



Poznać i zrozumieć świat

– INNOWACJE
W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

pod redakcją naukową
Wojciecha Duczmała
Sławomira Śliwy

OPOLE 2015

Poznać i zrozumieć świat
– innowacje w edukacji wczesnoszkolnej



WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI
W OPOLE

Poznać i zrozumieć świat

– INNOWACJE W EDUKACJI
WCZESNOSZKOLNEJ

**pod redakcją naukową
Wojciecha Duczmała
Sławomira Śliwy**

OPOLE 2015

Recenzenci
dr hab. Renáta Bernátová
dr hab. Božena Muchacka

Komitet Redakcyjny
Marian Duczmal (przewodniczący), *Radmila Burkovičová*, *Wojciech Duczmal*,
Zenon Jasiński, *Peter Jusko*, *Miroslaw Kowalski*, *Franciszek Antoni Marek*,
Zenona Maria Nowak, *Oleksandr Nestorenko*, *Tetyana Nestorenko*, *Milan Portik*,
Jurij Shcherbiak, *Sławomir Śliwa*, *Viktoriia Zarva*

Projekt okładki
Janina Drozdowska

Redakcja i korekta
Violetta Sawicka
Maria Szwed

Redakcja techniczna
Janina Drozdowska

Projekt „Uczenie się przez działanie. Innowacyjny program nauczania «Poznać i zrozumieć świat» do edukacji wczesnoszkolnej” był finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Działanie 3.3.4 – Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe. Konkurs nr 1/POKL/3.3.4/2013.
Instytucja wdrażająca: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

ISBN 978-83-62683-66-6
978-83-7511-225-2

Seria MONOGRAFIE I OPRACOWANIA
pod redakcją prof. dr. hab. Mariana Duczmała

WYDAWNICTWA
WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

Dystrybucja
Biblioteka Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu
ul. Niedziałkowskiego 18
45-085 Opole
tel. 77/4021 900 do 901, 4021 930
fax 77/4566 494
e-mail: rektorat@wszia.opole.pl
www.wszia.opole.pl



WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.
45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. 77/4540 123
e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl
Nakład 222 egz. Objętość 7,20 ark. wyd., 6,25 ark. druk.

Spis treści

Wstęp [<i>Wojciech Duczmal, Sławomir Śliwa</i>]	7
WOJCIECH DUCZMAL, SŁAWOMIR ŚLIWA Uczenie się przez działanie – innowacje w edukacji wczesnoszkolnej	9
JOANNA MOCHNACZ Aktywność badawcza dziecka a współczesne cele edukacyjne	24
DOROTA KOWALSKA, URSZULA STRZELCZYK-RADULI, JAROSŁAW CZEPCZARZ Uczeń zdolny w szkole	32
JOLANTA PYTLIK Zrównoważone środowisko edukacyjne w edukacji wczesnoszkolnej	43
KRYSTYNA DĄBEK Realizacja Programu „Poznać i zrozumieć świat”	58
IRENA KOSZYK, STANISŁAWA WŁOCH Ku lepszej edukacji w zmieniającym się świecie	68
KATARZYNA BŁOŃSKA Szczęśliwe dzieci funkcjonują lepiej. Wpływ pozytywnego afektu na poznanie i zachowania społeczne	75
ŁUKASZ FIEBICH Kompetencje informacyjne i medialne w kanonie współczesnej edukacji	91
Autorzy	100

Wstęp

W świetle najnowszych koncepcji edukacyjnych proces kształcenia definiowany jest jako zespół czynności nauczyciela i uczniów, w którym nauczyciel przede wszystkim stwarza warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz uruchamiania różnego rodzaju aktywność. Proces nauczania – uczenia się zapewnia tym lepsze efekty, w im większym stopniu nauczyciele respektują określone prawidłowości przyswajania wiedzy i umiejętności. Prawidłowości, według których przebiega proces kształcenia i wynikające z nich dyrektywy kierowane pod adresem nauczyciela i uczniów nazywamy zasadami kształcenia. Znajomość zasad i umiejętność ich stosowania w realizacji procesu kształcenia to swoiste abecadło kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela¹.

Rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych. Z jednej strony, jego zadaniem jest występowanie wobec kolejnych pokoleń uczniów w roli strażnika tradycji, źródła podstawowej wiedzy z danego obszaru wiedzy, instruktora w zakresie umiejętności uznanych w tym obszarze za *conditio sine qua non*, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość. Z drugiej strony, oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z niezbędnymi ku temu kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi, przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym na coraz to nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się taka samo ważna jak rzeczywistość wirtualna².

Dlatego bardzo ważną rolę w edukacji wczesnoszkolnej odgrywa nauczyciel i jego warsztat pracy. Celem prezentowanej publikacji jest przede wszystkim ukazanie rozwiązań praktycznych, które pomogą nauczycielom na tym etapie edukacji w pracy z dziećmi, w szczególności z sześciolatkami.

Należy pamiętać, że wraz ze zmianą środowiska z przedszkolnego na szkolne pojawiają się przed dzieckiem nowe wymagania, obowiązki i wyzwania. Zadania szkolne najczęściej utożsamiane są z nauką szkolną i przyswajaniem nowej wiedzy. Nowa sytuacja szkolna stawia jednak przed dzieckiem również szereg innych zadań związanych m.in. z koniecznością wchodzenia w różno-

¹ W. S t r y k o w s k i, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, [z.] 27/28, s. 22.

² A. B r z e z i ń s k a, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska ucznia*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 35.

rodne interakcje w klasie i szkole – z rówieśnikami i dorosłymi, nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, a także z samym sobą jako osobą uczącą się³.

Publikacja, będąca podsumowaniem projektu „Uczenie się przez działanie. Innowacyjny program nauczania «Poznać i zrozumieć świat» do edukacji wczesnoszkolnej”, który był finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Działanie 3.3.4 – Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty konkursowe, przedstawia właśnie rozwiązania praktyczne, które sprzyjają sytuacjom edukacyjnym, a co najważniejsze wspierają dzieci.

Na treść książki składa się 8 artykułów dotyczących innowacji w kształceniu wczesnoszkolnym. Wojciech Duczmal i Sławomir Śliwa poruszają kwestie związane z założeniami innowacyjnego programu nauczania na I etapie edukacyjnym pt. „Poznać i zrozumieć świat”. Joanna Mochnacz prezentuje jak aktywność badawcza dziecka wpisuje się we współczesne cele edukacyjne. Dorota Kowalska, Urszula Strzelczyk-Raduli oraz Jarosław Czepczarz przybliżają założenia innowacyjnego Programu „Poznać i zrozumieć świat” w kontekście pracy z uczniem zdolnym. Z kolei Jolanta Pytlik, w myśl teorii konstruktywizmu, proponuje jak można pracować z dzieckiem, aby środowisko, otoczenie edukacyjne dziecka, było przyjazne. Artykuł Krystyny Dąbek dotyczy z kolei realizacji Programu „Poznać i zrozumieć świat”. Jest to materiał bardzo praktyczny.

Irena Koszyk i Stanisława Włoch w swym artykule poruszają kwestie związane z oczekiwaniami pracodawców i edukacją w kontekście wyzwań współczesności a założeniami innowacyjnego Programu „Poznać i zrozumieć świat”. Katarzyna Błońska zwraca uwagę na te aspekty szczęścia, które związane są z lepszym funkcjonowaniem społecznym i poznawczym dziecka w szkole, w szczególności na I etapie edukacyjnym. Publikację zamyka artykuł Łukasza Fiebicha, w którym podejmuje on próbę uszeregowania zadań związanych z edukacją medialną, informacyjną i komputerową, jakie współczesna szkoła winna realizować.

Prezentowana książka będzie zapewne przydatna nauczycielom i metodykom edukacji wczesnoszkolnej. Oprócz aspektów teoretycznych autorzy zaprezentowali bowiem również konkretne rozwiązania praktyczne, które związane są z realizacją projektu „Uczenie się przez działanie. Innowacyjny program nauczania «Poznać i zrozumieć świat» do edukacji wczesnoszkolnej”.

*Wojciech Duczmal
Sławomir Śliwa*

³ A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, A. Nowotnik, *Wspomaganie rozwoju dzieci 5–7-letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, „Edukacja” 2012, nr 1, s. 10.

WOJCIECH DUCZMAL
SŁAWOMIR ŚLIWA

Uczenie się przez działanie – innowacje w edukacji wczesnoszkolnej

Wstęp

Innowacyjny Program „Poznać i zrozumieć świat” do edukacji wczesnoszkolnej został opracowany i wdrożony na Wydziale Pedagogicznym w Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu w ramach projektu „Uczenie się przez działanie. Innowacyjny program nauczania”. Celem zapewnienia jak najwyższej jakości kształcenia, powołana została grupa ekspertów, specjalistów, dydaktyków i metodyków, którzy opracowali innowacyjny Program „Poznać i zrozumieć świat”, zgodny z podstawą programową, zawierający wszystkie ujęte w niej treści.

Innowacyjny Program „Poznać i zrozumieć świat” kształtuje w szczególności umiejętności myślenia naukowego i posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Jego innowacyjność, bazująca na koncepcji uczenia się przez działanie, zakłada aktywny udział uczniów w zdobywaniu wiedzy i nowych umiejętności, m.in. przez wykorzystanie metody projektu edukacyjnego, prowadzenie licznych obserwacji, doświadczeń i eksperymentów oraz stosowanie interaktywnych narzędzi edukacyjnych. Dzięki temu program rozwija ciekawość poznawczą uczniów, umiejętność podejmowania inicjatyw i pracy zespołowej, ułatwia asymilację w szkole dzieci w różnym wieku, w tym 6-latków i uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, koncentrując się na ich indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się.

Program oparto o model nauczania poszukującego. Jego istota polega na tym, że nauczyciel nie przekazuje gotowej wiedzy, lecz ułatwia samodzielne jej zdobywanie poprzez poszukiwanie, dociekanie, odkrywanie, rozwiązywanie problemów, działanie, czy też dyskusowanie. Nauczanie poszukujące wychodzi poza pojęcie nauczania – uczenia się problemowego i jest określeniem zbiorczym dla tych sposobów kształcenia, które bazują na wykorzystywaniu tzw. metod aktywnych, dzięki którym uczniowie stają się „konstruktorami” własnej wiedzy. Tego

typu nauczanie określa się nazwą „naturalnego uczenia się”¹. Wpisuje się to w założenia neurodydaktyki, która staje się bazą do konstruowania programów nauczania i jest wykorzystywana zarówno w szkolnej edukacji, jak i na szczeblu wyższym – studia I i II stopnia.

Szkoła powinna wspierać aktywność swych uczennic i uczniów w sposób zorganizowany i systematyczny, a nie tylko incydentalnie. Ta zasada dotyczy zarówno aktywności edukacyjnej, jak i społeczno-obywatelskiej, kulturalnej czy sportowej. Wymaga to starannego opracowania i zaplanowania – oraz uwzględnienia w koncepcji pracy szkoły – odpowiednich działań dyrekcji, nauczycieli i innych pracowników, gdyż aktywność uczniów niemal zawsze wymaga wsparcia oraz monitorowania, a czasem także dodatkowych środków lub innych zasobów (sprzętu, komputera, miejsca itp.)². I to właśnie przesłanie było również wykorzystane w programie.

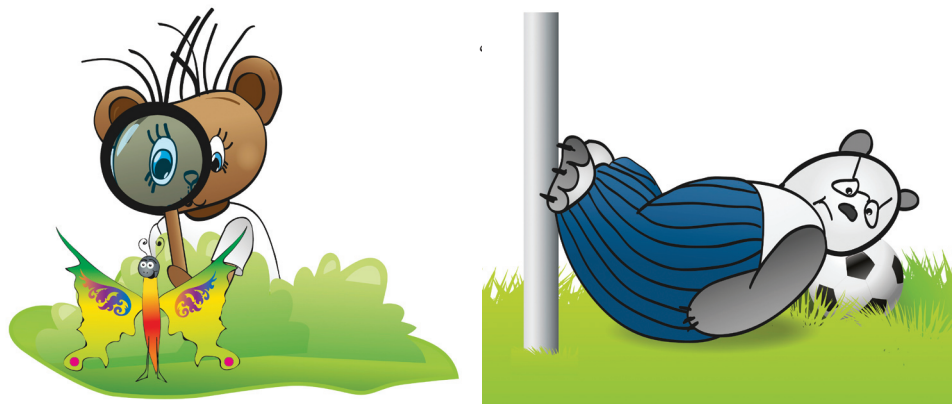
W projekcie została stworzona obudowa dydaktyczna, komplementarna z programem nauczania, obejmująca pomoce i narzędzia niezbędne w efektywnej realizacji kształcenia w oparciu o założenia innowacyjnego programu. W ramach obudowy powstały materiały dydaktyczne, takie jak:

- suplement do programu,
- instruktarze do pracy z uczniem ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi,
- instruktarze do pracy z uczniem zdolnym,
- arkusz obserwacyjny uczniów z problemami edukacyjnymi,
- przykładowe zestawy ćwiczeń do pracy z uczniem ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi,
- przykładowe zestawy ćwiczeń do pracy z uczniem zdolnym,
- miniprojekty,
- materiał metodyczny dotyczący prawidłowości rozwojowych ucznia – dziecka,
- suplement do programu, na który składał się słownik metod edukacji wczesnoszkolnej,
- materiał metodyczny dotyczący nauczania matematyki,
- pakiety doświadczeń do pracy z uczniem 6-, 7-, 8- i 9-letnim,
- plan pracy z uczniem,
- zestaw scenariuszy zajęć dla klasy I, II i III,
- pakiet doświadczeń i obserwacji,

¹ W. S t r y k o w s k i, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2003, s. 54.

² A. P a c e w i c z, *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły*, [w:] *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 173.

- e-eksperymentaria,
- interaktywna gra edukacyjna,
- wieloprofilowy arkusz przystosowania szkolnego,
- elementarz do nauczania języka polskiego,
- zestaw scenariuszy zajęć do nauczania matematyki dla uczniów ze specyficznymi problemami edukacyjnymi i zdolnymi,
- zadania, ćwiczenia i zabawy z Aktywką i Leniwkiem³.



Rycina 1. Aktywek i Leniwek

Materiały metodyczne poświęcone koncepcji uczenia przez działanie stanowią wsparcie merytoryczne dla nauczycieli w zakresie pobudzania aktywności uczniów, pozwalających poszerzać wiedzę i rozwijać nowe umiejętności. Scenariusze lekcji ułatwią organizację zajęć i pracy uczniów, zapewniając realizację programu zgodnie z przyjętą koncepcją.

Opracowanie instruktarzy do realizacji zajęć, ukierunkowanych na pracę z uczniami zdolnymi i z trudnościami w nauce, umożliwiło dostosowanie kształcenia (m.in. dodatkowe zadania dla uczniów zdolnych, zestawy powtórzeń dla uczniów z trudnościami w nauce). W działaniach uwzględnione zostały również różnice pomiędzy uczniami klas I–III pod względem wiekowym.

Aktywne uczestnictwo dzieci w zdobywaniu wiedzy oraz rozwój umiejętności podejmowania inicjatyw i pracy zespołowej zostało zapewnione przez zaprojektowanie pakietów doświadczeń i obserwacji edukacyjnych, obejmujących m.in. badanie właściwości wody, słońca, roli roślin i owadów, oraz uczestniczenie w e-eksperymentariach pozwalających zrozumieć mechanizmy funkcjonujące w przyrodzie. Dodatkowo uczniowie będą mogli korzystać z interaktywnej gry

³ Aktywek i Leniwek to dwie maskotki zaprojektowane przez dzieci, którzy są inicjatorami i pomysłodawcami zadań. Są sprzymierzeńcami nauczyciela w sztuce zadawania pytań, a ucznia w uczeniu ich konstruowania (i nie tylko).

edukacyjnej (gra z 4 poziomami trudności dostosowanymi dla 6-, 7-, 8- i 9-latków), kształtującej postawy przedsiębiorczości, kreatywność uczniów i umiejętności posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi.

Obudowa dydaktyczna programu została tak stworzona, by była ogólnodostępna i pozbawiona barier – możliwa do wdrożenia w placówkach, które chciałyby skorzystać z programu.

Założenia programu

Program „Poznać i zrozumieć świat” opiera się założeniach **neurodydaktyki, teorii konstruktywizmu, taksonomii Benjamina Blooma oraz teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera**⁴.

Program uwzględnia wiedzę o uczeniu się nie tylko z zakresu psychologii poznawczej i rozwojowej, ale także z badań nad mózgiem. Wykorzystując osiągnięcia z neurobiologii, neurodydaktyka poszukuje praktycznych sposobów w doskonaleniu procesu dydaktycznego. Mózg aktywizuje się w związku z pytaniami, na które sam uczący się chce znaleźć odpowiedź. Dlatego badacze mózgu sugerują odejście od traktowania uczniów jako tylko odbiorców wiedzy⁵. Przyjęto założenie, że dzieci są otwarte na wszystko co nowe, są ciekawe świata i chętne do działania. Czując się bezpiecznie, przyjmują rolę eksperymentujących badaczy i wchodzą w interakcje z otoczeniem i osobami, którym ufają⁶. A na I etapie edukacyjnym są to przede wszystkim nauczyciele, którzy w tym okresie rozwojowym stanowią autorytet dla dzieci. Czasami nawet są ważniejsi od rodziców. I to właśnie autorzy programu wykorzystali.

Szczególnie na tym etapie edukacyjnym dzieci są aktywne i starają się podążać za wszystkim, co budzi ich ciekawość⁷. Wspólne poznawanie świata sprawia im przyjemność, dlatego z taką wytrwałością zadają pytania zaczynające się od „dlaczego”⁸.

Z badań nad rozwojem myślenia i uczeniem się wynikała teoria, zgodnie z którą osoba ucząca się nie jest biernym odbiorcą informacji. Poprzez interakcje ze swoim otoczeniem uczący się tworzy struktury poznawcze, dzięki którym może interpretować uzyskiwane informacje. Wcześniejsze doświadczenia ucznia, to co już wie i rozumie, umożliwiają przyswajanie przez niego nowej wiedzy oraz umiejętności. Nowe wiadomości i umiejętności muszą odnieść się do wiedzy, zrozu-

⁴ Program nauczania na I etapie edukacyjnym. *Poznać i zrozumieć świat*, red. W. Duczmal, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2014, s. 11–14.

⁵ M. Żylińska, *Dlaczego neurodydaktyka?*, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 3, s. 44–53.

⁶ M. Żylińska, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 58.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem

mienia i umiejętności już posiadanych, uzupełniając je lub modyfikując. Na tym zasadza się ważny proces rozumienia, który polega na odniesieniu do doświadczeń już przeżytych i konstruktów poznawczych już uzewnętrznionych. Zgodnie z konstruktywistyczną perspektywą nauczyciel nie jest osobą przekazującą wiedzę, ale wręcz przewodnikiem w zdobywaniu wiedzy przez ucznia. Tworzenie wiedzy przez osobę uczącą się staje się użyteczną metaforą procesu uczenia się. Dlatego dobrze jest, aby nauczyciel zadawał otwarte pytania pogłębiające zrozumienie, polecał odnajdywanie różnic oraz podobieństw, a także tworzenie map myślowych⁹.

Teoria konstruktywizmu wykorzystuje badania współczesnej filozofii, psychologii i antropologii. Opisuje wiedzę jako konstrukcję umysłu jednostki, powstającą dzięki jej własnej aktywności. Wiedza staje się wewnętrzną tworzoną reprezentacją świata, w którym człowiek żyje i działa. To człowiek nadaje jej znaczenie i strukturę, a nie przyswaja jej jako gotowy produkt przekazywany przez innych ludzi¹⁰.

Podstawowe zasady konstruktywistycznej koncepcji nauczania zakładają, że¹¹:

- wiedza jest rozumiana jako konstrukcja;
- dialog jest podstawową formą poznawania świata/uczenia się;
- konstruowanie wiedzy ma miejsce w dialogu z innymi (kulturą, konkretnymi ludźmi);
- duże znaczenie przypisuje się wiedzy potocznej ucznia;
- celem edukacji jest wćwiczenie w kulturę;
- podkreślana jest rola zaangażowania ucznia w procesie uczenia się – wiedza zdobyta w wyniku własnej aktywności staje się najbardziej osobista, znacząca i trwała;
- ma miejsce ograniczenie panowania nauczyciela nad uczniem w procesie nauczania – uczenia się.

U podstaw konstruktywistycznej teorii kształcenia leżą następujące założenia¹²:

- uczenie się zależy od posiadanej wiedzy i wyobrażeń dziecka;
- uczniowie posiadają bogatą wiedzę wstępną zdobytą w kontakcie z przyrodą, społeczeństwem i środkami masowego przekazu (bogaty system pojęć potocznych według Lwa Wygotskiego);

⁹ D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, [w:] *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 128.

¹⁰ E. Misiorna, *Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata*, [w:] *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2001, s. 393.

¹¹ A. Krajna, E. Małkiewicz, K. Sujak-Lesz, *Wiedza potoczna ucznia i jej wykorzystanie w edukacji*, [w:] *Wokół pedagogiki ucznia w centrum*, red. A. Krajna, E. Małkiewicz, K. Sujak-Lesz, MarMar, Wrocław 2005, s. 195.

¹² Ibidem, s. 196.

- każdy uczeń indywidualnie tworzy swoją wiedzę;
- konstruowanie znaczeń, pojęć jest ciągłym, aktywnym procesem, który powiązany jest z wiedzą wyjściową;
- nauczanie powoduje pojęciowe zmiany – reorganizację dotychczasowej wiedzy;
- uczniowie są odpowiedzialni za własną wiedzę.

Przedstawiona koncepcja wymaga przede wszystkim stosowania metod opartych na aktywności uczniów angażujących się w poznawanie i działanie, m.in. takich jak: dialog, metoda problemowa, metoda projektu, metoda symulacyjna, metody twórczego działania, badania i eksperymentowania. Konstruktywizm (jako teoria wiedzy) ma przede wszystkim dwie zalety: jest to, z jednej strony, neurobiologiczna teoria funkcjonowania mózgu, a z drugiej, koncepcje pedagogiczne, wskazujące na efektywność reguł działania pedagogicznego wyprowadzonych z założeń konstruktywizmu¹³.

W programie zwrócono uwagę na aspekty pozwalające zrozumieć, jak dzieci mogą rozwijać swoją osobowość poprzez przeżycia, doświadczenia, obserwacje, przez wyrażanie uczuć, dyskusje, opinie, autorefleksje, przez radosną aktywność fizyczną. Jak wspaniale mogą eksperymentować bez strachu i przekonania, że się nie da, iż nie warto – bo strach, bo nie wyjdzie, bo skrytykują¹⁴.

Zastanowimy się wspólnie, jak pomóc dzieciom w poznawaniu koncepcji przedstawianego programu, który opiera się również na **taksonomii Benjamina Blooma**. Zakłada ona rozwój u uczniów nie tylko podstawowych zdolności, takich jak: wiedza, zrozumienie i zastosowanie, ale przede wszystkim rozwijanie tzw. zdolności wyższego rzędu – analizy, syntezy i oceny¹⁵.

Taksonomia Blooma dzieli cele edukacyjne na trzy sfery: poznawczą, afektywną i psychomotoryczną. Celem taksonomii Blooma jest motywowanie nauczycieli do koncentrowania się na wszystkich trzech domenach, tworząc holistyczną formę kształcenia¹⁶.

W programie wykorzystano również **teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera**. Definiuje on pojęcie inteligencji jako „potencjał biopsychologiczny służący przetwarzaniu specyficznych form informacji w określony sposób”. Każdy człowiek ma wiele równoprawnych, stosunkowo odrębnych inteligencji. Są one w różnym stopniu rozwinięte i tworzą profil, charakterystyczny tylko dla danej jednostki. Profil ten jest dynamiczny, a każdą inteligencję można rozwijać, wykorzystując „mocniejszą” inteligencję dla rozwoju tej „słabszej”. W odniesie-

¹³ S. D y l a k, Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (24.05.2015).

¹⁴ *Program nauczania na I etapie edukacyjnym. Poznać i zrozumieć świat...*, s. 5.

¹⁵ *Ibidem*, s. 9.

¹⁶ U. K a c z m a r e k, *Metody oceny efektów kształcenia studentów stomatologii*, „Journal of Stomatology” 2011, Vol. 64, nr 7, s. 457–475.

niu do dzieci H. Gardner wymienia osiem typów inteligencji: językową (lingwistyczną), matematyczno-logiczną, ruchową (kinestetyczną, cielesną), wizualno-przestrzenną, muzyczną, przyrodniczą (naukową), interpersonalną (zewnątrzosobową) i intrapersonalną (wewnątrzsobową)¹⁷.

W danym typie inteligencji dominują następujące cechy¹⁸:

- „Inteligencja językowa – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez słowo mówione i pisane, we wrażliwości na rymy, dźwięki, znaczenie słów. Dzieci, u których dominuje ten rodzaj inteligencji, lubią mówić, opowiadać i słuchać opowieści, potrafią się przejrzyć wypowiedać, używają bogatego słownictwa, tworzą barwne opowiadania i oryginalne historie, mają łatwość uczenia się słów w językach obcych, przejawiają wrażliwość na rymy, dźwięki, znaczenie słów, mają dobrą pamięć słuchową, chętnie i często zadają pytania, wcześniej podejmują próby czytania, lubią czytać, lubią zabawy słowami.

- Inteligencja ruchowa – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez ruch i kontakt fizyczny oraz w umiejętności wykorzystania własnego ciała do wyrażenia emocji. Dzieci, u których dominuje inteligencja ruchowa, lubią zabawy ruchowe, chętnie wykonują ćwiczenia fizyczne, potrafią wyrażać emocje «całym sobą», chętnie i szybciej niż inni uczą się różnych sprawności ruchowych, przodują wśród rówieśników w sportach, są uzdolnione i sprawne manualnie, chętnie wykonują różne prace ręczne, w czasie rozmowy używają mowy ciała i gestykulują, mają dobrą koordynację ruchową, ruch wykorzystują w sposób celowy i świadomy, posiadają dobre wycucie własnego ciała, odległości i przestrzeni.

- Inteligencja matematyczno-logiczna – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez liczby, ciągi zdarzeń, myślenie logiczne i kreatywne rozwiązywanie problemów. Dzieci, u których dominuje inteligencja matematyczno-logiczna, lubią liczby, rozwiązywanie problemów, myślą logicznie, szanują ustaloną kolejność i porządek rzeczy, lubią precyzyjne instrukcje, są konkretne i dociekliwe, lubią badać i zbierać informacje, umiejętnie szeregują, klasyfikują i wnioskuje, chętnie wykorzystują w zabawie gry logiczne, łamigłówki i zagadki, z łatwością dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe, zadają wiele pytań dotyczących otaczającego świata, grupują według jakiejś zasady czy cechy, wcześniej rozumieją znaczenie symboli, są zazwyczaj dokładne i zorganizowane.

- Inteligencja wizualno-przestrzenna – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez myślenie obrazami, wrażliwość wzrokowo-przestrzenną, wizualizację i orientację przestrzenną. Dzieci, u których dominuje inteligencja wizualno-przestrzenna, posiadają zdolność dostrzegania szczegółów otaczającego świata, są

¹⁷A. K o p i k, M. Z a t o r s k a, *Wspieranie rozwoju dziecka w świetle koncepcji inteligencji wielorakich*, „Studia Medyczne” 2010, nr 17, s. 52.

¹⁸M. Z a t o r s k a, A. K o p i k, *Czy wielointeligentna edukacja dla dziecka sprzyja kształtowaniu „umysłów przyszłości”?*, http://blizejprzedszkola.pl/upload/files/Wielointeligentna_educacja.pdf (24.05.2015).

wrażliwe na kształty, linie, przestrzeń, kolory, «myślą obrazami», mają pamięć obrazową, lubią się bawić układankami, mapami, labiryntami, lubią rysować, rzeźbić, wycinać, lepić, modelować, tworzyć przestrzenne formy, mają dobrze rozwinięty zmysł dotyku, łatwo odnajdują drogę w nowym miejscu, szybko uczą się korzystać z map, diagramów, tabel, rozumieją schematy rysunkowe, lubią rozkładać różne rzeczy na części i potrafią złożyć je z powrotem, lubią sprawdzać, w jaki sposób coś działa, chętniej słuchają czytanego tekstu, gdy jest on wzbogacony ilustracjami.

- Inteligencja przyrodnicza (naturalistyczna) – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez otoczenie, środowisko, umiejętność rozpoznawania i kategoryzowania świata fauny i flory oraz innych obiektów przyrodniczych. Dzieci, u których dominuje inteligencja przyrodnicza, są ciekawe świata, «rozumieją» świat roślin i zwierząt, lubią przebywać na świeżym powietrzu, lubią samodzielnie eksperymentować, doświadczać, pasjonują się ekologią, klasyfikują przedmioty w hierarchie, dostrzegają zależności i wzorce w przyrodzie, obserwują, rozpoznają i kategoryzują świat roślin i zwierząt, fascynuje je otaczający świat, kolekcjonują okazy przyrodnicze, zbierają albumy, obrazki czy książki o tematyce przyrodniczej, są zainteresowane zjawiskami przyrodniczymi, fizycznymi, chemicznymi, z oddaniem opiekują się zwierzętami, roślinami, mają własny «ogródek», choćby w doniczce.

- Inteligencja muzyczna – ujawnia się w rozumieniu świata poprzez rytm i melodię, zdolnością słuchową, wrażliwością na dźwięki, rymy i kompozycje. Dzieci, u których dominuje inteligencja muzyczna, łączą muzykę z emocjami i własnym nastrojem, mają poczucie rytmu, z łatwością zapamiętują rytmy i rymy, lubią śpiewać, chętnie uczą się przy muzyce, «zmieniają» w muzykę wszystko, co robią, są wrażliwe na wszelkie dźwięki, mają dobry słuch muzyczny, lubią słuchać muzyki, mają swoje ulubione piosenki, melodie, utwory, nucą, mruczą, podśpiewują podczas zabawy, samodzielnie «komponują» melodie, próbują grać na instrumentach muzycznych, lubią wydobywać dźwięki z przedmiotów «niemuzycznych».

- Inteligencja interpersonalna – przejawia się w zdolności rozumienia innych ludzi, we współodczuwaniu, negocjowaniu i wypracowywaniu kompromisów oraz w umiejętności patrzenia na świat oczyma innej osoby. Dzieci, u których dominuje inteligencja interpersonalna, lubią i potrafią pracować w grupie, łatwo nawiązują kontakty społeczne, mają zdolności przywódcze, są komunikatywne, potrafią słuchać innych, zachowują asertywność przy konfrontacji, są lubiane przez rówieśników, dbają o dobre relacje z innymi osobami, patrzą na świat oczyma drugiego człowieka, wczuwają się w sytuacje i problemy innych, potrafią rozwiązywać konflikty.

- Inteligencja intrapersonalna – przejawia się w zdolności rozumienia samego siebie, własnych uczuć, w patrzeniu na świat z własnego punktu widzenia, w umiejętności kierowania własnym postępowaniem. Dzieci, u których dominuje inteligencja intrapersonalna, lubią pracować samodzielnie, znają i wykorzystują

swoje mocne strony, budują wewnętrzną motywację, poszukują odpowiedzi na «trudne» pytania, samodzielnie wyznaczają i jasno precyzują własne cele, chętnie przebywają same, zajmują się wtedy ulubionymi zajęciami, są zaradne, niezależne, umieją wyrazić swoje uczucia, lubią decydować o sobie”.

Poznając profil inteligencji dziecka, możemy wspierać jego rozwój. Każdą z tych inteligencji można rozwijać – zarówno te określane mianem najmocniejszych, jak i te słabsze. Podstawą właściwego funkcjonowania dziecka jest równomierny rozwój wszystkich sfer.

Warto podkreślić, że to, co jest niezwykle w teorii inteligencji wielorakich i jej rozwiązaniach praktycznych to założenie, iż każde dziecko (każdy człowiek) ma własny profil wielorakich inteligencji i że każdy profil jest dobry¹⁹.

W programie autorzy zwrócili także szczególną uwagę na rolę nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. „Nauczyciel edukacji elementarnej to osoba, która posiada zdolność doskonalenia siebie i swojej praktyki w szybko zmieniającym się świecie. Ciągłe poszukuje i zastanawia się: Co jest ważne w edukacji dziecka w świecie zmiennym stawiającym coraz wyższe wymagania? Jak ma wyglądać edukacyjne wspieranie rozwoju dzieci/uczniów w obliczu wciąż nowych doświadczeń edukacyjnych oraz nowych relacji (w tym nowych relacji między nauczycielem i uczniem, a także relacji pomiędzy uczniami)? Jak ma wyglądać edukacja, gdy uczeń ma możliwość dostępu do informacji na różnorodne sposoby (np. wykorzystując urządzenia mobilne do celów edukacyjnych, aplikacje zaprojektowane na urządzenia przenośne, korzystając z otwartego oprogramowania)? Jak organizować edukację, wykorzystując najnowszą wiedzę z zakresu funkcjonowania mózgu i sposobów odbioru danych (uwaga skupia się na takich problemach, jak doświadczenia wizualne i myślenie obrazami, rozszerzanie percepcji i rzeczywistość rozszerzona, wykorzystywanie całego ciała w uczeniu się i nauka oparta na gestach, nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, czyli neurodydaktyka)?”²⁰.

Dlatego w programie zwrócono również uwagę na nauczyciela jako tę osobę, która ma znaczący wpływ na dzieci i wprowadza je w świat doświadczeń. Dlatego autorzy programu w szczególności podkreślali wagę kompetencji interpretacyjnych nauczyciela. Jest to ten rodzaj kompetencji, który umożliwia czynienie świata zrozumiałym. Dzięki tego typu kompetencjom nadaje się sens temu wszystkiemu, co dzieje się w naszym otoczeniu²¹.

¹⁹ M. Taraszkiewicz, *Współpraca szkoły i rodziców na rzecz dziecka zdolnego*, „Trendy Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2011, nr 3, s. 18.

²⁰ I. Samborska, *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 31, s. 42–43.

²¹ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 159.

Autorzy programu założyli, że nauczyciel realizujący program powinien²²:

- „**akceptować** uczniów, ich potrzeby, zdolności i zainteresowania, być **aktywny i aktywizujący uczniów** – wychowanków w różnych sferach i typach aktywności: poznawczej, intelektualnej, emocjonalnej, komunikacyjnej, społecznej i praktycznej; **ambitnie** działać na polu dydaktyczno-wychowawczym i w pracy na rzecz środowiska lokalnego; to **animator** i inspirator samodzielnej pracy uczniów, optymalny i twórczy;
 - mieć **bogatą** wiedzę, cechować się wysokim poziomem moralnym oraz nie-nagannym zachowaniem;
 - **ciekawie** planować i organizować proces dydaktyczny;
 - **dążyć** do optymalnego wykorzystania potencjału uczniów oraz udzielać im porad w rozwijaniu ich aspiracji i talentów;
 - **eksperymentować**, odczuwać potrzebę podejmowania i wdrażania nowych treści i metod pracy;
 - być **fachowcem** w swoich działaniach wychowawczych i dydaktycznych oraz w kształtowaniu relacji interpersonalnych, w dostosowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego do potrzeb i możliwości uczniów;
 - dbać o wszechstronny (**holistyczny**) rozwój: intelektualny, emocjonalny i fizyczny swoich wychowanków;
 - **innowacyjnie** podejmować rozwiązania programowe, metodyczne, organizacyjne i techniczne oraz poszukiwać atrakcyjnych i efektywnych form, metod i środków pracy dydaktyczno-wychowawczej;
 - być **kompetentny**;
 - być **liberalny, lojalny, lubiany** przez dzieci;
 - być **mądry**;
 - znać dorobek **neurodydaktyki**;
 - być **obiektywny, obowiązkowy, odpowiedzialny, rzetelny, optymistyczny**;
 - być **pomocny, prowadzący** uczniów do poznawania świata i ludzi, aby umieli «kierować sobą»;
 - być **refleksyjnym praktykiem**;
 - być **sumienny, świadomy**;
 - być **taktowny, tolerancyjny, twórczy**;
 - **ustawicznie** doskonalić się w umiejętnościach organizacji samokształcenia i wzbogacania własnego «warsztatu pracy»;
 - **wspierać** i **wymagać z wyczuleniem i wyrozumiałością**;
 - budzić **zaufanie** i chęć naśladowania;
 - być **zdolny** do zachowań empatycznych, do dyskursu edukacyjnego i negocjacji oraz współpracy z różnymi wspólnotami ludzkimi, **zdyscyplinowany** w realizacji zadań;
 - być **życzliwy...**”.

²² Program nauczania na I etapie edukacyjnym. *Poznać i zrozumieć świat...*, s. 46–47.

Nauczyciel realizujący program to nauczyciel kreatywny, który ma²³:

- rozwijać zdolności uczniów do działań celowo-racjonalnych, opartych na re-produkcji wiedzy zastanej;
- pomagać w nabywaniu zdolności do reakcji wykraczających poza ramy społecznych konwencji, wspierać metadyskurs kreujący wiedzę aktywną, generatywną, zdolną do pobudzenia aktywności;
- uczyć krytycznego angażowania się w formy i treści kształcenia – oddzielać prawdę od fałszu, tego, co głębokie, od tego, co płytkie oraz powierzchowne.

W programie szczególną uwagę zwrócono również na warunki lokalowe, materialne i dydaktyczne. Istotną rolę odgrywać będzie bowiem pole edukacyjne, czyli miejsce i przestrzeń niezbędne do uczenia się przez działanie.

Klasa jako przestrzeń edukacyjna została pomyślana przez autorów programu jako miejsce uczenia się i twórczości, zaś edukacja jako działanie zorientowane na wspieranie rozwoju, konstruowanie wiedzy i zdobywanie nowych, a także poszerzanie umiejętności już posiadanych. Uczniowie zachęceni są do stawiania problemów i ich rozwiązywania w toku samodzielnego myślenia i współpracy. Sami też podejmują przeróżne działania, np. sportowe, artystyczne, społeczne, by sprawdzić się w danej dziedzinie. Aby wyzwolić bogatsze możliwości i lepiej poznać siebie nawzajem, dzieci podejmą różnego rodzaju działalność poza klasą, np. akcje ekologiczne, wspólne wyjazdy, spacer, wycieczki oraz zajęcia w tzw. otwartych przestrzeniach edukacyjnych²⁴.

Program „Poznać i zrozumieć świat” wprowadza do praktyki dydaktycznej nowe rozwiązania mające charakter ulepszeń. W programie postawiono na dwa obszary innowacyjności, mianowicie na kształtowanie:

- 1) umiejętności myślenia naukowego (umiejętność formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa);
- 2) umiejętności uczenia się jako sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji.

Innowacyjne jest także wprowadzenie postaw przedsiębiorczości na tym etapie edukacyjnym. Uczniowie będą mogli grać w grę, w której te postawy będą kształtowane. W ten sposób program łączy wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych z wprowadzeniem innowacyjnych treści nauczania.

Realizacja

Program „Poznać i zrozumieć świat” został dobrze przyjęty przez nauczycieli, którzy go jako pierwsi wdrażali w swych szkołach. Świadczą o tym opinie tych

²³ I. A d a m e k, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 37.

²⁴ *Program nauczania na I etapie edukacyjnym. Poznać i zrozumieć świat...*, s. 8.

nauczycieli, a także sprawozdania z realizacji. Poniżej przytoczono fragmenty niektórych opinii o programie.

Opinia 1

Program ten jest ukierunkowany na naukę praktycznej umiejętności zdobywania wiedzy, zainteresowania ich i pobudzania do aktywnej pracy. Moim zdaniem będzie on przydatny dla całej szkoły – nie tylko dla klas, które bezpośrednio wezmą w nim udział. Warto podkreślić, że dzięki nowemu spojrzeniu na pracę z uczniem ma on predyspozycję, aby mógł służyć również dla innych nauczycieli.[...]

Dzięki opisanej przez Autorów sytuacji edukacyjnych dziecko uczy się rozwiązywania problemów oraz poprawnego toku myślenia. Nie dostaje gotowej wiedzy, lecz musi ją samodzielnie poszukać i zweryfikować. Nauczyciel jest obecny przy tym procesie i daje wskazówki.[...]

Innowacyjne metody zawarte w nim mogą przyczynić się do zmiany nastawienia uczniów do nauki. Nie będzie to dla nich przykry obowiązek, lecz fascynująca podróż. Autorzy pomyśleli o każdym szczególe. Wzięli oni pod uwagę, iż na poziomie wczesnoszkolnym uczeń poznaje świat, korzystając ze wszystkich zmysłów. Zwracając na to uwagę, metody pracy z takim uczniem muszą bazować na zabawie, grach dydaktycznych, najnowszych metodach technik informacyjnych, doświadczeniach dziecka. Tylko nauczanie multisensoryczne, jakie zostało opisane w programie, może przynieść spektakularne efekty”.

Opinia 2

„Przedstawione obszary innowacyjności kluczowo obrazują potrzebę współczesnej edukacji. Istotne jest, aby umiejętność myślenia naukowego oraz uczenia się była kształtowana od najmłodszych lat. Uważam to za piękną, a zarazem bardzo trudną w realizacji ideę. Jednak sadzę, że odpowiednie działania nauczycieli i ich konsekwencja sprawią, że dzieci będą tworzyć spontanicznie, a co najważniejsze będzie przynosiło im to wiele radości i satysfakcji”.

Opinia 3

„Każde dziecko wstępujące w mury szkoły pragnie niezwykłych przeżyć. Chce doświadczać, przeżywać, tworzyć i spełniać swoje najskrytsze marzenia. Kto ma mu w tym pomóc? Nauczyciel, który wspiera, inicjuje, ale nie odbiera frajdy w samodzielnym tworzeniu, myśleniu, który nie doświadcza za dziecko, który wspomaga, a nie wyręcza, który motywuje, dopinguje i tworzy ku temu odpowiednie sytuacje edukacyjne. W tym programie nauczyciel ma być właśnie taką osobą. Osobą, która, stając na drodze dziecka, stworzy mu maksymalną możliwość wszechstronnego rozwoju, pomoże «rozwinąć skrzydła», wyposaży w taki bagaż pozytywnych doświadczeń, że dalsza nauka, wejście w życie dorosłe, nie będzie problemem, a wręcz odwrotnie, stanie się niesamowitą frajdą.[...]

W tej trudnej jednak sztuce uczenia konstruowania pytań pomogą nauczycielowi maskotki Aktywki i Leniwki. Uważam, że oprócz motywowania uczniów do zadawania i konstruowania pytań maskotki pomogą w wielu innych sytuacjach. Na pewno będą dużym wsparciem dla dzieci nieśmiałych, które nie mają odwagi

mówić do nauczyciela, ale znajdują ją, gdy trzeba będzie coś powiedzieć maskotce. Uważam, że pomysł z maskotkami jest bardzo udany. Ciekawe jest również to, że nie jest to tylko jedna maskotka, a dwie o przeciwstawnych charakterach i predyspozycjach. Myślę, że z tych przeciwstawności można będzie wynieść również bardzo dużo korzyści. Dzieci z pewnością będą bardzo dopingować Leniwka do pracy, a przecież, między innymi, o to nam chodzi”.

Opinia 4

„Program «Poznać i zrozumieć świat» jest odważny w swoich nowoczesnych założeniach, może stanowić oryginalną i atrakcyjną propozycję dla nauczycieli i uczniów.[...]

Wprowadzenie treści z zakresu przedsiębiorczości jest rozwiązaniem innowacyjnym. Szkoła powinna je wprowadzać i rozwijać”.

Po pierwszym półroczu realizacji programu nauczyciele wskazywali na zamieszczone poniżej zalety.

Sprawozdanie 1

„Treści programowe zostały wybrane trafnie, dostosowane do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Tematyka zajęć w obszarach tematycznych: Ja i moja rodzina, Moja szkoła, Moja mała ojczyzna, Moja ojczyzna Polska – Europa – świat, jest atrakcyjna dla dzieci i może być różnicowana według potrzeb grupy czy indywidualnych zainteresowań dzieci. Szczególnym zainteresowaniem w mojej klasie cieszyły się tematy: Zdjęcia mojej rodziny, Zawody rodziców, Zabawki rodziców, Antarktyda, kraina lodów, Największe ssaki świata, Najmniejsze ssaki świata i wiele innych”.

Sprawozdanie 2

„Program pokazuje również nową rolę nauczyciela w procesie kształcenia. Musi to być nauczyciel, który jest życzliwym i kompetentnym przewodnikiem. W szkołach jest wielu otwartych i kreatywnych nauczycieli, dlatego sądzę, że ten program pisany jest przede wszystkim dla nich, ale nie tylko, gdyż dzisiaj nauczyciel powinien stale podążać za szybko zmieniającą się rzeczywistością. Nie powinniśmy zatem koncentrować się na słabościach, ale pozwolić każdemu rozwijać to, co w nim najlepsze.[...]

Wrodzoną u dzieci ciekawość świata można utrzymać, stwarzając możliwości nieustannego odkrywania i badania otaczającej rzeczywistości. Dzieci nie mogą zachować swojej otwartości na wszystko co nowe, jeśli bez przerwy są tylko pouczane. Myślę, że Program «Poznać i zrozumieć świat» stworzył im możliwość zachowania takiej otwartości i pozwoli rozwinąć pod kierunkiem kompetentnego nauczyciela talenty, jakie posiadają. Bardzo dużą zaletą tego programu była obudowa metodyczna oraz wyposażenie klasopracowni”.

Sprawozdanie 3

„W trudnej sztuce uczenia konstruowania pytań pomagały mi maskotki Aktywki i Leniwki oraz zaproponowane przez Autorów kostki. Zarówno kostki, jak i maskotki spełniają swoją rolę. Stanowią atrakcyjną pomoc. Motywują dzieci

do pracy, zachęcają do działania, poznawania, doświadczania i kreatywności. Moi uczniowie bardzo lubią obie maskotki i chętnie włączają je we wspólne działania”.

Wnioski

Program „Poznać i zrozumieć świat” do edukacji wczesnoszkolnej jest innowacyjny poprzez:

- zwrócenie szczególnej uwagi na kształtowanie u dzieci umiejętności myślenia naukowego i posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- bazowanie na koncepcji uczenia się przez działanie,
- uwzględnienie założeń neurodydaktyki,
- wykorzystanie w programie teorii konstruktywizmu,
- wykorzystanie taksonomii Benjamina Blooma,
- oraz posiłkowanie się teorią inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.

Dodatkowo wsparciem programu jest bogata obudowa dydaktyczna, z której mogą korzystać nauczyciele.

Bibliografia

A d a m e k I., *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela*, [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.

D y l a k S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> (24.05.2015).

K a c z m a r e k U., *Metody oceny efektów kształcenia studentów stomatologii*, „Journal of Stomatology” 2011, Vol. 64, nr 7, s. 457–475.

K o p i k A., Z a t o r s k a M., *Wspieranie rozwoju dziecka w świetle koncepcji inteligencji wielorakich*, „Studia Medyczne” 2010, nr 17, s. 51–54.

K r a j n a A., M a ł k i e w i c z E., S u j a k - L e s z K., *Wiedza potoczna ucznia i jej wykorzystanie w edukacji*, [w:] *Wokół pedagogiki ucznia w centrum*, red. A. Krajna, E. Małkiewicz, K. Sujak-Lesz, MarMar, Wrocław 2005.

L e w a r t o w s k a - Z y c h o w i c z M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

M i s i o r n a E., *Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata*, [w:] *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2001.

P a c e w i c z A., *Aktywni uczniowie – szansa i wyzwanie dla szkoły*, [w:] *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Program nauczania na I etapie edukacyjnym. Poznać i zrozumieć świat, red. W. Duchmal, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2014.

S a m b o r s k a I., *Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 31, s. 41–43.

Sterna D., Strzemieczny J., *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, [w:] *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo eMPi², Poznań 2003.

Taraszkiewicz M., *Współpraca szkoły i rodziców na rzecz dziecka zdolnego*, „Trendy Internetowe Czasopismo Edukacyjne” 2011, nr 3, s. 15–24.

Zatorska M., Kopic A., *Czy wielointeligentna edukacja dla dziecka sprzyja kształtowaniu „umysłów przyszłości”?*, http://blizejprzedszkola.pl/upload/files/Wielointeligentna_educacja.pdf (24.05.2015).

Żylińska M., *Dlaczego neurodydaktyka?* „Psychologia w Szkole” 2011, nr 3, s. 44–53.

Żylińska M., *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

LEARNING BY DOING – INNOVATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Keywords: innovation, early childhood education, neurodidactics

This article applies innovative education program for grades I–III schools in the framework of the project Learning by doing. The innovative curriculum „Know and understand the world” to early childhood education implemented by The Academy of Management and Administration in Opole. The program in theoretical assumptions based on the theory of constructivism, B. Bloom’s taxonomy, H. Gardner multiple intelligences theory and neurodidactic. The program was also established educational body to assist the learning process. Moreover, the program pays particular attention to the skills of teacher – a guide to the world of the child.

JOANNA MOCHNACZ

Aktywność badawcza dziecka a współczesne cele edukacyjne

Zmiany we współczesnym świecie wymagają przygotowania do życia ludzi twórczych, aktywnych, samodzielnych, zdolnych nie tylko do przystosowania się do nowych warunków, ale także zmieniania rzeczywistości. W ostatnich latach coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę rozwoju wielorakiej aktywności dziecka oraz podkreśla się jej znaczącą rolę w rozwoju. Współczesne dziecko żyjące w społeczeństwie cywilizacji technicznej ma wiele okazji do zaspokajania naturalnej potrzeby poznawczej. Pedagodzy podkreślają jednak ogromną wartość stawiania dziecka w sytuacjach wymagających od niego samodzielnego rozwiązywania problemów, badania i odkrywania otaczających je zjawisk. To przede wszystkim dzięki naturalnej ciekawości dziecko poznaje otaczającą je rzeczywistość i buduje swój obraz świata, uczy się przede wszystkim poprzez bezpośredni kontakt. Ogląda, bada (czasami polisensorycznie), rozkłada na części, sprawdza zachowanie w obecności różnych zmiennych, a wszystko po to, by odpowiedzieć sobie na postawione pytania: dlaczego, ile, po co, w jaki sposób, co będzie, gdy itd. Bo właśnie pytania u zdrowo rozwijającego się dziecka są odzwierciedleniem jego dziecięcego zapału poznawczego. W tym momencie aktywność badawcza dziecka, polegająca na wykrywaniu określonych prawidłowości w otaczającym świecie, skierowana jest na poznanie rzeczywistości, a nie na jej przekształcanie. Myślenie dziecka jest inspirowane przez jego aktywność i działalność naukową. Brak czynności badawczych prowadzi w konsekwencji do niewolniczego naśladowania osób drugich i nie może być w takim przypadku mowy o rozwoju postawy twórczej. Dlatego należy pobudzać dziecko do działania, należy stwarzać sytuacje sprzyjające prowadzeniu badań, zadziwiać, zaciekawiać, prowokować do odkrywania. Każde działanie i eksperymentowanie powinno być związane z przeżywaniem, zaangażowaniem emocjonalnym i zadowoleniem z samego siebie. Aktywność badawcza dziecka, jak każda inna, jest bezinteresowna, nie jest ważny dla dziecka rezultat ani materialny efekt, lecz samo działanie, które do niego doprowadziło.

Dziecięca aktywność badawcza występuje w dwóch postaciach. Pierwsza to samodzielne odkrywanie. Dziecko ma tu pełną swobodę działania, samo wyznacza sobie tempo i czas pracy, ale jednocześnie jest to uczenie się metodą prób

i błędów, w którym narażone jest na wiele trudności i porażek. Drugi sposób odbywa się pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel zajmuje tu rolę inicjatora sytuacji, prowokuje do stawiania pytań, udostępnia stosowne metody i pomoce badawcze, ukierunkowuje dziecko podczas badań i eksperymentowania. Jednym ze sposobów zaspokajania i rozwijania aktywności własnej dziecka zarówno indywidualnie, jak i pod kierunkiem nauczyciela są **zabawy badawcze**. To właśnie w ich trakcie dziecko ma okazję samodzielnie szukać odpowiedzi na nurtujące go problemy i pytania. Dzieci przecież wykazują ogromną żądę wiedzy i ciekawość świata, która jest motorem ich rozwoju.

Zabawa – jak pisze Wincenty Okoń – jest: „działaniem swobodnym, wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość”. Dziecko z własnej woli podejmuje jakąś działalność, aby zaspokoić potrzebę poznawania otoczenia. W trakcie zabawy badawczej dziecko odkrywa nieznanne mu dotychczas właściwości przedmiotów i zjawisk, a one dostarczają mu niezliczoną liczbę nowych przeżyć związanych z odkrywaniem właściwości rzeczy i zjawisk. W zabawach badawczych czas uwarunkowany jest zjawiskiem, które w danej chwili zaciekawia dziecko. Gdy poznaje ono jakieś nowe zjawisko i gdy odkryje zasadę tego zjawiska, natychmiast powtarza zabawę w sposób identyczny, aby upewnić się o dokonanym odkryciu. Zabawa badawcza sama określa teren, na którym się odbywa, zależnie od tego, co w danym momencie zainteresuje dziecko. Zabawy te cechuje pewien ład i porządek oraz trzy podstawowe elementy: dostrzeżenie problemu, poszukiwanie sposobu jego rozwiązania, dostrzeżenie efektu działań – rezultatu. W zabawie badawczej dziecko odkrywa otaczający świat, mechanizmy, które w nim rządzą, przyjmuje postawę badacza. Stefan Szuman pisał: „Dziecko podejmuje i realizuje czynności zabawowe po prostu dlatego, że do podstawowych jego potrzeb należy być czynnym, poznawać wszystko, co je otacza, wchodzić w kontakt z rzeczami i osobami będącymi w jego zasięgu, działać. Dziecko nie poznaje rzeczy i zjawisk przyglądając się im z daleka, lecz wykonuje najrozmaitsze działania na nich lub za ich pomocą”. Zabawa badawcza jest właśnie takim sposobem rozwijania aktywności własnej dziecka, które w sposób czynny i samodzielny zdobywa doświadczenie umysłowe. Działając myśli, poznaje funkcjonowanie przedmiotów, zjawisk, ich cech, właściwości, a także różnego rodzaju zależności przyczynowo-skutkowe między badanymi przedmiotami i zjawiskami. Dziecko uczy się chętnie tego, co je zaciekawia, a najlepiej wówczas, gdy czynnie eksperymentuje i samo ustala tematy badań, chcąc iść w poznawaniu własną drogą, dochodzić do własnych rozwiązań. Jerome Seymour Bruner twierdził, że dziecko lepiej przyswaja wiedzę przez własną działalność związaną z badaniem i eksperymentowaniem. Badania wykazały, że po upływie pół roku dzieci pamiętają około jednej trzeciej przeprowadzonych doświadczeń, głównie sposób ich wykonania i wyjaśniania. Dzieci wykazują ogromną żądę wiedzy, ciekawość świata, która jest motorem ich rozwoju, a badania i eksperymenty są lubiane i chętnie wykonywane przez dzieci.

Mali ludzie chcą poznawać swoje środowisko dzięki realnym przeżyciom, co prowadzi do nowych doznań i nowej wiedzy. Ważne jest, aby dzieci przez zabawy badawcze rozwijały jednocześnie swoją kreatywność. Rola nauczyciela polega więc przede wszystkim na stymulowaniu i kierowaniu aktywnością dziecka, tak aby mogło się w pełni rozwijać. To przez stwarzanie sytuacji nowych i ciekawych, które wyzwalają u dziecka spontaniczne doświadczenia, rozwijamy ich aktywność badawczą. Przy pomocy poglądowych eksperymentów można wspólnie z wychowankami poszukiwać odpowiedzi na wiele pytań, nawet jeśli zahaczają one o dziedziny trudne, takie jak fizyka czy chemia. Najczęściej spotykanymi przedmiotami w zabawie badawczej są materiały dostępne dla dziecka w środowisku naturalnym, takie jak: piasek, śnieg, woda, patyki, kamyki, rośliny, narzędzia do zajęć plastycznych i technicznych, a także wytwory techniki znajdujące się w środowisku szkolnym – lupa, magnes, baterie, wiatrak, sznurki, szpulki. Podczas tej szczególnej zabawy dzieci w urozmaicony sposób zdobywają wiedzę i nabywają doświadczeń: potrząsanie przedmiotami, przelewanie płynów, napełnianie pojemników rozwija ich koordynację wzrokowo-ruchową, a wspólne wykonywanie zadań kształtuje również umiejętności społeczne. Duże znaczenie ma także doskonalenie kompetencji językowych dzieci w trakcie opisywania przez nie zaobserwowanych zjawisk oraz wyszukiwania różnych możliwości ich wyjaśniania. W zabawie badawczej pełne zadowolenie daje możliwość działania prowadzącego do odkrycia nieznanego, przyjemnością jest sam proces odkrywania. W sytuacji problemowej dziecko, chcąc osiągnąć cel, wypróbuje wszystkie znane mu dotychczas sposoby jej rozwiązywania, dopóki nie natrafi na taki, który pozwoli mu osiągnąć ten cel. Rozwiązywanie problemów przez czynne eksperymentowanie wiąże się z umiejętnym wykorzystaniem wielu czynności badawczych. Stosując metodę prób i błędów, dzieci dochodzą do osiągnięcia celu. Umiejętność wyciągania potrzebnych informacji z popełnionych błędów i modyfikowanie własnych zachowań kształtuje się u dzieci mimowolnie.

Działania badawcze stanowią także istotny element myślenia konkretno-ruchowego. Początkowo występują one w formie prób i błędów. W miarę jak dziecko poznaje strukturę aktu działania, potrafi wyróżnić środki i cel działania. Myślenie konkretno-ruchowe, z którym związana jest aktywność eksploracyjna, rozwija się w ciągu całego życia człowieka. Ta faza myślenia służy zbieraniu informacji o ukrytych właściwościach przedmiotów drogą ich realnych przekształceń. Każda jednostka musi przejść przez etap konkretno-ruchowego myślenia, zanim osiągnie wyższe jego formy. Wstrzymanie działań praktycznych przy rozwiązywaniu problemów powoduje obniżenie osiągnięć rozwojowych dzieci.

Podjęciu czynności badawczych sprzyja nowość przedmiotu lub sytuacji – wskazywanie, demonstrowanie, zyczliwa obecność obniżająca lęk przed nowością oraz zadawanie pytań ukierunkowanych na poszukiwanie i wzmacnianie zachowań eksploracyjnych. Podejmowanie czynności badawczych ogranicza nieśmiałość, lęk, wyręczenie dziecka przez dorosłego, demonstrowanie. Należy

sobie zdać sprawę z tego, że od poziomu aktywności badawczej dziecka zależy jego dalszy rozwój poznawczy. W związku z tym należy stwarzać sytuacje zachęcające dzieci do eksplorowania. Samodzielne doświadczenia dziecka zdobyte podczas eksperymentowania mają swoistą wartość i mogą stanowić podłoże do nauczania i wychowania. Uzyskane przez dzieci doświadczenia w sferze manipulacyjnej, sensorycznej i werbalnej należy przenieść w sferę ruchów całego ciała i powiązać z przeżyciami dziecka. Zdobyte w toku badania wiadomości powinny znaleźć zastosowanie w rozwiązywaniu praktycznych problemów na miarę możliwości dziecka.

Przejście od myślenia konkretno-ruchowego do myślenia konkretno-obrazowego nie następuje jedynie pod wpływem zdobytych wiadomości i umiejętności, ale dokonuje się także w toku współdziałania, naśladownictwa, zdolności do posługiwania się symbolicznymi zastępnikami i mową. Istotne znaczenie w tym względzie ma zmiana rodzaju aktywności badawczej z chaotycznych działań manipulacyjnych metodą prób i błędów, na systematyczne badania wzrokowe. Dziecko, które poznało jakiś obiekt, nie ma potrzeby ujmowania go dotykiem i stwierdzenia tą drogą realności jego istnienia.

Ćwiczenia ułatwiające przejście od myślenia w działaniu do myślenia obrazem powinny nawiązywać do doświadczeń, jakie zdobyły dzieci w toku praktycznego rozwiązywania zadań i aktywizować sferę wyobrażeń dziecka oraz zachęcać je do oparcia się przy wykonywaniu przekształceń na obrazach wyglądom przedmiotów. Przejście od myślenia konkretno-ruchowego do myślenia konkretno-obrazowego ułatwiają zadania, które wymagają włączenia elementów wyobrażeń do działań manipulacyjnych.

Cele edukacyjne prowadzonych doświadczeń i eksperymentów z dziećmi to przede wszystkim rozbudzanie zainteresowań fizycznymi, chemicznymi i przyrodniczymi zjawiskami oraz lepsze ich zrozumienie. Dzięki wyposażeniu dziecka w wiedzę i umiejętności pozwalające mu zrozumieć zachodzące procesy, zapoznaniu z metodami i formami pracy badawczej oraz tworzeniu sytuacji edukacyjnych umożliwiających dziecku rozwijanie twórczej postawy, może ono samodzielnie podejmować działania, prowadzić obserwacje i eksperymenty oraz wyciągać wnioski. Podnosi się poziom i poszerza zakres zdobywanej wiedzy oraz zaspokaja się naturalną potrzebę poznawczą dziecka. Rozbudzanie motywacji do podejmowania i rozwiązywania innych, trudniejszych zadań prowadzi do nabywania doświadczeń i wykorzystywania nabytej wiedzy między innymi w szkole. Aby to osiągnąć i by zrealizować stawiane przed nauczycielami i dziećmi cele, potrzeba jest także odpowiednia baza dydaktyczna, wspomagająca aktywność badawczą. Na pewno istotny w takim przypadku będzie „Kącik Małego Badacza”, który powinien być wyposażony w lupy, kolby, zlewki, szkła powiększające, magnesy, różne przyrządy optyczne, lusterka, latarki itd. Wszystkie zgromadzone w nim przedmioty powinny być do dyspozycji dzieci w czasie samodzielnych zabaw, pod dyskretnym nadzorem nauczyciela. Zajęcia i zabawy muszą odbywać się

w atmosferze spokoju i życzliwości. Nauczyciel powinien pamiętać, aby dawać dziecku pełną swobodę pracy, bez przymusu, ingerencji i narzucania swojej woli, a jeśli dzieci wyrażą chęć, niektóre doświadczenia można powtórzyć w pewnych odstępach czasu. W razie potrzeby nauczyciel czasami może zadać pytania, które pobudzą dzieci do skojarzeń, pomogą zrozumieć. Nie wolno na pewno hamować działań dzieci. Nieprzemyślane słowa mogą bardzo zaszkodzić. Gdy trudności narastają, dzieci tracą zaufanie do siebie, dlatego wciąż trzeba je chwalić i zachęcać do działania. Należy stworzyć taką atmosferę swobody i rozluźnienia, aby dziecko nabrało ochoty do pracy i trzeba pozwolić mu myśleć samodzielnie, nie wolno tłumić jego inicjatywy, zmuszać do schematycznego myślenia. Podczas eksperymentowania i wykonywania zadań dziecko wymyśla swoje własne rozwiązania, jednocześnie rozwijając w ten sposób twórczą postawę.

Doświadczenie jest powszechnym pojęciem składającym się z **wiedzy** lub **umiejętności** w obserwacjach pewnych rzeczy, wydarzeń, uzyskanych przez zaangażowanie w ujawnienie tych rzeczy lub wydarzeń. Historia słowa „doświadczenie” (w tym staropolskiego słowa „eksperienca”) jest blisko związana z pojęciem „eksperymentu”.

Eksperyment jest to próba lub doświadczenie naukowe, w którym nie tylko dokonujemy obserwacji i pomiaru naukowego. Jest to zabieg badawczy polegający na celowym wywołaniu określonego zjawiska (lub jego zmiany) w sztucznie stworzonych warunkach (laboratoryjnych) i zbadaniu jego przebiegu, cech i zależności. Inaczej – jest to zbiór działań wywołujący w obiektach materialnych określone reakcje i zjawiska w warunkach pozwalających kontrolować wszelkie istotne czynniki, które poddaje się dokładnej obserwacji.

Ciekawe doświadczenia i eksperymenty w najbliższym środowisku dziecka zawsze znajdują się w centrum jego uwagi; na wyróżnienie zasługuje kilka z nich:

Doświadczenie 1.

Pęcherzyki powietrza w chlebie

1. Mały słoik napełniamy do połowy wodą i dodajemy cztery łyżeczki cukru.
2. Mieszmamy drożdże z małą ilością wody.
3. Wodę z cukrem i drożdżami wlewamy do butelki.
4. Na szyjkę butelki zakładamy balonik i przymocowujemy go sznurkiem.

Co się stało? Z mieszanki w butelce wydzieliła się dwutlenku węgla, który powoduje powiększenie się balonika. Dlatego w chlebie znajdują się możliwe do zaobserwowania pęcherzyki.

Doświadczenie 2.

Skąd ten wiatr?

1. Balon napełniamy powietrzem.
2. Przygotowujemy drobne kawałki papieru i układamy je na stole.

3. Powietrze znajdujące się w balonie kierujemy w stronę karteczek papieru.

Co się stało? Ciśnienie powietrza w baloniku jest wyższe niż na zewnątrz. Powietrze zawsze kieruje się z ośrodka o wyższym ciśnieniu (balonik) do ośrodka o niższym ciśnieniu. Ten poziomy ruch powietrza to wiatr.

Doświadczenie 3.

Czary-mary

1. Napełniamy szklanke lub kieliszek wodą.
2. Przykrywamy szklanke kartką papieru.
3. Szybkim ruchem odwracamy szklanke do góry dnem i zabieramy rękę.

Co się stało? Po odwróceniu naczynia woda nie wylewa się. Jest ona utrzymywana w naczyniu dzięki działaniu ciśnienia atmosferycznego.

Doświadczenie 4.

Zegar słoneczny

1. Z arkusza brystolu lub tektury wycinamy duże koło na tarczę zegara.
2. W środku koła umieszczamy na stałe patyk.
3. Systematycznie, np. co godzinę, zaznaczamy na tarczy miejsce, w którym pada cień.

Co się stało? Cień patyka przesuwają się na tarczy. Ziemia wiruje wokół swej osi ze stałą prędkością. Cienie są długie rano i późnym popołudniem, gdy Słońce znajduje się nisko na niebie, w południe, gdy Słońce jest najwyżej, cień jest najkrótszy.

Doświadczenie 5.

Wirujące talerzyki

1. Z kolorowego papieru wycinamy kółka o średnicy 5 cm.
2. Wycięte kółka składamy przez środek, tak aby otrzymać na każdym z nich osiem zagięć.
3. Zaznaczone w ten sposób linie nacinaemy na długość 3,5 cm. Zaginamy je w tę samą stronę.
4. Przez środek każdego talerzyka przeciągamy nitkę i robimy supełek. Talerzyki zawieszamy nad świecą na poziomo utrzymanym patyczku, tak aby nie spadły.

Co się stało? Kolorowe talerzyki będą się obracać pod wpływem prądów gorącego powietrza.

Doświadczenie 6.

Jak wyjąć pieniądze bez moczenia ręki?

1. Na płaski talerzyk nalewamy trochę wody.
2. W talerzyku z wodą kładziemy monetę.
3. Następnie umieszczamy na talerzyku zapaloną świeczkę. Stawiamy szklanke lub inne szklane naczynie, tak aby świeca zajmowała w środku centralne miejsce.

4. Wnętrze szklanki ogrzewamy płomieniem świecy, po chwili stawiamy ją do góry dnem na talerzu.

Co się stało? Woda z talerza zaczyna zbierać się pod szklanką (słoikiem), pozostawiając suche dno talerza; powoduje to różnica ciśnień między powietrzem w szklance i na zewnątrz.

Zabawy badawcze mogą obejmować wiele obszarów tematycznych z zakresu zagadnień szkolnych, ale warto skupić się tu na prowadzeniu doświadczeń ukazujących właściwości różnych ciał, np. rozpuszczanie w wodzie takich substancji, jak cukier i sól (zauważanie i określanie tych zmian), poznawanie zjawisk optycznych, tj. powstawanie cienia, jego intensywność i długość czy badanie właściwości niektórych ciał, np. tonących i unoszących się na powierzchni wody przedmiotów. Dzieci warto zainteresować prowadzeniem zabaw z wykorzystaniem magnezu, pozwalających poznać zjawisko przyciągania metalowych przedmiotów lub zapoznać je z właściwościami fizycznymi śniegu i lodu, badaniem temperatury, w jakiej zamraża woda, a lód i śnieg topnieją. Prowadzenie doświadczeń z roślinami i nad warunkami niezbędnymi do ich prawidłowego wzrostu oraz rozumienie zjawiska obiegu wody w przyrodzie (trzy stany skupienia), tzn. parowanie wody pod wpływem ciepła, skraplanie się wody, opady – to tematy, które zawsze będą dzieci ciekawiły i inspirowały, tak samo jak prowadzenie zabaw badawczych, których tematem będą: siła i kierunek wiatru, powietrze wokół nas.

Widoczne efekty własnej działalności motywują dzieci do pełniejszego rozwoju i zdobywania wiedzy.

Bibliografia

- Elbanowska S., *Przyroda nieożywiona w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1983.
- Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa 1984.
- Gutowska H., *U nas: środowisko społeczno-przyrodnicze w klasach I–III. Książka przedmiotowo-metodyczna*, WSiP, Warszawa 1989.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Kielar-Turska M., Muchacka B., *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, [Akademia Pedagogiczna], Kraków 1999.
- Muchacka B., *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1999.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, wyd. 2, Żak, Warszawa 1995.
- Meiani A., *Wielka księga eksperymentów: ponad 200 doświadczeń pozwalających zgłębić tajemnice nauki*, Wydawnictwo Elżbiety Jaromkiewicz, Zielona Góra 2010.
- Szumán S., *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego: podręcznik dla matek i wychowawczyń w przedszkolach i domach dziecięcych oraz dla nauczycieli i studentów studiujących rozwój psychiczny dziecka*, wyd. 2, Nasza Księgarnia, Warszawa 1947.

KID'S EXPLORATION ACTIVITY COMPARED TO TODAY'S EDUCATIONAL TARGETS

Keywords: kid's exploration, educational targets, various activity of a child, the natural, instinctive discovering activity, analyze and experimentation, teacher as a creator of the situations

The changes in our world provide us the necessity to prepare to living people in that way, to make them creative, active, independent, not able only to fit new conditions, but reality-changing ones. Nowadays, more and more often, attention to the need of various activity of a child is paid and we underscore its meaningful position in people's development. Today's child, living in highly technologized society has many occasions to meet the natural exploring need. Pedagogues underscore anyway, the huge meaning of kid's facing problems in situations when they have to solve them on their own, study and discover the reality in which the kid is stuck. The natural, instinctive discovering activity is the most important thing, in cause of which, young people get to know the world and make a private image of it. Kid learns mostly through the direct contact. See, study (sometimes polisensorial), tear down to parts something complex, study behavior in different conditions and all of these, just to answer to self-created questions: why? how many? in what purpose? in what way, what will be, when etc. Because exactly the questions, in a normal, healthy human are the reflection of his child order to explore. On that level, the exploring activity of a kid is mainly directed to start to see patterns in the surrounding world, not to change them. Kid's thinking is inspired by his scientific activity. Lack of the discovery actions leads to slavish following of other people and there will be no creative situation in the rest of the one's life. It is why we have to stimulate children to action, make situations for the discovering to be, amaze, interest, provoke to discovering the patterns. Every action and experimentation should be connected with emotions inside the child and being self-proud of what the child seen, tried etc. The kid's scientific activity, as all others, is an activity with no interest in results or material affects, but the only meaningful thing there is the more which lead to this.

Kid's scientific activity appears in two forms. The first one is the world's explanation by himself. The kid has in it some kind of freedom in what it does, decides about his speed and time of work on his own, but this is also learning by the mistakes method which may lead to lots of fails. The second way is the way directed by a teacher. The teacher acts there as a creator of the situations, inspires to make questions, shares the right studying methods and help the kid with the analyzes and experimentation.

One of the ways of meeting the needs of development of own discovering activities of a kid, individually as well as with a teacher are „studying games (playing)”. By the time of being involved in them, the young man or woman has a very great occasion to look for answers to questions formed in his mind. Kids show a huge need of wisdom and curiosity which makes them self-develop.

DOROTA KOWALSKA
URSZULA STRZELCZYK-RADULI
JAROSŁAW CZEPCZARZ

Uczeń zdolny w szkole

W procesie edukacji wczesnoszkolnej, który obejmuje uczniów od pierwszej do trzeciej klasy, zauważa się duże zróżnicowanie wśród dzieci pod każdym względem. Należą do nich: poziom rozwoju fizycznego, poziom procesów poznawczych oraz dojrzałość sfery emocjonalno-społecznej. Powodzenie w edukacji związane jest z osiągnięciem przez dziecko dojrzałości w tych obszarach, a za jej właściwy przebieg odpowiedzialne jest środowisko rodzinne lub opiekuńcze, czynniki dydaktyczno-pedagogiczne oraz grupy rówieśnicze.

Sam okres (od pierwszej do trzeciej klasy) w rozwoju dziecka w tym czasie jest bardzo dynamiczny. Dziecko rośnie, nabywa różnorodnych kompetencji, rozwijają się jego zainteresowania. W psychologii rozwojowej okres od 6. do 10. roku życia dziecka ma różne granice wieku i nazwy. Helen Bee określa go jako „wczesny okres szkolny”, który trwa od 6. do 12. roku życia. Anna Brzezińska nazywa go „wiekiem szkolnym” trwającym od 6/7 lat do 10/12 lat. Z kolei Barbara Harwas-Napierała i Janusz Trempała przyjęli nazwę „późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny”, przypadający na 7.–10./12. rok życia dziecka. Natomiast Jeffrey S. Turner i Donald B. Helms określili go jako „średnie dzieciństwo” mające swoje granice metrykalne pomiędzy 6. a 9./12. rokiem życia¹. Na inny podział wskazuje Maria Przetacznik-Gierowska, gdzie w okresie I wieku dziecięcego wymienia „stadium intelektualne od 8 do 12–13 lat” lub „okres zainteresowań specjalnych i przedmiotowych od 7 do 12 lat”².

Już od urodzenia do końca wieku przedszkolnego w rozwoju dziecka obserwuje się naprzemienny rytm. Wyznaczają go okresy względnej równowagi i nierównowagi. W czasie równowagi dzieci są szczęśliwe, spokojne, łatwo poddają się oddziaływaniu dorosłych. W okresie nierównowagi dziecko się miota, chwytą się nowych rzeczy, chce zbyt wiele³. Nie inaczej jest wtedy, gdy dziecko idzie do

¹L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 2, Difin, Warszawa 2011, s. 58–59.

²M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 232–233.

³F.L. Ilg, L.B. Ames, S.M. Berek, *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994, s. 43.

szkoły. Ze skrytego siedmiolatka już rok później wyrasta ekspansywny ośmiolatek, który poszukuje nieustającego kontaktu z otoczeniem. W wieku lat dziewięciu dziecko jest coraz bardziej niezależne, w większym stopniu ceni sobie towarzystwo rówieśników niż rodziców. Staje się bardzo wrażliwe, przejmuje się wieloma sprawami, pojawia się bunt i sprzeciw, stawia wymagania. W wieku lat dziesięciu odnotowuje się najbardziej szczęśliwy czas dla dziecka, rodzica i nauczyciela. Następuje okres równowagi, dzieci są zadowolone, przyjacielskie, dorośli mają autorytet i mogą wiele osiągnąć⁴. U źródeł tych osiągnięć leży potencjał dziecka, który w pozytywnych warunkach rozwija się i doskonali. Ostatecznym jego obrazem są uzdolnienia dziecka, nadzwyczajne umiejętności i talenty. Wszystkie dzieci są bardzo uzdolnione. Każde jest utalentowane na swój sposób, pewne rzeczy potrafi wykonać lepiej, z innymi radzi sobie gorzej⁵. Ujawnianie zdolności u dzieci wiąże się z odpowiednią postawą dorosłych – najpierw rodziców, potem nauczycieli. Dzieci lubiane i akceptowane, mimo wielu różnic, jakimi charakteryzują się w swoim zachowaniu, są odważne, kreatywne, ciekawe wszystkiego i tę ciekawość zaspokajają. Uczą się dzięki temu wielu nowych rzeczy, nabywają sprawności i wiedzy. W sytuacji chaosu, strachu i braku akceptacji są ograniczane, wycofują się, stają się lękliwe lub agresywne. Bardzo ważne więc są jasne zasady, poczucie bezpieczeństwa oraz właściwe metody pracy z dziećmi w celu zaspokojenia ich potrzeb rozwojowych.

Według literatury „rozwój” jest procesem ciągłym i dynamicznym, który doprowadza do wszechstronnych zmian funkcji i czynności psychicznych. Zmiany te ukierunkowane są na osiąganie coraz wyższych form regulacji stosunków jednostki ze światem zewnętrznym. Z tego punktu widzenia każdy okres i etap rozwoju wiąże się z poprzednim i nad nim nadbudowuje, wyzyskując jego osiągnięcia i zdobycze, nie stanowi monolitu, lecz serię dynamicznych przeobrażeń w psychice jednostki składających się na specyficzną jakość danego stadium.

Rozwój dziecka w wieku wczesnoszkolnym można podzielić na dwie fazy: pierwsza obejmuje wiek od 6/7 do 8 lat, druga – od 9 do 10 lat. W pierwszej z nich dziecko przekracza próg szkoły i adaptuje się do nowego środowiska, jego wymagań. W drugiej fazie następują zmiany w sferze intelektualnej i osobowościowej dziecka. Najwyżej zorganizowaną czynnością poznawczą w omawianym okresie stanowi myślenie pojęciowe, słowno-logiczne⁶. Rozwój umysłowy stymuluje systematyczna nauka, duża aktywność ruchowa dziecka, umiejętność obserwacji i koncentracji uwagi, spostrzegawczość, rozwój mowy, koordynacja wzrokowo-ruchowa, rozwój pamięci (z pamięci mimowolnej do pamięci dowolnej). Dzieci

⁴ Ibidem, s. 46–52.

⁵ G. H ü t h e r, U. H a u s e r, *Wszystkie dzieci są zdolne: jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 40.

⁶ E. J u n d z i ł ł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005, s. 46.

nabywają umiejętność czytania i pisania. W zakresie sfery emocjonalnej pojawiają się takie umiejętności dziecka, jak: panowanie nad swoimi reakcjami, podporządkowanie się przepisom, wytrwałość w pracy oraz umiejętność harmonijnego współdziałania w zabawie i nauce z rówieśnikami.

W praktyce pedagogicznej ważne jest wzmocnienie poczucia wartości uczniów, zachęcanie ich do samodzielnej i systematycznej pracy, uczenie ich współpracy z innymi, wdrażanie do samooceny oraz rozwijanie ich zdolności i talentów.

Krystyna Bieluga stwierdza, że każdy człowiek posiada określony poziom inteligencji, uzdolnień kreatywnych oraz specjalnych. W zależności od warunków, w jakich żyje, oraz od obowiązków i potrzeb zdolności te mogą się ujawniać lub pozostać w ukryciu⁷. Samo pojęcie „uczeń zdolny” w literaturze przedmiotu jest w różny sposób definiowane. Tadeusz Lewowicki pisze, że „uczniaki takiego charakteryzuje wysoki poziom zdolności, szczególnie zaś wysoki poziom zdolności ogólnych”⁸. Wincenty Okoń twierdzi, że uczeń zdolny to „uczeń osiągający lepsze wyniki od swoich rówieśników, w przypadku gdy zachowane są jednakowe dla wszystkich warunki pracy lub uzyskujący te same co inni wyniki przy mniejszym wysiłku”⁹. Dalej ten sam autor dodaje, iż uczeń zdolny swe niezwykłe osiągnięcia zawdzięcza „wyższemu niż u innych rozwojowi takich zdolności, jak: spostrzegawczość, sprawność myślenia, wyobraźnia, pamięć, uwaga i sprawność motoryczna”¹⁰. Z kolei Erwin Gondzik, uważa, że osoba taka wyróżnia się zazwyczaj „wysokim poziomem sprawności intelektualnej, specjalnymi zdolnościami i łatwością uczenia się, a także możliwościami osiągnięć twórczych, bogatą wyobraźnią, szerokimi zainteresowaniami oraz pracowitością”¹¹. Kolejną propozycję podaje Wenancjusz Panek. Według niego „uczeń szczególnie uzdolniony to taki, który w sytuacjach szkolnych wykazuje lepsze przystosowanie się do nich dzięki stosunkowo dużej zdolności rozwiązywania problemów, myśleniu twórczemu, pracowitości, osiąganiu wysokich rezultatów w nauce, wykazywaniu wszechstronnych lub specjalnych uzdolnień, żywej wyobraźni, bogatym zainteresowaniem oraz własnemu, specyficznemu sposobowi uczenia się, powiązanemu z umiejętnościami korzystania z różnych ponadobowiązkowych źródeł wiedzy”¹².

Janusz Reykowski, wyodrębnił trzy grupy uczniów zdolnych, uwzględniając różne rodzaje talentów:

1) uczniowie, którzy szybciej lub wcześniej mogą opanować dany poziom umiejętności (mają oni zdolności potencjalne);

⁷ K. B i e l u g a, *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 16.

⁸ T. L e w o w i c k i, *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980, s. 46.

⁹ W. O k o ń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2 zm. i rozsz., Żak, Warszawa 1981, s. 363.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ E. G o n d z i k, *Kariery szkolne uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1976, s. 43.

¹² W. P a n e k, *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Sekcja Wydawnicza Filii UW, Białystok 1977, s. 23.

2) uczniowie, którzy osiągają szczególnie dobre rezultaty w opanowaniu danych sprawności (miarą są tu już wyniki osiągane w toku działania);

3) uczniowie, którzy są zdolni do tworzenia rzeczy oryginalnych i społecznie wartościowych¹³.

Krystyna Bieluga wskazuje, iż na podstawie analizy literatury psychologicznej można wyróżnić 14 cech, które występują w dużym natężeniu u dzieci i młodzieży posiadających wysoki poziom inteligencji. Podstawę proponowanych wskaźników tworzą teorie Jeana Piageta, Howarda Gardnera, Joya P. Guilforda i Roberta Sternberga.

Do wskaźników zdolności intelektualnych zalicza się:

- 1) łatwość wypowiedzi werbalnych,
- 2) bogaty zasób słownictwa,
- 3) znajomość pojęć wykraczających poza program nauczania,
- 4) szeroki zakres wiedzy z interesujących jednostkę dziedzin,
- 5) systematyczne czytelnictwo,
- 6) rozumienie trudniejszych treści niż przeciętni uczniowie,
- 7) sensowność wypowiedzi,
- 8) logiczne wyciąganie wniosków,
- 9) szybkie znajdowanie rozwiązań w nowych sytuacjach,
- 10) łatwość skupienia uwagi,
- 11) spostrzegawczość – zwracanie uwagi na istotne elementy,
- 12) łatwość tworzenia wyobrażeń przestrzennych,
- 13) stosowanie skutecznych sposobów uczenia się i zapamiętywania wiedzy,
- 14) brak trudności w procesie uczenia się¹⁴.

Podsumowując powyższe definicje, można zauważyć, iż uczniowie ci:

- 1) uczą się szybciej i łatwiej niż pozostali,
- 2) opanowują znacznie szerszy zakres materiału,
- 3) pojmują treści o stosunkowo najwyższym poziomie trudności, przejawiają skłonności do strukturyzacji materiału, dostrzegają związki, prawa, prawidłowości itp.,

4) wyróżniają się oryginalnością i twórczym podejściem do zagadnień i problemów.

Poza tym ucznia zdolnego cechują: chęć poznawania nowych zjawisk i sytuacji, zainteresowanie otoczeniem, dobre radzenie sobie w pokonywaniu trudności. Uczeń jest zainteresowany różnymi tematami, ma dużą potrzebę poznawania, toteż sam wynajduje problemy, szukając niekonwencjonalnych sposobów ich rozwiązywania. Dysponuje bogatym słownictwem, cechuje go sprawność językowa, stawia wiele pytań, domaga się udowodnienia wszelkich twierdzeń. Mimo że ma dobrą pamięć, często niechętnie przyswaja wiedzę w sposób pamięcio-

¹³ D. Zaworska - Nikonik, *Uczeń zdolny*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 10, s. 38–45.

¹⁴ K. Bieluga, *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji...*, s. 23.

wy. Wyróżnia się kreatywnością oraz szybkością w rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza w tej dziedzinie wiedzy, która jest w obszarze jego zainteresowań. Ogólnie ma dużą motywację do nauki.

Jako cechy negatywne u ucznia zdolnego wymienia się: trudności z przystosowaniem się do grupy, chęć imponowania i dominacji, lekceważący stosunek do innych, gadatliwość, zarozumiałość, demonstrowanie wiedzy, rozchwianie emocjonalne, frustrację z powodu uważania go za kujona.

Rozwijając zdolności i sprawności u wszystkich dzieci, należy wziąć pod uwagę kilka czynników, które warunkują proces uczenia się:

- 1) dominację półkulową (wyraźną przewagę prawej bądź lewej półkuli mózgowej),
- 2) dominujący zmysł (wzrokowy, słuchowy, kinestetyczny),
- 3) strategię uczenia się w zależności od typu ucznia (uczenie się przez myślenie, działanie, odczuwanie i współpracę),
- 4) rodzaj dominującej inteligencji.

Mózg każdego ucznia jest inny, ma inną strukturę i na swój własny sposób przetwarza informacje¹⁵. U osób z dominującą lewą półkulą obserwuje się łatwość w zakresie takich działań, jak: słuchanie, czytanie, mówienie, logiczne myślenie czy wykonywanie zadań.

Ponieważ w szkole wymaga się od dzieci głównie umiejętności pisania, słuchania, czytania i liczenia, uczniom z dominującą lewą półkulą, nauka przychodzi z łatwością.

We współczesnej edukacji zauważa się wiele działań rozwijających kreatywność, emocje, wyobraźnię. Są one związane z: muzyką, rytmem, kolorem, wizualizacją, stawianiem pytań, twórczym poszukiwaniem rozwiązań. Jest to domena prawej półkuli mózgowej i jej rozwój jest tak samo ważny jak lewej.

W rzeczywistości szkolnej każdy nauczyciel po poznaniu swojego ucznia potrafi ocenić, która z półkul mózgowych u niego dominuje. Określenie dominującej półkuli u ucznia stanowi początek w procesie edukacyjnym, aby doskonalić to, co dziecko już posiada i rozwijać to, co można u dziecka usprawnić (myślenie logiczne i jego kreatywność).

W trakcie trwania nauki kształtuje się dominujący zmysł, poprzez który dziecko przyswaja swoją wiedzę. Większość spośród nich stanowią wzrokowcy, którzy najlepiej uczą się przez robienie notatek, podkreślenia, wizualizację, czytanie, oglądanie rysunków, rycin, wykresów. Drugą grupą są słuchowcy, dla których najlepszą formą przyswajania wiedzy jest słuchanie; osoby te piszą tak jak słyszą, często powtarzają na głos treści materiału. Wśród dzieci nie brakuje także kinestetyków, dla których najlepszą formą nauki jest działanie, ruch, wykonywanie doświadczeń.

¹⁵ M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2014, s. 172.

Nauczyciel powinien rozwijać wszystkie zmysły dziecka, wiedzę podawać w sposób różnorodny, zaspokajając potrzeby każdego ucznia. Wychodzi temu na przeciw nauczanie polisensoryczne.

Typy uczenia się dotyczą sposobów interpretowania rzeczywistości i rozróżnia się cztery rodzaje uczniów. Pierwszy jest typem intelektualnym, drugi emocjonalnym, kolejnymi są typ działający i typ współpracujący. Strategie uczenia się uczniów należących do typu intelektualnego są następujące: interpretowanie życia za pomocą racjonalnej analizy, poleganie na faktach, uczenie się przez strategiczne myślenie. Dla uczniów o typie emocjonalnym najbardziej charakterystyczne jest interpretowanie życia za pomocą emocji, poleganie na uczuciach, uczenie się poprzez rozumienie uczuć własnych i cudzych. Uczniowie należący do grupy o typie działającym interpretują życie poprzez działanie, polegają na działaniu oraz uczą się przez działanie. Typ współpracujący interpretuje życie poprzez wkład innych, polega na współpracy, uczy się od innych¹⁶. Każdy z wymienionych typów uczniów ma swoje mocne i słabe strony, a zadaniem nauczyciela jest wzmocnianie mocnych stron i doskonalenie słabych stron ucznia.

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera¹⁷ neguje jednolite widzenie inteligencji, a tym samym koncepcje szkoły, w której istnieje tylko jeden styl nauczania. W zamian proponuje tworzenie środowiska edukacyjnego, które będzie angażowało obydwie półkule mózgowe, a więc będzie odpowiednie dla wszystkich dzieci uczących się. Aby stworzyć takie środowisko, nie trzeba wielu nakładów finansowych, ale wiedzy nauczycieli, rodziców i nadzoru pedagogicznego o profilach inteligencji dzieci, a także dobrej woli wdrażania tej wiedzy w życie w codziennej praktyce pedagogicznej.

W swojej teorii Gardner wymienia inteligencje: lingwistyczną, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, kinestetyczną, przyrodniczą, interpersonalną i intrapersonalną. Główne założenia teorii Gardnera przyjmują, że:

- każda osoba posiada wszystkie rodzaje inteligencji rozwinięte w różnym stopniu;
- tworzą one profil inteligencji niepowtarzalny dla innych jednostek;
- profile te są dynamiczne i zmieniają się w trakcie rozwoju jednostki;
- wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach;
- inteligencję można rozwijać przez różne ćwiczenia;
- rozwojowi inteligencji wielorakich sprzyja organizacja środowiska szkolnego.

Określenie profilu inteligencji wielorakich dziecka powinno podpowiadać nauczycielom, rodzicom, opiekunom, jakie rodzaje zajęć należy zapewnić dziecku w domu i w szkole. Różnorodność rodzaju inteligencji powoduje, że placówki oświatowe same nie dadzą sobie rady w sprostaniu potrzebom edukacyjnym.

¹⁶ G. Hüther, U. Hauser, *Wszystkie dzieci są zdolne...*, s. 21.

¹⁷ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 29–30.

Konieczne jest włączenie rodziców i innych instytucji (kino, muzeum, teatr itp.) zapewniających bodźce stymulujące różne rodzaje inteligencji. Nowe formy współpracy między rodzicami a nauczycielami zaproponowane w tej koncepcji kształcenia sprzyjają świadomemu włączeniu rodziny w proces edukacji dziecka¹⁸. Domowniczkami to zajęcia prowadzone dla rodziców w szkole, informujące o postępach dziecka, jego sukcesach i indywidualnych potrzebach.

Inteligencja dziecka występuje w różnych postaciach, odpowiadających głównym dziedzinom kultury. Może to być:

1. Inteligencja ruchowa

Jak rozpoznać? Dziecko cechuje wysoka kontrola ciała, refleks, kontrola nad przedmiotami, poczucie czasu, wrażliwość na otoczenie, najlepiej uczy się w ruchu, lubi dotykać, lubi zabawy i prace mechaniczne, lubi zajęcia ręczne, a także bawi się lub porusza przedmiotami podczas słuchania, kręci się, gdy musi za długo siedzieć w jednym miejscu.

Jak rozwijać? Dziecko powinno uczyć się przez ćwiczenia fizyczne: chodząc, tańcząc, zamieniać się w aktora i odgrywać materiał nauczania, zmieniać pozycję i organizować sobie częste przerwy, powtarzać materiał podczas zajęć domowych, spacerów, pływania..., układać klocki, zajmować się robotkami ręcznymi, nauczyć się stosować muzykę do osiągnięcia koncentracji, chodzić na wycieczki, uczyć się na pamięć – klaszcząc, pstrykając palcami, chodząc, skacząc, wspinając się.

2. Inteligencja interpersonalna

Jak rozpoznać? Dziecko łatwo nawiązuje kontakty i aklimatyzuje się w grupie, lubi być z ludźmi, lubi zajęcia grupowe, lubi współpracować, ma wielu przyjaciół, łatwo porozumiewa się, manipuluje, szybko orientuje się w sytuacjach.

Jak rozwijać? Dziecko winno uczyć się w grupie, w parach, robić częste przerwy na pogaduszki, wplatać umiejętności porozumiewania się w proces uczenia się, zrobić z uczenia prawdziwą przyjemność, pytać, jeśli nie wie, uczyć się samemu, ucząc innych.

3. Inteligencja intrapersonalna (refleksyjna)

Jak rozpoznać? Dziecko cechuje wiedza na temat samego siebie, świadomość swoich uczuć i własnego ja, świadomość swojej roli życiowej, rozwinięta intuicja, wewnętrzna motywacja, głęboka świadomość własnych cech charakteru, honorowanie wartości, które uznało za nadrzędne, ceni swoją prywatność.

Jak rozwijać? Dziecko powinno rozmawiać z ludźmi od serca, obserwować i przysłuchiwać się swoim myślom, poświęcać czas na wewnętrzną refleksję, słu-

¹⁸ J. F a l i s z e w s k a, *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45–48.

chać intuicji, dyskutować, honorować swoje prawo bycia innym niż reszta, napisać biografię, być dyrektorem i planistą swojej edukacji, uczyć innych.

4. Inteligencja przyrodnicza

Jak rozpoznać? Dziecko interesuje się naturalnym otoczeniem, cechuje je wrażliwość na zwierzęta i roślinność, żyje w zgodzie z rytmem przyrody i świata, prezentuje postawę ekologiczną.

Jak rozwijać? Dziecko powinno spędzać dużo czasu na świeżym powietrzu, uprawiać ogródek, hodować rośliny, uczyć się, spacerując, chodzić na wycieczki, opiekować się zwierzętami, klasyfikować przedmioty w hierarchie, zapamiętywać przedmioty w ich naturalnym środowisku, np. samochody, okładki, płyty..., oglądać programy przyrodnicze, prowadzić własne obserwacje, poznając środowisko.

5. Inteligencja muzyczna

Jak rozpoznać? Dziecko cechuje wrażliwość na dźwięk, tembr głosu, wysokość dźwięków i tonów, wrażliwość na ładunek emocjonalny zawarty w muzyce oraz w wypowiedziach, uduchowanie.

Jak rozwijać? Dziecko powinno nauczyć się grać na instrumencie, uczyć się piosenek, stosować koncerty pasywne i aktywne do uczenia się, uczyć się przy podkładzie muzyki barokowej, gimnastykować się przy muzyce, zapisać się do chóru, komponować, wplatać muzykę do innych przedmiotów, zmieniać swój humor i nastrój za pomocą muzyki, włączać muzykę do relaksacji, uczyć się, rytmiując materiał nauczania.

6. Inteligencja językowa

Jak rozpoznać? Dziecko lubi mówić, rozmawiać, słuchać, czytać, pisać, opowiadać, lubi zabawy ze słowami, pamięta rzeczy mniej ważne, ma wrażliwość na wzory i schematy, chętnie dyskutuje, zadaje pytania.

Jak rozwijać? Dziecko powinno coś często opowiadać, np. bajki, zapamiętywać nazwy miejsc, układać puzzle, rozwiązywać gry ortograficzne, czytać opowiadania i humorystyczne satyry, pisać opowiadania, dzienniki, robić wywiady, dyskutować, pisać na komputerze.

7. Inteligencja matematyczno-logiczna

Jak rozpoznać? Dziecko cechuje myślenie abstrakcyjne, systematyczność, dokładność, zorganizowanie, lubi liczyć, rozwiązywać problemy oraz zagadki logiczne, lubi eksperymentować w logiczny sposób, lubi pracę na komputerze, woli robić notatki.

Jak rozwijać? Dziecko powinno rozwiązywać gry matematyczne i logiczne, eksperymentować z cyframi i liczbami, przedstawiać fakty w sposób logiczny i uporządkowany, eksperymentować ze zgadywaniem, wplatać matematykę do

innych przedmiotów, zorganizować i uporządkować miejsce nauki, myśleć na zasadzie dedukcji, używać komputerów do obliczeń.

8. Inteligencja wizualno-przestrzenna

Jak rozpoznąć? Dziecko cechuje myślenie wizualne, obrazowe, tworzenie obrazów i wizji umysłowych, poczucie całości i dopełnienia sytuacji, używa metafor, lubi sztukę, łatwo czyta mapy, diagramy, tabele, ma dobre wyczucie koloru, zapamiętuje wizualnie, włącza wszystkie zmysły w procesie wyobrażania.

Jak rozwijać? Należy używać obrazów do uczenia się i zapamiętywania, rysować, wykonywać mapy umysłowe, poświęcać czas na kreowanie i wyobrażanie sobie wewnętrznych obrazów, oglądać filmy i robić swoje, rozwieszać plakaty i obrazy, zmieniać często miejsce w pokoju, w którym się uczy, rozplanować swoje zajęcia w rocznych kalendarzach, podkreślać ważne informacje na kolorowo, używać grafiki komputerowej.

Teoria inteligencji wielorakich w prosty i jasny sposób prezentuje potrzeby uczniów, przyjmując jako kryterium rodzaj posiadanej inteligencji, jednocześnie akcentuje sposoby definiowania tych potrzeb oraz ich zaspokajania w procesie dydaktycznym, objaśnia sposób indywidualizowania procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Alternatywą dla klasycznego podejścia do ilorazu inteligencji jest stworzona teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera i jej podstawowe pytanie: jak osiągnąć sukces?¹⁹.

* * *

Zdolności człowieka rozwijają się w trakcie całego życia. Początkowe preferencje i zainteresowania zmieniają się w procesie edukacji, prowadzonym zarówno w domu, jak i w szkole. Liczne zajęcia pozalekcyjne organizowane przez szkołę czy rodziców dają dobrą okazję do poznania, w czym dziecko jest dobre, co lubi, jakie ma talenty. Jednak nadmiar takich zajęć męczy dziecko, wprowadza napięcie, zniechęca do rozwoju. Warto zwrócić uwagę na taką aktywność dziecka, która jest dla niego najlepsza, rozwija go, wzmacnia poczucie jego wartości, a przede wszystkim daje zadowolenie. Każde dziecko jest zdolne, ale każde jest różne. Dobra diagnoza, znajomość dziecka i właściwe kompetencje nauczycieli to gwarancja, że talenty i uzdolnienia dziecka będą się rozwijać. Zalecenia do pracy z dziećmi obejmują: dostosowanie form, metod pracy, zabaw i propozycji zajęć do zainteresowań i zdolności dzieci, stymulowanie wszystkich dziedzin aktywności dzieci, rozwijanie potencjału intelektualnego dzieci i budowanie w nich motywacji do nauki.

W przedstawionym projekcie „Uczenie się przez działanie. Innowacyjny program nauczania «Poznać i zrozumieć świat» do edukacji wczesnoszkolnej”

¹⁹K. Wójcik, *Indywidualizacja procesu nauczania a teoria inteligencji wielorakich*, „Wszystko dla Szkoły” 2008, nr 12, s. 16–17.

wszystkie te zalecenia zostały uwzględnione. Proponowane zajęcia dla dzieci przewidują zaspokajanie wszystkich potrzeb dzieci, pomagają rozwijać ich talenty i zainteresowania bez względu na ich ograniczenia rozwojowe.

Bibliografia

- Bakiera L., Stelter Ż., *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 1–2, Difin, Warszawa 2011.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Zys i S-ka, Poznań 2004.
- Bieluga K., *Rozpoznawanie i stymulowanie cech inteligencji oraz myślenia twórczego w domu i szkole*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie: od niemowlęctwa do dorosłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Faliszewska J., *Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera w edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2007, nr 8, s. 45–48.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gondzik E., *Kariery szkolne uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1976.
- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne: jak marnujemy wrodzone talenty*, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2014.
- Ilg F.L., Ames L.B., Baker S.M., *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
- Jundziłł E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2005.
- Lewowicki T., *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa 1980.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*, Żak, Warszawa 2003.
- Minczarkiewicz E.M., *Psychoruchowy rozwój dziecka – diagnoza*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2 zm. i rozsz., Żak, Warszawa 1981.
- Panek W., *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Sekcja Wydawnicza Filii UW, Białystok 1977.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, wyd. 2 zm., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, wyd. 4, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, wyd. 9, PWN, Warszawa 1979.
- Psychologia rozwoju człowieka*, red. nauk. J. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Włoch S., Włoch A., *Diagnoza całościowa w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Żak, Warszawa 2009.
- Wójcik K., *Indywidualizacja procesu nauczania a teoria inteligencji wielorakich*, „Wszystko dla Szkoły” 2008, nr 12, s. 16–17.
- Zaworska-Nikoniuk D., *Uczeń zdolny*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 10, s. 38–45.

THE CAPABLE PUPIL IN THE SCHOOL

Keywords: gifted pupil, abilities, artistic work, creativity, intelligence, diagnosis, support, role of the teacher

At every school children with different abilities are studying. So that to reveal, their abilities appropriate atmosphere and sense of security are needed. The good diagnosis, the support and adapting methods of the work to individual needs of the child is a condition for the development. The hemisphere dominance, the kind of the intelligence, the type of the learning and cognitive abilities of the pupil is also essential. Supporting the creativity and strong points of the pupil is setting the teacher. Competent and creative teachers are taking this action and responsible parents are their allies.

JOLANTA PYTLIK

Zrównoważone środowisko edukacyjne w edukacji wczesnoszkolnej

„Przestrzeń edukacji nie jest zamkniętą klatką,
lecz otwartą na świat przestrzenią”.

Ryszard Łukaszewicz

„Współczesność wymaga konieczności dokonania głębokiego namysłu nad edukacją, która rozwijałaby dzieci i młodzież do rozwiązywania nowych i trudnych zadań, krytycznego i refleksyjnego myślenia, umiejętności dokonywania wyborów, a przede wszystkim do samodzielności i odpowiedzialności. Program „Poznać i zrozumieć świat” opiera się na teorii konstruktywizmu, który wykorzystuje badania współczesnej filozofii, psychologii i antropologii, opisuje wiedzę jako konstrukcję umysłu jednostki, która powstaje dzięki jej własnej aktywności¹. Do tych ważkich słów dodam konstrukcję umysłu jednostki, która będzie w stanie żyć i funkcjonować bez względu na czas i miejsce swojego życia w korelacji ze środowiskiem, w poszanowaniu wymagań cywilizacyjnych w stosunku do środowiska, w poszanowaniu człowieka.

Aby osiągnąć tę równowagę, należy to środowisko poznać, a następnie przeobrazić w przyjazne otoczenie edukacyjne dziecka. Zmienia się szkoła, edukacja, ale nie zmienia się budynek szkolny. Przekształcając go elastycznie można jednak stworzyć warunki, które poprawią osiągnięcia poznawcze uczniów, wpłyną na poprawę ich zdrowia fizycznego i emocjonalnego, polepszą ich samopoczucie oraz, co równie ważne, wpłyną na dobre relacje uczeń–nauczyciel. „Nawet aktywność uczniów jest uzależniona od miejsca, jakie zajmują w klasie: im większy jest dystans przestrzenny między wychowawcą a wychowankiem, tym rzadsza jest między nimi komunikacja”². Zachodzi konieczność poszukania odpowiedzi na pytanie, co to jest środowisko edukacyjne? To może być miejsce, w którym dziecko:

– uczy się być sobą dziś i jutro, teraz i w przyszłości,

¹ *Program nauczania na I etapie edukacyjnym. Poznać i zrozumieć świat*, red. W. Duczmal, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2014, s. 3.

² A. N a l a s k o w s k i, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 51.

- to również środowisko materialne,
- a może i ważniejsze: środowisko mentalne.

„Chcąc zmienić szkoły, system oświatowy, analizuje się wieloaspektowo te czynniki, które są widoczne i których wpływ przyjęło się rozumieć. Jednak właśnie dlatego, że wydają się one oczywiste, nie można uznawać [tego] za naturalny stan rzeczy. Nie można nie doceniać wpływającego czasu, nowych wydarzeń i nowych potrzeb zbiorowych i jednostkowych”³. Należy dodać potrzeby prywatności i intymności w miejscu publicznym – w szkole.

Sala lekcyjna – pomieszczenie (ściany, okna, drzwi) wyposażone w tablicę, ławki i krzesła, ale właściwie urządzone przez użytkownika, tu w pierwszej kolejności ucznia, potem nauczyciela – może stać się miejscem przyjaznym nauce. Jak stworzyć w istniejących warunkach środowisko wspierające potrzeby edukacyjne dziecka? „Przestrzeń edukacyjna pełni rolę szczególnej działalności. Funkcje przestrzeni edukacyjnej są związane ze zrozumieniem pewnego pola energii, które formuje się wokół człowieka. W jego ramach zachodzą zmiany w sferze prywatnej, są przyswajane społeczne wartości i formowany kapitał ludzki”⁴.

W niniejszym artykule chcę zwrócić uwagę na konieczność zmian w sali lekcyjnej będącej jednym z elementów środowiska edukacyjnego. Przedstawię propozycje zmian i ich wykorzystanie w procesie edukacyjnym. Jak w sali lekcyjnej stworzyć zrównoważoną przestrzeń edukacyjną? Pod pojęciem „zrównoważonej przestrzeni edukacyjnej” rozumiem taką przestrzeń, która zapewnia równowagę między nauką kierowaną (potrzebą nauczyciela) a zabawą i odpoczynkiem oraz nauką samoradczą (potrzebą dziecka – ucznia młodszego). Należy dodać, że zrównoważona przestrzeń edukacyjna dotyczy nie tylko sali lekcyjnej, ale także każdego miejsca w szkole dostępnego uczniowi, tj.: świetlicy szkolnej, korytarzy, szatni, stołówki.

W „Zalecanych warunkach i sposobie realizacji”⁵, zamieszczonych w podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, określono wygląd sali lekcyjnej, która składa się z dwóch części: „edukacyjnej (wyposażonej w tablicę, stoliki itp.) i rekreacyjnej (odpowiednio do tego przystosowanej). Zalecane jest wyposażenie sal w pomoce dydaktyczne i przedmioty potrzebne do zajęć (np. liczniki), sprzęt audiowizualny, komputery z dostępem do Internetu, gry i zabawki dydaktyczne, kąciki te-

³ M. K o w a l s k i, A. F a m u ł a - J u r c z a k, A. P a w ł a k, *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 8.

⁴ T. T k a c z, *Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2008, nr 12, s. 315.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803, załącznik 2, s. 20.

matyczne (np. przyrody), biblioteczkę itp.”⁶. Tyle opisu w rozporządzeniu. Teraz nadszedł czas na zmiany.

Zacznijmy od poszukiwania odpowiedzi na pytanie, do czego służy sala lekcyjna? W największym skrócie: do nauki. Czy sala lekcyjna może pomagać w nauce? Niejednokrotnie sami, przebywając w jakimś wnętrzu (szkoła, urząd, muzeum...), doświadczyliśmy, że tu się dobrze czujemy. Takie same odczucia ma dziecko, może nie są one wyartykułowane, ale występują. Zamieszczony poniżej cytat jest tego ilustracją: „Przeprowadzka rodziców do nowego mieszkania w centrum miasta spowodowała dla mnie zmianę szkoły. Miałam do wyboru dwie, obie szkoły odwiedziłam: z jednej wyszłam bardzo szybko, druga była tą, którą wybrałam do dalszej nauki. Jako dziecko doświadczyłam negatywnego i pozytywnego wpływu otoczenia na wybór miejsca nauki”.

Rola sali lekcyjnej:



* Każdy może dopisać własne oczekiwania.

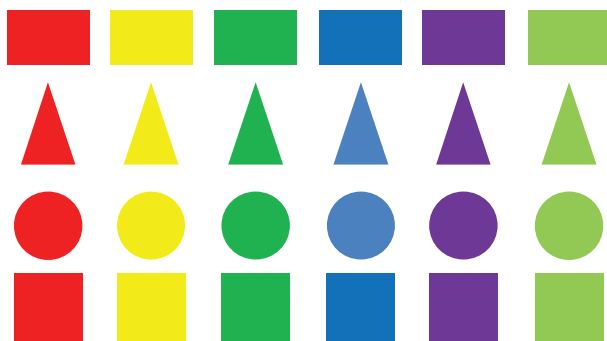
Źródło: Opracowanie własne.

Rycina 1. Rola sali lekcyjnej*

Ławka i krzesło – to miejsce pierwsze dla dziecka – „moje”, moja ławka, moje krzesło – miejsce najbardziej bezpieczne. Spersonalizujemy je jak tylko jest to możliwe: wykorzystując litery, albo to, co znane dzieciom od przedszkola – figury geometryczne.

⁶ Ibidem.

Dzieci wybierają kolor i figurę, na przykład:



Z folii samoprzylepnej dziecko wycina, korzystając z pomocy rodzica (w ten sposób rodzic od pierwszej chwili dziecka w szkole jest w tej placówce obecny i ją współtworzy), wybrany kształt, który nakleja na swoje krzeselko oraz ławkę (najlepiej z prawej strony ławki, jeśli mamy ławkę dwuosobową to wyznaczamy środek i tuż przy linii środka przyklejamy w górnej części – w ten sposób mamy dodatkowo wyznaczoną stronę prawo–lewo). To dzieje się już pierwszego dnia nauki, tj. pierwszego dnia, w którym dziecko przekroczyło próg szkolny – tradycyjnie jest to 1 września⁷. W klasie drugiej wybieramy inne znaczniki personalizujące: mogą to być litery (dziecko poznało już wszystkie, więc np. dla utrwalenia), a w klasie trzeciej znajdujemy np. rośliny, które rosną w okolicy szkoły lub takie, które są pod ochroną, a występują w danej miejscowości/gminie/powiecie.

Dla przykładu, w Opolu może to być liść cieszynianki wiosennej, która jest pod ochroną⁸:



lub drzewa, będącego pomnikiem przyrody⁹. Z jednej strony mamy „moje krzesło” ucznia, a z drugiej link do wprowadzenia treści nauczania. Jak wykorzystywać znaczniki? Przykłady gier i zabaw dla klasy I zamieszczamy poniżej:

1. Zabawy ruchowe przy muzyce

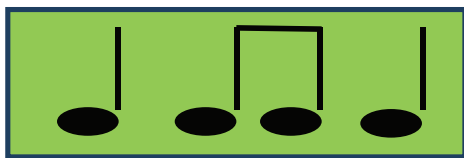
Przy muzyce klasycznej (np. utwory W.A. Mozarta, G. Händla, L.C. Daquina, G. Rossiniego i innych) lub współczesnej instrumentalnej, nauczyciel wydaje polecenie: kiedy muzyka ucichnie:

⁷Z wyjątkiem lat, w których 1 września wypada w dzień wolny od pracy (sobota/niedziela).

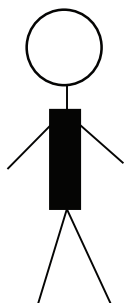
⁸Rozporządzenie Ministra Środowiska z dnia 9 października 2014 r. w sprawie ochrony gatunkowej roślin, Dz.U. z 2014 r. poz. 1409.

⁹<http://www.opole.pl/pomniki-przyrody-na-terenie-miasta-opola/> (26.05.2015).

- wstaną dzieci, które mają trójkąty (koła, kwadraty...), gdy ponownie gra muzyka dzieci siadają na swoich krzeselkach i czekają na następne polecenia;
 - wstaną dzieci, którą mają kolor czerwony (zielony, niebieski...).
- Dzieci w rozsypce swobodnie poruszają się po sali, kiedy muzyka ucichnie:
- zajmują miejsca dzieci, które mają trójkąty (kwadraty, ...);
 - zajmują miejsca dzieci, które mają kolor czerwony (zielony...).
- Dzieci siedzą na krzeselkach, włączona muzyka, jak wyżej, kiedy ucichnie:
- wstają i ruszają się (siadają na dywanie,...) dzieci, które mają kwadraty (trójkąty...);
 - wstają i ruszają się dzieci, które mają kolor czerwony (zielony...).
- Dzieci są w rozsypce, kiedy muzyka ucichnie:
- dzieci zajmują miejsca na kwadratach (trójkątach...), może siedzieć po kilkoro dzieci;
 - dzieci zajmują miejsca na kolorze czerwonym (zielonym...), może siedzieć po kilkoro dzieci – kreatywne podejście do „zajmowania miejsc”.
- Dzieci siedzą na krzeselkach, kiedy muzyka ucichnie nauczyciel wystukuje krótki rytm, który powtarzają klaszcząc dzieci mające kolor czerwony, kwadrat itp. Rytm może być zapisany na kartce A4 w odpowiednim kolorze i przyklejony na tablicy, kiedy muzyka ucichnie nauczyciel wskazuje rytm, przykładowo:



- dzieci, które mają dany kolor, wyklaskują (powtarzają za nauczycielem, ...);
 - klaszczą dzieci, których figura ma 4 boki, trzy kąty itd.
- Na tablicy przyczepiony jest kontur postaci:

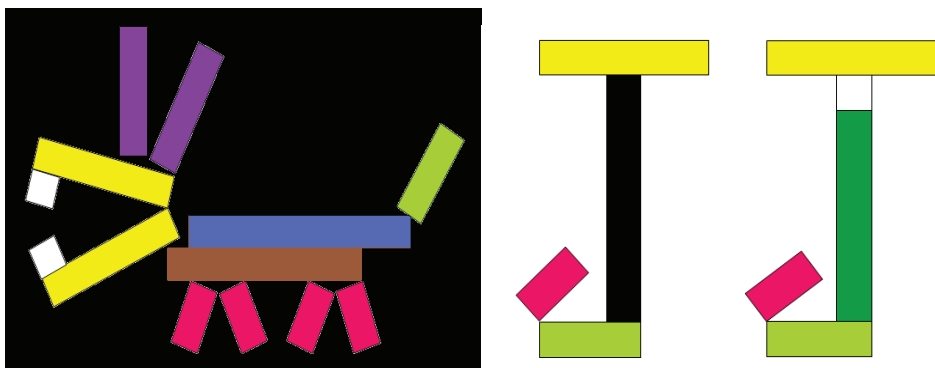


Nauczyciel wywołuje: „kwadraty głowa” i dzieci, które siedzą na kwadratach dotykają głowy.

Zabaw jest wiele – zależą od pomysłów nauczyciela i dziecka.

2. Zabawy matematyczne

Figury geometryczne dają wiele możliwości współtworzenia z wykorzystaniem klocków Dienesa lub Cuisenaire’a (jeśli nasze znaczki będą odzwierciedleniem liczb w kolorach). Tu kilka przykładów wykorzystania liczb w kolorach, których punktem wyjścia będą zawsze dane znaczki dzieci:



– jakich klocków użyłam do zbudowania litery, jakich nie użyłam – kto ma takie klocki jako znaczki na twojej ławce? Wybierz z pudełka klocki podobne do twojego (kilka), co można z nich zbudować (w poziomie, pionie)?

- czy można to zbudować z innych klocków?
- użyj np. klocka 6 (7, 8, 9) – jakie jeszcze klocki są potrzebne,
- zbuduj literę: tylko z dwóch (jednego, trzech...) kolorów, z różnych kolorów,
- z najmniejszej (największej) liczby klocków,
- z więcej niż 5 klocków (dokładnie z 5) i inne.

3. Diagram Carrolla

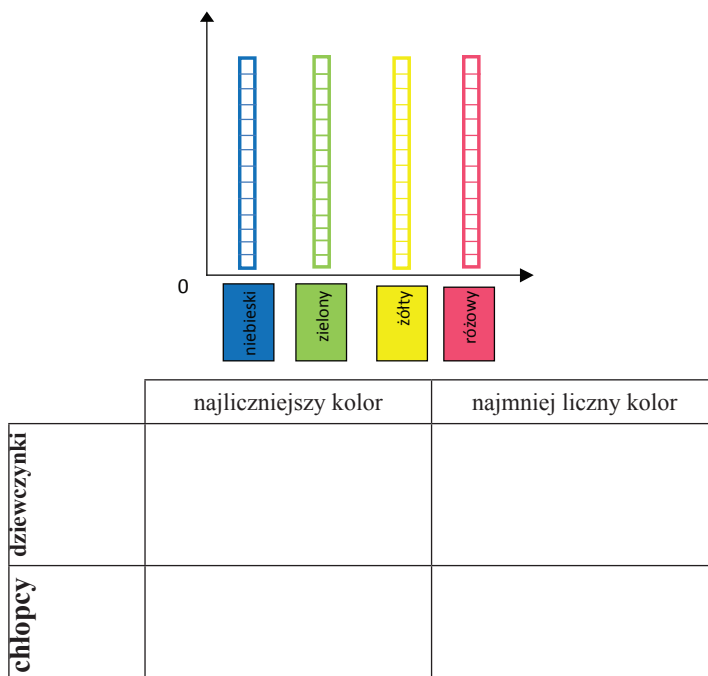
Dzieci zajmują miejsca w dowolny sposób na kolorach na podłodze¹⁰, może stać kilkoro dzieci na jednym kolorze. Dzieci otrzymują kartę pracy:

Imię:	
Kolor	Liczba dzieci
Niebieski	
Zielony	
Żółty	
Różowy	

Polecenie: postaw znaczek „x” przy kolorze, który wybrały dzieci, 1 znaczek x = 1 dziecko.

¹⁰ Nauczyciel dzieli podłogę (lub tworzy inne miejsca koloru) na 4 części.

Teraz zaznacz to samo na wykresie:



Polecenia:

- 1) zaznacz kredką najliczniejszy kolor,
- 2) zaznacz kredką najmniej liczny kolor,
- 3) zaznaczamy w tabeli wyniki, ile dziewczynek/chłopców wybrało dany kolor.

Na podstawie zapisów dzieci mogą pobawić się matematyką, zadając pytania, na które znajdą odpowiedź na wykresie, tabeli, diagramie – będą mogły je od razu skonfrontować z rzeczywistością.

Jak widać, wybierając znaczki, oprócz personalizacji krzeselka/ławki, dzieci, z jednej strony, zyskują element poczucia bezpieczeństwa, a z drugiej, utrwalają kształty, kolory, litery..., są one także przyczynkiem do zabaw ruchowych, muzycznych, matematycznych.

Kolejnym elementem zrównoważonej przestrzeni edukacyjnej jest sposób ustawienia ławek. Podstawa programowa wymaga od szkoły kształtowania postawy szacunku dla innych ludzi¹¹. Trudno o szacunek dla drugiej osoby, jeśli jesteśmy dzień po dniu, miesiąc po miesiącu, a nawet rok po roku, przez trzy lata, ustawieni do niej plecami – bowiem szacunek do drugiej osoby nie powstaje w kontakcie z papierową osobą (z kart podręcznika/książki), tylko z konkretnym człowiekiem.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803, załącznik 2, s. 2.

Wiele ćwiczeń można wykonać ze zwróconymi do siebie twarzami: rozmowy, słuchanie – wypowiedzanie się, słuchanie – czytanie itd. Zdaję sobie sprawę, że czasem trzeba usiąść w ławkach, by wykonać prace indywidualne (choć i te mogą być zrobione w innych warunkach, o czym poniżej) lub popracować grupowo. Ustawiając odpowiednio ławki, dajemy dzieciom szansę nie tylko na rozwijanie postawy szacunku do drugiego dziecka, ale także rozwijamy dziecięcą kreatywność. Dobrze byłoby zatem, gdyby ławki można łatwo przesuwac (niektóre są naprawdę ciężkie), zaopatrując je np. w kółka przemysłowe z hamulcem (dla bezpieczeństwa dzieci).

Kreatywność dzieci, rozwijanie wyobraźni matematycznej – te cele zrealizujemy proponując dzieciom zadanie, a oto jego przykład:

- W klasie uczy się 24 uczniów, siedzą w dwuosobowych ławkach.
- W jaki sposób ławki mogą być ustawione?

Dzieci pracują w grupach, np. 3-osobowych, dajemy im arkusz papieru A1, klej oraz karteczki papieru 12 sztuk symbolizujących 24 uczniów:



w ilościach równych liczbie dzieci w klasie – w klasie I nie wymagamy od dzieci przeliczania, więc każda ilość karteczek dla ułatwienia może być np. wycinana z innego koloru papieru (12 karteczek różowych, 12 zielonych, 12 niebieskich itd.). Dzieci dyskutują, przyklejają karteczki na arkusz i powstają różne kombinacje. Prezentacji wykonanych prac towarzyszy dyskusja nad możliwościami wykonania takiego ustawienia w klasie oraz co możemy przy takim ustawieniu ławek robić.

I tu zrównoważona przestrzeń edukacyjna może być oswojona przez dzieci i użyteczna w nauczaniu – to uczniowie określają jak ławki będą ustawione.

Przykład do przeprowadzenia ćwiczenia metodą: „Sprawdzam!”

Uczniowie podzieleni są na grupy 4-osobowe, zajmują dowolne miejsca w sali – każda grupa znajduje swoje „dobre” miejsce do nauki, sami także wyszukują różne przedmioty do manipulacji układają zadania, np. na dodawanie, dodając zgromadzone przedmioty. Następnie zapisują działania na kartkach i dokonują obliczeń.

Wszyscy uczniowie mają kartki/pulpity suchościernalne/worki nylonowe nałożone na tekturową podstawkę – dla wygody i tempa pracy oraz ołówek (do kartki) lub mazaki suchościernalne i ściereczki. Uczniowie (w grupie) zapisują działanie na swoich kartkach/pulpitach/woreczki itp. i obliczają wynik. Uczeń prowadzący zabawę w tej grupie oblicza, patrzy czy wszyscy koledzy w grupie już obliczyli, wtedy mówi: „Sprawdzam!”, na ten znak wszyscy pokazują swoje działania oraz obliczony wynik. Jeśli wszyscy mają taki sam wynik, uczeń prowadzący zabawę zapisuje na karcie odpowiedzi swojej grupy. Jeśli wyniki nie są takie same, grupa przelicza jeszcze raz, szukając błędu – mogą pomagać sobie zgromadzonymi

liczmanami. Jest to przykład na naukę dzieci w przyjaznym środowisku – zrównoważonym środowisku edukacyjnym.

Tradycyjny porządek klasy to tablica i prostopadłe do niej rzędy ławek. Obecnie tablica straciła swoje centralne miejsce w nauczaniu i nie ma żadnego powodu do kurczowego trzymania się dziewiętnastowiecznego porządku i takiego sytuowania jej w sali lekcyjnej, co było odpowiednie w „zamierzchłym” systemie edukacyjnym i centralnej roli nauczyciela w nauczaniu wspomaganym tablicą. Takie odejście od tablicy również daje możliwości manipulowania ławkami. Przykład odchodzenia od tradycyjnego ustawienia frontem do tablicy spotykamy również w *Elementarzu*¹².



Na ilustracji z *Elementarza* widać, że uczniowie siedzą przy połączonych ławkach twarzami zwróconymi w czterech kierunkach, nie jest to ustawienie do pracy grupowej, a indywidualnej (duża odległość między dziećmi). Niestety, ważne miejsce zajmuje biurko nauczyciela – zamierzchły relikwitu nauczycielskiej katedry, tu z elementem nowoczesności: laptopem.

W wielu salach lekcyjnych w miejsce lub obok tradycyjnej tablicy pojawiła się tablica interaktywna lub rzutnik multimedialny. Stwarza to nowe możliwości dydaktyczne, stanowiąc wspomaganie nauczania (wspomaganie, wykorzystywanie w określonych sytuacjach – wtedy gdy nie można okazać czegoś w naturze; niewłaściwym jest, jeśli ten sprzęt zastępuje nauczyciela i jest używany przez kilka godzin codziennie).

Niezbędna w sali lekcyjnej klas młodszych jest część rekreacyjna „odpowiednio do tego przystosowana”¹³, którą zwykle stanowi dywan, często i/lub poduszki. Ćwiczenia, zabawy, gry na dywanie dają duże możliwości w zakresie kontaktów społecznych dzieci oraz wprowadzania metod aktywizujących i ruchowych.

¹² *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej klasa 1, cz. 1*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014 (zdjęcie ze s. 6–7).

¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803, załącznik 2, s. 20.

Dzieci mogą również odpoczywać na dywanie lub, przyjmując dowolną pozycję, czytać/tworzyć w ramach zadań lekcyjnych. Jednak trzeba mieć na uwadze również dzieci z alergią¹⁴ na kurz – według różnych źródeł na alergię cierpi ok. 20% dzieci (alergie są różnego typu, nie można jednak wykluczyć, że takie dziecko uczulone na kurz/roztocze znajdzie się w naszej klasie). Myśląc o zrównoważonym środowisku edukacyjnym praktyczniejszym rozwiązaniem zdają się być dywaniki jednoosobowe, które dowolnie można składać/rozkładać, układać w dowolnym czasie i w dowolnym miejscu. Czy dywaniki będą spersonalizowane, jednobarwne, czy każdy inny – zależy to od dzieci, bowiem to one będą z nich korzystać, więc dajmy im możliwość podejmowania decyzji. Dziecięcy wybór będzie elementem kształtowania umiejętności podejmowania świadomej decyzji. Często się zdarza, że części rekreacyjne wyposażone są w zabawki dla dzieci, nie mam nic przeciwko temu, o ile nie będą czyniły dzieci infantylnymi, a salę lekcyjną zamieniały w pokój dziecięcy, czyli stanowiły przeniesienie warunków domowych na grunt szkoły, lub, jak kto woli, stanowiły przedłużenie domu: dzieci w szkole bawią się lalkami w dom, a w domu bawią się lalkami w szkołę. Dajmy dzieciom gry i zabawy edukacyjne, to znaczy takie, które będą rozwijały na przykład ich umiejętności manualne, podnosiły spostrzeganie, zapamiętanie, koncentrację i tym podobne ważne umiejętności rozwojowe dziecka. Czasem wystarczy zwykły kapsel od butelek po wodzie mineralnej i taśma malarska.

Taśmą na podłodze dzieci wyznaczają tor (dwie w miarę równoległe linie krzywe), oznaczają swój kapsel i zaczyna się zabawa: kto pierwszy na mecie, pstrykając palcami w kapsel (mała motoryka, siła nacisku palców, spostrzeganie, przewidywanie toru ruchu, itd.).



Bardzo ważnym elementem zrównoważonego środowiska edukacyjnego są meble, w które wyposażona jest sala lekcyjna. Meble są dla dzieci, w związku z czym winny być niskie (na wysokość oczu dziecka) ze swobodnym dostępem oraz otwarte. Zbyt często jeszcze królują w naszych salach meble rodem z lat siedemdziesiątych XX w. – wysokie meblościanki, w których nauczyciel upycha różne „przydasiejki”. Dla ucznia XXI w. przydatne są meble z otwartymi półkami: tu dziecko znajduje potrzebną kartkę, książkę czy kredki, tu zostawia swoje książki i inne pomoce (dobrze to robić w podpisanych pudełkach); to gromadze-

¹⁴ <http://www.pta.med.pl/alergia-u-dzieci.html> (20.05.2015).

nie w jednym miejscu kartek, ołówków i tym podobnych pomocy daje dziecku poczucie bezpieczeństwa, jeśli zapomni czegoś, wie, gdzie może to znaleźć, uczy się samodzielności, także w pracach grupowych uczniowie samodzielnie decydują o potrzebnych materiałach. Tu również jest miejsce na pomoce dydaktyczne, np. wspomniane już klocki Dienes'a czy Cuisenaire'a. Jednak proporcje środków uczniów i środków nauczyciela winny być w równowadze.



Czy tu uczniowie decydują o potrzebnych materiałach?¹⁵

Biblioteczka klasowa jest kolejnym ważnym elementem zrównoważonego środowiska edukacyjnego. Pod warunkiem, że jej zawartość jest przemyślana i stale uaktualniana, każda książka dostępna dzieciom daje możliwość zajęcia miejsca do pracy z książką (stolik, fotel).

Obecnie książka dla dzieci odżywa, ma swój renesans – jest wielowymiarowa, zaskakująca. Należy mocno odświeżyć zawartość biblioteczki dla dzieci.

Dla klasy pierwszej na pierwsze spotkania z książką w szkole dobrze jest wybrać serię książek z dziurą – znakomity pomysł na rozwijanie wyobraźni dziecka, na ośmielenie do wypowiedzi, do zainteresowania i oczekiwania na to, co się wydarzy z każdym kolejnym przewróceniem karty. Te książki stwarzają również pole do działań artystycznych dzieci, niejako wymuszają aktywność plastyczną poziomo (poprzez dorysowanie na kartce zawartości według wyobraźni dziecka) lub pionowo (trójwymiarową).

Oto przykład – co zrobisz z dziurą:

¹⁵Z archiwum autorki, zdjęcie zrobione w 2014 r. w jednej ze szkół w sali edukacji wczesnoszkolnej.

Strona z książki Herve Tullela *Książka z dziurą* (Egmont Polska, Warszawa 2013), środek stanowi dziura, tu wypełniona czerwoną kartką.



Obok książek z dziurą czy plamą powinniśmy zainteresować dzieci książką obrazową (w odróżnieniu od książki obrazkowej), w której obraz nie jest prostą ilustracją tekstu, ale dopowiedzią tekstu – jest jego uzupełnieniem, tekstu prostego w przekazie, gdzie tekst i obraz są sobie równoważne. Biblioteczka klasowa oczywiście winna zawierać również książki dostosowane do wieku dziecka z klasycznej listy lektur dziecięcych (bajki, baśnie, popularnonaukowe, wiersze...) oraz pierwsze encyklopedie czy słowniki dla dzieci – dla wyrobienia nawyku korzystania z tych wydawnictw. Istotne jest, aby książki te były wymieniane w ustalonym przez dzieci czasie (np. co tydzień/miesiąc), by nie zalegały półki cały rok szkolny – współpraca ze szkolnym bibliotekarzem, rozumiejącym potrzeby małego czytelnika, da dobre efekty. Należy też uzgodnić z rodzicami dzieci, w którym dzieci mogą przynosić własne książki i stawiać na półkę, by pokazać innym uczniom „co czytam” i „co polecam”. Warto się dobrze zastanowić, co postawić na półce z książkami, żeby przyciągnąć ucznia, a nie tylko wypełnić ministerialne zarządzenie. Tylko biblioteczka klasowa, która jest wyposażona w sposób przemyślany, zachęci dziecko i do czytania, i do tworzenia, bo biblioteka szkolna, jak żadne inne miejsce, nie stwarza takich możliwości rozwojowych – to także jest „link” do tworzenia sytuacji dydaktycznych.

Każda klasa powinna być wyposażona w „kącik ciszy”, to miejsce (może właśnie przy klasowej biblioteczce?), w którym każdy uczeń może usiąść w razie potrzeby i wyciszyć się lub popracować w skupieniu. W kąciku tym winny znajdować się stolik/ławka z krzesłkiem, musi on być nieznacznie odizolowany poprzez inne ustawienie krzesła (bokiem/tyłem), lecz niezbędnym jego wyposażeniem jest radio/CD z instrumentalną muzyką relaksacyjną/klasyczną, którą wybiorą rodzice wspólnie z dziećmi. Niezbędnym wyposażeniem takiego miejsca będą słuchawki

nauszne. Jeśli jest taka potrzeba, mogą to być słuchawki ochronne lub nauszники przeciwhałasowe.

„Kąciki tematyczne, np. przyrodnicze” to kolejne hasło wymienione w Rozporządzeniu z 30 maja 2014 r.¹⁶, które odnosi się do sali lekcyjnej i jej wyposażenia. „Sprawdź szkołę” – to hasło ministerialne, dzięki któremu rodzice mogli sprawdzić za pomocą kuratorskich wizytatorów czy szkoła jest przygotowana dla sześciolatków. Hasło, jak to z tym bywa, zostało zrealizowane „na przygotowanie”, więc zrobiliśmy wszystko, by spełnić ministerialne wymagania, czasem nawet do granic absurdu, gdy naklejaliśmy karteczki dla dziecka „kącik zabawy”, „kącik do nauki” itd. – tylko dla kogo te napisy, skoro dziecko jeszcze nie potrafi czytać? Kąciki należy tworzyć na potrzeby realizacji danej części materiału, błędem jest zorganizowanie ich we wrześnieu na cały rok szkolny. Celem tworzenia kącika jest zaciekawienie dziecka określonym materiałem dydaktycznym, który ma „przyciągnąć” dziecko, poszerzyć jego zainteresowania – to, co się w tym kąciku znajdzie również zależy od dziecka – niech każdy uczeń ma swój wkład w tworzenie takiego miejsca, każdy niech przyniesie „coś”, co będzie współtworzyło całość. Kącik „żyje” tydzień–dwa, w wyjątkowych przypadkach dłużej; to również element zrównoważonego środowiska edukacyjnego – kąciki tworzą uczniowie z inspiracji nauczyciela i „kącik” może zająć centralne miejsce w sali lekcyjnej – jeśli jest taka potrzeba.

Ważnym elementem, bez którego nie można mówić o pomieszczeniach, są kolory ścian. Obecnie na szczęście odchodzi się od szaroburych farb, ściany są w kolorach pastelowych, które mają również korzystnie wpływać na dziecko (patrz: zagadnienia z zakresu psychologii koloru). Dla bezpiecznego i harmonijnego środowiska edukacyjnego kolory ścian i mebli winny się wzajemnie uzupełniać. „Wystarczy zmienić kolor ścian, by dzieci poczuły się bezpieczniej i lepiej radziły sobie z trudnymi zadaniami”¹⁷. Pomalujmy ściany na dany kolor i dajmy dzieciom szansę ten kolor zobaczyć. Często się zdarza, że wszystkie ściany sali lekcyjnej pokryte są gazetkami, tablicami, plakatami, obrazami i obrazkami wykonanymi przez dzieci, kolejnymi literami alfabetu, i co tam jeszcze nauczyciel uzna za stosowne zamieścić (kontrakty klasowe, spis lektur, samorząd klasowy, tabliczka mnożenia, hasła: co to jest suma albo iloczyn, itp., itd.). Część ścian zajęta jest przez wspomniane meblościanki oraz szafy ze sprzętem. Mnogość bodźców wizualnych powoduje zmęczenie, rozdrażnienie, znudzenie – zainteresowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym jest krótkotrwałe i szybko traci ono zaciekawienie tym, co tam zamieszczono. Jednolita i niezmienną się ekspozycja po pewnym czasie przestaje interesować uczniów i istnieje duże prawdopodobieństwo

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803, załącznik 2, s. 20.

¹⁷ Za: http://www.psychologiamszkole.pl/o,358,Znudzeni_szara_klasa.html (24.05.2015).

stwo, że nowa rzecz nie zostanie dostrzeżona, a nawet zagubi się w poznanej już przestrzeni. Również wysokość, na której wiszą wspomniane pomoce – powoduje u dzieci uczucie przytłoczenia.

Robiąc badania w klasach trzecich kilku szkół miejskich, zadałam uczniom pytanie dotyczące częstotliwości korzystania podczas dyktanda z zamieszczonych w klasie tablic ortograficznych. Odpowiedzi nie pozostawiły żadnych złudzeń co do zasadności stałej obecności tego środka dydaktycznego na ścianach sali lekcyjnej.

Niestety, wielu pedagogów wciąż hołduje zasadzie, że „bogato wyposażone środowisko sprzyja wielostronnej aktywności dziecka”. Niektóre szkoły urządzają nawet konkursy na „najbardziej kolorową klasę”. Dbając o zrównoważone środowisko edukacyjne, należy odsłonić ściany i dobrze przemyśleć, czy rzeczywiście trzeba tam cokolwiek wieszać: prace dziecięce mogą stanowić portfolio dziecięce, mogą być zamieszczane na stronach www klasy, zasady ortograficzne – lepiej, jeśli dziecko będzie wiedziało, gdzie może je znaleźć.

Chwila refleksji nauczyciela: Czy ja sam dobrze się czuję w tej sali? A dziecko – mój uczeń?

Sala lekcyjna jest tylko jednym z elementów zrównoważonego środowiska edukacyjnego, ale dla młodszych dzieci najważniejszym. Zrównoważone środowisko edukacyjne obejmuje również pozostałe przestrzenie szkoły – świetlicę szkolną, korytarze, boiska itd. Myśląc o nowoczesnej edukacji, nie wystarczy umieścić w klasie laptop. Brak środków budżetowych nie jest tu żadną przeszkodą, wystarczy tylko „chciejstwo” dyrektora, nauczyciela – szkoła jest dla ucznia, również budynek. I ten budynek musi odpowiadać na zmiany edukacyjne, musi elastycznie poddawać się tym zmianom. Umysł, rozwój dziecka jest z tym związany – dziecko rozwijamy również poprzez przestrzeń, którą mu zapewniliśmy. Bodźce skierowane na ucznia funkcjonują cały rok, natomiast dziecko uczy się także poprzez obserwację, wykorzystuje to, co ma pod ręką. To „coś” nie może być „byłe jakie”, musi być „jakieś”, najlepiej dobrze przemyślane.

Trzeba wciąż od nowa tworzyć środowisko edukacyjne zorientowane na ucznia i przez niego przeobrażane i tworzone.

Bibliografia

- <http://www.opole.pl/pomniki-przyrody-na-terenie-miasta-opola/> (26.05.2015).
http://www.psychologiaszkole.pl/o,358,Znudzeni_szara_klasa.html (24.05.2015).
<http://www.pta.med.pl/alergia-u-dzieci.html> (20.05.2015).
 K o w a l s k i M., F a m u ł a - J u r c z a k A., P a w ł a k A., *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
 N a l a s k o w s k i A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej klasa 1, cz. 1, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2014.

Program nauczania na I etapie edukacyjnym. Poznać i zrozumieć świat, red. W. Duczmał, S. Śliwa, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2014.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803, załącznik 2.

Rozporządzenie Ministra Środowiska z dnia 9 października 2014 r. w sprawie ochrony gatunkowej roślin, Dz.U. z 2014 r. poz. 1409.

T k a c z T., *Formalne i prywatne funkcje przestrzeni edukacyjnej*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2008, nr 12, s. 315–320.

THE SUSTAINABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRIMARY EDUCATION

Keywords: a sustainable educational environment, primary education, students, education space, preschool classroom, core curriculum, benches in a classroom, recreational part of the classroom, classroom library, the calm down corner, thematic corners in classroom

The article concerns the creation of sustainable educational environment for students of primary education that strikes the balance between teaching (requirement of the teacher) and fun, relax, spontaneous learning (needed for children - a student younger). How to adapt traditional classroom as the place friendly for students in younger school age, the place conducive to learn and relax. Article suggests what to look for, what and how to change that classroom became safety place, conducive to the development of the child, help achieve educational success.

KRYSTYNA DĄBEK

Realizacja Programu „Poznać i zrozumieć świat”

„Dzieci są różne, ale te różnice są większe niż dotychczas uznawaliśmy.
Te małe nicponie nie chcą przy tym dorastać jednakowo”.

John Goodlad

– Szymuś, co robisz?

– Pomagam Leniwkowi rozwiązać zadanie, on „zawiesił się” i nie wie, co ma zrobić, Aktywek pracuje z Zuzią, więc ja zajmę się Leniwkem.

Szymuś głośno mówi, co ma zrobić Leniwek, aby odczytać szyfr. W pewnym momencie Szymuś milknie, zastanawia się i po chwili znowu zaczyna mówić:

– Mamy już prawie wszystkie litery, jeszcze tylko ten kwadrat, patrz – pokazuje Leniwkowi figurę na kartce.

– Kiedy za kwadrat podstawię literę..., no, jaką literę, zapomniałem, nie pamiętam. Musimy podejść do tablicy i sprawdzić, tam wisi kod.

Szymuś z Leniwkem w rękę podchodzi do tablicy, szuka kwadratu, zadaje pytanie kierowane do Leniwka:

– Poszukaj, gdzie ukrył się kwadrat, pamiętasz, jak wygląda, ja wiem, ma równe te, nooo..., boki. Popatrz kwadrat jest tutaj, zaraz sprawdzimy, jaka litera się pod nim ukryła. No, patrz, to litera „Ż”.

Zadowolony chłopiec wraca na miejsce, bierze ołówek i rozkodowuje szyfr: „WIEŻA”.

Szymuś, Zuzia i inne dzieci przemieszczają się po klasie, podchodzą do tablicy, sprawdzają, jakie litery kryją się pod figurami geometrycznymi, rozkodowują szyfr samodzielnie lub z koleżanką czy kolegą. W klasie nie panuje idealna cisza, słychać raczej gwar. Po chwili nauczyciel zaczyna z dziećmi zabawę, po której stawia przed nimi kolejne zadania. Dzieci w grupach budują wieżę z kartek. Nie jest to proste, ponieważ nie mogą kartek ani kleić, ani zszywać, a wieża ma stać, i w dodatku ma być jak najwyższa. Słychać rozmowy dzieci:

– Jeżeli tę kartkę zegnę i położę tutaj, to...

– Może położymy na dół dwie kartki i ...

– Gdybyśmy położyli tę kartkę tak, to...

– Popatrz, oni zrobili to tak...

Opisana sytuacja miała miejsce wśród dzieci uczących się w klasie pierwszej na podstawie innowacyjnego Programu Edukacji Wczesnoszkolnej „Poznać i zrozumieć świat”. Program jest nowatorskim podejściem do nauczania małego dziecka. Trzon działań edukacyjnych oparto w nim na konstruktywistycznej teorii kształcenia.

Lucja, Marcel, Amelka, Paulina, Natalia, Irek... to dzieci, które rozpoczęły naukę w klasie pierwszej. Każde z nich stanęło na progu szkoły z własną wiedzą i doświadczeniem, i każde z nich indywidualnie, w trakcie roku szkolnego, tworzyło swoją nową wiedzę oraz zdobywało nowe doświadczenia. Nauczyciel realizujący Program „Poznać i zrozumieć świat” tworzył sytuacje dydaktyczne będące pomostem między wiedzą już posiadaną przez ucznia a wiedzą, którą dopiero ma posiadać. Wymagało to wsłuchania się w dziecko, dostrzeżenia i zrozumienia jego osobowości, odwoływania się do tego, co umie i wie.

– Jeżeli do 2 dodamy 2, to...

– To będzie 4.

– Na pewno 4?

– Tak, to będzie 4.

– Przekonajcie mnie o tym, że suma liczb 2 i 2 to 4.

I zaczęło się: ile dzieci, tyle pomysłów. Piotr namalował 2 gruszki na jednej kartce, 2 na drugiej, przypiął kartki do tablicy, palcem pokazał namalowane gruszki i głośno powiedział:

– Tutaj są 2 gruszki, tutaj też są 2 – przysunął kartki do siebie – teraz je policzmy, jeden, dwa, trzy, cztery. Czyli 2 i 2 to 4.

Iza poprosiła dwóch chłopców i dwie dziewczynki, ustawiła ich po przeciwnych stronach dywanu i zaczęła tłumaczyć:

– Ten zbiór ma 2 elementy, to dwóch chłopców – kładzie dłoń na każdym z nich i mówi – to pierwszy chłopiec, a to drugi – podchodzi do dziewczynek – a tutaj są 2 dziewczynki, pierwsza, druga. Kiedy ustawimy dzieci obok siebie, to będzie ich czworo, jeden, dwa, trzy, cztery. Dla utwierdzenia się w słuszności swojego myślenia, podchodzi do dzieci, kładzie rękę na kolejnych osobach, mówi:

– Pierwsze dziecko, drugie, trzecie, czwarte, czyli 4.

Wiktoria natomiast wzięła klocki, z lewej strony położyła 2, z prawej strony 2, powiedziała:

– Tutaj są 2 klocki, tutaj też są 2, kiedy je policzymy: jeden, dwa, trzy, cztery – wskazuje klocki palcem – to będzie ich właśnie 4.

Inne dzieci też chcą się przekonać o tym, że 2 i 2 to 4; podają swoje uzasadnienia. Jedni rysują, inni skaczą, jeszcze inni używają kasztanów lub żołądździ, ktoś pokazuje działania na palcach. Każdy ma możliwość podania swojego uzasadnienia.

Dzieci obserwują siebie wzajemnie, starają się podać różnorodne uzasadnienia. Im więcej stworzonych przez dzieci sytuacji wyjaśniających problem, tym więcej informacji dociera do nauczyciela. Obserwując dzieci, nauczyciel wie, co dziecko umie, co potrafi uzasadnić i jak to robi, a dzieci konstruują

wiedzę, działają, stosując własne doświadczenia, uczą się w kontakcie z innymi przez dialog oraz aktywność własną.

Program „Poznać i zrozumieć świat” w swoich założeniach kładzie nacisk na szanowanie uczniowskiego punktu widzenia. Świadomość uczniowskiej wiedzy pozwala nauczycielom odwoływać się do niej, a korzystając z niej, tworzyć nadbudowę. To stawianie wiedzy ucznia jako pierwszej w przekazie społecznym zmusza do projektowania ciekawych sytuacji dydaktycznych, w których uczeń ma okazję eksplorować swoje doświadczenia, dokonywać na nich zabiegów interpretacyjnych, a jednocześnie odczuwać wspólnotę kulturową z innymi. Takie projektowanie sytuacji dydaktycznych prowadzi do „oswojenie” nowej wiedzy i wbudowanie jej we własne struktury poznawcze. Sprzyja to elastyczności i daje możliwości zdobywania nowej wiedzy oraz wykorzystywania jej w różnych nowych sytuacjach, także pozaszkolnych.

Dzieci wyszły na spacer w okolice szkoły. Wcześniej, na zajęciach, układały rytmy z figur geometrycznych. W pewnym momencie Natalia krzyczy:

– Tam! Trójkąt – pokazuje palcem na znak drogowy.

– Ale duży – mówi Bartek – w klasie nie mieliśmy takich wielkich.

– Bartek, ale gadasz, przecież trójkąt to trójkąt, nie ważne czy duży, czy mały, może być ogromny, ale to trójkąt – odzywa się Marcelina.

– A jaki trójkąt jest największy? – zapytała Nela.

– To narysujmy największy trójkąt, jaki się da – proponuje Marcel.

– Tak!!!! – krzyczą dzieci.

Trzeba zmienić plan wycieczki, wrócić na teren szkoły i dać dzieciom możliwość narysowania największego trójkąta, jaki się da. Dzieci wymyśliły, iż najlepiej będzie zadanie wykonać nie w klasie, ale na boisku szkolnym. Oliwka i Marcel, pobiegli do klasy po pudełko kredy (niestety, kredy zabrakło, trzeba było skorzystać z zapasów). Kamil ustawiał już pozostałe dzieci, tak aby dało się zauważyć kształt trójkąta. Dzieci namalowały punkty w miejscach, w których stały, następnie połączyły punkty liniami i zaczęły kolorować „środek trójkąta”. Trochę to trwało, bo rzeczywiście trójkąt był olbrzymi. Niespodziewanie, kiedy dzieci skończyły kolorowanie, odezwał się Piotrek i powiedział:

– Ten trójkąt wcale nie jest największy, można było namalować jeszcze większy, tylko musiałyby być na trawie...

– Nieprawda, największy musiałyby objąć całe nasze miasto – powiedział Adrian.

– Coś ty, największy zająłby....

I tak się zaczęło, dzieci, jedno przez drugie, przekrzykiwały się w pomysłach na to, ile miejsca i gdzie może znajdować się największy trójkąt. Dyskusja przeniosła się do klasy i okazała się bardzo owocna. Dzieci wymieniły się swoimi doświadczeniami, przekonywały o swoich racjach, argumentowały, stawiały hipotezy, weryfikowały... Pomocne okazały się pytania z uwzględnieniem taksonomii

Blooma. I co ważne, pytania te formułowały same dzieci (gdyby ten bok trójkąta „powiększyć”, to..., kiedy narysuję linię między tymi punktami, to..., myślisz, że twój trójkąt jest największy, to udowodnij mi to...).

W programie położono duży nacisk na inspirowanie dzieci do stawiania pytań (zadane pytanie staje się informacją dla nauczyciela o wiedzy ucznia), do projektowania działań, które pozwoliłyby na uzyskanie odpowiedzi na te pytania, poszukiwania wielu rozwiązań, artykułowania własnego toku myślenia, formułowania uogólnień, klasyfikowania, porządkowania, stawiania hipotez, analizę i syntezę. Taka idea procesu dydaktycznego dopuszcza popełnienie przez dzieci błędów, stających się wówczas źródłem dociekań, dlaczego i czy na pewno stwierdzenia uczniów są błędne, co powoduje głębsze rozumienie problemów. W omawianej sytuacji uczniowie swobodnie wymieniali się wiedzą i jednocześnie uczyli się od siebie wzajemnie. Nauczyciel podążał za uczniami, dał im możliwość uczenia się w dialogu, zadawania pytań oraz uruchomił partnerstwo poznawcze. A dzieci, uczyły się.

„Dziecko poznaje otaczający świat w całości. Dlatego też nauczanie winno być nastawione na pobudzanie, aktywizowanie i rozwijanie aktywności poznawczej uczniów, rozwijanie twórczych postaw i skłanianie do podejmowania różnorodnych działań kreatywnych...”¹ – takie globalne postrzeganie nauczania pozwala realizować zadania uwzględniające potrzeby i zainteresowania dzieci. To również zostało wyeksponowane w programie. Uczeń jest w nim postrzegany jako całość z własnym tempem rozwoju i indywidualnymi potrzebami, swoim stylem uczenia się, a stymulacja rozwojowa zaplanowana jest przez podejmowanie atrakcyjnych i zróżnicowanych zadań, wykraczających poza aktualne doświadczenia dzieci. Program przyjmuje holistyczną formułę poznania i doświadczania. Integracyjność programu przejawia się w treściach pozostających ze sobą w związku.

Na edukacji plastycznej dzieci wykonały trójwymiarowy model igloo, same, indywidualnie zaplanowały pracę, mając do dyspozycji twarde kartki papieru, plastelinę, klej, nożyce. Zadanie miało charakter otwarty, sposób jego realizacji zależał od pomysłowości dziecka. Powstały różne budowle, każda miała przedstawiać igloo i każda nim była. Owe budowle stały się tematem lekcji o odległej Grenlandii. Igloo było podstawą projektowania zajęć dających możliwość wykazania aktywności ucznia.

Dzieci wykonywały zadania z zakresu edukacji matematycznej (przeliczenie, porównywanie, układanie zadań tekstowych, układanie problemu do pytania...), z zakresu edukacji przyrodniczej (lądownie na Grenlandii, klimat Grenlandii, ludzie mieszkający na Grenlandii, Grenlandia na mapie świata), z edukacji polonistycznej (wyszukiwanie i czytanie tekstów o wyspie, układanie pytań do

¹ I. A d a m e k, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

zebranych informacji, wskazywanie części mowy, wypowiedzi na temat powstałych budowli igloo). Działaniom podejmowanym przez ucznia towarzyszyły zabawy w analogie słowne, transformacje, ćwiczenia w zakresie ekspresji twórczej (werbalnej, muzycznej, ruchowo-pantomimicznej). Na zakończenie zajęć dzieci w parach konstruowały krzyżówkę z hasłem „Grenlandia”.

Wszystkie wypowiedzi doprowadzające do rozwiązania dotyczyły tematu wiodącego. Tworzenie krzyżówki przez dzieci stało się źródłem informacji na temat wiedzy i umiejętności praktycznych dzieci (co wiedzą o Grenlandii, jak konstruują zdania w zakresie poprawności gramatyczno-ortograficznej czy potrafią pracować w formie binarnej). Zadanie było praktycznym zastosowaniem i powiązaniem zdobytej wiedzy. Ciekawe okazały się tworzone przez dzieci łańcuchy skojarzeń do słowa „Grenlandia”: wyspa, lód, Eskimos, futro, mróz, śnieg, niedźwiedź, zima, temperatura, zamieć... Takie zabawy słowne są źródłem informacji dla nauczyciela o uczniu, jego umiejętnościach i potencjale. Aktywność dziecka oparto na ciekawości poznawczej, jego spontaniczności i żywioowości, skłonności do stawiania pytań, dziwienia się, poszukiwania.

Fragment rozmowy dzieci w czasie zajęć:

- Dziwna ta Grenlandia, tyle lodu i śniegu, kto to widział?
- Nie chciałbym mieszkać na Grenlandii, za zimno, br.
- Właśnie, że fajnie. Wreszcie można byłoby pojeździć na sankach, ulepić bałwana.
- Ale odpadłby ci nos!
- No chyba tak, za zimno.
- A gdyby tak przykryć Polskę, przykryć płaszczem z lodu?
- Płaszcz z lodu, coś ty...
- No, wtedy nie byłoby trawy, jabłek, kwiatów, tylko wieczna zima, no może śnieg topiłby się tylko raz na długi czas w Opolu, tylko my wiedzielibyśmy, jak wygląda naprawdę trawa.
- A gdybyśmy musieli mieszkać w igloo, bez kaloryferów..., br...

No i zaczęła się dyskusja na temat plusów i minusów tego, co stałoby się, gdyby Polska przykryta została lodem. Dzieci w trakcie zajęć wykazały się dużą wiedzą, umiejętnościami w zakresie konstruowania wypowiedzi słownych, stawiania hipotez, uzasadniania wyborów. Na zajęciach panował twórczy niepokój, rozgardiasz, ale i radość dzieci była duża.

Sposób realizacji treści nauczania przyjęty w programie, konstrukcja zadań oraz idea projektowania sytuacji dydaktycznych zostały ukierunkowane na rozwijanie zdolności myślenia twórczego, takich jak: abstrahowanie, dokonywanie skojarzeń, rozumowanie dedukcyjne, rozumowanie indukcyjne, metaforyzowanie, transformacje². Autorzy programu postawili na rozwijanie

² E. N e c k a, *Trening twórczości*, [wyd. 2], Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Pracownia Wydawnicza, Olsztyn 1992.

procesów twórczych w ujęciu poznawczo-badawczym oraz na rozwijaniu aktywności twórczej i twórczości w kontekście cechy osobowości i postawy dziecka.

– Co pani ma w tej kopercie?

– Coś dla was.

– Ja zobaczę – mówi Asia, bierze kopertę i wysypuje zawartość.

– To wyrazy, jest ich dużo – dziewczynka rozkłada kartki z zapisanymi wyrazami na dywanie, dzieci dzielą się na grupy. Pierwsze dziecko z każdej grupy podaje przykład samogłoski, biegnie do dywanu, bierze kartkę z zapisanym wyrazem, wraca do grupy. Dzieci naklejają kartkę z wyrazem na duży arkusz papieru, układają i zapisują z nim zdanie. Następnie biegnie kolejne dziecko i powtarza ciąg czynności. Kiedy wszystkie dzieci z grupy wykonały już zadanie, dzieci wymieniają się kartkami z zapisanymi zdaniami, wycinają zdania i tworzą z nich spójne opowiadanie. Łącznikami między zdaniami są ilustracje, nie kolejne zdania. Wiele radości daje dzieciom czytanie powstałych tekstów. Często same, czytając zredagowany tekst, wspierają się samodzielnie przygotowanymi ekspozatami. Interpretacja powstałych opowiadań daje im wiele radości.

Włączenie ruchu w wykonywane zadanie jest ważnym wyznacznikiem Programu „Poznać i zrozumieć świat”. Autorzy Programu rozumieją uczenie się jako „**jako proces prowadzący do zmian w zachowaniu się osobnika**, które nie zależą wyłącznie od funkcji receptorów i efektorów, zachodzą na podłożu indywidualnego doświadczenia i jeżeli się nie odznaczają trwałością, to zawsze polegają na wystąpieniu elementów nowych w porównaniu z poprzedzającym je zachowaniem. Uczenie się nie zachodzi tylko w głowie, **w uczenie zaangażowane jest całe ciało – oczy, uszy, ręce i nogi** – poprzez które zdobywane informacje przekazywane są do mózgu”³. Dlatego w nauczaniu tak ważny – obok przekazu wizualnego, audytywnego – jest także przekaz wykorzystujący dotyk, ruch, działanie. Wtedy poznanie ma charakter wielozmysłowy. „Im **więcej zmysłów** włączymy do procesu poznawczego, tym więcej spostrzeżeń i porównań, czyli „połączeń” znajdzie się w naszym mózgu”⁴. Takie **uczenie się** sprzyja zapamiętywaniu, przetwarzaniu potem sięganiu do potrzebnych informacji. Każdy ruch wspomaga proces uczenia się. Oto przykład, jak zaplanowano to w programie.

Realizowany zakres tematyczny: porównywanie liczb.

Zabawa: ziarenko do ziarenka

Główny problem: jak porównać liczebność zbiorów bez liczenia elementów w poszczególnych zbiorach (przyporządkowywanie elementów jednego zbioru elementom kolejnego zbioru).

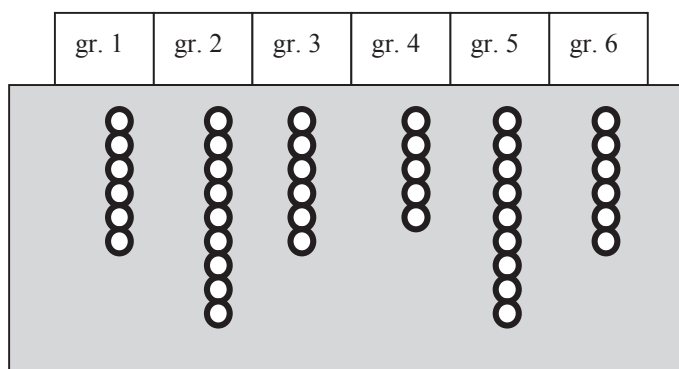
³ *Psychologia uczenia się*, t. 2., red. Z. Włodarski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 24.

⁴ C. Plewka, M. Taraszkiewicz, *Uczymy się uczyć*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział w Szczecinie, Szczecin 2010, s. 47.

Dzieci podzielone na grupy czteroosobowe. Każda grupa otrzymuje ścinki papieru. Nauczyciel określa czas wykonania pierwszego zadania – ok. 3 minut. Uczniowie zwijają papier w kuleczki wielkości ziarenek groszku. Po 3 minutach nauczyciel przerywa pracę i przedstawia problem: jak się przekonać, bez przeliczania, która grupa zrobiła więcej kuleczek. Do dyspozycji dzieci mają klej, arkusz papieru. Dzieci zastanawiają się, jak rozwiązać problem, podają propozycje, argumentują wybór rozwiązania.

Jedną z propozycji rozwiązania zadania: jeden reprezentant każdej grupy (równolegle) podbiega do dużego arkusza i nakleja swoje papierowe „ziarenko” i tak do końca, aż wszystkie „ziarenka” zostaną wklejone. Jeżeli wielkość papierowych kuleczek „ziarenek” bardzo się różni między sobą, dzieci szukają innego rozwiązania problemu (łączą kreskami „ziarenka” w poszczególnych rzędach).

Jedną z propozycji rozwiązania (łączenie linią poszczególnych ziarenek):

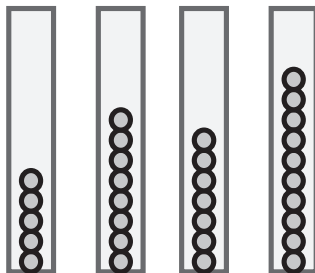


Następnie, wykorzystując powstałą „kompozycję”, można poprosić dzieci o potraktowanie jej jako materiału plastycznego i zachęcić do wykonania pracy plastycznej techniką kolażu.

Inna wersja zabawy: ziarenko do ziarenka

Dzieci podzielone na grupy czteroosobowe. Każda grupa otrzymuje pojemnik z pomalowanymi ziarenkami grochu. Dzieci mają w określonym czasie wybrać jak najwięcej ziarenek w kolorze zielonym. Czas ok. 2 minut. Określamy problem, taki sam jak w podanej wcześniej wersji, przy czym uczniowie mają do dyspozycji szklane wąskie rurki. Zastanawiają się, jak porównać ilość wybranych zielonych „ziarenek” bez ich przeliczania.

Propozycja rozwiązania: każde dziecko z grupy bierze po jednym ziarenku zielonego groszku, pokonuje wyznaczoną odległość i wkłada je do szklanego naczynia, aż do wyczerpania się „ziarenek”. Dzieci wysuwają wnioski z wykonanego zadania, odpowiadają, w którym naczyniu i dlaczego jest najwięcej ziarenek zielonego groszku.



Łącząc naukę z zabawą, ruchem, ćwiczeniami manualnymi wprowadzamy dziecko w świat matematyki, języka, pojęć. Dobierając odpowiednią zabawę ruchową do realizowanych treści, uczymy współdziałania w grupie, współodpowiedzialności za sukces grupy, wytrwałości w dążeniu do celu. Zabawy należy tak przygotować, aby każde dziecko realizowało konkretne zadanie i skupiło się na rozwiązaniu problemu, twórczym poszukiwaniu tego rozwiązania, znajdowaniu kilku możliwości dojścia do celu, nie zaś na szybkości w jego realizacji.

Kierunkiem, za którym podążają autorzy programu stała się neurodydaktyka. „Badania nad mózgiem dowodzą, że wiedza, uczucia i zdolności współpracują ze sobą i są od siebie uzależnione. Powstają w ten sposób zależności doświadczeń i zmysłów. Zatem uczenie się nie jest bierne – jest aktywnym procesem, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się. Stąd zalecenia, aby:

- szybko i elastycznie uczyć nowych rzeczy,
- wykorzystywać w pełni rezerwy kreatywności i myślenia,
- uczyć działania na własną odpowiedzialność oraz przejmowania współodpowiedzialności,
- rozwijać umiejętność pracy w grupie,
- wzmacniać krytyczną świadomość,
- rozwijać integracyjny obraz samego siebie⁵.

W Programie „Poznać i zrozumieć świat” oparto się na nauczaniu przyjaznym mózgowi, które „bazuje na ciekawości poznawczej uczniów, wykorzystuje silne strony mózgu, łączy wiedzę czysto kognitywną z emocjami, pozwala uczniom na stawianie hipotez i samodzielne szukanie rozwiązań, nie ogranicza się jedynie do czysto werbalnego przekazu, odwołuje się do wielu modalności i ułatwia łączenie pojedynczych informacji w spójną całość. Najistotniejszym elementem i warunkiem osiągnięcia sukcesu jest niewątpliwie odwołanie się do ciekawości poznawczej uczniów, drugim, niemniej ważnym, bezpieczna i przyjazna atmosfera”⁶. Poproś ucznia, aby stanął na jednej

⁵I. Adamek, *Uczenie uczenia się*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2011, s. 37.

⁶M. Ż y l i ń s k a, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 23.

nodze i podał wynik mnożenia 7×5 (działanie jest eksponowane na kartce jednocześnie przesuwanej na sznurku i wypowiedziane przez nauczyciela) lub, aby uczeń, stojąc na platformie równoważnej, balansując ciałem, spróbował napisać na kartce wskazany ortogram (ortogram jest wypowiedziany przez nauczyciela, dzieci, wizualizowany na „ruchomej” kartce, lub, aby dzieci, stojąc w dwuszeregu, rzucając na przemian do siebie woreczek, dzieliły usłyszane i zapisane sekwencje słów na sylaby, lub, aby dzieci dodawały do wskazanej liczby, np. 3, zapisywały wynik na „wędrującej kartce” i wykonywały to zadanie w rytm wybranej muzyki... Przy tak zorganizowanych **sytuacjach** dziecko nawet nie zadaje sobie sprawy z tego, że się uczy, traktuje działania jako zabawę, a w jego mózgu i całym ciele zostaje uruchomionych wiele procesów integracji, zarówno na poziomie neurofizjologicznym, jak i poznawczo-intelektualnym.

– Proszę pani, kiedy będziemy „bombardować” – pyta Szymuś.

– A chcecie już teraz?

– Taak! – krzyczą dzieci.

– No to zaczynamy.

Nauczyciel pokazuje na ekranie liczby zapisane na kartkach w dwóch kolorach. Dzieci rozstrzygają czy liczba (pokazana przez nauczyciela) jest parzysta, czy nieparzysta i czy jest mniejsza / większa (np. od 5), liczby prezentowane są pojedynczo na różowym bądź niebieskim tle. Jeżeli liczba zostanie wyświetlona na niebieskim tle, uczestnicy mają zgłosić najszybciej, jak się da czy jest większa od 5 – klaśnięcie w dłonie, czy mniejsza – przysiad. Jeżeli tło jest różowe, należy jedną rękę szybko położyć na kartce z napisanymi literami P – parzysta, N – nieparzysta.

Takie ćwiczenia dają dzieciom wiele radości, a jednocześnie uczą.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż warto z Leniwkiem i Aktywkem zdobywać świat.



Bibliografia

- Adamek I., *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Agencja Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Adamek I., *Uczenie uczenia się*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron Filip Lohner, Kraków 2011
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie: przewodnik po metodach aktywizujących*, Jedność, Kielce 2010.
- Dąbek K., *Matematyka dla dzieci*, Nowik, Opole 2015.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się: wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się: z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Gofron B., *Konstruktivistyczne ujęcie procesu uczenia się*, „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej” 2013, nr 1.
- Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Agencja Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Krzywón D., *Kraina kreatywności: sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2008.
- Plewką C., Taraszkiewicz M., *Uczymy się uczyć*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Oddział w Szczecinie, Szczecin 2010.
- Psychologia uczenia się*, t. 2, red. Z. Włodarski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów: burza mózgów i inne techniki w edukacji*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000.
- Shapiro B.L., *What Children Bring to Light. A Constructivist Perspective on Children's Learning in Science*, Teachers College Press, New York 1994.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

THE IMPLEMENTATION OF NEW INNOVATION CURRICULUM „TO GET TO KNOW AND UNDERSTAND THE WORLD”

Keywords: constructivist approach to the learning process, culture of education, learning as a generative process, children learning

Constructivist theory suggests that as students learn, they do not simply memorize or take on others' conceptions of reality; they create their own meaning and understanding. Even very young children exhibit this strong constructivist approach to making sense of the world as they learn to speak and communicate. The context in which one learns is also important for promoting transfer. Knowledge that is taught in only a single context is less likely to support flexible transfer than knowledge that is taught in multiple contexts.

IRENA KOSZYK
STANISŁAWA WŁOCH

Ku lepszemu edukacji w zmieniającym się świecie

Funkcjonowanie społeczeństwa w wieku XXI będzie uzależnione głównie od tego, jak współcześni dorośli i ich dzieci poradzą sobie z szybko zmieniającą się rzeczywistością i niepewną przyszłością. Przełomowe odkrycia w nauce i technice stwarzają wyzwania we wszystkich dziedzinach życia, częściej mówi się o kapitale ludzkim niż o finansowym. W rozwijającym się społeczeństwie oczekuje się, że człowiek będzie: innowacyjny, twórczy, kreatywny z umiejętnością rozwiązywania problemów samodzielnie i zespołowo. W stawianych wymaganiach w procesie uczenia się przez całe życie ogromną rolę odgrywa więc szkoła. Wobec wyzwań współczesności i przyszłości rodzą się następujące pytania:

Czy wiemy, dla jakiej przyszłości kształcimy? Jakie braki u młodych pracowników zauważają pracodawcy? Jakie są kompetencje przyszłości? Za co krytykuje się dzisiejszą szkołę? Jak prowadzić proces edukacyjny, by umożliwić naszym uczniom rozwój w kontekście wyzwań współczesności? Jakie teorie pedagogiczne i psychologiczne powinny być wyznacznikiem wprowadzanych zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym? Jak należy rozumieć stwierdzenie uczenie się „jutro” może zależeć od tego, jak uczeń doświadcza edukacji „dzisiaj”? W jaki sposób nauczyciele mogą angażować uczniów w proces zdobywania wiedzy?

Wstęp

Zmiany na świecie zachodzą w coraz to szybszym tempie, powszechny dostęp do informacji w Internecie, ciągły postęp w wielu dziedzinach, w tym szczególnie w technologiach cyfrowych, ma przełożenie na funkcjonowanie społeczeństwa, gospodarki i styl komunikacji międzyludzkiej.

Coraz trudniej znaleźć w przeszłości wskazówki na przyszłość¹. Jedno, co jest stałe to stałe zmiany, które w różne dziedziny życia wkraczają nie tak jak dawniej ewolucyjnie, lecz rewolucyjnie. Jak zauważa Zygmunt Bauman: „wszystko lub niemal wszystko w naszym świecie zmienia się [...], nasz świat, świat płynnej

¹C. Rose, M.J. Nicholl, *Ucz się szybciej na miarę XXI wieku: sześciostopniowy plan obudzenia twego mistrzowskiego umysłu*, Oficyna Wydawnicza Logos, Warszawa 2003, s. 9.

nowoczesności, nieustannie nas zaskakuje [...]. Musimy być stale przygotowani na zmiany”².

W szybkim tempie zmienia się zapotrzebowanie na określone zawody, jedne znikają z rynku pracy i pojawiają się nowe, radykalnie przeobraża się charakter pracy i oczekiwania pracodawców oraz pracowników. Colin Rose i Malcolm J. Nicholl podkreślają, że: „Takie są charakterystyczne cechy ostatnich, burzliwych lat obecnego tysiąclecia. Takim wyzwaniom muszą stawić czoła rodzice, nauczyciele, przedsiębiorcy i rządy. W XXI wieku sukces będzie zależał w głównej mierze od tego, w jakim stopniu my i nasze dzieci opanujemy umiejętności radzenia sobie z zawrotnym tempem, złożonością i niepewnością”³.

Dynamiczne tempo zmian zmusza całe społeczeństwo, a szczególnie nauczycieli do ciągłej aktywności związanej z doskonaleniem umiejętności, korzystania z najnowszych rozwiązań w technologiach informacyjnych, dostosowania metod i form kształcenia do wymagań współczesności, uwzględniania w realizacji procesu edukacyjnego najnowszych badań w zakresie psychologii poznawczej, neurobiologii i neurodydaktyki. Przedstawione problemy dotyczą wszystkich nauczycieli, a szczególnie pedagogów zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, którzy w najwyższym stopniu wpływają na kształtowanie się strategii uczenia się i rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dzieci⁴.

Kompetencje przyszłości oczekiwane przez pracodawców

Pracodawcy mają konkretne potrzeby – nie oczekują bardzo szerokiej wiedzy teoretycznej, ale umiejętności wykorzystania podstawowej wiedzy w praktyce. Kluczową kompetencją poszukiwaną dziś przez pracodawców jest postawa pracownika. Jej podstawowe komponenty to: zaangażowanie i proaktywność, otwartość na nowe doświadczenia i odpowiedzialność⁵.

Braki u młodych pracowników według pracodawców to przede wszystkim:

- deficyt umiejętności rozwiązywania problemów,
- deficyt kompetencji interpersonalnych,
- nieumiejętność pracy w zespole.

Kompetencje przyszłości, w które już dziś, zaczynając od elementarnego kształcenia, powinniśmy wyposażać naszych uczniów to między innymi:

- zdolność do analizowania i rozwiązywania problemów,

²Z. B a u m a n, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011, s. 4–6.

³C. R o s e, M. J. N i c h o l l, *Ucz się szybciej...*, s. 9.

⁴Zob. D. M o r a n s k a, Nowe spojrzenie na edukację wczesnoszkolną? <http://kiss.pl-itwczesnoszkolanspoj.htm> (15.05.2015).

⁵Zob. A. P l e w a, <http://odpowiedzialnybiznes.pl> (15.05.2015).

- inteligencja społeczna i emocjonalna,
- nowe kreatywne myślenie – biegłość w rozwiązywaniu problemów,
- zdolność do pracy w wielokulturowym środowisku,
- umiejętność krytycznego wykorzystywania nowych mediów,
- zdolność do rozumienia pojęć z wielu dyscyplin,
- myślenie projektowe,
- umiejętność filtrowania istotnych danych w szumie informacyjnym,
- umiejętność współpracy w zespołach wirtualnych⁶.

Oczekiwane przez pracodawców kompetencje przyszłości zbieżne są z ośmioma kompetencjami kluczowymi⁷, określanymi również jako „nowe umiejętności podstawowe”. W kompetencje te powinni być wyposażeni uczniowie w całym procesie edukacyjnym, mają one zapewnić każdemu obywatelowi możliwość osobistej samorealizacji, aktywność i spójność społeczną, a w konsekwencji stworzyć warunki do satysfakcjonującego zatrudnienia w społeczeństwie wiedzy.

Krytyka współczesnej szkoły

Współczesna szkoła, zaprojektowana dla epoki przemysłowej, nie nadąża za przemianami technologicznymi, społecznymi i kulturowymi – nie odpowiada na potrzeby gospodarki. Janusz Morbitzer, charakteryzując dzisiejszą szkołę, stwierdza, że:

- wzorowana jest ona na modelu epoki industrialnej,
- jest to edukacja transmisyjna (jednokierunkowość),
- jej model skoncentrowany jest na nauczycielu,
- istnieje anachroniczny system klasowo-lekcyjny,
- praktyką jest zasada jednego uniwersalnego rozmiaru,
- istnieje przepaść między pokoleniem sieci (cyfrowi tubylcy) a nauczycielami (cyfrowi imigranci)⁸.

Polską szkołę krytykuje się za to, że bazuje na szkodliwej kulturze błędu. Jan Fedirko, zauważa że: „Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć”⁹.

⁶ Raport Future Work Skills 2020, Institute for the future for the University of Phoenix Research Institute, s. 6–12, <http://www.iftf.org/uploads/media/> (15.05.2015).

⁷ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE 2006, L 394, s. 3.

⁸ J. M o r b i t z e r, *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*, [w:] *Od tradycji do nowoczesności: aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014, s. 54–58.

⁹ J. F e d i r k o, *Einsteiniana*, „Alma Mater”, Kraków 2009/2010, nr 114, s. 80.

W szkole tradycyjnej dominuje w procesie nauczania aktywny nauczyciel, natomiast uczeń jest bierny. W szkole przyszłości powinien dominować aktywny, uczący się uczeń wspierany przez aktywnego nauczyciela, angażującego do współpracy, pobudzającego do myślenia i zadawania pytań.

Edukacja w kontekście wyzwań współczesności – założenia teoretyczne Programu „Poznać i zrozumieć świat”

Współczesność wymaga konieczności dokonania głębokiego namysłu nad edukacją, która przygotowywałaby dzieci i młodzież do rozwiązywania nowych i trudnych zadań, krytycznego i refleksyjnego myślenia, umiejętności dokonywania wyborów, a przede wszystkim samodzielności i odpowiedzialności. Rzeczywistość jutra, jak i nowe spojrzenie na rozwój ucznia, stawiają przed systemem edukacyjnym budowanie nowego modelu podejścia do kształcenia, w którym każdy nauczyciel stawia pytania: „Kim uczeń jest? Kim może się stać? Jaki posiada potencjał twórczy, genetyczny? Jest to zgodne ze stwierdzeniem psychologii humanistycznej, „że człowiek nie jest kimś od razu, ale raczej kimś, kto dopiero ma się stać tym, kim z natury stać się może”¹⁰.

Badania naukowe prowadzone w kraju i za granicą wykazały, że rozwój ucznia, zdobywanie wiedzy i umiejętności to nie edukacja naukowo-informacyjna, która posługuje się podręcznikami i zeszytami ćwiczeń, lecz jest to droga oparta na osobistym doświadczaniu świata, bezpośrednich kontaktach z rzeczywistością, samodzielnym dążeniu do pokonywania trudności i rozwiązywania problemów. W tej podróży maleje rola przekazu werbalnego narzuconego przez nauczyciela oraz informacje typu „wiem, że”, a zwiększa się znaczenie informacji „wiem, jak”, „myślę i rozumiem”, „przeżywam własne stany emocjonalne” itp.

Program „Poznać i zrozumieć świat” opiera się na teorii konstruktywizmu, który wykorzystuje badania współczesnej filozofii, psychologii i antropologii, opisuje wiedzę jako konstrukcję umysłu jednostki, która powstaje dzięki jej własnej aktywności. Wiedza jest wewnętrzną tworzoną reprezentacją świata, w którym człowiek żyje i działa. To człowiek nadaje jej znaczenie i strukturę, a nie przyswaja ją jako gotowy produkt przekazywany przez innych ludzi¹¹.

Koncepcja oparta na teorii konstruktywizmu zasadza się na relacjach zachodzących w środowisku bliższym oraz dalszym i wyznacza trzy drogi poznania w zakresie opanowania wiedzy i kompetencji intelektualnych oraz społecznych:

¹⁰ J. Kozielecki, *Koniec wieku nieodpowiedzialności: [eseje humanistyczne]*, Jacek Santorski and CO., Warszawa 1995, s. 98.

¹¹ E. Misiołna, *Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata*, [w:] *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2001, s. 393.

1. Samodzielne doświadczanie i zdobywanie wiedzy społecznej, kulturowej i moralnej w środowisku we wzajemnych relacjach.

2. Budowanie własnej wizji świata jako obrazu całości, systemu wartości kulturowych i tożsamości w oparciu o rekonstrukcję treści.

3. Wykorzystanie wiedzy ze świata kultury, przyrody, najbliższego otoczenia w rozwiązywaniu trudności i problemów.

Przedstawiona koncepcja wymaga stosowania metod opartych na aktywności uczniów angażujących się do poznawania i działania, między innymi takich jak: dialog, metoda problemowa, metoda projektu, metoda symulacyjna, metody twórczego działania, badania i eksperymentowania. Oprócz wymienionych metod, wykorzystana zostanie szeroko pojęta działalność artystyczna, rozwijająca pasje i zainteresowania uczniów: muzyka, plastyka, teatr, a także sport.

Koncepcja programu bazuje na taksonomii Blooma, zakłada rozwój u uczniów nie tylko podstawowych zdolności, takich jak: wiedza, zrozumienie i zastosowanie, ale przede wszystkim rozwijanie tzw. zdolności wyższego rzędu – analizy, syntezy i oceny. W konsekwencji uczniowie częściej będą stawiali i odpowiadali na pytania – dlaczego?, niż na pytania – jak? Pamiętanie o różnych poziomach zdolności umysłowych (niższego i wyższego rzędu) podczas planowania i przebiegu lekcji pozwoli zadbać o pełny rozwój potencjału dzieci, wprowadzi na drogę rozwoju myślenia twórczego¹².

W Programie „Poznać i zrozumieć świat” wykorzystana będzie również teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera¹³. Każdy człowiek ma przynajmniej osiem ośrodków inteligencji (językowo-lingwistyczna, ruchowo-cieleśnie-kineestetyczna, matematyczno-logiczna, wizualno-przestrzenna, przyrodniczo-naturalistyczna, muzyczna, interpersonalna, intrapersonalna-autorefleksyjna), które kształtowane i rozwijane zwiększają możliwości uczenia się dzieci, mają istotny wpływ na ich rozwój osobowościowy. W myśl tej teorii nauczyciel powinien zrezygnować z jednego stylu nauczania dla wszystkich dzieci. Edukacja powinna być „skonfigurowana”, tzn. dostosowana do profilu uczącego się, zapewniając dobór odpowiednich metod i form pracy.

Program „Poznać i zrozumieć świat” będzie uwzględniał wiedzę o uczeniu się nie tylko z psychologii poznawczej i rozwojowej, ale także z badań nad mózgiem. Wykorzystując osiągnięcia z neurobiologii, neurodydaktyki, poszukuje się praktycznych sposobów w doskonaleniu procesu dydaktycznego. Odkrycie pod koniec wieku XX neuronów lustrzanych dowodzi jak ważne znaczenie dla ucznia ma naśladowanie osoby działającej i udane relacje pomiędzy nim i nauczycielem, a także między kolegami w grupie, tego nie zastąpi podręcznik czy komputer¹⁴.

¹²J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005, s. 44.

¹³H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.

¹⁴D. Sterna, J. Strzemięczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania*

Wnioski

Przedstawiony w artykule wywód prowadzi do następujących konkluzji:

1. Zmieniająca się w szybkim tempie rzeczywistość wymaga weryfikacji i zastosowania nowych, przyjaznych uczniom strategii edukacyjnych, przeniesienia akcentów z nauczania na aktywne uczenie się.

2. Kompetencje przyszłości, wymagają przeorientowania form i metod pracy w procesie edukacyjnym na rzecz pracy zespołowej, rozwoju twórczego i kreatywnego myślenia, umiejętności rozwiązywania problemów.

3. Myślenie i uczenie się to nie tylko indywidualna konstrukcja, ale i działanie interaktywne, zachodzące między jednostką a daną sytuacją. Stwarzanie ciekawych, zadziwiających, aktywnych, wymagających współpracy przedsięwzięć edukacyjnych pozwoli uczniom lepiej poznać i zrozumieć świat.

4. Tworzone koncepcje i programy, które mają na celu wszechstronny rozwój uczniów z myślą o kompetencjach przyszłości nie będą mogły się urzeczywistnić w praktyce bez określonej wiedzy, postaw oraz zaangażowania nauczycieli i rodziców.

Bibliografia

- B a u m a n Z., *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
- B a t e s J., M u n d a y S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.
- B i e l u g a K., *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.
- C a r r N., *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
- Dziecko-uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków 2011.
- D r u c k e r P.F., *Spółczesność pokapitalistyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- F e d i r k o J., *Einsteiniana*, „Alma Mater”, Kraków 2009/2010, nr 114.
- G a r d n e r H., *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- K o z i e l e c k i J., *Koniec wieku nieodpowiedzialności: [eseje humanistyczne]*, Jacek Santorski and CO., Warszawa 1995.
- M i s i o r n a E., *Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata*, [w:] *Nowe stulecie dziecka*, red. D. Waloszek, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 2001.

Młodzi na rynku pracy. Pod lupą. Raport 2014 Sytuacja młodych na rynku pracy z perspektywy przedsiębiorstw MŚP, Europejski Program Modernizacji Polskich Firm, www.elf.pl/finansowanie/ELF_MLODZI_PRACA_RAPORT_www.pdf (15.05.2015).

Morbiter J., *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*, [w:] *Od tradycji do nowoczesności: aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014.

Piaget J., *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Rose C., Nicholl M.J., *Ucz się szybciej na miarę XXI wieku: sześciostopniowy plan obudzenia twojego mistrzowskiego umysłu*, Oficyna Wydawnicza Logos, Warszawa 2003.

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

Sterna D., Strzemieczny J., *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się*, [w:] *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Tapscoott D., *Cyfrowa dorosłość: jak pokolenie sieci zmienia świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

Vygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, wyd. 2 zm., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE 2006, L 394.

TOWARDS A BETTER EDUCATION IN A CHANGING WORLD

Keywords: change, floating modernity, competencies of the future, constructivism, multiple intelligences, creative thinking, teaching by asking, experiencing the world

Functioning of XXI century society will mainly depend on the fact how contemporary adults and their children will cope with fast-changing reality and uncertain future.

The competencies of the future, which are expected by the employers, are unfortunately not fully developed in contemporary school, which is seen in an educational process not as an activity of a student, but above all – as an activity of a teacher.

The programme „To know and understand the world” based on the Constructivism Theory, multiple intelligences and Bloom’s taxonomy, offers appliance of new, student-friendly educational strategies and puts emphasis on active and creative learning of students instead of teaching itself.

KATARZYNA BŁOŃSKA

Szczęśliwe dzieci funkcjonują lepiej Wpływ pozytywnego afektu na poznanie i zachowania społeczne

Dzieciństwo jest fundamentem, na którym opiera się dorosłe życie. W tych najwcześniejszych doświadczeniach i relacjach kształtuje się przyszłość młodego człowieka. To czas „pakowania bagażu na całe życie”. Nic więc dziwnego, że miliony rodziców zastanawia się nad tym, jak wychować szczęśliwe i mądre dzieci. Trudno jednak skutecznie wypełniać swoje rodzicielskie misje, kiedy do końca nie wie się, czym owo szczęście jest. Niektórzy twierdzą słusznie, acz dość przekornie, że od tych najmłodszych należy uczyć się życiowej radości. Wszak dzieci rozpoczynają swoją przygodę wyposażone w naturalną ciekawość, są żądne przygód, spontaniczne, ciekawe świata, pełne zachwyty i miłości, i co najważniejsze pewne siebie. Korzystają z wyobraźni i wewnętrznego głosu, który podpowiada im, że życia trzeba próbować. Dlatego też zadanie rodziców zdaje się być zatem łatwe i trudne jednocześnie. Wystarczy tylko zapobiegać niszczeniu tego wrodzonego optymizmu, bo szczęście nie jest celem, tylko podróżą, którą warto przeżyć z dzieckiem.

Fundamentalna zasada, wedle której powinno się wychowywać szczęśliwe dzieci, brzmi: poczucie szczęścia jest wrodzoną cechą każdego człowieka¹. Warto tę zasadę uwzględnić przy podejmowaniu rodzicielskich decyzji. Dzięki temu kreowanie szczęśliwej przyszłości dzieci nie stanie się może od razu proste, ale na pewno przestanie być skomplikowane.

Znaczenie szczęścia w życiu dziecka i osoby dorosłej jest tym, co w niegdysiejszej psychologii określano wolą życia. Jest warunkiem koniecznym aktywności umożliwiającej zaspokajanie potrzeb². Innymi słowy, szczęście jest motorem napędzającym człowieka do realizacji swoich pragnień, zaspokajania potrzeb,

¹R. Carlson, *Dzieci, rodzice i szczęście: o sztuce dziecięcej radości*, „Ravi”, Łódź 1995, s. 17.

²J. Czapiński, *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć: szkice ze społecznej psychologii osobowości*, red. M. Kofta, T. Szustrowa, wyd. 2 zm. i rozsz., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 269.

zapewniania sobie przestrzeni do rozwoju. Szczęśliwe dzieci funkcjonują lepiej, a to stanowi podstawę ich prawidłowego rozwoju i skutecznego radzenia sobie z trudnościami w wieku dorosłym. Ponadto szczęśliwe dzieci są zdrowsze i bardziej energiczne, mają w sobie motywację do eksplorowania świata i poszukiwania nowości. Jak się okazuje, „bystry” i „szczęśliwy” to dla mózgu nierozłączne pary. Szczęśliwe dziecko uczy się cały czas, lubi nowości i wyzwania, jest otwarte na otaczający świat i odporne na niepowodzenia³.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na te aspekty szczęścia, które współzależą od lepszego funkcjonowania społecznego i poznawczego dziecka. Autorka swoją uwagę skupiła na doświadczaniu pozytywnego afektu i radosnej, optymistycznej postawie wobec życia.

Czym jest szczęście i jakie ma znaczenie dla funkcjonowania dzieci i dorosłych?

Przez długie lata większość psychologicznych prac poświęcana była negatywnym aspektom ludzkiego życia – chorobom psychicznym, negatywnym emocjom i postawom, zachowaniom agresywnym, patologiom. Analiza zawartości psychologicznych podręczników wykazywała kilkakrotną przewagę występowania w nich terminów negatywnych. Dopiero lata dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku przyniosły zmianę tych trendów wraz z postawionym przez Martina Seligmmana pytaniem o to, czy można uchronić ludzi przez wyuczoną bezradnością i depresją. W taki sposób rozpoczął się ruch rozwijający idee dobrego życia i mocnych stron człowieka, określane obecnie psychologią pozytywną⁴.

Wielu psychologów pozytywnych poszukuje odpowiedzi na pytanie o psychiczną kondycję człowieka i jego egzystencję. Poszukują miar i wartości określających szczęśliwe życie. Pomimo jednogłośne brzmiącego pytania, odpowiedzi zdecydowanie rozchodzą się.

Niektórzy swe poszukiwania organizują wokół wartości i zakładają, że człowiek nie zawsze jest w stanie samodzielnie określić, czym jest szczęśliwe życie, tak samo jak nie zdaje sobie sprawy z wszystkich swoich potrzeb i możliwości, stąd też nie potrafi w pełni wykorzystać swojego potencjału. Psychologowie skoncentrowani wokół tego zakorzenionego w starożytności eudajmonistycznego nurtu przyjmują, że miarą szczęśliwego życia nie jest to co przyjemne, ale to co warte starań. A człowiek nie zawsze wie, co owych starań godne, trzeba więc poniekąd za niego zdefiniować jego potrzeby i możliwości rozwojowe⁵.

³ R. Carlson, *Dzieci, rodzice i szczęście...*

⁴ *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 8.

⁵ J. Czapinśki, *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*, [w:] *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapiński, Wydawnictwo

Przyjmując za eudajmonistami, życie człowieka spełnionego powinno charakteryzować się określonymi stanami czy mechanizmami. Na przykład Abraham Maslow zaproponował wzór na szczęśliwe życie, w którym powinny dominować takie cechy, jak realizm, poczucie wspólnoty z ludzkością, akceptacja, koncentracja na problemie, autonomia, ciągła świeżość ocen i szacunek dla innych⁶. Inną ciekawą propozycją modelu szczęśliwego życia jest koncepcja Carol Ryff, która uwzględnia sześć czynników determinujących życiową satysfakcję. Są to: 1) samoakceptacja – która wyraża zdrowy stosunek do własnego ja, jest wyrazem zdrowia psychicznego i dojrzałej osobowości; 2) cel życiowy – będący zdolnością do odnajdywania sensu i kierunku życia oraz formułowania planów egzystencjalnych; 3) pozytywne relacje z innymi – wyrażone zdolnością nawiązania i podtrzymania trwałych, ufnych i satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi oraz możliwością odczuwania przyjemności z bliskiego kontaktu z nimi, empatii, troski i bliskości interpersonalnej; 4) autonomia – czyli zdolność do kierowania się własnymi przekonaniami niezależnie od otoczenia, także zdolność do przeciwstawienia się presji społecznej oraz umiejętność określania swojej osoby w oparciu o wewnętrzne standardy i normy; 5) panowanie nad otoczeniem – wyrażające się konstruktywnymi sposobami radzenia sobie z otoczeniem, zdolnością do aktywnego przystosowywania się do zmian i realizowania własnych inicjatyw; 6) rozwój osobisty – będący umiejętnością rozwijania własnych talentów i zdolności, wiąże się ze skutecznym przeciwstawianiem się przeszkodom i wymaganiom oraz gotowością do mobilizacji sił⁷.

Inni przedstawiciele psychologii pozytywnej wpisują się w hedonistyczną tradycję, u podstaw której leży przekonanie, że miarą szczęśliwego życia jest tylko i wyłącznie subiektywna ocena dokonana przez człowieka. To on kształtuje swoje życie w oparciu o odczuwane przyjemności. Zgodnie z hedonistycznym podejściem, dobrostan psychiczny⁸ jest poznawczą i emocjonalną oceną własnego życia. Ed Diener, czołowy przedstawiciel psychologii pozytywnej, dobrostan psychiczny określa jako „stopień, w jakim człowiek lubi swoje własne życie”⁹. Przyjmuje on, że dobrostan psychiczny jest wyrazem ogólnej oceny własnego życia, która wynika z dwóch przesłanek: satysfakcji z własnego życia (poznawczego osądu stopnia zgodności między rzeczywistym stanem a założonymi standardami) oraz emocjonalnych reakcji na zdarzenia. Zgodnie z koncepcją Dienera moż-

Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 15.

⁶E. T r z e b i Ń s k a, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

⁷C.D. R y f f, B. S i n g e r, *Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being*, „Journal of Happiness Studies” 2008, Vol. 9, No. 1, s. 13–39.

⁸Zamienienie z pojęciem „szczęście” w tekście używany będzie termin „dobrostan psychiczny”.

⁹E. D i e n e r, R. E. L u c a s, S. O i s h i, *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*, [w:] *The handbook of positive psychology*, ed. S.J. Lopez, C.R. Snyder, Oxford Library of Psychology, Oxford 2002, s. 63.

na przyjąć, że stopień dobrostanu psychicznego jest tym większy, im większa jest satysfakcja z życia, a także im więcej przeżywamy przyjemnych emocji i mniej negatywnych¹⁰.

Współczesna psychologia coraz częściej podkreśla fakt wzajemnego dopełniania się hedonistycznego i eudajmonistycznego podejścia. Jak zauważyli wybitni polscy badacze Janusz Czapiński i Dariusz Krok¹¹, hedonistyczna i eudajmonistyczna koncepcja tworzy kompleksowy obraz ludzkiego szczęścia, w którym satysfakcja i pozytywne afekty uzupełniają wartościowe cele i aktywność. Koncepcje te raczej się dopełniają niż stanowią dwa wykluczające się aspekty dobrostanu, gdyż przyjemne życie nie zawsze musi oznaczać dobre życie, podobnie jak to drugie nie musi być pasmem przyjemności. Stąd zasadnym wydaje się przyjęcie za J. Czapińskim następującej definicji: „szczęście jest takim nastawieniem wobec życia, które warunkuje aktywne zmaganie się z przeciwnościami losu i dążenie do realizacji ważnych dla podmiotu wartości. Jego przejawem jest odczuwany subiektywnie pozytywny bilans doświadczeń, znajdujący swój wyraz na poziomie poznawczym (pozytywna ocena jakości własnego życia i perspektyw) i na poziomie emocjonalnym (przewaga przyjemnych doznań)”¹².

Empiryczny materiał dotyczący charakteru szczęścia nie daje jego pełnego i niewątpliwego obrazu. Wiele danych wskazuje na istnienie jednego wymiaru szczęścia, inne argumentują na rzecz kilku. Wielu naukowców podkreśla, że najważniejszy jest emocjonalny wymiar dobrostanu psychicznego – dobre samopoczucie i nastrój – inni wskazują na poznawczy i refleksyjny aspekt, czyli odczuwanie zadowolenia z życia. Nawet sami badani niejednorodnie opisują swoje szczęście. Dla jednych to zadowolenie, poczucie spełnienia, spokój umysłu, a dla innych to dobra zabawa, przyjemność i radość¹³.

Dla zwyczajnego człowieka podziały ideowe i definicyjne są zdecydowanie mniej interesujące aniżeli praktyczne implikacje, które wynikają z badań nad dobrostanem psychicznym. Przedstawione powyżej nurty proponują różne, nieraz dopełniające się, odpowiedzi na pytanie o jakość ludzkiego życia. Formułują recepty na zdrowie psychiczne, dobrostan, zadowolenie z życia, a także zastanawiają się, czy atrybuty szczęśliwego człowieka można rozwijać i doskonalić. Stąd też społeczne zapotrzebowanie na psychologię pozytywną, która w ostateczności nie jest skierowana do osób chorych i zaburzonych, ale do ludzi zdrowych i aktywnych, choć nie zawsze do końca szczęśliwych.

Poczucie szczęścia, jakkolwiek definiowane, wpływa na funkcjonowanie człowieka. Zgromadzono wiele danych naukowych przemawiających za wpływem

¹⁰ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna...*

¹¹ Por. J. Czapiński, *Szczęście – złudzenie czy konieczność?...*; D. Krok, *Powiązania preferencji wartości z dobrostanem psychicznym w ujęciu hedonistycznym i eudajmonistycznym*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2001, t. 31, s. 253–276.

¹² J. Czapiński, *Szczęście – złudzenie czy konieczność?...*, s. 269.

¹³ M. Argyle, *Psychologia szczęścia*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2004.

dobrostanu na różne aspekty ludzkiego życia, a jednym z najlepiej udokumentowanych i najczęściej badanych jest zdrowie. Dowody na to, że ludzie szczęśliwi są zdrowsi i żyją dłużej stanowią już wystarczająco mocny argument, by dbałość o dobrostan psychiczny potraktować jako swoistą profilaktykę zdrowotną. Dotychczas uważano, że ludzie nieszczęśliwi mają w zwyczaju formułować więcej wyrazów niezadowolenia w kontekście swojego zdrowia. W rzeczywistości jednak, bycie nieszczęśliwym faktycznie może pogarszać zdrowie somatyczne. Szczęście nie ocali człowieka przed wszystkimi chorobami, pomimo to stanowi ważny zasób chroniący zdrowie¹⁴.

Badania pokazały, że ludzie doświadczający nieszczęścia odczuwają więcej negatywnych symptomów somatycznych i są bardziej wrażliwi na ból, a także szybciej wpadają w nałogi, rzadziej angażują się w działania na rzecz swojego zdrowia, a kiedy jest to konieczne nie poddają się rehabilitacji. Zaś u osób szczęśliwych układ odpornościowy działa skuteczniej, dzięki czemu lepiej chronią się oni przed infekcjami, ponadto są bardziej skłonni do tego, aby uprawiać sport, dbać o zdrową dietę czy przyjmować witaminy. Wyniki badań eksperymentalnych pokazują, że organizm powraca do zdrowia wolniej oraz starzeje się szybciej, kiedy narażony jest na stres, szczególnie ten przewlekły. Dowodów na współzależności szczęścia i zdrowia dostarczają także badania endokrynologiczne, które pokazały, że poczucie szczęścia wiąże się z niższym poziomem kortyzolu (hormon stresu) i z lepszą dobową regulacją tego hormonu¹⁵.

Istotne współzależności szczęścia udowodniono również w kontekście relacji społecznych. Jak się okazało, zależności te są dwukierunkowe, co znaczy, że ludzie szczęśliwi nawiązują lepsze relacje, zaś dobre relacje determinują wyższe wskaźniki dobrostanu psychicznego. Bez względu na rodzaj relacji (rodzicielstwo, małżeństwo, przyjaźń) ludzie pozostający w związkach czują się życiowo bardziej usatysfakcjonowani i są zdrowsi¹⁶.

Trwałe i głębokie poczucie szczęścia ma znamienny wpływ na funkcjonowanie w środowisku szkolnym, a w przypadku dorosłych w środowisku zawodowym. Oczywistym wydaje się fakt, że realizowanie się w swoich pasjach edukacyjnych czy w satysfakcjonującym hobby przynosi wiele psychologicznych korzyści. Jak się jednak okazuje, zależność ta może być również odwrotna. Szczęście popłaca i w szkole, i w pracy. Szczęśliwe osoby są generalnie lepiej oceniane, zarówno przez nauczycieli, jak i później przez pracodawców, kontrahentów, klientów itd. Szczęśliwi pracownicy częściej awansują i spostrzegani są jako otwarci, towarzyscy i serdeczni. Ponadto ludzie szczęśliwi są zazwyczaj bardziej pewni siebie, mają więcej energii i motywacji, a to wiąże się z zaangażowaniem w pracę¹⁷.

¹⁴ E. Diener, R. Biswas-Diener, *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

W kontekście rozważań nad znaczeniem poczucia szczęścia dla funkcjonowania dzieci i dorosłych warto wspomnieć o jednym z istotnych wymiarów dobrostanu psychicznego, jakim jest optymizm. Czołowy badacz tego zagadnienia Martin Seligman wiąże optymizm ze stylem wyjaśniania przyczyn sukcesów i porażek, jakie miały miejsce w przeszłości. Upatrywanie przyczyn niepowodzenia w czynnikach zewnętrznych, niezależnych od podmiotu oraz uznawanie ich jako niestałych i mających ograniczony zasięg, związane jest z tzw. optymistycznym stylem wyjaśniania. Również sposób interpretowania sukcesów opiera się na przekonaniu o stałym, globalnym i personalnym wpływie własnej aktywności. Zaś przypisywanie przyczyny negatywnych zdarzeń czynnikom wewnętrznym, zależnym od podmiotu, stałym i mających duży zasięg, określane jest mianem pesymistycznego stylu wyjaśniania¹⁸.

Optymistyczni ludzie w sytuacji niepowodzenia mobilizują się do wzmożonej aktywności, aby przezwyciężyć, ich zdaniem, chwilowy, miejscowy i niewynikający z ich działania kryzys. Taka interpretacja przyczyn zdarzeń zabezpiecza przed uczuciem bezradności, frustracji i irytacji. Chroni też przed obniżeniem samooceny i mobilizuje do dalszych działań. Jest zdecydowanie bardziej korzystna dla funkcjonowania społecznego i poznawczego dziecka.

W innym ujęciu optymizm traktowany jest jako osobowościowe cechy dyspozycyjne, ujmowane jako uogólnione oczekiwania pozytywnych zdarzeń w przeszłości¹⁹. Optymizm w tym przypadku rozumiany jest jako tendencja do spodziewania się zaistnienia raczej dobrych zdarzeń, a oczekiwania te są relatywnie stałe w czasie i niezależne od kontekstu sytuacyjnego. Oczekiwanie pozytywnego przebiegu zdarzeń prowadzi do podjęcia lub ponowienia działania, natomiast oczekiwanie negatywnych wyników demotywuje i kieruje do zaniechania aktywności. Badania pokazały, że osoby o pozytywnym nastawieniu odnośnie do efektów swojej pracy są bardziej wytrwałe, konsekwentne, mają bardziej pozytywny obraz siebie i większą nadzieję na osiągnięcie sukcesu²⁰.

Optymistyczna postawa niesie ze sobą wiele wymiernych korzyści. Niewątpliwym jest, że dziecko, które wierzy w pozytywny bieg zdarzeń oraz jest przekonane o możliwości osiągnięcia sukcesów osiąga sukcesy, jest bardziej pewne siebie, podejmuje stosowne działania i posiada lepsze umiejętności planowania własnego życia. Istnieje coraz więcej danych wskazujących, że nieznaczące przecenianie własnych możliwości i nazbyt optymistyczna wiara w sukces są bardziej

¹⁸ M.E. Seligman, *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Poznań 2005; M.E. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, [wyd. 2], Media Rodzina, Poznań 1993.

¹⁹ M.F. Scheier, C.S. Carver, *Optimism, coping, and health: generalized outcome expectancies*, „Health Psychology” 1985, No. 4, s. 219–247.

²⁰ Za: R.E. Franken, *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

pożądane aniżeli adekwatne, rzeczowe oceny. Zawyżone oceny samego siebie i sytuacji pozwalają na podejmowanie wyzwań, rozwiązywanie problemów i podtrzymanie motywacji do działania²¹.

Odkrycia psychologii pozytywnej mogą pomóc rodzicom i nauczycielom w kształceniu w dzieciach życiowej zaradności, samoakceptacji i szacunku do własnej osoby. Ponadto podpowiadają dorosłym pewną prostą prawdę, mianowicie, jeśli rodzic pragnie, by ich dziecko było zadowolone z życia, powinien przede wszystkim zatroszczyć się o siebie samego, nie zaniedbując przy tym dziecka i relacji z innymi²². Zgodnie z zasadą – szczęśliwy rodzic, to szczęśliwe dziecko.

Jest rzeczą oczywistą, że wszystkie dzieci mają tendencję do naśladowania swoich rodziców. Wrażenia, założenia, reakcje czy postawy opierają się na wzorze reprezentowanym przez ich wychowawców. Można stąd wnioskować, że jeżeli dzieci będą miały okazję postrzegać swoich rodziców jako szczęśliwych, świadomych, wdzięcznych i pełnych miłości, wówczas same zdobędą okazję do kształtowania w sobie pożądanych dla ich życiowego sukcesu cech. Jak pisze Richard Carlson, znany amerykański psychoterapeuta, autor książek o wychowaniu dzieci do szczęścia: „Rodzice, którzy mają głęboką świadomość wagi przykładu, jaki dają dzieciom, niemal zawsze są w stanie pielęgnować w sobie większą cierpliwość, szerszą perspektywę, głębszą mądrość i pełniejsze szczęście. W tym sensie rodzicielstwo można postrzegać jako okazję, by samemu stać się szczęśliwym człowiekiem”²³.

Szczęśliwe dzieci są z natury ciekawe świata, mają motywację do nauki, są troskliwe, uprzejme, pełne pasji i miłości. W opinii wspomnianego już R. Carlsona rodzice zamiast czynić wyczerpane starania, aby rozwijać swoje dziecko wielokierunkowo, wpajając zasady właściwego zachowania, motywując do osiągania sukcesów, dbając o najwyższą pozycję w szkolnych rankingach i nieskazitelną moralność, powinni raczej dążyć do osiągania jednego zasadniczego celu, jakim jest prawdziwe szczęście. Gdyż „wszelkie dobro, które jest jego konsekwencją, stanowi naturalne przedłużenie tego fundamentalnego stanu umysłu”²⁴.

Jednym z istotnych wymiarów dobrostanu psychicznego są doświadczane stany afektywne. Jak wspomniano wcześniej, dobrostan psychiczny jest tym wyższy, im więcej przeżywa się pozytywnych emocji, a mniej negatywnych. Warto zatem przyrzeć się bliżej tym zależnościom, szczególnie dlatego, że emocje, pomimo iż niebywale trudne do uchwycenia, dają w porównaniu z innymi komponentami

²¹ M. Ł a g u n a, *Przekonania na własny temat i aktywność celowa: badania nad przedsiębiorczością*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

²² W. E i c h e l b e r g, A. M i e s z c z a n e k, *Jak wychować szczęśliwe dzieci*, wyd. 4, „Zwierciadło”, Warszawa 2014.

²³ Cyt. R. C a r l s o n, *Dzieci, rodzice i szczęście...*, s. 18.

²⁴ Ibidem.

szczęścia największe sposobności do ich operacjonalizacji i prowadzenia rzetelnych badań.

Wpływ pozytywnego afektu na funkcjonowanie poznawcze i zachowania społeczne dzieci

Jednym z najciekawszych problemów badawczych psychologii jest ustalenie zależności między afektem a poznaniem, czyli między doświadczanymi emocjami i sposobami radzenia sobie z problemami świata zewnętrznego i wewnętrznego. Ustalenie tych współzależności nie jest łatwe, głównie ze względu na trudny do uchwycenia charakter emocji. Przeżycia towarzyszące zjawiskom afektywnym zazwyczaj analizowane są na drodze introspekcji i samoopisu. Z tego powodu rodzi się wiele niejasności terminologicznych dotyczących takich pojęć, jak emocja, nastrój, afekt czy uczucie.

Oczywistym jest, że emocje są niepodważalną częścią funkcjonowania człowieka. Mogą być silne, gwałtowne, trudne do opanowania, bywają przyjemne i energetyzujące, a czasami tłumione i kontrolowane. Niezaprzeczalnym jest jednak to, że nie sposób ich uniknąć. Można natomiast poprzez świadomość swoich działań i myśli wpływać na ich intensywność i częstotliwość.

Procesy emocjonalne to specyficzna reakcja organizmu na zmianę środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Wiąże się z pobudzeniem emocjonalnym oraz uświadomieniem sobie znaczenia i cech tych zmian²⁵. Emocje to silne odczucia, nie zawsze uświadomione. Mogą one mieć charakter pobudzenia pozytywnego (pod wpływem szczęścia, zachwyty, spełnienia) lub negatywnego (w konsekwencji gniewu, strachu, wstydu). Emocje nadają priorytet jednemu lub kilku rodzajom działania. Doznawane są jako odrębny typ stanu umysłowego, któremu towarzyszą zmiany somatyczne, ekspresja oraz działania²⁶.

Afekty to uczucia powstające najczęściej pod wpływem silnych bodźców zewnętrznych. Są chwilową pozytywną lub negatywną reakcją organizmu (vegetatywną, mięśniową, doznaniową) na jakąś zmianę w otoczeniu lub w samym podmiocie. Odczuwane są najczęściej jako przyjemne lub przykre. Nastroje to uczucia długotrwałe, o małej sile i spokojnym przebiegu (zadowolenie lub nie-

²⁵ J. R e y k o w s k i, *Eksperymentalna psychologia emocji*, wyd. 2 zm. i posz., Książka i Wiedza, Warszawa 1974, s. 14.

²⁶ Por. M. K r o k o w s k i, P. R y d z e w s k i, *Zarządzanie emocjami: inteligencja emocjonalna: vademecum użytkownika*, „Imperia”, Łódź 2011; D. D o l i Ń s k i, *Mechanizmy wzbudzania emocji*, [w:] *Psychologia ogólna: podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000; D. G o l e m a n, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997; Ł. K a c z m a r e k, *Podstawy neuropsychologiczne wpływu afektu pozytywnego na procesy poznawcze*, [w:] *Pojęcie zmiany w teorii i praktyce psychologicznej*, red. A. Słapińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2008, s. 67–90.

zadowolenie, wesołość lub smutek, niepokój, tęsknota). Są podobne do afektów, z tą jednak różnicą, że mają bardziej rozbudowany aspekt poznawczy. Zaś uczucia dotyczą stanów psychicznych wyrażających ustosunkowanie do określonych zdarzeń, ludzi czy innych elementów świata. Uczucia stanowią świadomą interpretację emocji. Związane są z doświadczeniami i ocenami jednostki oraz ze wzorami kulturowymi²⁷.

Dwa głównie wymiary wyrażania emocji to: 1) znak emocji, czyli przyjemny – nieprzyjemny (lub szczęśliwy – nieszczęśliwy); 2) pobudzony – śpiący – określający natężenie. W najnowszych badaniach pojawił się także trzeci wymiar, jakim jest intensywność emocji²⁸.

Wśród afektów pozytywnych, istotnych z perspektywy niniejszej pracy, różniamy między innymi radość i uniesienie. Są to stany emocjonalne związane z poczuciem akceptacji, pewnością siebie, odprężeniem i świadomością radzenia sobie z problemami. Badacze zwracają również uwagę na takie rodzaje pozytywnych afektów, jak: podniecenie, zadowolenie, odprężenie, komfort, uduchowanie, dogłębne poruszenie itd. Intensywność stanów afektywnych związana jest z doświadczeniem tzw. szczytowania, czyli największego szczęścia i spełnienia, związanego z takimi stanami, jak zaabsorbowanie, skupiona uwaga, świadomość siły, intensywne radość, poczucie wartości i znaczenia, spontaniczność, brak wysiłku i integracja²⁹. Wspomniane doświadczenie związane jest z popularnym konstruktem zaproponowanym przez Mihaly'ego Csikszentmihalyi, a mianowicie „przepływ” (*flow*), który oznacza pełne i satysfakcjonujące zaangażowanie w wykonywane zajęcie. Istotą tego zaangażowania jest równowaga między wyzwaniami i umiejętnościami osoby. Zbyt wygórowane zadanie lub zbyt łatwe nie przyniesie zadowolenia³⁰.

Ze względu na specyfikę oraz wielkość omawianego zagadnienia, podanie jednoznacznych i nienakładających się na siebie definicji staje się kłopotliwym wyzwaniem. Wyjaśnianie terminologicznych nieścisłości nie jest przedmiotem rozważań autora, ani też nie stanowi przeszkody w zrozumieniu charakteru zależności między pozytywnymi afektami/emocjami/nastrojami a funkcjonowaniem człowieka. Najważniejsze, aby uzmysłowić sobie, że pozytywne afekty wiążą się z odczuwaniem przyjemności, radości i satysfakcji.

Coraz liczniejsze badania pokazują, że umiarkowany afekt pozytywny (związany z radością) wywoływany codziennymi, nieraz drobnymi wydarzeniami ko-

²⁷ A. Kolańczyk, A. Fila-Jankowska, M. Pawłowska-Fusiara, R. Sterczyski, *Serce w rozumie. Afektywne podstawy orientacji w otoczeniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

²⁸ M. Argyle, *Psychologia szczęścia...*

²⁹ Ibidem.

³⁰ M. Csikszentmihalyi, *Urok codzienności: psychologia emocjonalnego przepływu: książka dla tych, którzy chcą więcej z życia wziąć i więcej mu dać*, „W.A.B.”, Warszawa 1998.

rzystnie wpływa na różnorodne zachowania społeczne oraz procesy poznawcze. Badania prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu przyniosły potwierdzenie dobrego wpływu pozytywnego afektu na twórczość, hojność, odpowiedzialność w relacjach interpersonalnych, otwartość i plastyczność myślenia. Ludzie doświadczający radości są bardziej zmotywowani i z większą łatwością osiągają swoje zamierzenia, są przy tym bardziej otwarci na nowe informacje i myślą jaśniej³¹. Liczne badania dowiodły także, że pozytywny nastrój związany jest ze specyficznym działaniem pamięci. Osoby w dobrym nastroju łatwiej bowiem zapamiętują informacje zgodne ze znakiem ich emocji. Zależność ta występuje nie tylko w warunkach laboratoryjnych, ale i w życiu codziennym, co wyjaśnia, dlaczego w chwili pozytywnych uniesień ludzie pamiętają głównie dobre wydarzenia, zaś doświadczając gniewu, przypominają sobie trudne i nieprzyjemne chwile.

Warto zwrócić uwagę, że przez długie lata uważano, że pozytywny afekt pogarsza poznawcze funkcjonowanie. Prowadzi do nadmiernego uproszczenia, zapamiętywania więcej dobrych wydarzeń aniżeli rzeczywiście ich było i powierzchownego przetwarzania informacji, a także tendencji do interpretacji wydarzeń w sposób korzystny dla siebie, pomijając porażki, a przypisując sobie autorstwo sukcesów. Powszechnie utarło się przekonanie, że „szczęśliwy, więc głupi”. I mimo coraz liczniejszych badań zaprzeczających tej tezie, ludzie wciąż ulegają złudzeniu, że osoby radosne i szczęśliwe są głupsze. Pogląd ten ma silne poparcie u samego twórcy pragmatyzmu Charlesa Sandersa Peirce’a, który w 1878 r. powiedział, że istotą myślenia jest rozwiewanie wątpliwości i niejasności. Ludzie zaś nie myślą i nie do końca uświadamiają sobie co się wokół nich dzieje, dopóki coś nie zaczyna się psuć³².

Ostatnie badania zdecydowanie podważają wstępne twierdzenia na temat negatywnego wpływu pozytywnego afektu na poznanie. Dziś już wiadomo, że radosne emocje sprzyjają plastyczności myślenia, co objawia się sprawniejszym, bardziej trafnym i opartym na solidnych przesłankach podejmowaniem decyzji, a także skutecznym rozwiązywaniem problemów i większą kreatywnością³³. Badania eksperymentalne pokazały, że osoby doświadczające pozytywnego afektu charakteryzują się większą otwartością umysłu, nie ulegają zakotwiczeniu na swoich wstępnych pomysłach, ale też przy rozwiązywaniu trudnych zadań reagują szybko, przyjmują najprostsze strategie i są zdolni do akceptacji pierwszych rozwiązań³⁴.

Osoby wprowadzone laboratoryjnie w pozytywny nastrój myślą o pewnych zjawiskach w sposób bardziej optymistyczny, konstruują na temat określonych

³¹ A. I s e n, *A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive process*, [w:] *Handbook of positive psychology*, ed. S.J. Lopez, C.R. Snyder, Oxford Library of Psychology, Oxford 2002, s. 528–540.

³² M. S e l i g m a n, *Prawdziwe szczęście...*

³³ A. I s e n, *A role for neuropsychology in understanding...*, s. 528–540.

³⁴ M. A r g y l e, *Psychologia szczęścia...*

wydarzeń i zjawisk więcej pozytywnych skojarzeń, prowadzą wesole rozmowy i tworzą zabawne opisy wydarzeń. Samych siebie postrzegają jako bardziej kompetentnych, towarzyskich oraz bardziej wartościowych i pewnych. Eksperymenty pokazały również, że osoby doświadczające pozytywnego nastroju widzą w innych ludziach, jak i u siebie mniej negatywnych cech, a więcej pozytywnych³⁵. Zarówno laboratoryjne badania, jak i obserwacje naukowców dowiodły, że osoby w dobrym nastroju nie tylko lepiej oceniają innych i siebie, ale też mają skłonność do wyższej ewaluacji atrakcyjności interpersonalnej, co sprzyja łatwieszemu nawiązywaniu kontaktów. Zależności te w wielu okolicznościach mogą sprzyjać lepszemu społecznemu funkcjonowaniu. Osoby takie spostrzegane są jako bardziej przyjacielskie, sympatyczne, towarzyskie i optymistyczne, z tego też powodu z większą łatwością nawiązują i podtrzymują relację interpersonalne. W skrajnych przypadkach istnieje ryzyko, że widzenie świata w różowych okularach może przynieść zagrożenia dla jednostki.

Doświadczanie pozytywnych emocji wpływa na zachowania altruistyczne. Ludzie szczęśliwi okazują się być bardziej pomocni i dobroduszni. Zasada ta sprawdza się nie tylko w warunkach laboratoryjnych, bo jak zaobserwowali badacze w słoneczne dni więcej osób jest skłonnych do udzielania pomocy i okazywania sobie życzliwości. Ponadto, osoby wesole podejmują się działań pomocowych, gdyż takowe podtrzymują ich nastrój lub dlatego że ich szczęście pozostaje w kontraście do nastroju osoby pozostającej w potrzebie i rodzi się potrzeba sprawiedliwego wyrównania różnicy. Osoby odczuwające pozytywne emocje pomagają, gdyż dobry nastrój prowadzi do przyjaznych odczuć wobec otoczenia³⁶.

Coraz liczniejsze badania potwierdzają korzystny wpływ pozytywnych emocji na radzenie sobie ze stresem i trudnymi sytuacjami, co może mieć związek ze wspomnianą wyżej plastycznością myślenia. Zauważono także, że osoby w dobrym nastroju charakteryzują się większą tolerancją w stosunku do otaczających wydarzeń i trudności, co wpływa generalnie na mniejszą skłonność do uruchamiania mechanizmów obronnych i wycofywania się z sytuacji. Osoby bardziej optymistyczne i pełne nadziei są bardziej wytrwale w rozwiązywaniu zadań i lepiej kontrolują stresującą sytuację³⁷.

Prowadzono również badania nad interakcją pozytywnego afektu a skłonnością do podejmowania ryzykownych decyzji. Wbrew powszechnym opiniom osoby w pozytywnym nastroju nie podejmują impulsywnych, brawurowych i nieprzemyślanych kroków. Wręcz przeciwnie, pozytywny afekt sprzyja poleganiu na zdrowym rozsądku i wyjątkowej przezorności. Tolerancja ryzyka uzależniona jest od subiektywnego spostrzegania prawdopodobieństwa porażki i potencjal-

³⁵ Ibidem, s. 132.

³⁶ A. I s e n, *A role for neuropsychology in understanding...*, s. 528–540.

³⁷ Por. M. A r g y l e, *Psychologia szczęścia...*, s. 132; A. I s e n, *A role for neuropsychology in understanding...*, s. 528–540.

nych korzyści wynikających z podjętej decyzji. Z jednej strony pozytywny afekt zmniejsza przekonanie o możliwości poniesienia porażki (co może prowadzić do ryzykownych zachowań), z drugiej jednak ryzyko poniesienia straty i obniżenia dobrego nastroju wydaje się być gorsze aniżeli potencjalna nagroda. Zatem osoby pozostające w dobrym nastroju, z obawy przed jego utratą, nie podejmują zbyt ryzykownych zachowań.

Reasumując, pozytywny afekt stwarza potencjał poznawczy, umożliwia większą elastyczność myślenia, lepsze wykonanie zadań i większą kreatywność oraz sprzyja lepszemu funkcjonowaniu społecznemu. Nasuwa to przypuszczenie, że pozytywne afekty wykształciły się na drodze ewolucji i obecnie spełniają ważną funkcję adaptacyjną.

Jedną z najwybitniejszych przedstawicielek psychologii pozytywnej Barbara Fredrickson w toku dwudziestoletnich badań na emocjami doszła do wniosku, że dla dobrego funkcjonowania człowieka niezbędna jest przewaga pozytywnych emocji nad negatywnymi w proporcji 3:1. Na tej podstawie sformułowała teorię pozytywnej emocjonalności. Pozytywność według pomysłodawczyni ma 10 form: radość, wdzięczność, spokój, zainteresowanie, nadzieję, dumę, rozbawienie, inspirację, zachwyt oraz miłość. Liczne badania i naukowe fakty potwierdzają, że pozytywny stan umysłu korzystnie wpływa na jakość życia człowieka.

W opinii B. Fredrickson skutkiem doświadczania pozytywnych afektów jest rozbudowa zasobów, konkretnie repertuaru myśli i zachowań. Dobry nastrój poszerza zakres uwagi, poprawia koncentrację, zwiększa różnorodność pomysłów, a także motywuje i tworzy potencjał do zabawy i aktywności społecznej, artystycznej i intelektualnej. Pozytywny afekt sprzyja eksperymentowaniu, podejmowaniu wyzwań i ćwiczeniu nowych umiejętności, a także prowadzi do lepszej integracji nowych przeżyć z wcześniejszymi i eksploracji świata³⁸. Jak sama autorka twierdzi, pozytywność jest środkiem do celu, a nie celem samym w sobie, czyni ludzi otwartymi i lepszymi³⁹.

Tytułem podsumowania

Propozycja wychowywania dziecka w duchu radości i szczęścia wciąż zajmuje marginalne miejsce zarówno w świecie nauki, jak i w potocznym myśleniu ludzi. Pomimo tego że większość świeżo upieczonych rodziców spontanicznie postanawia, iż zrobi wszystko, aby ich pociecha wyrosła na szczęśliwego i mądrego człowieka, to w ostateczności nieświadomie funduje mu ogrom doświadczeń, które temu szczęściu wcale nie służą. A wiadomym jest, że doświadczanie szczęścia

³⁸ Za: Ł. K a c z m a r e k, *Podstawy neuropsychologiczne wpływu afektu pozytywnego...*, s. 67–90.

³⁹ B. F r e d r i c k s o n, *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomaga zmienić jakość życia*, Zysk i S-ka, Poznań 2011.

niesie ze sobą wiele korzyści, istotnych z perspektywy społecznego i poznawczego funkcjonowania dziecka.

Wychowanie szczęśliwego dziecka jest jednym z najcenniejszych osiągnięć rodzica. To wielki sukces przygotować młodego człowieka do spełniania swojego życia w sposób pełny i wartościowy. Szczęśliwe dziecko, kiedy osiągnie dorosłość będzie ufne, pewne siebie, wierzące w swoje możliwości, pełne pasji i życzliwości, będzie wyposażane w zasoby i cnoty, które pozwolą mu skutecznie radzić sobie z trudnościami życia i, co bardzo istotne, nie będzie się zrażało niepowodzeniami, ale sukcesywnie i wytrwale dążyło do celu.

Nie sposób stworzyć idealną i uniwersalną receptę na wychowanie szczęśliwego dziecka. Każdy maluch ma swój własny, unikatowy sposób istnienia na świecie, ma wyjątkowe zdolności i specyficzne potrzeby. Dzieci są różne, podobnie jak różni i osobliwi są rodzice. Istnieje jednak wiele wychowawczych prawidłowości wspólnych dla wszystkich dzieci.

Wspomniany już Martin Seligman, twórca koncepcji wychowania optymistycznego dziecka, twierdzi, że kluczem do szczęścia jest wykorzystywanie mocnych stron jednostki. Każde dziecko ma swoje zalety i zdolności, a zadaniem rodziców jest tworzenie mu przestrzeni do ich rozwoju. Z badań amerykańskich wynika, że codzienne wykorzystywanie swoich mocnych stron powoduje przyrost poczucia szczęścia i chroni przed spadkiem nastroju. Dziecko, które od wczesnych lat rozwijało swoje predyspozycje ma większe szanse na osiągnięcie życiowego sukcesu⁴⁰.

W opinii R. Carlsona, głębokie szczęście dziecka zakorzenione jest w jego poczuciu własnej wartości i pewności siebie, a także w umiejętności bycia „ukierunkowanym do wnętrza”, co znaczy, że dzieci zwracające się po odpowiedź do własnego wnętrza bardziej ufają intuicji i instynktom, są kreatywne, uczą się samodzielnie i podejmują mądre decyzje. Dla wychowania szczęśliwego dziecka ważna jest właściwa, pozbawiona nadmiernej oceny, bezpośrednia i otwarta komunikacja z rodzicem, wspólne doświadczenie, podejmowanie twórczej aktywności, pielęgnowanie wdzięczności dziecka oraz szanowanie emocji dziecka, a także umiejętne radzenie sobie z własnymi negatywnymi nastrojami. Zwraca on również uwagę na potrzebę wyeliminowania z życia pośpiechu, który jego zdaniem nie współgra z rzeczywistą obecnością tu i teraz. Takie funkcjonowanie w teraźniejszości sprzyja doświadczeniu pełni życia. Dzieci są mistrzami bieżącego doświadczenia życia. Zamiast zadrezczać się troskami, minionymi sprawami, żalem, błędami i niepowodzeniami, warto zauważyć, że prawdziwe szczęście można odnaleźć nie w przeszłości i przyszłości, ale tu i teraz. Jak mówi R. Carlson „cieszyć się życiem, póki ono trwa – a ty i twoje dzieci będziecie razem szczęśliwi”⁴¹.

⁴⁰ M.E. Seligman, *Optymistyczne dziecko. Jak wychować dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, Media Rodzina, Poznań 1997.

⁴¹ Cyt. R. Carlson, *Dzieci, rodzice i szczęście...*, s. 34.

Powstało szereg publikacji oraz stron internetowych traktujących o metodach i sposobach wychowywania szczęśliwego dziecka. Wiele z nich podpartych jest rzetelnymi badaniami, inne opierają się jedynie na obserwacjach, doświadczeniach czy intuicji autora. Są one cennymi wskazówkami w postępowaniu wobec dziecka. Trzeba jednak pamiętać, że choć brzmią banalnie i wydają się być oczywiste w rzeczywistości okazują się wyzwaniem, któremu niejeden nie jest w stanie sprostać. Bo jakże lakonicznie brzmi stwierdzenie: „dodaj radości do życia swojego i swojego dziecka, a będziecie szczęśliwi”. A jakże trudne staje się to w obliczu pędu codziennego życia, stresu, zawodowych wyzwań i wszechogarniających zmartwień. Kiedy na szali stawia się złotą poradnikową radę „spędzać czas ze swoim dzieckiem, idź z nim na spacer” oraz zalegające w pracy sprawozdanie czy kolejny służbowy telefon, który planuje się wykonać w czasie wolnym, decyzja staje się oczywista. Przecież dziecko kocha, to poczeka. Dziecko może poczeka, ale upływający czas i mijające szanse na wychowanie szczęśliwego potomka mijają bezpowrotnie. Może najlepszą radą na wychowanie radosnego i zadowolonego z życia dziecka to po prostu ofiarować mu czas i uwagę, a ono samo pokaże, co mu do szczęścia potrzebne.

Bibliografia

- Argyle M., *Psychologia szczęścia*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2004.
- Carlson R., *Dzieci, rodzice i szczęście: o sztuce dziecięcej radości*, „Ravi”, Łódź 1995.
- Csikszentmihalyi M., *Urok codzienności: psychologia emocjonalnego przepływu: książka dla tych, którzy chcą więcej z życia wziąć i więcej mu dać*, „W.A.B.”, Warszawa 1998.
- Czapieński J., *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu*, [w:] *Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*, red. J. Czapieński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Czapieński J., *Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć: szkice ze społecznej psychologii osobowości*, red. M. Kofta, T. Szustrowa, wyd. 2 zm. i rozsz., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Diener E., Biswas-Diener R., *Szczęście. Odkrywanie bogactwa psychicznego*, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2010.
- Diener E., Lucas R.E., Oishi S., *Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction*, [w:] *The handbook of positive psychology*, ed. S.J. Lopez, C.R. Snyder, Oxford Library of Psychology, Oxford 2002.
- Doliński D., *Mechanizmy wzbudzania emocji*, [w:] *Psychologia ogólna: podręcznik akademicki*, t. 2, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Eichelberg W., Mieszczanek A., *Jak wychować szczęśliwe dzieci*, wyd. 4, „Zwierciadło”, Warszawa 2014.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Fredrickson B., *Pozytywność. Naukowe podejście do emocji, które pomaga zmienić jakość życia*, Zys i S-ka, Poznań 2011.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

I s e n A., *A role for neuropsychology in understanding the facilitating influence of positive affect on social behavior and cognitive process*, [w:] *Handbook of positive psychology*, ed. S.J. Lopez, C.R. Snyder, Oxford Library of Psychology, Oxford 2002.

K a c z m a r e k Ł., *Podstawy neuropsychologiczne wpływu afektu pozytywnego na procesy poznawcze*, [w:] *Pojęcie zmiany w teorii i praktyce psychologicznej*, red. A. Słapińska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2008.

K o l a Ń c z y k A., F i l a - J a n k o w s k a A., P a w ł o w s k a - F u s i a r a M., S t e r c z y Ń s k i R., *Serce w rozumie: afektywne podstawy orientacji w otoczeniu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

K r o k D., *Powiązania preferencji wartości z dobrostanem psychicznym w ujęciu hedonistycznym i eudajmonistycznym*, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego” 2001, t. 31, s. 253–276.

K r o k o w s k i M., R y d z e w s k i P., *Zarządzanie emocjami: inteligencja emocjonalna: vademecum użytkownika*, „Imperia”, Łódź 2011.

Ł a g u n a M., *Przekonania na własny temat i aktywność celowa: badania nad przedsiębiorczością*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Psychologia pozytywna: nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka, red. J. Czapiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

R e y k o w s k i J., *Eksperymentalna psychologia emocji*, wyd. 2 zm. i posz., Książka i Wiedza, Warszawa 1974.

R y f f C.D., S i n g e r B., *Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being*, „Journal of Happiness Studies” 2008, Vol. 9, No. 1, s. 13–39.

S c h e i e r M.F., C a r v e r C.S., *Optimism, coping, and health: generalized outcome expectancies*, „Health Psychology” 1985, No. 4, s. 219–247.

S e l i g m a n M.E., *Optymistyczne dziecko. Jak wychować dzieci, aby nauczyć je optymizmu i dawania sobie ze wszystkim rady*, Media Rodzina, Poznań 1997.

S e l i g m a n M.E., *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, [wyd. 2], Media Rodzina, Poznań 1993.

S e l i g m a n M.E., *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, Media Rodzina, Poznań 2005.

T r z e b i Ń s k a E., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

HAPPY CHILDREN FUNCTION BETTER. THE INFLUENCE OF POSITIVE AFFECT ON COGNITION AND SOCIAL BEHAVIOR

Keywords: psychological wellbeing, happiness, positive affect, optimism, cognitive and social functioning

One of the biggest parenting successes is to raise a child who will be happy and joyful and also preparing him to meet his life in a valuable and fulfilled way. Children who have a high sense of psychological wellbeing when they reach adulthood will be trusting, confident, full of passion and kindness, and will

also be equipped with resources and virtues that will allow him to effectively deal with the difficulties of life.

In addition, the daily experience of positive affects brings many benefits that are important for the functioning of the cognitive and social development of child. Positive affect influence the plasticity of thinking, improve creativity, facilitate decision making and establish interpersonal relationships and also increase altruism.

ŁUKASZ FIEBICH

Kompetencje informacyjne i medialne w kanonie współczesnej edukacji

Wstęp

Powszechność komputerów, laptopów i smartfonów sprawiła, że prawie każdy człowiek czuje się pełnoprawnym członkiem społeczeństwa informacyjnego. Szybki i niemal nieograniczony dostęp do sieci internetowej daje z kolei poczucie, że na temat cyfrowych mediów wiemy bardzo dużo. Czy zdajemy sobie jednak sprawę z nadrzędnych wartości, jakie posiada współcześnie informacja, a także umiejętność jej wyszukiwania, przetwarzania i wykorzystania? Czym jest technologia informacyjna, informatyka, a czym technologia informatyczna? Czy wszystkie te pojęcia oznaczają to samo? Co można rozumieć pod hasłem cyfrowe media? I dlaczego powinniśmy dbać o rozwój kompetencji informacyjnych i medialnych współczesnych uczniów?

W niniejszym artykule zostanie podjęta próba wyjaśnienia podstawowych pojęć związanych z nowoczesną edukacją, które w dalszym ciągu tworzą płataninę terminologiczną, a także usiłowanie uszeregowania zadań związanych z edukacją medialną, informacyjną i komputerową, jakie współczesna szkoła winna realizować. Mnogość interpretacyjna pojęć związanych z technologią informacyjną oraz brak jednolitych i konkretnych wskazówek, których celem jest skuteczna realizacja zadań związanych z edukacją medialną, wymuszają konieczność zaprezentowania uporządkowanego zestawienia kompetencji medialnych i informacyjnych, jakie powinien posiadać współczesny człowiek.

Czym jest technologia informacyjna? Podstawowe pojęcia

Informacja w ostatnim czasie nabiera innego znaczenia. Coraz częściej jedynym skojarzeniem, jakie przychodzi do głowy współczesnym ludziom (szczególnie młodemu pokoleniu) to Internet i media, a wyszukiwanie informacji ogranicza się do wyszukiwania w źródłach elektronicznych. To tam młodzi ludzie sięgają i tam zdobywają informację. W dobie „cyfrowej zagłady” należy jednak wyjaśnić kilka istotnych pojęć. Bardzo często termin „technologia informacyjna” mylony

jest z „technologią informatyczną”. Oba pojęcia, choć pokrewne i często występujące obok siebie, oznaczają co innego i nie należy stosować ich zamiennie. Do „zestawu” błędnych określeń często zalicza się jeszcze termin „informatyka”. Wielość podejść naukowych i badawczych sprawia, że ciężko jest znaleźć wyczerpującą, powszechnie uzgodnioną i jedyną definicję dla powyższych haseł. Maciej Sysło w swoim artykule podaje propozycje definicji, które w ogólny sposób wyjaśniają znaczenie powyższych terminów.

„Informatyka, to zgodnie z dokumentami UNESCO, dziedzina naukowa, która zajmuje się głównie projektowaniem, realizacją, ewaluacją, wykorzystaniem i utrzymywaniem systemów przetwarzania informacji, z uwzględnieniem sprzętu, oprogramowania, aspektów organizacyjnych i ludzkich, oraz konsekwencji przemysłowych, handlowych, publicznych i politycznych”.

„Technologia informatyczna to z kolei technologiczne zastosowanie informatyki w społeczeństwie”.

W końcu, najistotniejszy z terminów – „technologia informacyjna – to połączenie technologii informatycznej z innymi, związanymi z nią technologiami, głównie z technologią komunikacyjną (technologia informacyjno-komunikacyjna); służą one wszechstronnemu posługiwaniu się informacją”¹.

Duże różnice pojawiają się również w momencie próby scharakteryzowania kompetencji informacyjnych i informatycznych. Te pierwsze odnoszą się do umiejętnego posługiwania się informacją w ogóle, natomiast kompetencje informatyczne dotyczą sfery technicznej i mówią o umiejętności obsługi komputera. Rozważania dotyczące kompetencji medialnych i informacyjnych nie mogłyby zostać rozpoczęte bez wyjaśnienia, czym w istocie jest kompetencja i jak to pojęcie będziemy rozumieć w niniejszym opracowaniu. Za profesorem Wacławem Strykowskiem przyjmuje się, że pojęcie „kompetencje” może przybierać podwójne znaczenie. Z jednej strony, kompetencje utożsamiane są z umiejętnościami, z drugiej – termin ten może oznaczać zakres uprawnień. Ważną cechą kompetencji jest jej podmiotowość. „Kompetencje są własnością określonej osoby. Szczególnym zaś atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością”².

Pokolenie Z

Generacja Google, pokolenie Z, dzieci sieci, nieustannie podłączeni – to tylko niektóre określenia współczesnego pokolenia, które bez przerwy pozostaje *online*. Przedstawiciele tej generacji to osoby, które nie widzą różnicy między

¹ M. Sysło, Edukacja informatyczna, informatyka a technologia informacyjna, [dokument elektroniczny], www.isp.org.pl (17.06.2015).

² W. Strykowski, Kompetencje współczesnego nauczyciela, [dokument elektroniczny], www.repozytorium.amu.edu.pl (20.06.2015).

„rozmową” przeprowadzoną za pomocą komunikatora internetowego a tą odbytą w rzeczywistości. Nie mają poszanowania dla praw autorskich, twierdząc, że to, co znajduje się w Internecie, to własność każdego. Dodatkowo są niebawale obcy z wszystkimi nowinkami technologicznymi, a większa część ich życia toczy się w mediach społecznościowych.

Justyna Jusiewicz zwraca uwagę na to, że pomimo tego, iż wpływ cyfrowych mediów na młodzież jest badany dopiero od kilkunastu lat, to w literaturze spotyka się bardzo skrajne podejścia traktujące o konsekwencjach korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych przez najmłodszych. Zwolennicy wykorzystania technologii informacyjnej uważają, że cyfrowe media mogą rozbudzić ciekawość, która drzemie w każdym dziecku, a ponadto zachęcają do nauki i pobudzają kreatywność. Przeciwnicy z kolei akcentują liczne zagrożenia, jakie może przynieść korzystanie z Internetu, uzależnienie od gier czy niedozwolonych treści, do których niejednokrotnie dzieci mają dostęp³. Jedno jest pewne – pokolenie, o którym mowa różni się znacząco od swoich rodziców i dziadków. Mając to na uwadze, można powiedzieć, że „jednym z ważniejszych problemów współczesnej edukacji jest wykluczenie cyfrowe części społeczeństwa, a pilnym zadaniem staje się likwidowanie i zmniejszanie różnicy pomiędzy pokoleniem posługującym się technologią cyfrową a tzw. imigrantami cyfrowymi, dla których język nowych technologii jest jak język obcy, którego nigdy nie uda im się opanować w stopniu doskonałym”⁴.

Technologia informacyjna w edukacji najmłodszych

Współczesna szkoła różni się od tej sprzed 20 lat. Zmiany dotyczą metod nauczania, sposobów uczenia się, zapamiętywania informacji, a przede wszystkim ich wyszukiwania i przechowywania. „Ponieważ możemy przesłać sobie informacje, które nas interesują, lub ściągnąć je bezpośrednio na nasz komputer, nie widzimy już także tak dużej potrzeby zapamiętywania czegokolwiek. Skoro informacje są cały czas w zasięgu naszej ręki, po co przechowywać je w mózgu?”⁵. Szkoła winna być miejscem tworzenia, a nie tylko przekazywania wiedzy, miejscem, gdzie uczniowie będą mogli wykazać się kreatywnością i twórczymi postawami.

Można pokusić się o stwierdzenie, że w każdej szkole znajduje się pracownia komputerowa, a w większości z nich również interaktywna tablica multimedialna,

³J. Jusiewicz, *Kompetencje informacyjne młodzieży: analiza, stan faktyczny, kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012, s. 47.

⁴W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

⁵E. Abojoud, *Wirtualna osobowość naszych czasów: mroczna strona e-osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 197.

tablety do użytku uczniów i inny sprzęt multimedialny. Zastanawiające jest jedynie to, czy ten sprzęt w pełni wykorzystywany jest na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych mówi wyraźnie o tym, że celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest między innymi „kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”. Wśród najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej znajduje się z kolei „umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym także dla wyszukiwania i korzystania z informacji”. W podstawie programowej czytamy dalej: „Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów. [...] Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów”⁶.

Zarówno pierwszy etap edukacyjny, obejmujący klasy I–III szkoły podstawowej, polegający na kształceniu zintegrowanym, jak i drugi etap, klasy IV–VI, podczas którego realizowane są poszczególne przedmioty, przewidują realizację treści zawierających kształcenie w zakresie technologii informacyjnej w ramach przedmiotu zajęcia komputerowe.

Charakter realizowanej do tej pory edukacji komputerowej, edukacji w zakresie technologii informacyjnej (spotkać można różne nazwy, np. zajęcia komputerowe, informatyka, technologia informacyjna, technologia informacyjno-komunikacyjna, zajęcia informatyczne) powinien przybrać nieco inną formę niż dotychczas. Nie należy bowiem skupiać się na aspektach, które dla młodego pokolenia są intuicyjne, np. nauka obsługi myszy komputerowej czy sprzętu wyposażonego w ekran dotykowy. Obecnie normą staje się to, że dzieci rozpoczynające edukację przedszkolną mają już za sobą inicjację medialną, gdyż na co dzień obsługują komputer z dostępem do Internetu, tablet czy przełączają kanały w telewizji⁷. To na czym powinien skupić się nauczyciel, to nauka umiejętności posługiwania się informacją.

Kompetencje informacyjne obejmują między innymi sposoby wyszukiwania informacji, weryfikacji, selekcji, wykorzystania i przetwarzania informacji.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803.

⁷ M. N i t k a, *Rola współczesnego nauczyciela we wczesnej edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 410.

Istotna kwestia we współczesnej szkole, która powinna stać się obowiązkiem każdego nauczyciela, to kształtowanie informacyjnych kompetencji pozwalających młodemu pokoleniu na świadome i bezpieczne uczestnictwo w cyfrowej kulturze i edukacji. Zgodnie z założeniami podstawy programowej, kompetencje, o których mowa wyżej, powinny być kształtowane na każdym z przedmiotów, nie tylko na zajęciach komputerowych.

Kompetencje informacyjne i medialne nauczycieli

Coraz częściej luki pojawiające się w przestrzeni edukacyjnej wypełnia sprzęt multimedialny oraz narzędzia cyfrowe wspomagające uczenie się i nauczanie, tworząc tym samym szkołę nowoczesną. Czysto techniczne wprowadzanie rozwiązań opartych o technologie informacyjno-komunikacyjne nie jest jednak tym, czego polskiej szkole potrzeba. Zauważa się bowiem zapotrzebowanie na specjalistyczne kształcenie w zakresie zdobywania cyfrowych umiejętności oraz kształtowania kompetencji informacyjnych i medialnych. Kształtowanie kompetencji informacyjnych i medialnych u uczniów wymaga wcześniejszego wyposażenia w takie kompetencje nauczycieli. Umiejętności sprawnego wyszukiwania i gromadzenia informacji, ich weryfikacji, selekcji, a także przetwarzania i wykorzystania stają się we współczesnym świecie niezwykle istotne, gdyż „szkoła stoi, jak nigdy dotąd, przed ogromną szansą poprawnego i efektywnego wykorzystania multimedialnych w procesie nauczania. Multimedialny charakter komputerów, nowych technologii informatycznych i sieciowych, z Internetem na czele, ujawnił ogromny potencjał dydaktyczny i wychowawczy”⁸. Należałoby zatem rozpocząć od edukacji nauczycieli, aby mogli oni w pełni wykorzystać multimedialny sprzęt, w jaki wyposażone są polskie szkoły.

„Media w pracy nauczyciela są zarówno przedmiotem nauczania, jak i narzędziem wspomagającym inne nauczane dyscypliny. Pozwalają one nauczycielowi na modelowanie i stymulowanie zjawisk. Cechy mediów, takie jak: interaktywność, multimedialność i wizualizacja, gwarantują pełne oddziaływanie na umiejętności i zdolności uczniów. Niezbędne jest więc dostosowanie umiejętności nauczyciela do wypełniania funkcji świadomego twórcy i użytkownika nowych technologii informacyjnych w profesjonalnej działalności”⁹.

⁸S. Krzyśka, *Multimedia we współczesnej szkole. Między teorią a praktyką*, [w:] *Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność: ponowoczesne konteksty edukacji*, red. L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Przymont-Ciesielska, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2009, s. 271, cyt. za: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielański, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI², Poznań 2003.

⁹D. Siemieniecka-Gogolin, *Twórczość nauczycieli w kontekście mediów – stan badań w polskiej pedagogice*, [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 215.

Mylnie uważa się, że właściwą edukacją w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej szkoła powinna zająć się w późniejszym etapie kształcenia (klasy IV–VI i wyżej). To edukacja wczesnoszkolna, a w ostatnim czasie coraz częściej wychowanie przedszkolne jest tym najważniejszym etapem, którego nie powinno się bagatelizować w kwestii edukacji w zakresie IT. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej winni posiadać dobrze rozwinięte kompetencje medialne, gdyż stoją oni przed zadaniem przygotowania uczniów od najmłodszych lat do życia i poprawnego funkcjonowania w świecie mediów. „Poziom zdobytej wiedzy i umiejętności w tym zakresie na pierwszym etapie kształcenia będzie determinował umiejętność wykorzystywanie nowych mediów oraz technologii informacyjno-komunikacyjnej w dalszym procesie edukacji. Ponadto [...] u młodego pokolenia należy kształtować poziom kultury medialnej oraz zapobiegać potencjalnym zagrożeniom, jakie niosą za sobą media”¹⁰.

Katalog kompetencji informacyjnych i medialnych

Fundacja Nowoczesna Polska opracowała i opublikowała w ramach Programu „Cyfrowa przyszłość”, obszerny dokument pod nazwą „Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych”. Opracowanie jest bardzo przydatnym zbiorem najważniejszych elementów współczesnej edukacji, na które należy zwracać uwagę na każdym etapie kształcenia. Autorzy zbudowali katalog w oparciu o taksonomię celów Bolesława Niemierki na dwóch poziomach – wiadomości i umiejętności, a same kompetencje informacyjne i medialne zostały opisane poprzez spodziewane efekty kształcenia.

Katalog podzielony jest na obszary tematyczne, wśród których znajdują się:

I. Korzystanie z informacji

- Źródła informacji
- Wyszukiwanie informacji
- Podejście krytyczne do informacji
- Wykorzystanie informacji

II. Relacje w środowisku medialnym

- Wizerunek
- Komunikacja
- Otoczenie

III. Język mediów

- Językowa natura różnych mediów
- Funkcje komunikatów medialnych
- Kultura komunikacji medialnej

¹⁰ M. N i t k a, *Rola współczesnego nauczyciela we wczesnej edukacji medialnej...*, s. 414.

IV. Kreatywne korzystanie z mediów

- Tworzenie
- Przetwarzanie
- Prezentowanie

V. Etyka i wartości w komunikacji i mediach

- Komunikacja i media jako przedmiot refleksji etycznej
- Wyzwania etyczne a treści mediów i komunikacji
- Kompetencje etyczne dotyczące relacji w mediach
- Normy prawne w mediach i komunikacji

VI. Bezpieczeństwo w komunikacji i mediach

- Ochrona prywatności i wizerunku
- Anonimowość
- Bezpieczeństwo komunikacji, pracy i transakcji
- Nadzór nad siecią
- Uzależnienia i higiena korzystania z mediów

VII. Prawo w komunikacji i mediach

- Rodzaje, źródła i praktyka stosowania prawa w kontekście mediów
- Media a prawa człowieka, obywatela i dziecka
- Prawa wyłączne i monopole intelektualne
- Prawo telekomunikacyjne
- Prawo mediów i media publiczne
- Prawa osób niepełnosprawnych
- Ochrona danych osobowych

VIII. Ekonomiczne aspekty działania mediów

- Rynek mediów
- Informacja jako dobro ekonomiczne
- Finansowanie mediów
- Polityka medialna¹¹.

Opis poszczególnych kompetencji uwzględnia podział na etapy kształcenia. Pierwszy z nich obejmuje edukację formalną – dzieci, drugi dotyczy edukacji formalnej młodzieży oraz trzeci – kształcenia ustawicznego. Dodatkowo konstrukcja katalogu wyróżnia trzy różne poziomy opisywanych kompetencji – minimum, optimum oraz mistrzowski. Dokument w sposób wyczerpujący i klarowny przedstawia wymagania na różnych etapach kształcenia. Stał się bazą wielu badań związanych z technologią informacyjną w życiu współczesnego człowieka. W praktyce edukacyjnej „Katalog kompetencji informacyjnych i medialnych” jest swego rodzaju drogowskazem działań dydaktycznych i „miernikiem” posiadanych umiejętności w zakresie mediów i informacji.

¹¹ Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych, [dokument elektroniczny], www.nowoczesnapolska.org.pl (10.01.2015).

Podsumowanie

Zachodzące współcześnie zmiany technologiczne stają się poważnym determinantem zmian w obszarze edukacji. Tempo, w jakim rozwija się technologia informacyjno-komunikacyjna jest jednak zbyt szybkie, by mogła nadążyć za nimi szkolna rzeczywistość. Istnieje zatem potrzeba ciągłego doskonalenia nauczycieli, rozwijania kompetencji medialnych i informacyjnych uczniów oraz budowania świadomości medialnej całego społeczeństwa. To główne zadania współczesnej edukacji, jakie należy zrealizować, by wspólnie budować i rozwijać społeczeństwo informacyjne.

Młode pokolenie, często określane mianem cyfrowych tubylców, to osoby, które nie mają problemów z obsługą komputera, smartfona, czy tableta. Informacje w Internecie potrafią wyszukać w mgnieniu oka, a obsługa oprogramowania komputerowego, czy zdigitalizowanych urządzeń nie sprawia im żadnej trudności. Istnieje jednak ogromna potrzeba zapoznania uczniów z możliwościami wyszukiwania, selekcjonowania i gromadzenia informacji pochodzących z sieci internetowej. Ponadto, bardzo istotnym działaniem szkoły jest rozwijanie umiejętności świadomego korzystania z mediów, wykorzystania, przetwarzania zdobytych informacji, a także wprawa w zakresie tworzenia oraz rozpowszechniania informacji w Internecie. Katalog kompetencji stworzonych przez Fundację Nowoczesna Polska we współpracy ze specjalistami i ekspertami w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnej i mediów jest propozycją uporządkowanych obszarów omawianych kompetencji. Katalog może być również traktowany jako narzędzie pozwalające na budowę „całościowego i spójnego zestawu materiałów dydaktycznych do prowadzenia edukacji medialnej i informacyjnej na różnych etapach nauczania oraz w ramach kształcenia ustawicznego”¹².

Bibliografia

A b o u j a o u d e E., *Wirtualna osobowość naszych czasów: mroczna strona e-osobowości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

J a s i e w i c z J., *Kompetencje informacyjne młodzieży: analiza, stan faktyczny, kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2012.

K o ł o d z i e j c z y k W., P o ł a k M., *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Instytut Obywatelski, Warszawa 2011.

K r z y ś k a S., *Multimedia we współczesnej szkole. Między teorią a praktyką*, [w:] *Audiowizualność, cyberprzestrzeń, hipertekstualność: ponowoczesne konteksty edukacji*, red. L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Pryszmont-Ciesielska, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2009.

¹² Cyfrowa przyszłość. Katalog kompetencji medialnych i informacyjnych...

N i t k a M., *Rola współczesnego nauczyciela we wczesnej edukacji medialnej*, [w:] *Edukacja medialna w świecie ponowoczesnym*, red. B. Siemieniecki, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z 2014 r. poz. 803.

S i e m i e n i e c k a - G o g o l i n D., *Twórczość nauczycieli w kontekście mediów – stan badań w polskiej pedagogice*, [w:] *Nauczyciel jutra*, red. E. Perzycka, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

S t r y k o w s k i W., Kompetencje współczesnego nauczyciela, [dokument elektroniczny], www.repozytorium.amu.edu.pl (20.06.2015).

S t r y k o w s k i W., S t r y k o w s k a J., P i e l a c h o w s k i J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI⁴, Poznań 2003.

S y s ł o M., Edukacja informatyczna, informatyka a technologia informacyjna, [dokument elektroniczny], www.isp.org.pl (17.06.2015).

INFORMATION AND MEDIA LITERACY IN THE CANON OF TODAY'S EDUCATION

Keywords: information and media literacy, information society, modern education, digital natives

The concept of the information society (IS) is not a new issue in modern science. This problem is the subject of interest for several decades, but its definition is unclear and ambiguous.

There are many concepts of research and a lot of definitions concerning the information society, it is therefore necessary to select those aspects that allow for a detailed description of the phenomenon. An important feature of IS, is the everyday use of information and communication technologies, which is a great social, economic and cultural value.

In this paper, the author focuses on the aspect of building the information society at the level of school education. The challenge of modern education is to prepare the next generation for the skillful and conscious use of technology.

Autorzy

KATARZYNA BŁOŃSKA – mgr, asystentka na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, doktorantka Uniwersytetu Opolskiego

JAROSŁAW CZEPCZARZ – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

KRYSTYNA DĄBEK – mgr, nauczyciel w Publicznej Szkole Podstawowej nr 15 w Opolu

WOJCIECH DUCZMAL – dr, adiunkt na Wydziale Ekonomicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

ŁUKASZ FIEBICH – mgr, asystent na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

IRENA KOSZYK – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

DOROTA KOWALSKA – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

JOANNA MOCHNACZ – mgr, nauczyciel w Przedszkolu Publicznym nr 5 w Opolu

JOLANTA PYTLIK – mgr, doradca metodyczny nauczycieli kształcenia zintegrowanego w Miejskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Opolu

URSZULA STRZELCZYK-RADULI – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, nauczyciel w Publicznej Szkole Podstawowej nr 1 w Kędzierzynie-Koźlu

SŁAWOMIR ŚLIWA – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu

STANISŁAWA WŁOCH – dr, adiunkt w Instytucie Studiów Edukacyjnych na Wydziale Historyczno-Pedagogicznym Uniwersytetu Opolskiego

