Warszawa: PWN. | Konopczyński M., (2006), *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa: PWN. | Parra J.A., Oliva D.A., Sánchez Q., (2002), *Parents and peers influences on emotional adjustment during adolescence* (zaprezentowane w ramach VIII Biennial Congress of the European Association for Research on Adolescence), Oksford. | Sala J., (2007), *Z badań nad osiągnięciami szkolnymi dzieci alkoholików*, [w:] Parzęcki R. (red.), „Rocznik Naukowy”, Bydgoszcz: Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. | Siles C., (2003), *La colaboración de los padres con la escuela*, [w:] „Padres y Maestros”, nr 279. | Strelau J., Jaworowska A., Wrześniewski K., Szczepaniak P., (2003), *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS. Podręcznik*, Warszawa: PTP. | Wentzel K., (1998), *Social relationships and motivation in middle school. The role of parents, teachers and peers*, „Journal of Educational Psychology”, nr 90, s. 2. | Winquist C., (1999), *Participación de los padres en las escuelas*, ERIC DIGEST.



Współpraca nauczycieli w procesie przejścia progu szkolnego przez dziecko – sieć współpracy i samokształcenia dla nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej

Przekraczanie progu szkolnego przez dziecko jest ważnym wydarzeniem dla niego samego, dla jego rodziców oraz całej rodziny. Jakość tego procesu jest istotna dla małego ucznia pod wieloma względami. Doświadcza siebie w nowej, trudnej sytuacji i zdobywa wiedzę o sobie samym. Obserwuje, jak radzą sobie inni rówieśnicy. Otrzymuje od osób znaczących, takich jak rodzice czy nauczycielka przedszkolna, informacje o tym, co go spotka w tej sytuacji. Wykorzystuje nabyte wcześniej doświadczenie. Uczy się szkoły jako skomplikowanej struktury formalnej, ale również struktury społecznej. Kształtuje swoją postawę wobec szkoły, w której przyjdzie mu spędzić kolejne sześć lat swojego życia.

Przekraczanie progu szkolnego

Proces przechodzenia progu szkolnego powinien być dobrze rozpoznany przez dorosłych i tak zorganizowany, by podczas jego trwania najmłodszy uczestnik mógł zebrać jak najwięcej pozytywnych, rozwojowo znaczących doświadczeń. Konieczna jest do tego współpraca wszystkich dorosłych odpowiedzialnych za dziecko: rodziców oraz nauczycieli przedszkolnych i szkolnych.



Proces przechodzenia progu szkolnego powinien być dobrze rozpoznany przez dorosłych i tak zorganizowany, by podczas jego trwania najmłodszy uczestnik mógł zebrać jak najwięcej pozytywnych, rozwojowo znaczących doświadczeń.

W trakcie moich spotkań z nauczycielami, poświęconych procesowi przekraczania progu szkolnego przez dziecko, pedagodzy wskazują przede wszystkim następujące trudności:

- rozbieżność między tym, jak przygotowuje dziecko do szkoły nauczyciel

przedszkola, a oczekiwaniami nauczyciela szkolnego,

- brak ciągłości oddziaływań edukacyjnych przejawiający się m.in. różnicami w metodyce pracy przedszkola i szkoły,
- zbyt mała liczba propozycji poznawania szkoły skierowanych do samych dzieci,
- zaangażowanie się rodziców głównie w sferze informacyjnej (pobieranie informacji o szkole),
- obawy rodziców związane z obniżonym wiekiem edukacji szkolnej,
- niechęć niektórych rodziców do szkoły jako miejsca nieprzygotowanego na przyjęcie dzieci sześciolatków.

Są to w większości problemy dorosłych uczestników procesu przejścia progu szkolnego związane z ich obowiązkami. Potrzeby najważniejszych uczestników tego procesu – dzieci – często pozostają nieodkryte, a więc też niezaspokojone.

Czas przejścia progu edukacyjnego rzadko zostaje przez dorosłych świad-

omie wykreowany i wykorzystany jako sytuacja uczenia się dziecka. Szkoda nie wykorzystać takiej okazji, zwłaszcza że kolejny próg edukacyjny także przyjdzie dziecku pokonać samotnie – gdy zda do czwartej klasy. Wtedy będzie korzystało ze znanego mu schematu i często powieli swoje zachowanie z pierwszego dnia w szkole. Ważne jest byśmy my, dorośli, zadbali o to, jak ten schemat będzie wyglądać.



Czas przejścia progu edukacyjnego rzadko zostaje przez dorosłych świadomie wykreowany i wykorzystany jako sytuacja uczenia się dziecka.



Sieć współpracy i samokształcenia może być dobrym miejscem na spotkanie się nauczycieli przedszkolnych i szkolnych. W trakcie jej działań mogą wspólnie wypracować program organizujący proces przekroczenia progu edukacyjnego w pierwszej klasie szkoły podstawowej, którego podmiotem jest dziecko.



Propozycja pracy sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli przedszkolnych i szkolnych

Cel ogólny: stworzenie płaszczyzny współpracy nauczycieli przedszkoli i szkoły podstawowej w procesie przejścia progu szkolnego przez dziecko.

Cele szczegółowe:

- nauczyciele przedszkolni i szkolni wiedzą i rozumieją, na czym polega proces przekraczania progu szkolnego przez dziecko i jego rodziców,
- nauczyciele przedszkolni i szkolni wiedzą, jak stworzyć warunki odpowiadające potrzebom dzieci w procesie przekraczania progu szkolnego i potrafią zastosować tę wiedzę w praktyce,
- nauczyciele przedszkolni i szkolni rozumieją, jaka jest rola rodziców w procesie przekraczania progu szkolnego i potrafią włączać ich do tego procesu na zasadach partycypacyjnych,
- nauczyciele przedszkolni i szkolni wiedzą, jak włączać dzieci przedszkolne i uczniów szkoły w proces przekraczania progu szkolnego i stosują tę wiedzę w praktyce.

Grupa docelowa: nauczyciele przedszkolni, pracujący z dziećmi kończą-

cymi przedszkole, nauczyciele klas I–III SP.

Plan pracy sieci

Temat I: Założenie grupy. Przekraczanie progu szkolnego – różne perspektywy

Najważniejsze problemy poruszane podczas spotkania (4 godz. dyd.).

Propozycje przebiegu

1. Integracja skupiona wokół doświadczenia nowej sytuacji, w której znaleźli się uczestnicy sieci: przedstawianie się uczestników w parach, zespołach, na forum; ćwiczenia ułatwiające poznanie się uczestników; wypracowanie i ustalenie zasad pracy grupy.

Refleksja: trudności, których doświadczamy w nowej sytuacji. Co mi pomaga? Co przeszkadza? Indywidualne różnice w postrzeganiu sytuacji.

2. Przekraczanie progu szkolnego – spojrzenie z trzech perspektyw: rodzica, nauczyciela, dziecka. Podział grupy na dwa zespoły, które przedstawią perspektywę nauczycieli oraz rodziców.

- Praca w „zespołach rodziców” nad stworzeniem obrazu sytuacji, jaki mają rodzice przekraczający próg

szkolny (np. narysowanie plakatu z wyobrażonymi sytuacjami, stereotypami czy wcześniejszymi doświadczeniami). Wykorzystanie własnych doświadczeń uczestników jako rodziców dzieci przekraczających próg szkolny;

- Praca w „zespołach nauczycieli” nad stworzeniem obrazu, jaki mają nauczyciele uczestniczący w przekraczaniu progu szkolnego przez dzieci i ich rodziców.

Prezentacja plakatów na forum. Dyskusja o sytuacji przejścia progu szkolnego z różnych perspektyw.

3. Burza mózgów *Czego potrzebują dorośli?*. Potrzeby dorosłych (rodziców i nauczycieli) w sytuacji przejścia progu szkolnego przez dzieci i ich rodziców zostają zapisane na dwóch plakatach; dyskusja o różnicach i zbieżnościach w potrzebach.

4. Czego potrzebują dzieci podczas przekraczania progu szkolnego? Uczestnicy stawiają i zapisują na wspólnym plakacie wszystkie hipotezy. Jak zbadać, czego potrzebują nasze dzieci podczas procesu przekraczania progu szkolnego? – zaplanowanie działań.

Wsparcie dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia – zapraszamy do SIECI!

Informujemy, że 28 marca 2014 r. na platformie [Doskonalenie w sieci](#) rozpoczęły funkcjonowanie otwarty blog tematyczny oraz sieć wymiany doświadczeń dla koordynatorów sieci współpracy i samokształcenia. Obydwa te narzędzia są adresowane do osób, które pełnią funkcje koordynatorów sieci zarówno w projektach powiatowych, jak i w instytucjach wspomagających szkoły. Ich głównym celem jest wymiana doświadczeń oraz upowszechnianie dobrych praktyk dotyczących funkcjonowania sieci.

[Więcej informacji](#)

5. Zadanie do domu: potrzeby dzieci przekraczających próg szkolny – wykonanie zaplanowanych działań, np.:

- Jak dzieci przedszkolne wyobrażają sobie pierwszy dzień w szkole? (np. *Narysuj, jak to będzie w szkole. Opowiedz mi o tym*. Dzieci rysują i opowiadają nauczycielowi, jak wyobrażają sobie swój pierwszy dzień w szkole. Nauczyciel zapisuje ich wypowiedzi).
- Jak dzieci szkolne (z klas I–III) pamiętają swój pierwszy dzień w szkole? (np. *Narysuj swój pierwszy dzień w szkole. Opowiedz mi o tym* lub – dla dzieci, które już piszą – *Narysuj i napisz o swoim pierwszym dniu w szkole*).

Materiały samokształceniowe dla uczestników

„Dzieci w Europie – Z przedszkola do szkoły. Jak pomóc dziecku w dobrym starcie edukacyjnym”, (2012), nr 22(10) (dostęp dn. 10.03.2014).

Ogrodzińska O., (2013), *wykład o programie „Obywatel dziecko”* (dostęp dn. 10.03.2014).

Płachecka J. (red.), (2008), *Idziemy do szkoły! Jak razem pokonać próg szkolny*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego (dostęp dn. 10.03.2014).

Podstawy programowe wychowania przedszkolnego i klas I–III szkoły podstawowej.

Żylicz. O., (2009), „*Obywatel dziecko – raport z badań dzieci*”, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego (dostęp dn. 10.03.2014).

Planowane działania w sieci

Utworzenie na platformie galerii wypowiedzi (rysunkowych i słownych) dzieci *Mój pierwszy dzień w szkole*.

Forum dyskusyjne: Pierwszy dzień w szkole. Perspektywa dziecka, które idzie do szkoły. Perspektywa dziecka, które doświadczyło przekroczenia progu szkolnego. Pierwsze dni dziecka w szkole.

Temat 2. Przekraczanie progu szkolnego – perspektywa dziecka

Najważniejsze problemy poruszane podczas spotkania (4 godz. dyd.).

Propozycje przebiegu

1. *Skąd wiem, to co wiem?* – ćwiczenie dla całej grupy prowokujące do zastanowienia się, skąd czerpiemy wiedzę, na jakiej podstawie wypowiadamy sądy. Zachęcenie do przyjmowania przez nauczycieli postawy badawczej w pracy pedagogicznej.

2. Porządkowanie wyników przeprowadzonych badań nauczycielskich – kategoryzowanie. Praca w zespołach nad materiałami opracowanymi przez nauczycieli (wypowiedzi dzieci). Odniesienie się do hipotez postawionych na poprzednim spotkaniu sieci – plakat *Czego potrzebują dzieci podczas przekraczania progu szkolnego?* Weryfikowanie hipotez.

Dyskusja: czego dowiedzieliśmy się od dzieci? Jak wygląda przekraczanie progu szkolnego z perspektywy dziecka? Co jest ważne w tym procesie z punktu widzenia dziecka?

3. Praca w zespołach: Co już robimy i co jeszcze możemy zrobić, żeby dzieci dostały to, czego potrzebują, w procesie przejścia? opracowanie przez zespoły różnych pomysłów i dzielenie się dobrymi praktykami (zapisanie wniosków na plakatach). Dyskusja na forum. Stworzenie banku pomysłów do wykorzystania w praktyce szkolnej.

Materiały samokształceniowe dla uczestników

Brzezińska A., (2013), *wykład Przed-szkole czego? Od przechowania do wychowania* (dostęp dn. 10.03.2014).

Forum dyskusyjne: Nauczyciel badaczem? Co nas ciekawi? Obserwacje pedagogiczne.

Planowane działania w sieci

Stworzenie banku e-informacji: Czego potrzebują rodzice w procesie przejścia progu szkolnego ich dziecka? (na podstawie materiałów zebranych od

rodziców np. do „skrzynek pytań do szkoły” rozstawionych w przedszkolu lub w innym miejscu, w którym regularnie pojawiają się rodzice, lub w „internetowej skrzynce pytań” zawieszanej na stronie przedszkola lub szkoły).



Cykl filmów o sieciach współpracy i samokształcenia

Zachęcamy do obejrzenia pierwszych dwóch **materiałów** otwierających cykl filmów poświęconych sieciom współpracy i samokształcenia, prowadzonym w ramach projektów pilotażowych dofinansowanych w ramach Konkursu 3.5 *Kompleksowe wspomaganie rozwoju szkół*.

W filmach o swoich działaniach związanych z wdrażaniem nowego systemu mówią organizatorzy projektów oraz koordynatorzy sieci, uczestnicy, eksperci. Jako pierwsze przedstawiamy filmy z powiatu ostrowieckiego (*Sieć współpracy i samokształcenia. Rola dyrektora w promocji i budowaniu wizerunku szkoły. Kompleksowy Program Wspomagania Rozwoju Szkół oraz Przedszkoli na terenie powiatu ostrowskiego*) oraz hajnowskiego (*Sieć współpracy i samokształcenia. Praca z uczniem młodszym. Wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli w powiecie hajnowskim*). W przygotowaniu są kolejne materiały, prezentujące działania podejmowane w ramach sieci poświęconych innym tematom i realizowanych w innych powiatach, w których realizowany jest pilotaż nowego systemu doskonalenia.

Źródło

Temat 3. Program wspierania dziecka w procesie przejścia progu szkolnego

Najważniejsze problemy poruszane podczas spotkania (4 godz. dyd.).

Propozycje przebiegu

Wypracowanie programów wspierających dziecko w przejściu progu szkolnego, w których aktywnie uczestniczą rodzice, nauczyciele przedszkolni i szkolni. W przypadku pracy w zespołach warto zadbać, aby były to zespoły mieszane, złożone z nauczycieli przedszkolnych i szkolnych. Podstawowe pytania do budowania programu:

- Jakie stworzyć warunki, by dziecko stało się podmiotem w procesie przejścia progu szkolnego (a nie przedmiotem oddziaływań dorosłych)?
- Jak włączyć rodziców w organizowanie procesu przejścia progu szkolnego?
- Co, jak, kiedy i z kim rodzice mogą zrobić na rzecz swoich dzieci w procesie przekraczania progu szkolnego?
- Jak i do czego włączyć wszystkich nauczycieli, personel szkoły oraz innych rodziców uczniów szkolnych

(wykorzystanie wyników badań przeprowadzonych przez nauczycieli – wypowiedzi dzieci, wypowiedzi rodziców, np. ze „skrzynki pytań do szkoły” – w tworzeniu programu przejścia progu)?

- Jak włączyć uczniów szkoły do przyjęcia nowych kolegów?

Materiały samokształceniowe dla uczestników

Brzezińska A., (2013), wykład *Jak uczyć się małe dzieci?* (dostęp dn. 10.03.2014) [przygotowanie merytoryczne do kolejnego spotkania poświęconego potrzebom edukacyjnym uczniów i roli nauczyciela].

Dytfeld J., (b.r.), *Ergonomia środowiska szkolnego w aspekcie zagrożeń stresem* (dostęp dn. 10.03.2014).

Płachecka J., (2007), *Wszyscy gotowi!? Jak przygotować dzieci do szkoły*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego (dostęp dn. 10.03.2014).

Ogrodzińska T. (red.), (2004), *Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego

(rozdz. *Jakie są podstawowe potrzeby dzieci?*).

Planowane działania w sieci

E- galeria dobrych praktyk:

- prezentacje programów przejścia progu szkolnego,
- historie realizacji programów przejścia progu szkolnego,
- dobre praktyki z kraju i ze świata (przykłady z internetu lub innych źródeł).

Forum dyskusyjne inspirowane wykładem prof. Brzezińskiej *Jak uczyć się małe dzieci?: Jak uczyć się nasze dzieci/ nasi uczniowie?* Projekty badawcze w edukacji.

Przykłady dobrych praktyk: *Mali odkrywcy*, *Dzieci i rodzice w bibliotece*.

Prowadzenie blogów nauczycielskich: jak uczyć się dzieci, jak uczyć dziecko przedszkolne, jak uczyć dziecko szkolne.

Temat 4. Po pierwszym dzwonku, czyli jak zachować ciągłość edukacyjną

Najważniejsze problemy poruszane podczas spotkania (4 godz. dyd.).

Propozycje przebiegu

1. Potrzeby edukacyjne dzieci – dyskusja w odniesieniu do powyższych blogów nauczycielskich lub wykładu eksperta zewnętrznego na ten temat.
2. Symulacje zabaw, ćwiczeń, elementów metody (np. metody projektów badawczych) – prowadzone przez uczestnika/uczestników.
3. Wypracowanie katalogu metod pracy z dziećmi na starcie szkolnym dostosowanych do ich potrzeb edukacyjnych.
4. Planowanie zakończenia pracy sieci:

- Co zrobiliśmy? – zespół, który zajmie się ewaluacją działania sieci.
- Jak to utrwalimy? – zespół, który zajmie się przygotowaniem publikacji lub innej formy podsumowania działania w sieci.
- Jak to będziemy świętować? – zespół, który zajmie się przygotowaniem wydarzenia kończącego działanie sieci.



Materiały samokształceniowe dla uczestników
Eksperyment w klasie, (2013) (dostęp dn. 10.03.2014) [rola nauczyciela, metody pracy].

Elschenbroich D., (2003), *Co siedmioletek wiedzieć powinien?*, Warszawa: CYKLADY.

Katz L., (2011), *Przewidywania* (dostęp dn. 10.03.2014).

Polskie Radio, (2014), *Szkoła – toksyczny związek od małego. Jak nie zabijać ciekawości?* (dostęp dn. 10.03.2014).

Planowane działania w sieci
E-galeria dobrych praktyk:

- scenariusze zajęć/lekcji wykorzystujących metody pracy specyficzne zarówno dla przedszkola, jak i edukacji wczesnoszkolnej;
- scenariusze spotkań warsztatowych z rodzicami *Jak przygotować dziecko do szkoły?*;
- stworzenie przez e-uczestników check-listy *Jak przygotować szkołę na dziecko?*;
- polecane przez nauczycieli artykuły/linki prezentujące metody pracy z dziećmi.

Forum dyskusyjne: rola nauczyciela i metody pracy (wątek inspirowany

filmem *Eksperyment w klasie* – uczenie jako uczenie się, wpływ i sprawstwo nauczyciela, odpowiedzialność za swoje działania, nowe pomysły do pracy. Przygotowanie publikacji – podsumowania wypracowanych przez grupę materiałów (zespół zadaniowy) i ewaluacji pracy sieci (zespół zadaniowy) oraz planowanie zakończenia działań w sieci (zespół zadaniowy) i kontynuacji działania sieci (wszyscy uczestnicy).

Temat 5. Sieć współpracy nauczycieli różnych poziomów edukacyjnych

Najważniejsze problemy poruszane podczas spotkania (4 godz. dyd.).

Propozycje przebiegu

1. Wymiana doświadczeń z podejmowanych działań nauczycieli: sukcesy/trudności. Grupa wsparcia – uczenie się zespołowego wspierania i rozwiązywania problemów/trudności (np. metodą *action learning*).

2. Plany na przyszłość. Podsumowanie pracy w sieci. Ewaluacja. Zakończenie działań – świętowanie.

Materiały samokształceniowe dla uczestników

Kocurek M., Sołtysińska I., Świeży M., Wachna-Sosin I., (2012), *Przewodnik metodyczny dla koordynatorów sieci*

współpracy i samokształcenia, Kraków (dostęp dn. 10.03.2014) [metody pracy z grupą, w tym opis *action learning*]. Szmagański J., (1998), *Przewodzenie małym grupom*, Warszawa: Centrum Animacji Kultury (rozdz. *Grupa ma problem*).

Planowane działania w sieci
Publikacja podsumowująca działania w sieci.

Forum dyskusyjne: grupa wsparcia.

Magdalena Korsak

Pedagog z dwudziestoletnim doświadczeniem w pracy z dziećmi.

Edukator, doradca metodyczny, trener Akademii Komeńskiego, certyfikowany coach.

Autorka programów edukacyjnych dla dzieci przedszkolnych, artykułów metodycznych.

Obecnie pełni funkcje SORE i koordynatora sieci współpracy w projekcie „Powiat przeworski – wspomaganie szkół drogą do jakości” realizowanym w ramach Działania 3.5.

Poradniki dotyczące planowania i ewaluacji pracy oraz monitorowania wewnętrznego

Zachęcamy do zapoznania się z poradnikami z zakresu planowania i ewaluacji pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej, a także publikacjami dotyczącymi wewnętrznego monitorowania realizacji podstawy programowej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Publikacje do pobrania:

Raport zbiorczy z monitorowania wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego

i kształcenia ogólnego, realizowanego w latach 2010–2012

Razem z dzieckiem. Planowanie, realizacja i ewaluacja pracy w klasach I–III szkoły podstawowej

Monitorowanie (skuteczne i nieuciążliwe) podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej

Nie taki diabeł straszny, czyli jak monitorować podstawę programową

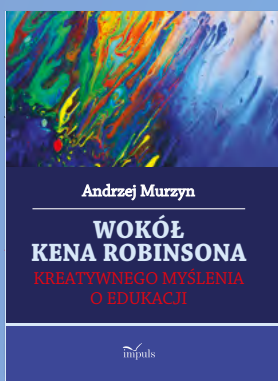




Przeczytaj i dowiedz się więcej! Lektury dla uczestników sieci

Wokół Kena Robinsona

Andrzej Murzyn
Kraków: Impuls, 2013



Książka jest próbą ukazania najważniejszych składników koncepcji edukacji Kena Robinsona, które świadczą o tym, że można ją określić jako kreatywne myślenie o edukacji.

„Nie jest to odtwórcza recepcja myśli i doświadczeń brytyjskiego nauczyciela, ale (...) konfrontowana z humanistyką próba podjęcia z nim pogłębionego dialogu, będącego nie tylko odczytaniem jego racji, lecz także uzupełnieniem ich o własną perspektywę myślenia filozoficzno-pedagogicznego. Książka A. Murzyna ma niesłychanie ważne przesłanie dla uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli i pedagogów, znakomicie bowiem łączy w nim tradycję, w tym model humboldtowski, z ponowoczesnością” (fragmenty recenzji).

[Źródło](#)

Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej

Janina Uszyńska-Jarmoc, Barbara Dudel, Małgorzata Głowska-Soldatow
Kraków: Impuls, 2011

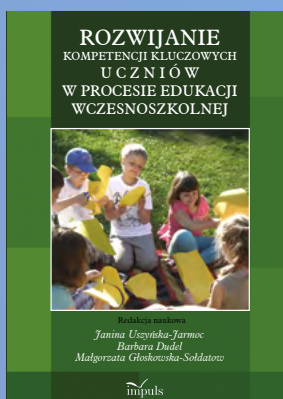


Zamiarem autorów jest ukazanie czytelnikom istoty kompetencji kluczowych, warunków i możliwości ich rozwijania w pracy z dzieckiem. Przedstawiono autorskie rozwiązania organizacyjne i programowe w edukacji początkowej – nowatorskie w odniesieniu nie tylko do treści, lecz także do form i metod pracy z dziećmi w sferze rozwijania kompetencji kluczowych. Zmiana w podejściu do metod realizacji treści edukacji początkowej wyraża się w przyjęciu postulatów psychologii i pedagogiki konstruktywizmu poznawczego i społecznego.

[Źródło](#)

Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka

Irena Adamek, Józefa Bałachowicz
Kraków: Impuls, 2013



„Monografia *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* jest ważnym przyczynikiem do dyskusji nad konstruowaniem takiego modelu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, w którym kompetencje kreatywne nauczyciela staną się nie tylko pożądane, ale wręcz niezbędne, ponieważ (...) potrzebny staje się człowiek *wielowymiarowy*, charakteryzujący się mobilnością, synergetyzmem, otwartością i wyobraźnią, umiejący pokonywać trudności i przekraczać granice własnych możliwości, ale też człowiek o analityczno-syntetycznym spojrzeniu na świat” (fragment recenzji).

[Źródło](#)



Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej

Dorota Klus-Stańska, Marzenna Nowicka
Gdańsk: Harmonia, 2013

Publikacja jest przekrojowym studium krytycznym dotyczącym kształcenia dzieci na etapie początkowym. Korzystając z najnowszych trendów w pedagogice światowej oraz badań nad szkołą, autorki dokonują szczegółowych analiz głównych obszarów edukacji wczesnoszkolnej (polonistycznej i matematycznej). Wiele miejsca poświęcają również koncepcjom kształcenia zintegrowanego. W prezentowanych zagadnieniach autorki odwołują się bezpośrednio do praktyki szkolnej oraz najnowszych dokumentów reformy programowej.

[Źródło](#)



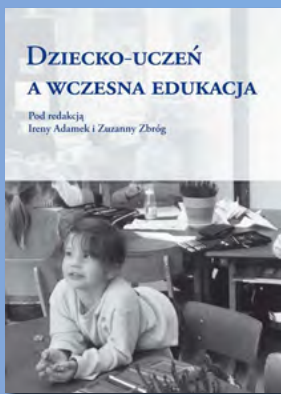
Mam 6 lat i gonię świat

Poradnik dla bibliotekarzy i nauczycieli bibliotekarzy pracujących z sześciolatkami

Agata Arkabus
Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2014

Książka przedstawia sześciolatka jako ucznia i użytkownika biblioteki szkolnej, ale przede wszystkim dziecka o typowych potrzebach wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego. W zarysie rozwoju psychofizycznego zwrócono uwagę na najważniejsze elementy charakterystyczne dla dzieci w tym okresie. Zostały tu także omówione metody pracy z sześciolatkiem oparte głównie na zabawie oraz działaniach aktywizujących.

[Źródło](#)



Dziecko-uczeń a wczesna edukacja

Irena Adamek, Zuzanna Zbróg (red. nauk.)
Kraków: Libron, 2011

Publikacja *Dziecko-uczeń a wczesna edukacja* jest ważnym przyczynkiem do dyskusji nad psychopedagogicznymi problemami edukacji elementarnej, gdyż postulowane w tym obszarze zmiany, zakładające konieczność szerszego uwzględniania potrzeb dzieci żyjących w świecie ciągłych transformacji, zderzają się z rzeczywistością oświatową, w której często te założenia i cele nie znajdują odzwierciedlenia.

[Źródło](#)

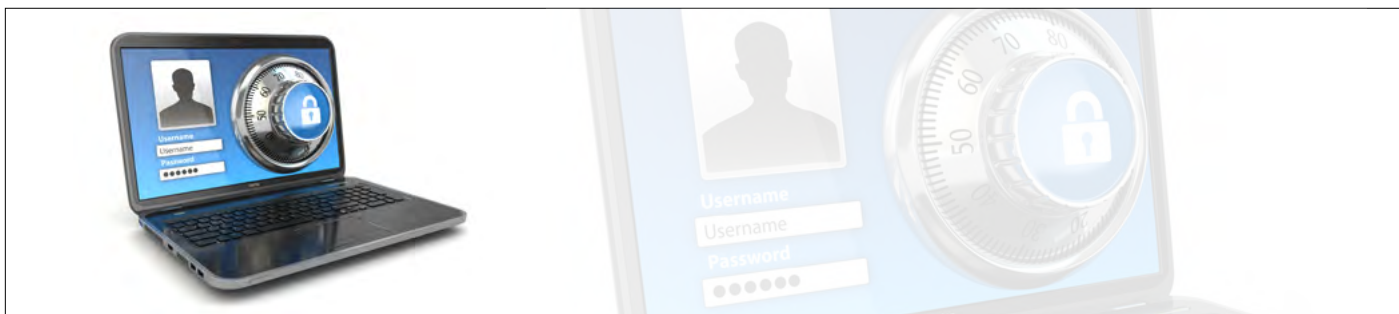


Edukacja (dla) dziecka – od trzylatka do sześciolatka

Józefa Bałachowicz, Zuzanna Zbróg (red.)
Kraków: Libron, 2011

Publikacja jest obszernym dziełem kierowanym do szerokiego kręgu odbiorców pracujących z dzieckiem w wieku przedszkolnym. Poznawczym i praktycznym celem monografii jest dostarczenie narzędzi do rozumienia, wyjaśniania, interpretacji i konstruowania wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej i wychowawczej w przedszkolu.

[Źródło](#)



10 lat doświadczeń programu „Dziecko w sieci” Fundacji Dzieci Niczyje

Ciągle jeszcze, pisząc o internecie, używa się sformułowań sugerujących, że jest to zjawisko nowe. W codziennym języku istnieją sformułowania takie jak „nowe media”, „nowe technologie” itp. Oczywiście w perspektywie historycznej internet jest nowym medium, warto jednak uświadomić sobie, że w Polsce jest on obecny już od 15 lat – nasz kraj przyłączono do globalnej sieci w roku 1990, a jej upowszechnienie rozpoczęło się pięć lat później. Dostęp do internetu przestał być czymś elitarnym. O ile jeszcze w 2009 r. dostęp do niego miała nieco ponad połowa gospodarstw domowych (58,6%), o tyle w 2013 r. odsetek ten wyniósł już 71,9% (93,1% w gospodarstwach, w których znajdują się dzieci) (GUS, 2013).

Internet – nowe medium?

Właśnie dla dzieci internet jest prawdopodobnie najmniej nowym medium. Już w 2000 r. Mark Prensky ukuł określenie „cyfrowi tubylcy”, opisujące nowe pokolenie, dla którego komputery i internet są naturalnym środowiskiem. W przeciwieństwie do swoich rodziców („cyfrowych imigrantów”), młodzi ludzie wychowywali się już w „towarzystwie” internetu i nie pamiętają czasów sprzed jego powstania. Tym bardziej jest to określenie prawdziwe dla dzieci i młodzieży z roku 2014. Internet jest niewątpliwie naturalnym środowiskiem i integralnym składnikiem życia współczesnego dziecka i nastolatka.

Stosunkowo szybko rozpoznano wielką wartość, jaką internet nie się dla nauki, rozrywki i komunikacji, dość wcześnie okazało się również, że to nowe medium wiąże się także z pewnymi zagrożeniami. Szczególnie podatne są na nie dzieci, ponieważ ich kompetencje poznawcze i społeczne dopiero się rozwijają. Mając nieograniczony dostęp do świata internetu, nie zawsze są w stanie sprostać wszystkim

pojawiającym się wyzwaniom i ominąć czyhające tam na nie rąfy i mielizny.



Stosunkowo szybko rozpoznano wielką wartość, jaką internet nie się dla nauki, rozrywki i komunikacji, dość wcześnie okazało się również, że to nowe medium wiąże się także z pewnymi zagrożeniami.



Zagrożenia w cyberprzestrzeni

Jakie konkretnie zagrożenia dla dzieci wiążą się z korzystaniem z internetu? Katalog tych niebezpieczeństw jest bogaty. Do najważniejszych z nich należą te opisane poniżej.

Szkodliwe treści

Po pierwsze, dzieci mogą się w internecie zetknąć z treściami, które są dla nich nieodpowiednie, często przeznaczone wyłącznie dla dorosłych, czasami zaś w ogóle znajdują się w sieci nielegalnie. Przede wszystkim mówi się w tym kontekście o pornografii występującej w internecie w dużych ilościach, przy czym obecnie są to zazwyczaj materiały filmowe przedstawiające niejednokrotnie pornografię

drastyczną, z użyciem przemocy, mogącą mieć bardzo szkodliwy wpływ na młodych ludzi. Według przeprowadzonych przez Fundację Dzieci Niczyje w 2012 r. badań na reprezentatywnej próbie uczniów klas trzecich gimnazjum 67% z nich miało kontakt z pornografią w internecie (Włodarczyk, 2013¹).

Oprócz pornografii do szkodliwych treści należą także m.in. treści rasistowskie i ksenofobiczne, strony promujące zażywanie narkotyków, a także zachęcające do zachowań autodestrukcyjnych, w tym do skrajnego odchudzania, samookaleczeń, a nawet samobójstwa. Z tego typu treściami kontakt miało łącznie 54% gimnazjalistów. Należy więc zauważyć, że kontakt ze szkodliwymi i niebezpiecznymi treściami w internecie jest w Polsce bardzo powszechny.

Niebezpieczne kontakty

Drugim rodzajem zagrożeń są niebezpieczne kontakty, które dzieci

¹ Pozostałe dane o skali występowania zagrożeń internetowych także pochodzą z tego źródła, o ile nie zaznaczono inaczej.

i młodzież mogą zawierać w internecie. Oczywiście internet znacznie ułatwia wszelkie kontakty międzyludzkie i może być także używany do zawierania nowych, wartościowych znajomości, np. z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach. Jednocześnie fakt, że podczas kontaktów online zazwyczaj łatwo ukryć bądź zafałszować swoją tożsamość, stwarza ryzyko, że z dziećmi mogą kontaktować się osoby niemające wobec nich uczciwych zamiarów. Najpoważniejsze tego typu przypadki mogą narazić dzieci i młodzież na wykorzystanie seksualne. Jak poważne jest to ryzyko, pokazują statystyki dotyczące zawierania internetowych znajomości przez gimnazjalistów – aż 69% z nich poznało w sieci kogoś, kogo nie znało wcześniej „na żywo”, a aż 31% spotkało się „w realu” z kimś poznanym w internecie.



Jedną z pierwszych organizacji, która zajęła się opisanymi zagrożeniami w Polsce, była Fundacja Dzieci Niczyje. Fundacja już od ponad 20 lat zajmuje się przeciwdziałaniem krzywdzeniu dzieci, jednak przed dziesięcioma laty zwróciła uwagę na zagrożenia związane z ryzykiem uwodzenia dzieci w internecie przez dorosłych (tzw. grooming).



Cyberprzemoc

Kolejną dużą kategorią zagrożeń jest tzw. cyberprzemoc. Zasadniczo chodzi tu o przemoc rówieśniczą, która dokonuje się z użyciem internetu. Może ona przyjmować bardzo różne formy – od obraźliwych komentarzy, zdjęć, naruszeń prywatności, po tworzenie specjalnych, obraźliwych stron lub profili. Współczesna popularność portali społecznościowych w rodzaju Facebooka dostarcza nowych narzędzi, które bywają niestety wykorzystywane do agresji. Oczywiście cyberprzemoc i agresja elektroniczna często wiążą



Scenariusze zajęć FDN

się z „tradycyjną” przemocą rówieśniczą, czy to fizyczną, czy psychiczną. Według przywoływanych już badań ofiarą cyberprzemocy padło w Polsce 22% gimnazjalistów, a więc ponad jedna piąta z nich. Także inne znaczące badania i publikacje na ten temat potwierdzają te wyniki.

Uzależnienie

Ostatnim, nieco odmiennym w swojej naturze zagrożeniem jest uzależnienie od internetu. Mimo popularności tego tematu w mediach nie jest to jeszcze zjawisko do końca rozpoznane przez psychologów i psychiatrów. Na pewno można o nim mówić, w sytuacji gdy korzystanie z internetu wymyka się użytkownikowi spod kontroli i wpływa negatywnie na inne aspekty jego życia (np. zaniedbywanie szkoły lub innych obowiązków). Szacowanie skali tego problemu nie jest łatwe, jednak badanie z użyciem psychologicznego testu IAT wykazało, że dotyczy on w znacznym stopniu 1,3% gimnazjalistów, z kolei w grupie zagrożonych, u których stwierdza się część symptomów, znalazło się 12% z nich (Makaruk, Wójcik, 2013, s. 35–48). Jest więc to problem, który dotyka stosunkowo węższej grupy młodzieży, jednak jednocześnie mogą to być sytuacje bardzo poważne, wymagające zazwyczaj pomocy specjalisty.

Działalność

Fundacji Dzieci Niczyje

Jedną z pierwszych organizacji, która zajęła się opisanymi zagrożeniami w Polsce, była Fundacja Dzieci Niczyje. Fundacja już od ponad 20 lat zajmuje się przeciwdziałaniem krzywdzeniu dzieci, jednak przed dziesięcioma laty zwróciła uwagę na zagrożenia związane z ryzykiem uwodzenia dzieci w internecie przez dorosłych (tzw. grooming). W 2004 r. zaprezentowano ogólnopolską kampanię społeczną pod hasłem „Nigdy nie wiadomo, kto jest po drugiej stronie”. Plakaty przedstawiały dziewczynkę czatującą z Wojtkiem, który przedstawiał się jako dwunastolatek, a w rzeczywistości był dorosłym mężczyzną o złych zamiarach. Kampania spotkała się z bardzo dużym oddźwiękiem, wkrótce też Fundacja rozwinęła działania w obszarze bezpieczeństwa dzieci w internecie, obejmując nimi różne rodzaje problemów i powołując kontynuowany do dziś program „Dziecko w sieci”.

W 2005 r. działania te nabrały większego rozpędu na skutek nawiązania partnerstwa z Naukową Akademią Sieci Komputerowej (NASK) oraz Fundacją Orange i wspólnej akcesji do unijnego programu [Safer Internet](#), mającego na celu koordynowanie dzia-



łań na rzecz bezpiecznego internetu w całej Europie. Obydwie organizacje powołały Polskie Centrum Pogromu Safer Internet, które z powodzeniem działa nieprzerwanie aż do dzisiaj. Podobne centra powstały także w niemal wszystkich krajach UE. Każde z krajowych centrów bezpiecznego internetu podzielone jest przy tym na trzy główne filary:

- **Awareness centre** – ośrodek edukacji i profilaktyki odpowiedzialny za akcje podnoszące świadomość problemów oraz wypracowywanie narzędzi edukacyjnych dla dzieci i młodzieży. W Polsce to zadanie realizowane jest wspólnie przez NASK i Fundację Dzieci Niczyje.
- **Helpline** – telefon zaufania oferujący pomoc i porady w przypadkach zagrożeń internetowych. Przeznaczony zarówno dla dzieci i młodzieży, jak i dla dorosłych. W Polsce prowadzony pod nazwą Helpline.org.pl przez Fundację Dzieci Niczyje. Można się z nim skontaktować, korzystając z bezpłatnego numeru 800 100 100.
- **Hotline** – internetowy punkt kontaktowy, gdzie można zgłosić znalezione w internecie nielegalne treści, które następnie hotline zgłasza policji bądź przekazuje sprawę do kraju, w którym znajdują się serwery z materiałami. W Polsce

prowadzony jest jako Dyzurnet.pl przez NASK.

Polskie Centrum Bezpiecznego Internetu organizuje także wydarzenia, które mają na celu upowszechnianie wiedzy o bezpieczeństwie dzieci w internecie. Dwoma najważniejszymi są organizowany rokrocznie w lutym w ponad 100 krajach świata Dzień Bezpiecznego Internetu oraz przeznaczona dla profesjonalistów, edukatorów i nauczycieli Międzynarodowa Konferencja „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie”, która odbywa się co roku we wrześniu.

“**W ciągu 10 lat pracy w obszarze bezpiecznego internetu w Fundacji Dzieci Niczyje wypracowano szereg narzędzi edukacyjnych, które mają za zadanie pomóc nauczycielom i wychowawcom przybliżyć swoim wychowankom zasady, którymi powinni się kierować podczas pracy w sieci.**”

Narzędzia edukacyjne FDN

W ciągu 10 lat pracy w obszarze bezpiecznego internetu w Fundacji Dzieci Niczyje wypracowano szereg narzędzi edukacyjnych, które mają za zadanie pomóc nauczycielom i wychowawcom przybliżyć swoim wychowankom

zasady, którymi powinni się kierować podczas pracy w sieci. Oto część z naszych propozycji dostosowanych do pracy z dziećmi w różnym wieku – od przedszkola do gimnazjum i szkoły średniej.

Przedszkole

- **Necio**: Mały robot Necio to postać, która ma za zadanie wprowadzić dzieci w wieku przedszkolnym w świat internetu. Jest bohaterem serwisu Necio.pl, ale także pięciu 30-minutowych scenariuszy zajęć dla dzieci.

Szkoła podstawowa

- **Sieciaki**: To grupa przyjaciół, którzy walczą z sieciuchami, czyli stworami uosabiającymi internetowe zagrożenia. Występują w komiksach, filmach i nagraniach dostępnych w portalu Sieciaki.pl, ale także w serii scenariuszy lekcyjnych dla klas I–III szkoły podstawowej.
- **3.. 2.. 1... internet**: Scenariusz zajęć przeznaczony dla klas IV–VI szkoły podstawowej. Narratorem filmów towarzyszących jest kierownik rajdowy Krzysztof Hołowczyc.

Gimnazjum

- **Lekcja bezpieczeństwa**: Scenariusz lekcyjny dla pierwszych klas szkoły gimnazjalnej poświęcony podstawowym zasadom, o jakich młodzi ludzie powinni pamiętać w sieci, aby chro-

Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie

Zapraszamy do zapoznania się z zestawieniem bibliograficznym publikacji poświęconych tematyce bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni oraz uzależnień od internetu.

[Publikacja do pobrania](#)

nić swoją prywatność i uniknąć zagrożeń.

- *Gdzie jest Mimi*: Jeden z najnowszych scenariuszy lekcyjnych dotyczący problemu cyberprzemocy. Młodzież pracuje wraz z nauczycielem na podstawie filmu pokazującego historię, która wydarzyła się w pewnej klasie...
- *Przygody Fejsmena*: Scenariusz lekcyjny wykorzystujący zabawne kreskówki z Fejsmenem – superbohaterem niosącym pomoc w sieci. Zajęcia poświęcone są przede wszystkim bezpieczeństwu na portalach społecznościowych.
- *Dzień z życia*: Scenariusz zajęć poświęcony problemowi uzależnienia od internetu. W filmowej formie pokazany jest problem gimnazjalisty, który bez reszty wciągnął się w sieciową rozrywkę (z uwzględnieniem perspektywy jego rodziców, nauczycieli, przyjaciół).

Wszystkie wymienione materiały są dostępne w wersji elektronicznej bezpłatnie na stronie programu „Dziecko

w sieci”. Dostępne są tam także materiały i opracowania problemowe oraz także kursy e-learningowe. Wszystkie scenariusze i narzędzia edukacyjne promują też telefon 800 100 100, pod którym zarówno dzieci, jak i wychowawcy mogą otrzymać bezpłatną pomoc.

Na zakończenie

Nie ma wątpliwości, że internet jest ważnym elementem współczesnej codzienności. Zakorzenił się we współczesnej kulturze do tego stopnia, że trudno wyobrazić sobie życie bez niego – szczególnie życie ludzi młodych. Dzieci zaczynają z niego korzystać już od najmłodszych lat. Jednak za sprawnością techniczną nie zawsze idzie świadomość zagrożeń. Naszą wspólną troską jest, aby internet był dla dzieci miejscem bezpiecznym, miejscem pozytywnych spotkań, edukacji, doświadczeń. Fundacja Dzieci Niczyje już od dziesięciu lat stara się przybliżyć do realizacji tej wizji. Nie byłoby to jednak możliwe bez zaangażowania

setek nauczycieli i wychowawców. Mamy nadzieję na to, że w kolejnych latach edukacja w tym zakresie będzie się dalej rozwijać, szczególnie, że do szkół wchodzi także nowe pokolenie nauczycieli, dla których internet także jest codzienną rzeczywistością i narzędziem pracy.



Szymon Wójcik

Z wykształcenie socjolog, absolwent Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych.

Od 2011 r. pracuje w Fundacji Dzieci Niczyje, gdzie był zaangażowany w prowadzenie badań diagnostycznych różne problemy związane z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży. Koordynował m.in. polską część badań EU-NET-ADB poświęconych problemowi uzależnienia od internetu.

Obecnie koordynuje w Fundacji Dzieci Niczyje projekt [Safer Internet](#).

Bibliografia

GUS, (2013), *Spółeczeństwo informacyjne w Polsce*, Warszawa: GUS. | Makaruk K., Wójcik Sz., (2013), *Nadużywanie internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko Krzywdzone”, vol. 12 nr 1 2013, s. 35–48 (dostęp dn. 11.03.2014) | Włodarczyk J., (2013), *Zagrożenia związane z korzystaniem z internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko Krzywdzone”, vol. 12 nr 1, s. 49–68 (dostęp dn. 11.03.2014).





Dzień Bezpiecznego Internetu 2014

Jubileuszowy 10. Dzień Bezpiecznego Internetu (DBI) odbył się 11 lutego 2014 r. Z tej okazji w Multikinie Złote Tarasy w Warszawie miała miejsce konferencja „Razem tworzymy lepszy Internet” zorganizowana przez Fundację Dzieci Niczyje (FDN) oraz Naukową i Akademicką Sieć Komputerową (NASK), adresowana do przedstawicieli sektora edukacyjnego i profesjonalistów pracujących z dziećmi.

Podczas konferencji wręczone zostały nagrody zwycięzcom polskiego etapu konkursu na „Najlepsze Treści dla Dzieci”. Była to druga edycja konkursu (pierwsza w latach 2010–2011), który odbywał się równoległe w 26 państwach europejskich. Jego celem jest promocja wysokiej jakości treści online przeznaczonych dla dzieci w wieku 4–12 lat, jak również zachęcenie do udostępniania nowych treści służących edukacji i zabawie. Spośród 46 zgłoszonych stron polskich wyłoniono zwycięzców w czterech kategoriach.

W kategorii „Dorośli amatorzy” wygrał serwis Archodzieciaki.pl. Jego założeniem jest zachęcanie – w sposób dostosowany do najmłodszych – do zgłębiania wiedzy o przeszłości. Stronę prowadzi Fundacja Przyjaciół Instytutu Archeologii Uniwersytetu Warszawskiego.

W kategorii „Dorośli profesjonalści” nagrodę otrzymał serwis Edukacyjne Gry dla Dzieci, przeznaczony dla dzieci w wieku od 3 do 8 lat, zawierający interaktywne gry i nie tylko. Jest

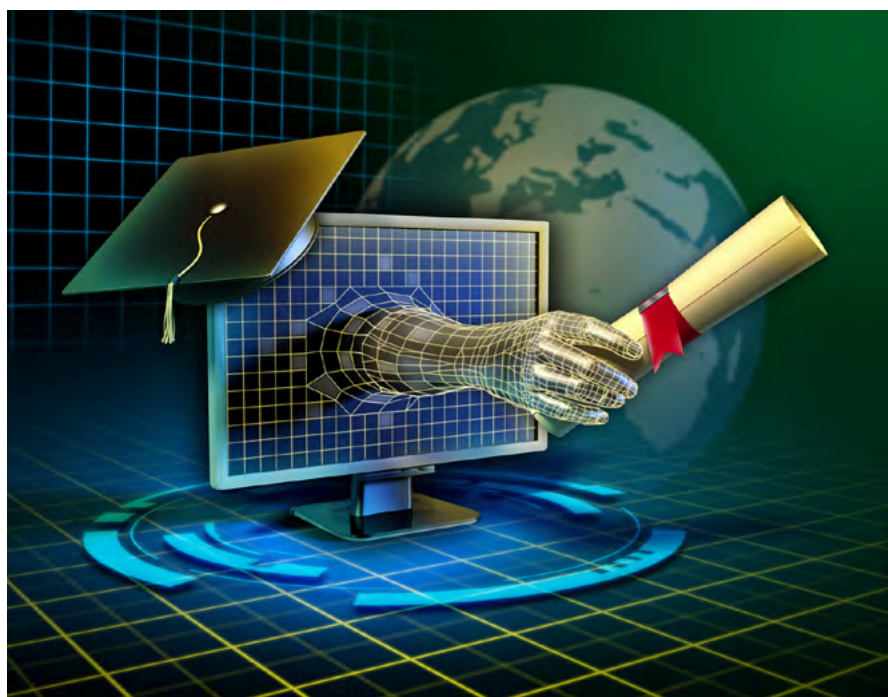
darmowy i wolny od reklam, zawiera także autorski system budzika rodzicielskiego, monitorujący czas spędzany przez dziecko w internecie.

W kategorii „Dzieci twórcy indywidualni” zwyciężył blog Książki na czacie prowadzony przez Aleksiego Krysztofiaka. Młody autor pisze recenzje i kręci vlogi na temat książek dziecięcych i młodzieżowych. Sam organizuje ogólnopolskie akcje czytelnicze, a jego filmiki publikowane są w mediach.

W kategorii „Dzieci twórcy grupowi” najlepszy okazał się wideoblog Instrukcja obsługi języka polskiego. Jego autorami są dzieci, które pod okiem nauczycielki języka polskiego kręcą filmiki edukacyjne o zasadach gramatycznych naszego języka.

Dorośli odebrali swoje nagrody podczas konferencji, natomiast dziecięcych twórców spotkało wielkie wyróżnienie – otrzymali swoje statuetki podczas europejskich obchodów DBI w Brukseli. Zajęli oni pierwsze miejsca w swoich kategoriach w Polsce oraz odpowiednio drugie i pierwsze na poziomie ogólnoeuropejskim.

Opracowała: **Katarzyna Smolińska**



Niezbędny siódmy zmysł, czyli o wartościowych lekturach dla sześciolatków w Wydawnictwie Literatura

Poczucie humoru – będące domeną ludzi inteligentnych, wymaga wszak pewnej finezji umysłowej – ocala. Łagodzi konflikty, obłaskawia strachy, czyni życie przyjemniejszym, lżejszym. Wiąże się z dystansem, a ten zwykle jest bardzo pomocny, zwłaszcza gdy temat jest poważny i dotyczy nas bezpośrednio.

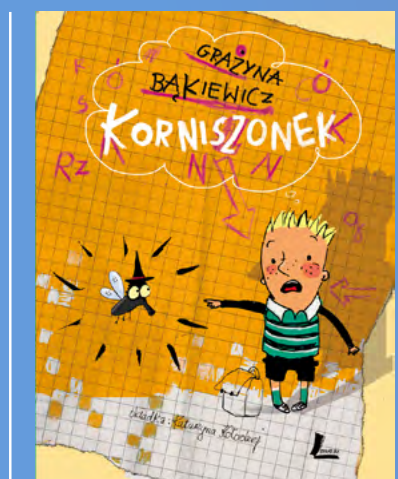
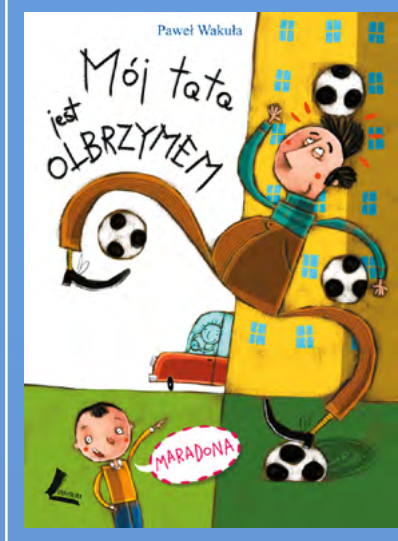
Poczucie humoru można w sobie hodować, pobudzać, można też zupełnie nie wiedzieć, że się je ma – póki ktoś nam go nie uświadomi. Świetnie, gdy możemy liczyć w tym względzie na rodzinę czy nauczycieli w przedszkolu i szkole, bywa jednak tak, że bardzo pomocne są bodźce z zewnątrz, bardzo pomocna może być książka.

Wydawnictwo Literatura programowo stara się spojrzeć na świat z dystansu, puścić oczko do smutków, ostudzić gniew i odjąć mu powagi. A przy okazji nauczyć tego i owego...

W książkach naszego wydawnictwa nie brakuje wspomnianego wyżej dystansu – do siebie, do smutków, do powagi sytuacji, do tego, że nic się nie da zrobić, do własnej słabości. Dystans jest nam potrzebny na co dzień. Z dystansu doskonale potrafią spojrzeć na siebie... ojcowie. *Kacperiada* Grzegorza Kasdepke czy *Mój tata jest olbrzymem* Pawła Wakuły doskonale opisują, jak nieporadny ojciec może przyjaźnić się ze swoim mądrym dzieckiem. Z takiej relacji wynika wiele korzyści, nawet

gdy dorosły wprost przyznaje się do pewnej nierozwagi i ogólnej nieporadności (*Mój tata jest olbrzymem*). Szczerłość, obopólna pomoc, zrozumienie dla własnej niedoskonałości – same plusy! Nikt nie może powiedzieć, że te książki osłabiają obraz ojca w oczach dziecka, raczej umacniają go i kierują na niego światło.

nistwo, drogę na skróty, cwaniactwo – z którymi mierzy się choćby Korniszonek. Dzieci przewracają się ze śmiechu, czytając o własnych „cierpieniach”, takich jak ślęczenie nad PD – pracą domową... Skutkuje to nabyciem zdrowego dystansu w stosunku do siebie samych (*Korniszonek, 1:0 dla Korniszonka* Grażyny Bąkiewicz).



Poczucie humoru ośmiesza też małe, ale dotkliwe codzienne kłopoty – le-

Humor pomaga pokazać lekko nawet poważny temat – czy to pojawienie się

w domu nowej niani (*Krzyś, niania i ja* Małgorzaty Górnej), czy to podstawowe problemy przedszkolaków (*Przedszkolaki z ulicy Morelowej* Barbary Gawryluk, *Na wszystko jest sposób* Renaty Piątkowskiej). Omawianie problemu z osobą z zewnątrz (nianią, nauczycielką w przedszkolu) czy dokonywanie swoistej autoterapii przez tworzenie własnych terapeutycznych bajek (*Na wszystko jest sposób*) bardzo pomaga dzieciom, zwłaszcza gdy podane jest lekkim językiem, prosto. Opowiadania zamykają się w krótkich rozdziałach, idealnych dla przedszkolaków i małych uczniów. Nie ma tu łez, są za to optymizm, empatia i próba poradzenia sobie z trudnym zagadnieniem w mądry sposób.



Czasem ważki temat potrzebuje poważnego opracowania i spokojnego,

powolnego rozważenia. *Wieloryb* Renaty Piątkowskiej to pełna radości i optymizmu książka o otyłości (prowadzącej często do słabszej kondycji fizycznej, bardzo piętnowanej przez rówieśników w pierwszych latach szkoły). Opowiada o 10-letniej dziewczynce – zabawnej, zdystansowanej, mądrej. Do zmiany namawia ją pulchna ciocia, kobieta wesoła, zaradna, która potrafi zmotywować do zrezygnowania z kolejnego pączka...

Czasem humorowi pomagają zanurzenie w fantazji, odejście od rzeczywistości – daje to oddech, pozostawia miejsce na refleksję. Do części dzieci taki zabieg przemawia szybciej niż rada *expressis verbis*. Myślę o książce Beaty Ostrowskiej *Ale ja tak chcę* – to rzecz o tolerancji, o miłości bliźniego, o granicy ingerencji w integralność małej osoby. To przecież baśń pełną gębą!

Inna baśń to opowieść o kocie Hipacy (*Hipacy chce się zakochać* Katarzyny Ziemińskiej) poruszająca bardzo ludzkie problemy. Czy przyjaźń musi być rezygnacją z siebie? Kochać to nie widzieć wad? Kim jest mądry przyjaciel, kim prawdziwy ukochany? Znalezienie odpowiedzi na te pytania jest ważne nie tylko dla dzieci – to przecież podstawowe kwestie, codzienne, zdecydowanie ważne sprawy...



A jeśli dziecku nie wystarczy żartobliwość, jeśli ma ochotę na poważny temat, na „prawdziwe życie”? Wtedy możemy podsunąć mu dokument. Barbara Gawryluk (z zawodu dziennikarka radiowa) w swoich książkach *Dżok*, *legenda o psiej wierności* czy *Baltic, pies, który płynął na krze* spisała prawdziwe wydarzenia i ubrała je w formę współczesnej legendy. To przedsmak reportażu, przedsmak dorosłości, dobre antidotum na dziecięcość.

Im starszy czytelnik, tym przemyślniej trzeba podać mu morał, tym finezyjniej muszą być podane rady. W powieściach dla młodzieży już bardzo o nie trudno.

Czy jest się małym, czy dużym – nie lubi się kładzenia mądrości do głowy, grożenia palcem i dobrych rad, od których ulewa się słuchaczowi, nie lubi się Wańkowiczowskiego „smrodka dydaktycznego”. Humor ocala, osładza mądrość pokoleń. Wiek czytelnika nie ma tu już żadnego znaczenia, o ile od dziecka ćwiczył swój siódmy zmysł – zmysł poczucia humoru.

Sięgnijcie po nasze książki, a ZACZY-TACIE SIĘ W NICH NA ZABÓJ!

Opracowała:
Wiesława Jędrzejczykowa
Redaktor Naczelna
Wydawnictwa Literatura



Drogowskazy prawne

Weszły w życie

1 stycznia

Dotacje do podręczników

SIO

4 stycznia

Wynagradzanie egzaminatorów
egzaminu maturalnego

18 stycznia

„Ustawa rekrutacyjna”

22 marca

MEN może zlecać
opracowanie podręczników

Wchodzą w życie

1 września

Nauka religii

Ramowy plan nauczania
w szkołach podstawowych
dla dorosłych

Teksty jednolite ustaw

Karta Nauczyciela

Ramowe plany nauczania w publicznych
szkołach i placówkach artystycznych

Teksty jednolite rozporządzeń

Dzieci i młodzież niepełnosprawna
w przedszkolach, szkołach i oddziałach
ogólnodostępnych lub integracyjnych

Dzieci i młodzież niepełnosprawna
w specjalnych przedszkolach, szkołach
i oddziałach oraz w ośrodkach

Sposób nauczania oraz zakres treści
dotyczących wiedzy o życiu seksualnym
człowieka

Podtrzymywanie poczucia tożsamości
narodowej, etnicznej i językowej uczniów
należących do mniejszości narodowych
i etnicznych

Wynagrodzenie nauczycieli

Projekty

4 lutego

Placówki doskonalenia nauczycieli – kursy
kwalifikacyjne w zakresie wczesnego nauczania
języka obcego i przygotowania pedagogicznego

6 lutego

Podstawa programowa – język obcy
w przedszkolu

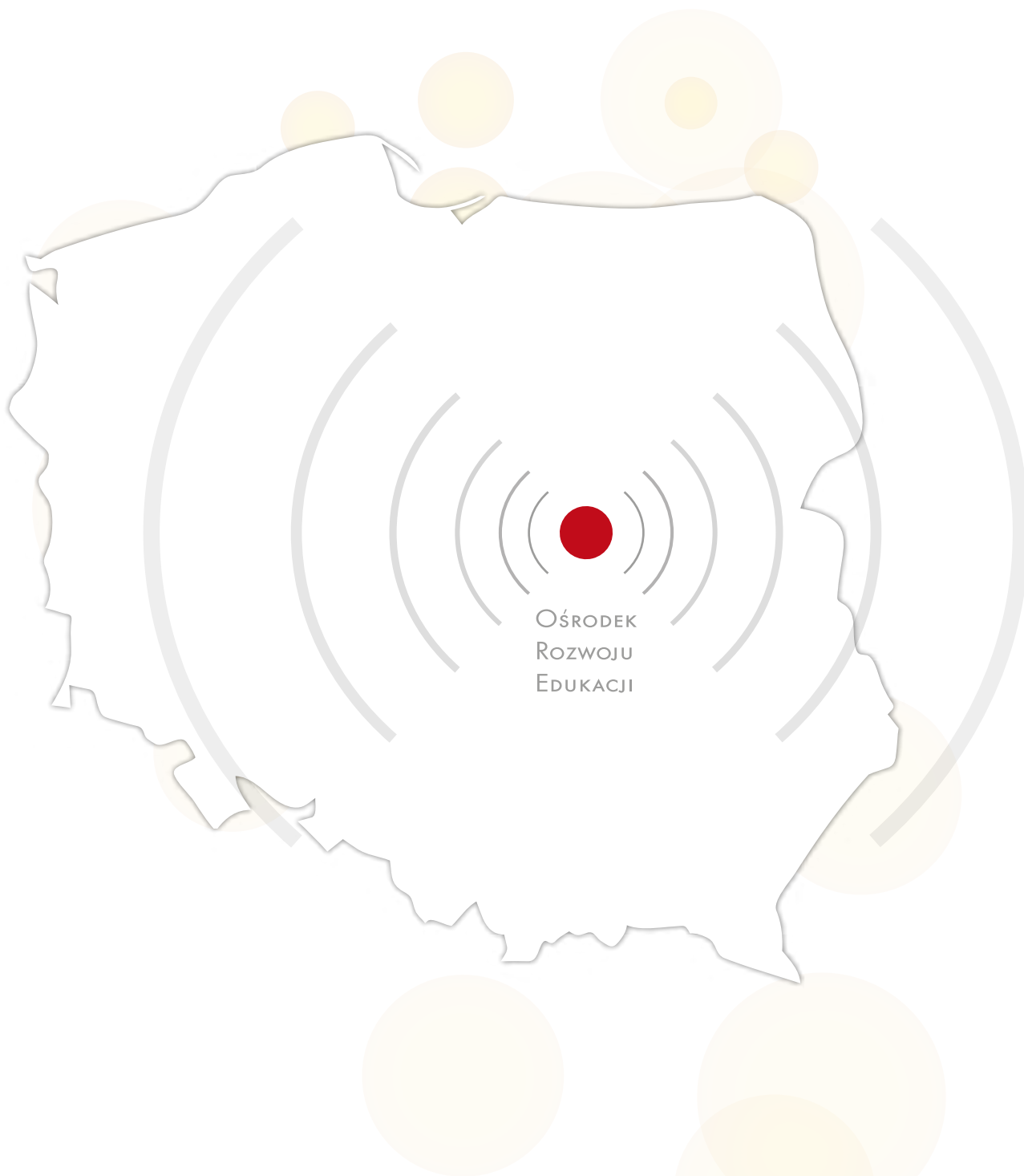
Kwalifikacje do nauczania języków obcych
w przedszkolu

17 marca

Świadectwa, dyplomy, druki szkolne

21 marca

Wynagrodzenie nauczycieli



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Ośrodek Rozwoju Edukacji

ww.ore.edu.pl

Sześciolatek w szkole

www.6latek.ore.edu.pl

Edukacja globalna

www.edukacjaglobalna.ore.edu.pl

System Kierowania do MOW i MOS

www.systemkierowania.ore.edu.pl

Adaptacja podręczników

www.adaptacje.ore.edu.pl

EKSPERT – szkolenie kandydatów

www.ekspert.ore.edu.pl

Zachować pamięć

www.polska-izrael.edu.pl

Biblioteka Cyfrowa

www.bc.ore.edu.pl

Internetowy Serwis Edukacyjny

www.ise.ore.edu.pl

e-Learning w Szkole INFOTEKA

www.elearningwzskole.ore.edu.pl

Szkolenia online

www.e-kursy.ore.edu.pl

Trendy

www.trendy.ore.edu.pl

Platforma doskonalenia

www.doskonaleniewsieci.pl

Portal wiedzy dla nauczycieli

www.scholaris.pl

Newsletter

www.newsletter.ore.edu.pl

Facebook

www.facebook.com/OsrodekRozwojuEdukacji

YouTube

www.youtube.com/user/oreedu

Wysukiwarka zasobów IP2

www.zasobyip2.ore.edu.pl

T U J E S T E Ś M Y

Ośrodek

Rozwoju Edukacji

Al. Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

fax: 22 345 37 70

Ośrodek

Rozwoju Edukacji

ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa

tel. 22 570 83 00

fax: 22 825 23 67

Instytucja Pośrednicząca

II stopnia dla Priorytetu III PO KL

Al. Szucha 25, 00-918 Warszawa

tel. 22 34 74 850

fax 22 34 74 851

Centrum Szkoleniowe

w Sulejówku, ul. Paderewskiego 77

05-070 Sulejówek

tel. 22 783 37 85