

ANNA BASIŃSKA ■ TERESA PIETRALA ■ URSZULA ZIELIŃSKA
DAWID PIETRALA ■ KATARZYNA DZIUBALSKA-KOŁACZYK

TABLIT

Innowacyjny program wychowania przedszkolnego



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

TABLIT

Innowacyjny program
wychowania przedszkolnego



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIWERSYTET
IM. ADAMA MICKIEWICZA
W POZNANIU

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ANNA BASIŃSKA, TERESA PIETRALA, URSZULA ZIELIŃSKA,
DAWID PIETRALA, KATARZYNA DZIUBALSKA-KOŁACZYK

TABLIT

Innowacyjny program wychowania przedszkolnego



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

POZNAŃ 2015

ABSTRACT: Basińska Anna, Pietrala Teresa, Zielińska Urszula, Pietrala Dawid, Dziubalska-Kołaczyk Katarzyna, *Tablit. Innowacyjny program wychowania przedszkolnego [Tablit. An Innovative Kindergarten Curriculum]*. Poznań 2015. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (Adam Mickiewicz University Press). Pp. 144. ISBN 978-83-232-2810-3. Text in Polish.

Tablit is a kindergarten curriculum which employs the concept of constructivist theory of knowledge and L.S. Vygotsky's theory of development. Its aim is to increase childrens' understanding of selected scientific and social phenomena, expand the knowledge of English vocabulary as well as develop communicative skills, media literacy and independence in learning.

The curriculum employs: (1) the project approach – an in-depth study of a particular topic with a significant cognitive value for the learner; (2) the Questioning the Author method – a method of classroom dialogue modeling in which children use their own language during discussions and give valid scientific explanations; (3) CASUM (Conversations About Science Using Media) – QtA dialogs concerning scientific phenomena presented on the interactive board in the form of short animated films; (4) TUTORIAL – a short film based on the animated scenes, where a narrator describes the phenomena and children revise their knowledge about them; (5) English Language Component – word banks and language games related to given projects.

Recenzenci

PROF. DR HAB. DOROTA KLUS-STAŃSKA
DR HAB. TERESA PARCZEWSKA

Strona internetowa programu: <http://tablit.wa.amu.edu.pl>

Tom zrealizowany w ramach projektu
„Tablit – innowacyjny program wychowania przedszkolnego”
finansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego
w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki

Egzemplarz bezpłatny

Projekt okładki: ALEKSANDRA KLEJNOWSKA
Redaktor: OLGA BRONIKOWSKA
Redaktor techniczny: ELŻBIETA RYGIELSKA
Łamanie tekstu: REGINALDO CAMMARANO

ISBN 978-83-232-2810-3

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
UL. FREDRY 10, 61-701 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 7,50. Ark. druk. 9,00 + CD

DRUK I OPRAWA: QUICK-DRUK, ŁÓDŹ, UL. ŁĄKOWA 11

Spis treści

Wstęp	7
Założenia programu wychowania przedszkolnego Tablit	11
Konstruktywistyczne podejście do wiedzy i uczenia się	11
Narzędzia kulturowe w teorii uczenia się Lwa S. Wygotskiego	13
Wczesna akwizycja języka obcego	15
Tablit – tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się	19
Szczegółowe cele kształcenia i wychowania	20
Treści edukacyjne	24
Lista wybranych publikacji wspomagających pracę nauczyciela	63
Metoda projektów	66
Zalety metody projektów	68
Struktura projektu	69
Metoda Questioning the Author (QtA).....	74
Pochodzenie metody QtA	74
Specyfika metody QtA	74
Elementy wyróżniające metodę QtA	75
Metoda QtA w praktyce	76
Metoda QtA w programie Tablit	81
Trudności podczas stosowania metody QtA	83
Moduł językowy w programie Tablit	85
Struktura modułu językowego	85
Słowniki	86
Gry	87
Podsumowanie	89
Budowa zajęć	90
Tydzień 1	90
Tydzień 2	91
Tydzień 3	92
Tydzień 4	92
Scenariusze projektów	92
Najczęściej pojawiające się wątpliwości nauczycieli (FAQ)	94

Skrócony instruktaż wykorzystania platformy edukacyjnej Tablit	104
Adres platformy	105
Strona główna	105
Wybór poziomu wiekowego dziecka	105
Wybór tematyki zajęć	106
Mapa projektu	107
Ekran piosenki	108
Analiza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole	109
Wprowadzenie	109
Od spontanicznego do reaktywnego sposobu przeżywania	110
Struktura funkcji intelektualnych	113
Dynamika form działalności dziecka w wieku przedszkolnym: od zabawy „na serio” do gry z regułami	118
Dynamika form uczenia się dziecka w wieku przedszkolnym: od uczenia się spon- tanicznego do reaktywnego	126
Orientacyjna Skala Rozwoju	129
Wprowadzenie	129
Operacjonalizacja spontanicznego i reaktywnego sposobu funkcjonowania	131
Konstrukcja pozycji Orientacyjnej Skali Rozwoju	132
Sposób badania przy użyciu Orientacyjnej Skali Rozwoju	133
Sposób interpretacji i wykorzystania wyników	133
Zakończenie	135
Aneks. Arkusz Orientacyjnej Skali Rozwoju	137
Orientacyjna Skala Rozwoju	137
Zabawa	137
Uczenie się	139
Struktura funkcji intelektualnych	140
Bibliografia	142

Wstęp

Program wychowania przedszkolnego Tablit powstał w wyniku naszego zaniepokojenia związanego ze zjawiskiem infantylizacji¹ i upraszczania celów oraz treści kształcenia dotyczących człowieka w kluczowym dla jego rozwoju etapie – edukacji przedszkolnej. Widzimy, że to, co oferuje się dzieciom w przedszkolu, często nie odpowiada ich potrzebom i możliwościom, a współczesne przedszkola jakby nie dostrzegały kontekstu, w którym na co dzień funkcjonują dzieci (m-learning, wszechstronnie stymulujące i rozwijające zabawki, które mają w domach itp.).

W programie Tablit kontekstem wszelkiej działalności dziecka uczyniliśmy świat przyrody (*science*). Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jest bardzo uboga w te treści, zwłaszcza w treści dotyczące przyrody nieożywionej, a przecież to zagadnienia bliskie dziecku, bardzo dla niego atrakcyjne i dodatkowo stwarzające mu możliwości podejmowania różnorodnej aktywności badawczej (obserwowania, eksperymentowania, eksploracji, dokonywania pomiarów itp.).

Zauważyliśmy również, że dzieci w wieku przedszkolnym bywają traktowane jako nieporadne, niezdolne do podejmowania samodzielnych zadań, w tym działań badawczych. Pomimo wielu pojawiających się na rynku edukacyjnym publikacji metodycznych promujących aktywizujące metody pracy we wczesnej edukacji większość nauczycieli wykorzystuje je okazjonalnie, traktując jako dodatek do procesu dydaktycznego, nierzadko w sposób niewłaściwy lub nawet błędny, bez refleksji na temat ich wartości edukacyjnej. Trudno dziwić się nauczycielom, gdyż błędzą w gąszczu nowatorskich, a często pseudonowatorskich rozwiązań metodycznych, nie otrzymują rzetelnej informacji na temat skuteczności tych metod oraz odpowiedniego wsparcia w ich wykorzystywaniu w procesie nauczania. Dołączane do programów przewodniki metodyczne, szczegółowo rozpisujące każdą czynność nauczyciela i uczniów w każdym dniu pobytu dziecka w przedszkolu,

¹ O infantylizacji wczesnej edukacji pisze m.in. D. Klus-Stańska w pozycji *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006. Autorka zauważa, że infantylizacja treści dotyczy zarówno przyrodniczych, jak i społecznych dziedzin, a przejawia się w omawianiu zjawisk doskonale znanych dzieciom, opisywanych w kategoriach estetycznych, a nie naukowych.

prowadzą do intelektualnego paraliżu nauczycieli². Chcąc uniknąć tego zjawiska, zaproponowaliśmy czterotygodniowe projekty edukacyjne realizowane w ciągu całego roku przedszkolnego. Każdy projekt, mimo że ma stałe (niezmienne) elementy, pozwalające dzieciom na podejmowanie samodzielnych działań, a nauczycielom (przy każdym realizowanym projekcie) na doskonalenie umiejętności związanych z jego wprowadzaniem, obfituje w różnorodne propozycje zadań dla dzieci, z których nauczyciel musi wybrać to, co dla jego grupy będzie najbardziej wartościowe. Możliwość elastycznej realizacji propozycji zawartych w programie pozwala nauczycielowi na twórczą i refleksyjną pracę.

Kolejnym problemem, na który zwróciliśmy uwagę, jest to, że edukacja przedszkolna nie realizuje celów związanych z edukacją informacyjno-komunikacyjną (brak zapisu w podstawie programowej), chociaż „nowy system edukacyjny nastawiony na kształcenie całego społeczeństwa przez całe życie nie może być oparty wyłącznie na bezpośrednim kontakcie uczącego się z uczącym w klasie (...). Wymaga wypracowania i wprowadzenia do praktyki istotnie nowych metod dydaktycznych, a nie tylko uzupełnienia starych metod wypracowanych przed wiekami, przy założeniu centralnej roli nauczyciela, o incydentalne użycie komputerów”³. W programie *Tablit* przygotowaliśmy materiały dostosowane do użytku na tablicach multimedialnych i tabletach. Są to m.in. animacje oraz oparte na nich filmiki przybliżające dzieciom zjawiska przyrodniczo-naukowe. Nauczyciele prowadzą część zajęć, posiłkując się tymi materiałami (prezentowanymi na tablicy multimedialnej). Większość materiałów jest interaktywna, czyli wymaga reakcji i działań dzieci. Odpowiada to ich preferencjom poznawczym opisanym przez Marca Prensky’ego jako cechom typowym dla współczesnych *digital natives*⁴.

Edukacja (w tym również przedszkolna) powinna sprzyjać rozwijaniu umiejętności prowadzenia rozmowy, prezentowania argumentów, dyskusji itp. Niestety, wyniki badań⁵ pokazują, że sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami ma charakter dyrektywny, nauczyciel często narzuca swoje zdanie i swój punkt widzenia uczniom, a ci nie mają możliwości zbudowania dłuższej wypowiedzi

² Ibidem, s. 21.

³ W. Cellary i in., *E-Wielkopolska. Strategia budowy i rozwoju społeczeństwa informacyjnego w województwie wielkopolskim*, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2004, s. 18.

⁴ M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants*, <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [dostęp: 17.11.2014].

⁵ M.in. badań przeprowadzonych przez Małgorzatę Sławińską (M. Sławińska, *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010), Małgorzatę Żytko (M. Żytko, *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010), Dorotę Klus-Stańską (D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000), Ewę Bochno (E. Bochno, *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków 2004) oraz Józefę Bałachowicz (J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2009).

i wyrażenia własnego zdania. „Nauczyciel powinien pokazywać swoim przykładem wartość refleksji – zadawać prowokacyjne, kłopotliwe, oryginalne pytania, wskazywać na nieodkryte obszary, tajemnice, utwierdzać uczniów w przekonaniu, że ich dociekania są ważne i cenne (nie ignorować ich ani nie bagatelizować)”⁶. W programie zastępujemy nieskuteczną pogadankę uczącą „sposobu mówienia, który nigdzie oprócz szkoły nie będzie wykorzystywany”⁷ nieznaną do tej pory w Polsce metodą modelowania dialogów Questioning the Author⁸. W tej metodzie nauczyciel, stosując aktywne słuchanie (za pomocą słów wyrażających zainteresowanie i parafrazy wypowiedzi dzieci), stawia pytania otwarte i zachęca do dyskusji nad problemem, a także aktywizuje do formułowania i wyrażania opinii na temat zjawisk przyrodniczych prezentowanych na animacjach multimedialnych. W konsekwencji wymiany pomysłów i poglądów dzieci budują naukowe wyjaśnienia, a jednocześnie rozwijają umiejętności komunikowania się.

Jednym z celów projektu Tablit jest uwzględnienie celów związanych z edukacją w zakresie języka obcego. Obowiązkowa nauka języka obcego w Polsce rozpoczyna się na I etapie edukacji szkolnej, ale są już plany, aby włączyć ją też do wychowania przedszkolnego, poszerzając cele i treści zawarte w podstawie programowej. „Kształcenie językowe jest zadaniem długofalowym, trwającym przez całe życie. Wymaga więc stałej promocji i stałego wspierania wszystkich szczebli systemów edukacyjnych – począwszy od przedszkola aż do instytucji kształcących dorosłych”⁹. Dzieci w przedszkolach uczą się języka angielskiego podczas dodatkowych zajęć, a więc często bez spójności oraz integracji z pozostałymi zajęciami realizowanymi w aktywnościach dziennych. Od 1 września 2013 roku, w związku ze zmianą finansowania, ograniczono liczbę zajęć dodatkowych, w tym nauki języka angielskiego w wielu przedszkolach. Tablit przewiduje moduł języka angielskiego i dzięki implementacji materiału na platformie edukacyjnej nauczyciel nie musi znać języka angielskiego, aby stworzyć dzieciom warunki do jego nauki. Dzieci uczą się słów i zwrotów w języku angielskim za pośrednictwem materiałów multimedialnych (banków słów angielskich i gier edukacyjnych w języku angielskim) związanych tematycznie z zagadnieniami realizowanymi w ramach programu. Przyczynia się to do wiązania nowego języka ze zdarzeniami, w których uczestniczą dzieci i pozbawia go nienaturalności i obcości.

Nad powstaniem programu pracował interdyscyplinarny zespół, dzięki któremu udało się (choć częściowo) stworzyć unikatową ofertę programową dla

⁶ I. Czaja-Chudyba, *Jak rozwijać zdolności dziecka*, WSiP, Warszawa 2009, s. 105–106.

⁷ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 86.

⁸ Metoda modelowania dialogów Questioning the Author została stworzona przez Isabel L. Beck i Margaret G. McKeown w USA i szczegółowo omówiona jest w rozdziale „Metoda Questioning the Author (QtA)”.

⁹ *Rada Europy. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, s. 17.

przedszkoli. W latach 2013/2014 oraz 2014/2015 program testowano w kilku przedszkolach i był on modyfikowany w miarę pojawiających się wątpliwości i sugestii dzieci, nauczycieli, rodziców. Dzięki temu stał się rodzajem badań w działaniu – najlepszej, jak się wydaje, strategii doskonalenia praktyki kulturowej, jaką jest edukacja.

Program ten nie mógłby powstać bez zespołu ludzi, którzy współtworzyli jego wybrane elementy, czuwali nad jego poprawnością merytoryczną oraz administrowali projektem, w ramach którego został on opracowany.

Zarząd projektu i pomysłodawcy programu:

prof. dr hab. Katarzyna Dziubalska-Kończak – kierownik projektu
dr Anna Basińska – kierownik procesu dydaktycznego
dr Dawid Pietrala – koordynator działań
Teresa Pietrala – mentor metody QtA
Urszula Zielińska – ekspert dydaktyki języka angielskiego

Twórcy scenariuszy oraz wybranych elementów programu:

dr hab. Błażej Smykowski
dr Michał Klichowski
dr Tomasz Przybyła
dr Jarosław Weckwerth
Bogumiła Adamczak
Katarzyna Tomczak
Maria Marczevska
Katarzyna Przybycin
Agnieszka Fejfer-Trzaska
Katarzyna Jankowiak
Agnieszka Zdybel
Barbara Kosowska
Katarzyna Augustyniak
Anna Dunajska-Weckwerth
Elżbieta Burzyńska

Administracja projektem:

Marek Fertig
Joanna Kaczmarek-Górzyńska
Mikołaj Płaczek
Dawid Tobolski
Katarzyna Głuszek-Krawiec

Założenia programu wychowania przedszkolnego Tablit

Konstruktywistyczne podejście do wiedzy i uczenia się

Konstruktywistyczna perspektywa ujmowania nauczania i uczenia się akcentuje aktywność uczącego się, w wyniku której podmiot buduje swą rzeczywistość¹. Konstruktywizm podkreśla, że „nie da się tak po prostu drugiej osobie opisać i objaśnić świata, by go dobrze, osobiście rozumiała i umiała w nim działać”². „Uczący się aktywnie konstruuje własną wiedzę, a nie przyswajają ją jako przekazaną przez nauczycieli, gdyż ludzie nie są rejestratorami informacji, ale *budowniczymi* struktur własnej wiedzy”³. W związku z tym uczenie się z perspektywy konstruktywizmu jest samoregulacyjnym procesem zmagania się z konfliktem między istniejącymi, osobistymi modelami świata, a docierającymi informacjami z zewnątrz⁴.

Do najistotniejszych tez dydaktyki inspirowanej konstruktywizmem należą następujące⁵:

- aktywność ucznia zawsze powinna być punktem wyjścia procesu uczenia się. Oznacza to, że nauczyciel powinien pozostawić uczniowi czas na samodzielne (czasami nieudolne) próby radzenia sobie z sytuacją poznawczą;
- kluczowe w nauczaniu jest stawianie ucznia w sytuacjach problemowych, czyli takich, które wywołują u niego konflikt poznawczy i wymuszają podjęcie działań mających na celu jego zniwelowanie;
- w celu wsparcia procesu uczenia się przez nauczyciela znacząca jest znajomość przed-wiedzy ucznia, czyli tego, co już wie na dany temat w momencie rozwiązywania zadania;

¹ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, w: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, WSP ZNP, Warszawa 2000.

² D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 465.

³ F.C. Lunenburg, *Constructivism and Technology: Instructional Designs for Successful Education Reform*, „Journal of Instructional Psychology” 1998, nr 2, za: S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa...*, op. cit.

⁴ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa...*, op. cit.

⁵ D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 313-314.

- nauczanie polega bardziej na rozpoznawaniu przez nauczyciela, co ma na myśli uczeń, niż na skłanianiu uczniów, by odgadli, co ma na myśli nauczyciel;
- uczenie się nie polega na przyswajaniu cudzych pojęć, ale na społecznym negocjowaniu znaczeń;
- w pamięci ucznia pozostają bardziej poznawcze procedury dojścia do wyniku niż same wyniki aktywności, dlatego ważniejsze niż otrzymanie gotowego wyniku przez nauczyciela są samodzielne próby działania na różne sposoby, nawet niezakończone uzyskaniem wyniku;
- znaczna część uczenia się zachodzi na poziomie nieświadomym, co oznacza, że nauczyciel nie powinien za wszelką cenę próbować uzyskiwać od uczniów wyjaśnień i prezentacji każdego elementu wykonywanej czynności poznawczej;
- błędy uczniowskie są naturalnym elementem uczenia się, pełnią funkcję diagnostyczną i stymulują myślenie;
- planowanie nauczania jest projektowaniem okazji dydaktycznych, bez precyzyjnego określenia cząstkowych efektów.

„Samodzielność intelektualna uczniów i rozwijanie kompetencji związanych z rozwiązywaniem problemów, o które może chodzić w dydaktyce inspirowanej konstruktywizmem, jest przede wszystkim warunkowana strukturą zadań, jakie są proponowane uczniom”⁶. W tym kontekście program nauczania nie może być traktowany jako zbiór wiadomości, które powinny zostać opracowane przez ucznia, ale zbiór doświadczeń do przeżycia i wykonania⁷. Jak pisze Galina Dolya, „rozwojowy program nauczania musi pomagać dzieciom kroczyć naprzód. By tego dokonać, musi on zapewniać ambitne doświadczenia, które sprawiają przyjemność i są możliwe do osiągnięcia pod warunkiem udzielenia dzieciom odpowiedniego wsparcia”⁸. Na każdym etapie kształcenia najważniejszymi zadaniami nauczyciela są „rozwijanie zdolności uczenia się i umożliwianie dziecku opanowania metody naukowego poznania rzeczywistości. Metoda ta różni się od prostego przekazywania wiadomości przede wszystkim tym, że w organizowanym procesie uczenia chodzi nie tylko o odbiór i recepcję treści ze strony ucznia, ale przede wszystkim o autentyczne poznanie, zrozumienie i odkrycie problemu. Ważny jest tu sam proces dochodzenia do wiedzy. (...) W procesie uczenia się ukierunkowanym na poznanie naukowe, poznanie dziecka ma charakter odkrywania w kontekście rozwijania myślenia naukowego”⁹.

Konstruktywizm psychologiczny mówi o tym, jak ludzie się uczą, a nie jak powinniśmy ich nauczać, jednak jest znakomitą inspiracją dla myślenia o tym, czym jest dobra edukacja. Dzięki temu możliwe jest zbudowanie modelu nauczania

⁶ Ibidem, s. 299.

⁷ S. Dylak, *Uwzględnić uprzednią wiedzę uczniów, w: Przyrodnicze rozumowania najmłodszych, czyli jak uczyć inaczej*, red. S. Dylak, Wydawnictwa Fot-Art'90, Rzeszów 1994, s. 18.

⁸ G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Key to Learning Polska 2007, s. 16.

⁹ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012, s. 62-63.

opartego na założeniach konstruktywizmu i uwzględniającego jego główne tezy. Proces nauczania w ujęciu konstruktywistycznym obejmuje pięć faz: orientacji i poznawczej prowokacji, ujawniania wstępnych pomysłów i idei, restrukturyzacji wiedzy, aplikacji wiedzy oraz przeglądu zmian. Pierwszą z nich jest faza orientacji i poznawczej prowokacji. Polega ona na wprowadzeniu dzieci w tematykę zajęć i wzbudzeniu ciekawości poznawczej, dzięki czemu uruchamiana jest wewnętrzna motywacja do uczenia się¹⁰. W kolejnej fazie – ujawniania wstępnych pomysłów i idei związanych z omawianym tematem – następuje rozpoznanie stanu wiedzy poszczególnych dzieci. Zebrane w tej fazie informacje są cenne zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Nauczyciel wie, z jaką wiedzą uczeń rozpoczyna proces uczenia się i jakie są jego reprezentacje umysłowe, a sam uczeń ma możliwość uświadomienia sobie swoich własnych wyobrażeń na temat omawianego zagadnienia¹¹. Faza trzecia to restrukturyzacja wiedzy, a więc proces włączania nowych informacji do uprzedniej wiedzy i tworzenie jej nowej struktury. Nauczyciel stawia ucznia w nowych, trudnych sytuacjach, angażuje go w różnorodne działania badawcze, a tym samym stwarza mu warunki do gromadzenia nowych doświadczeń edukacyjnych, modyfikujących jego dotychczasową wiedzę¹². Kolejną, czwartą fazą jest aplikacja nowych informacji. W tym czasie uczeń powinien mieć możliwość rozwijania i stosowania wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach i kontekstach bliskich swojej rzeczywistości. Zadania stawiane uczniom przez nauczyciela powinny więc umożliwiać uczniom stosowanie nowej wiedzy i przenoszenie zdobytych informacji oraz umiejętności na inny kontekst¹³. Ostatnia faza konstruktywistycznego modelu nauczania, zwana przeglądem zmian, ma na celu uczniowską i nauczycielską refleksję nad zmianami w strukturze wiedzy ucznia. To etap, w którym zachodzi sprzężenie zwrotne między wiedzą wyjściową, a wiedzą nową, samodzielnie budowaną przez ucznia na zajęciach. Dzięki tej fazie uczeń uświadamia sobie, że wie i umie więcej, a nauczyciel sprawdza efektywność projektowanych dla uczniów zadań¹⁴.

Narzędzia kulturowe w teorii uczenia się Lwa S. Wygotskiego

Spośród różnych konstruktywistycznych koncepcji rozwoju podejście społeczno-kulturowe wydaje się najtrafniejsze, gdy mowa o edukacji, dla której komunikacja i interpersonalne wsparcie mają kluczowe znaczenie. Przedstawiciel tego podejścia – Lew S. Wygotski – podkreślał konstruktywistyczną naturę rozwoju

¹⁰ R. Michalak, *Konstruktywistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Impuls, Kraków 2004, s. 183-188.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem.

poznawczego. Uważał, że uczenie się dziecka oparte jest na aktywnym dążeniu do zrozumienia natury świata, a nie na biernym przyswajaniu wiedzy. Podkreślał, że najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi¹⁵. Dzięki interakcji i współdziałaniu z innymi dziecko opanowuje narzędzia kulturowe. Są to „wypracowane przez każde społeczeństwo i służące przekazywaniu tradycji przedmioty i umiejętności, które w tym celu muszą być przejmowane z pokolenia na pokolenie”¹⁶. Należą do nich zarówno narzędzia technologiczne (przybory do samodzielnej eksploracji, książki, multimedia), psychologiczne (język, zdolność uczenia się), jak i symboliczne (mapy, plany, wzory, symbole, znaki, litery, liczby)¹⁷.

W trakcie rozwoju dziecko uczy się korzystać z narzędzi kulturowych. Odbywa się to za pośrednictwem interakcji z innymi członkami społeczności. Za pomocą tych narzędzi, najpierw we współpracy, a potem już samodzielnie, rozwija wyższe funkcje psychiczne¹⁸. Najważniejszą umiejętnością, jaką dziecko opanowuje w toku interakcji społecznych, jest język. Głównym założeniem teorii Wygotskiego jest współzależność między myślą a językiem – najbardziej uniwersalnym narzędziem kulturowym. Badacz twierdził, że myśl jest uwewnętrznionym językiem. W trakcie zabawy dzieci na bieżąco komentują rozwój akcji. Te dziecięce wypowiedzi Wygotski nazywa zewnętrznym monologiem, który wraz z upływem czasu zostaje uwewnętrzniony, przybierając formę myśli. Tym samym struktury mowy stają się podstawową strukturą ich myślenia¹⁹. „Oznacza to, że rozwój myśli jest w dużym stopniu determinowany lingwistycznymi umiejętnościami dziecka. Te z kolei zależą od społeczno-kulturowych doświadczeń dziecka – stąd jedną z najważniejszych funkcji edukacji jest wspomaganie rozwoju bogatego, efektywnego języka mówionego”²⁰.

Społeczno-kulturowe podejście do rozwoju dziecka, inspirowane teorią Lwa S. Wygotskiego, stosowane jest w pedagogice Reggio Emilia. Filozofia, którą kierował się jej twórca – Loris Malaguzzi – podczas stwarzania dzieciom warunków do uczenia się, zakłada, że znają one „sto języków”, przez co rozumieją rzeczywistość inaczej niż dorośli, ale nie oznacza to, że rozumieją źle. Malaguzzi przyjmował, że nie ma stałego sposobu na podejście do nauczania dzieci, gdyż żyjemy w dynamicznie zmieniających się czasach. Jeden niezmienny program (jednakowy) dla wszystkich dzieci jest jedynie wymówką dorosłych przed podjęciem wyzwań stawianych przez dziecięce umysły. Filozofia Reggio Emilia zakłada m.in., że dziecko jest aktywnym uczestnikiem w nauce, otoczenie ma ważny wpływ na uczenie się (to trzeci uczestnik procesu), uczniowie, nauczyciele i rodzice są równie ważni,

¹⁵ H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 225.

¹⁶ *Ibidem*, s. 219.

¹⁷ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności...*, op. cit., s. 40.

¹⁸ *Ibidem*, s. 35.

¹⁹ G. Dolya, *Klucz do uczenia się...*, op. cit., s. 9.

²⁰ *Ibidem*.

a różnorodne metody stałej dokumentacji (obserwacja, rejestracja, dzienniki) dają szansę na ciągle zmiany i udoskonalanie ich wspólnej pracy. Pedagodzy pracujący w myśl założeń Reggio Emilia uważają, że dziecko zawsze jest „bogate” oraz że „wszystkie dzieci są inteligentne”, a mając kontakt z „bogатым dzieckiem” „stajesz się bogатым pedagogiem i masz do czynienia z bogатыmi rodzicami”²¹. Podobnie jak nauczyciele w programie Tablit, nauczyciel z Reggio Emilia staje się współtwórcą sposobu na odkrywanie zjawisk, proponuje dzieciom „siebie jako zasób, z którego dzieci mogą i chcą czerpać, w taki sposób organizując przestrzeń, materiał i sytuacje, aby stworzyć nowe okazje do uczenia się, wspierając dzieci w badaniu (...), słuchając ich i obserwując je, poważnie traktując ich pomysły i teorie (...)”²². Filozofia Reggio Emilia polega na tym, aby w jak największym stopniu oddać dzieciom planowanie aktywności i tego, czym zajmą się w następnej kolejności (temat), ale jednocześnie uczestniczyć w tych odkryciach i badaniach tak samo, jak robią to dzieci: dziwić się i zaciekawiać jak one za każdym razem, kiedy coś wymyślą i wprowadzą w czyn²³.

Wczesna akwizycja języka obcego

Wyniki badań nad akwizycją języka obcego u dzieci wyprowadzają hipotezę o istnieniu okresu krytycznego dla nauki języka. Hipoteza ta zakłada istnienie biologicznego okresu w życiu człowieka (do okresu dojrzewania, ok. 12.-13. roku życia), po którym opanowanie języka staje się coraz trudniejsze ze względu na zmniejszenie „plastyczności mózgu”²⁴. Początkowo odnosiła się tylko do języka ojczystego, następnie zastosowano ją w kontekście języka obcego²⁵. Istnieją badania polemizujące ze skrajną wersją tej hipotezy, jednak wielu badaczy potwierdza, że w sprzyjających warunkach dzieci poniżej 11.-12. roku życia są w stanie opanować język obcy w stopniu doskonałym, na takim samym poziomie jak rodzimi użytkownicy języka.

W ostatnich latach zarówno na świecie, jak i w Polsce znacznie obniżył się wiek uczniów podejmujących naukę języka obcego. Do niedawna tę naukę rozpoczynała głównie młodzież, natomiast obecnie wiele jest takich miejsc, w których zajęcia z języka obcego prowadzone są już w przedszkolu²⁶. Często odbywają się

²¹ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013, s. 106.

²² Ibidem, s. 146.

²³ Ibidem, s. 214.

²⁴ E. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons, New York 1976.

²⁵ E. Bialystok, *The structure of age: In search of barriers to second language acquisition*, „Second Language Research” 2007, 13, s. 116-137; T.A. Scovel, *Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*, Newbury House, New York 1988.

²⁶ J. Scrivener, *Learning Teaching. An Essential Guide to English Language Teaching*, Macmillan, Oxford 2011, s. 321.

na życzenie rodziców dzieci i są przez nich finansowane, tak jak to ma miejsce również w naszym kraju. Dodatkowo, zgodnie z niedawną nowelizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, od 1 września 2015 roku wszystkie 5-latki będą się uczyć obowiązkowo, bezpłatnie języka obcego w przedszkolach, a dzieci młodsze zostaną objęte tą zmianą od 1 września 2017 roku²⁷.

Obniżenie wieku najmłodszych uczniów wynika z dość powszechnego obecnie przekonania, że im wcześniej zaczynamy się uczyć języka obcego, tym większe mamy szanse na odniesienie sukcesu w tej dziedzinie²⁸. Mimo iż podejście do hipotezy okresu krytycznego²⁹ zmieniło się w ostatnich latach ze względu na przeprowadzone badania, a twierdzenie o niezwyklej skuteczności nauczania dzieci jest przez niektórych naukowców uznawane za mit³⁰, jednak pozytywnym rezultatom w uczeniu się języka obcego najbardziej sprzyja długość trwania nauki, czyli „im dłużej się uczymy, tym więcej umiemy, toteż najrozsądniej jest zaczynać możliwie wcześnie”³¹. Naukowcy dowodzą również, że aby stać się kompetentnym użytkownikiem języka obcego, osiągnąwszy poziom szkoły średniej, należy zacząć przygodę z językiem obcym dość wcześnie³². Ponadto badania nad dwujęzycznością wskazują, iż przyswajanie drugiego języka sprzyja rozwojowi procesów poznawczych³³. Alison Gopnik, Andrew N. Meltzoff i Patricia K. Kuhl³⁴ opisują eksperyment, w którym grupa dorosłych Japończyków przysłuchuje się wyrazom zaczynającym się na spółgłoskę „r”, a następnie kolejnym kilku, w których spółgłoska ta została zamieniona na spółgłoskę „l”. Dorośli Japończycy zdają się nie zauważać różnicy pomiędzy zmienionymi dźwiękami. Badacze podkreślają równocześnie³⁵, że do 11. miesiąca życia niemowlęta są w stanie rozpoznać różnice między dźwiękami pochodzącymi z różnych języków. Inne badania z kolei dowiodły, że sześciomiesięczne kanadyjskie niemowlęta potrafiły rozróżnić dźwięki języka Hindi, podczas gdy różnic tych nie zauważali dorośli Kanadyjczycy.

²⁷ 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. 2014, poz. 803.

²⁸ J. Scrivener, *Learning Teaching...*, op. cit., s. 321.

²⁹ E. Lenneberg, *Biological Foundations...*, op. cit.

³⁰ Badania wskazują, iż opanowanie języka – z wyjątkiem idealnej wymowy – jest możliwe w każdym wieku; por. H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002; J. Scrivener, *Learning Teaching...*, op. cit.

³¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, op. cit., s. 91.

³² J. Scrivener, *Learning Teaching...*, op. cit., s. 321.

³³ C. Weber-Fox, H. Neville, *Maturational constraints on functional specializations for language processing: ERP and behavioral evidence in bilingual speakers*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 1996, 8 (3), s. 231-256.

³⁴ A. Gopnik, A.N. Meltzoff, P.K. Kuhl, *The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn*. HarperCollins, New York 2000.

³⁵ Ibidem, s. 215.

Co więcej, zgodnie z obserwacjami badaczy, niemowlęta traciły tę zdolność około 12. miesiąca życia³⁶. Wnioski z przeprowadzonych przez Gopnik, Meltzoffa i Kuhl badań sugerują, że pomiędzy 6. a 12. miesiącem życia następuje taka organizacja dźwięków w umyśle dziecka, która przypomina sposób organizacji dźwięków przez dorosłych, w efekcie czego niemowlęta przestają rozpoznawać dźwięki, których nie są w stanie przyporządkować do poszczególnych kategorii w swoim rodzimym języku³⁷. O ile otoczenie stwarza takie możliwości, należy wobec tego wykorzystać szansę opanowania języka obcego w dzieciństwie, aby poznać język lepiej, posługiwać się nim sprawniej i – w sprzyjających warunkach – opanować niemal idealną wymowę.

Aby jednak zapewnić optymalne warunki do opanowania języka obcego przez dzieci, należy wziąć pod uwagę specyfikę pracy z nimi. Podczas przygotowywania planu pracy zarówno w trakcie całego roku szkolnego, jak i pojedynczych zajęć nie można zapominać o charakterystycznych cechach dziecka, które wpływają na rodzaj podejmowanych przez nie, a proponowanych przez nauczyciela, aktywności. Według Hanny Komorowskiej, „nauczanie dzieci tylko wtedy może być skuteczne, gdy uwzględnimy ich cechy rozwojowe”³⁸. Biorąc pod uwagę, że „myślenie dziecka jest konkretne, a pamięć mechaniczna”³⁹, nauczyciel powinien zaproponować dziecku aktywności:

- w których używa ono konkretnych przedmiotów,
- dotyczące bezpośrednio tego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka,
- opierające się na powtarzaniu sensownych dla dziecka zdań i zwrotów,
- koncentrujące się na nazwach przedmiotów i osób – nauce słownictwa, a nie gramatyki.

Kolejną istotną cechą determinującą rodzaj aktywności dziecka w uczeniu się języka obcego jest szybkie zapominanie oraz krótki czas koncentracji. Skutkuje to tym, iż nauczanie powinno odbywać się poprzez wielokrotne powtórzenia, które muszą być jednak atrakcyjne dla dziecka. Należy zwrócić uwagę, aby zadania często się zmieniały, a ćwiczenia były krótkie. Konieczność zróżnicowania bodźców dostarczanych dziecku wymaga zaplanowania gier ruchowych oraz oglądania czy kolorowania obrazków. Stała potrzeba zabawy i fizycznej aktywności u dziecka powoduje, że nauka języka powinna być oparta na ruchu, zabawie i elementach TPR (ang. *Total Physical Response*, pol. metoda reagowania całym ciałem)⁴⁰.

W związku z tym, iż dziecko czuje potrzebę sterowania własną aktywnością, podejmuje działania wtedy, gdy jest na to gotowe⁴¹. Nie należy zmuszać go do

³⁶ Ibidem, s. 224.

³⁷ Ibidem, s. 225.

³⁸ H. Komorowska, *Metodyka nauczania...*, op. cit., s. 92.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem, s. 93.

⁴¹ Ibidem.

mówienia, pamiętając, że poprzez słuchanie słów czy dłuższych wypowiedzi w języku obcym ono również się uczy. Można natomiast zachęcać dzieci do powtórzeń chóranych, ponieważ wtedy czują się bezpiecznie. Głównym zadaniem nauczyciela w prowadzeniu zajęć językowych z dzieckiem jest więc stworzenie warunków, aby ucząc się, dobrze się bawiło i aby osłuchiwało się z językiem. Ponieważ reakcje dziecka są bardzo silne i spontaniczne⁴², sfera emocjonalna odgrywa ogromną rolę w uczeniu się dzieci, stąd zabawa i humor to dwa niezbędne elementy nauki języka obcego.

Program wychowania przedszkolnego *Tablit* ma moduł języka angielskiego (więcej w rozdziale *Moduł językowy w programie Tablit*), dzięki któremu od najmłodszych lat dziecko może wzrastać w otoczeniu *lingua franca* – języka będącego środkiem komunikacji ludzi na całym świecie. Bawiąc się słownikami i gramami, dziecko poznaje nie tylko słownictwo związane z tematami projektów, ale także rozwija umiejętność rozpoznawania dźwięków i znaczeń oraz kształtuje gotowość do używania języka.

Podsumowując, powyższe teorie stały się dla nas inspiracją do działań na rzecz budowy alternatywnej oferty edukacyjnej dla dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia konstruktywizmu zachęciły nas do wyeksponowania aktywnej postawy dzieci wobec świata, rozwijania samodzielności poznawczej oraz holistycznej koncepcji umysłu i tworzonej w nim wiedzy. Dlatego, biorąc pod uwagę przesłanki teoretyczne oraz rozwiązania metodyczne, do głównych założeń programu *Tablit* można zaliczyć:

- poszerzanie oferty treści poznawczych,
- stymulację aktywności badawczej dzieci i ich samodzielności poznawczej,
- rozwijanie kompetencji komunikacyjnych,
- wspieranie alfabetyzacji wizualnej,
- budowanie poczucia sprawstwa u dzieci,
- rozbudzanie zainteresowania językiem angielskim i osłuchiwanie z wzorcową wymową brytyjską,
- tworzenie bogatego, stymulującego środowiska materialnego, które inspiruje do działań badawczych,
- włączanie rodziców w proces edukacji przedszkolnej dzieci.

⁴² Ibidem.

Tablet – tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się

Pojęcie środowiska uczenia się (*learning environments*) odnosi się do ogółu warunków, w których zachodzi uczenie się i zasadza się na dynamice i wzajemnym oddziaływaniu czterech elementów: 1) ucznia, 2) nauczycieli i innych specjalistów od uczenia się, 3) treści oraz 4) obiektów, sprzętów i technologii¹. Zadaniem nauczyciela jest budowa bogatego, stymulującego środowiska materialnego wspierającego aktywność eksploracyjną dzieci. Treści odpowiednio dobrane do potrzeb, możliwości i zainteresowań najmłodszych oraz zgromadzone w sali przedszkolnej materiały, narzędzia, sprzęty i multimedia tworzą stymulujące w rozwoju środowisko uczenia się. Nauczyciel, mimo że jest pomysłodawcą, twórcą i organizatorem tego środowiska, schodzi na drugi plan, umożliwiając dzieciom samodzielną eksplorację. W programie Tablet dużą wagę przywiązuje się do budowania bogatego i stymulującego poznawczo środowiska uczenia się przedszkolaków, dlatego do głównych celów programu wychowania przedszkolnego Tablet należy:

- umożliwienie dzieciom poznawania świata przez działanie, doświadczanie, odkrywanie, przeżywanie i dyskutowanie;
- wspieranie naturalnego zaciekawienia dzieci światem przyrody;
- wspieranie umiejętności stawiania pytań;
- wyzwalanie samodzielności badawczej;
- budowanie warsztatu badawczego;
- stworzenie dzieciom autentycznego, bogatego w bodźce środowiska edukacyjnego, w którym będą mogły na miarę swoich możliwości i potrzeb urzeczywistniać swój potencjał i rozwijać uzdolnienia;
- tworzenie warunków do samodzielnego radzenia sobie z wymogami różnorodnych zadań i sytuacji, do stawiania celów i określania strategii ich osiągnięcia, a także przezwyciężania trudności pojawiających się w toku zadania;
- budowanie pozytywnych doświadczeń ważnych dla rozwoju poczucia kompetencji oraz poczucia sprawstwa.

¹ H. Dumont, D. Istance, *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.

Szczegółowe cele kształcenia i wychowania

Zawarte w podstawie programowej wychowania przedszkolnego cele zostały uszczegółowione na potrzeby realizacji programu Tablit (tabela 1).

Tabela 1. Cele kształcenia i wychowania programu Tablit a cele wychowania przedszkolnego zawarte w podstawie programowej

CELE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO ZAWARTE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ	CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W PROGRAMIE TABLIT
1) Wspomaganie dzieci w rozwijaniu uzdolnień oraz kształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych im w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji.	<ul style="list-style-type: none"> • wspomaganie aktywności badawczej; • pogłębianie rozumienia relacji i zależności; • rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego; • rozwijanie umiejętności klasyfikowania; • rozwijanie umiejętności wnioskowania; • rozwijanie orientacji w schemacie własnego ciała i w otoczeniu; • dostrzeganie rytmu w organizacji przestrzeni i czasu (w tym stałych następstw dnia i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy); • rozwijanie umiejętności liczenia, wykonywania prostych działań arytmetycznych i badania własności liczb oraz relacji między nimi; • rozwijanie intuicji geometrycznej; • budowanie nowych pojęć; • wzbogacanie słownika dziecka; • umożliwianie dzieciom dokonywania wyboru form aktywności; • osłuchanie z językiem angielskim.
2) Budowanie systemu wartości, w tym wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co jest dobre, a co złe.	<ul style="list-style-type: none"> • wzbogacanie różnorodnych sytuacji społecznych, w których znajdują się dzieci, umożliwiających im gromadzenie bogatych doświadczeń świata ludzi; • zachęcanie do wydawania sądów na temat zachowania bohaterów literackich;
3) Kształtowanie u dzieci odporności emocjonalnej koniecznej do racjonalnego radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach, w tym także do łagodnego znoszenia stresów i porażek.	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznawanie i nazywanie emocji; • rozwijanie umiejętności radzenia sobie z emocjami; • akceptowanie prawa dzieci do popełniania błędów i rozmawianie na ich temat; • tworzenie bezpiecznego środowiska do popełnienia przez dzieci błędów i ich korygowania; • dostarczanie dyskretnego wsparcia w sytuacjach nowych i trudnych; • wzmacnianie starań działań próbnych; • orientowanie dzieci na cele poznawcze, a nie pokazowe.

CELE WYCHOWANIA PRZED-SZKOLNEGO ZAWARTE W POD-STAWIE PROGRAMOWEJ	CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W PROGRAMIE TABLIT
4) Rozwijanie umiejętności społecznych dzieci, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi.	<ul style="list-style-type: none"> • tworzenie warunków do pracy w parach i małych grupach; • tworzenie warunków do samodzielnego rozwiązywania konfliktów przez dzieci; • tworzenie warunków do uczenia się przez dziecko przestrzegania reguł życia grupowego; • rozwijanie samodzielności w działaniu; • wzmacnianie pozytywnych zachowań w grupie poprzez ich nagradzanie.
5) Stwarzanie warunków sprzyjających wspólnej i zgodnej zabawie oraz nauce dzieci o zróżnicowanych możliwościach fizycznych i intelektualnych.	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka; • budowanie wysokiego poczucia własnej wartości; • proponowanie zadań zapewniających każdemu dziecku odpowiedni dla niego poziom trudności; • zapewnianie doświadczeń społecznych integrujących dzieci o różnych możliwościach.
6) Troska o zdrowie dzieci i ich sprawność fizyczną; zachęcanie do uczestnictwa w zabawach i grach sportowych.	<ul style="list-style-type: none"> • uczenie przestrzegania zasad higieny; • zapewnianie systematycznego przebywania na świeżym powietrzu; • wspieranie poczucia własnych możliwości ruchowych i woli ich rozwijania; • organizowanie zabaw ruchowych w sali i ogródku przedszkolnym.
7) Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych.	<p>Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poznawanie podobieństw i różnic występujących pomiędzy ludźmi; • wspieranie rozumienia swojej odrębności; • odkrywanie podobieństw i różnic występujących pomiędzy rodzinami; • poznawanie mieszkańców Polski, Europy, świata; • kształtowanie postawy otwartej i akceptującej wobec innych osób. <p>Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie przyrodniczym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • odkrywanie funkcji i znaczenia zmysłów w poznawaniu świata; • zapoznawanie z rodzajami odpadów oraz drogą, jaką odbywają produkowane przez ludzi odpady; • eksploracja świata roślin i zwierząt; • poznawanie właściwości skał i minerałów; • przybliżanie zagadnień związanych z Kosmosem; • poznawanie budowy ludzkiego ciała; • budowanie wiedzy na temat powietrza, wiatru i latania; • poznawanie warunków niezbędnych do prawidłowego wzrostu roślin;

CELE WYCHOWANIA PRZED-SZKOLNEGO ZAWARTE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ	CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W PROGRAMIE TABLIT
	<ul style="list-style-type: none"> • poznawanie budowy drzewa i zmian zachodzących w nim w ciągu roku i całego życia; • poznawanie wybranych ekosystemów; • poznawanie środowiska wiejskiego (zwierzęta gospodarskie, sad i ogród, pole); • poznawanie właściwości wody, jej obiegu w przyrodzie i problemu zanieczyszczenia; • poznawanie właściwości wybranych materiałów; • poznawanie właściwości magnesów; • poznawanie właściwości prądu elektrycznego, sposobów wytwarzania energii elektrycznej oraz sposobu działania urządzeń elektrycznych. <p>Budowanie dziecięcej wiedzy o świecie technicznym:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie umiejętności korzystania z urządzeń technicznych: aparatu fotograficznego, tablicy multimedialnej, mikroskopu itp.; • poznawanie właściwości wybranych materiałów; • poznawanie właściwości magnesów; • poznawanie właściwości prądu elektrycznego, sposobów wytwarzania energii elektrycznej oraz sposobu działania urządzeń elektrycznych; • poznawanie zasad działania latawców, balonów na ogrzane powietrze, samolotów i lotu ptaków; • poznawanie zasady działania sygnału satelitarne; • poznawanie procesu produkcji papieru; • rozwijanie umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób zrozumiały dla innych; • zachęcanie do udzielania dłuższych wypowiedzi; • umożliwianie dzieciom wypowiedzania się i wyjaśniania zjawisk naukowo-przyrodniczych; • rozwijanie umiejętności prezentowania (przy użyciu wypowiedzi, schematu, modelu, ilustracji itp.) zdobytych informacji dzieciom i dorosłym.
8) Wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych i rozwijanie umiejętności wypowiedzania się poprzez muzykę, małe formy teatralne oraz sztuki plastyczne.	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie swobodnej ekspresji twórczej w zakresie sztuk plastycznych, muzyki i działań teatralnych.

CELE WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO ZAWARTE W PODSTAWIE PROGRAMOWEJ	CELE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA W PROGRAMIE TABLIT
9) Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej) oraz postawy patriotycznej.	<ul style="list-style-type: none"> • eksplorowanie najbliższego otoczenia, poznawanie miejscowości i regionu, w którym mieszka dziecko (lub znajduje się przedszkole); • zapoznanie z symbolami narodowymi Polski (flaga, godło, hymn); • rozwijanie więzi grupowych poprzez integrację zespołu i budowanie okazji do współpracy.
10) Zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez wspieranie ich ciekawości, aktywności i samodzielności, a także kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej.	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie myślenia pytajnego dzieci; • tworzenie sytuacji problemowych, umożliwianie dzieciom przeprowadzania doświadczeń naukowych (stawiania hipotezy, planowania i przeprowadzania badania, rejestracji i analizy wyników oraz formułowania wniosków); • zapewnienie kontaktu z książką obrazkową i pismem; • ćwiczenie sprawności grafomotorycznej; • zachęcanie do wykonywania zadań w skupieniu i koncentracji, od początku do końca.
	<p>Edukacja informatyczna²</p> <ul style="list-style-type: none"> • organizowanie warunków do bezpiecznego i racjonalnego korzystania z nowoczesnych technologii w procesie uczenia się; • rozwijanie umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii; • stwarzanie warunków do samodzielnej obsługi i eksploracji multimediów.
	<p>Edukacja w zakresie języka angielskiego³</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie i rozwijanie zasobu słownictwa angielskiego; • budowanie świadomości istnienia języków obcych; • rozwijanie gotowości do używania języka obcego; • tworzenie warunków do czerpania przez dziecko radości ze znajomości języka obcego; • rozwijanie umiejętności rozumienia słów i fraz; • rozwijanie umiejętności nazywania roślin, zwierząt, zjawisk, osób i przedmiotów; • kształtowanie umiejętności artykułowania głosek angielskich.

Źródło: opracowanie własne.

² Cele edukacji informatycznej są dodatkowymi celami programu i wykraczają poza podstawę programową wychowania przedszkolnego.

³ Cele edukacji w zakresie języka angielskiego są dodatkowymi celami programu i wykraczają poza podstawę programową wychowania przedszkolnego.

Treści edukacyjne

Program Tablit został zbudowany na treściach przyrodniczych. Stanowią one kontekst wszelkiej działalności dziecka w przedszkolu⁴. W każdym roku pobytu dziecka w przedszkolu realizowanych jest dziewięć czterotygodniowych projektów edukacyjnych o tematyce przyrodniczej. W tabeli 2 zestawiono tematy dziewięciu projektów wraz z celami ogólnymi i głównymi ideami (dla których przygotowany jest multimedialny materiał) w trzech grupach wiekowych⁵. Główna idea (*main understanding*) to zagadnienie, którego dotyczą zajęcia, sformułowane w postaci zdania w języku bliskim dziecku. Myślenie nauczyciela w kategoriach głównych idei, których eksplorowanie, doświadczanie i rozumienie umożliwia się dzieciom podczas zajęć, pozwala skoncentrować się na sednie problemu i sprzyja ukierunkowaniu dyskusji na głębszą analizę prezentowanego zjawiska.

⁴ Główną oś programu stanowią treści kształcenia związane z edukacją przyrodniczą. Cele, treści i propozycje aktywności z pozostałych obszarów edukacyjnej działalności przedszkola zostały im podporządkowane. Oznacza to, że nauczyciel, opierając się na tym programie, powinien być refleksyjny i mieć na uwadze jego możliwe ograniczenia wynikające ze służebności celów i treści wielu obszarów wobec celów związanych z edukacją przyrodniczą. W związku z tym nauczyciel może mieć potrzebę wykorzystania lub tworzenia własnych, dodatkowych materiałów dydaktycznych. Dlatego na końcu rozdziału umieściliśmy zestawienie wybranych pozycji teoretycznych i metodycznych, których znajomość może pomóc w optymalnym projektowaniu procesu edukacyjnego.

⁵ Treść głównych idei nie powinna ograniczać możliwości szerszej analizy tematu i blokować dociekań dzieci związanych z innymi aspektami tematyki zajęć. Główne idee przypisane do każdego tematu wskazują na zawartość tematyczną materiałów multimedialnych dla dzieci.

Tabela 2. Poglądowe zestawienie tematyki projektów realizowanych w ramach programu Tablit

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
1.	<p>GOSPODARSTWO (WIEJSKA ZAGRODA) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o wiejskim gospodarstwie (w szczególności o zwierzętach hodowlanych, opiece nad nimi oraz korzyściach płynących z hodowli poszczególnych gatunków); • wzbogacenie dziecięcego słownika o pojęcia związane z hodowlą zwierząt; • zaciekawienie pracą rolnika, hodowcy; • rozwijanie umiejętności samoobsługowych związanych z przygotowaniem posiłków oraz zachowaniem higieny; • kształtowanie szacunku do pracy wykonywanej przez ludzi i zwierzęta; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee*:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oto krowa i byk, a ich dziecko to cielę. Krowa daje mleko i mieszka w oborze. 	<p>GOSPODARSTWO (OGRÓD I SAD) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o gospodarstwie (w szczególności o uprawie warzyw i owoców w sadzie i ogrodzie, możliwościach ich wykorzystania, np. w przetworach); • wzbogacenie dziecięcego słownika o pojęcia związane z uprawą oraz przetwarzaniem warzyw i owoców; • rozwijanie umiejętności samoobsługowych związanych z przygotowaniem posiłków; • kształtowanie postawy prozdrowotnej – zachęcanie do jedzenia warzyw i owoców; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Warzywa i owoce rosną w ogrodzie. Częścią ogrodu jest sad. 	<p>GOSPODARSTWO (POLE) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o gospodarstwie (w szczególności o uprawie roślin i zbóż na polu, możliwościach ich przetwarzania); • wzbogacenie dziecięcego słownika o pojęcia związane z uprawą ziemi, przetwarzaniem plonów, pracą rolnika; • rozbudzenie zainteresowania pracą rolnika; • zapoznanie z procesem powstawania pieczywa i innych produktów spożywczych; • rozwijanie umiejętności samoobsługowych związanych z przygotowaniem posiłków; • kształtowanie szacunku do pracy rolnika; • kształtowanie szacunku do produktów spożywczych, np. chleba; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na polu rosną różne rodzaje zbóż. Zboże daje nam ziarno, z którego robi się mąkę.

* Główne idee są przykładami możliwych wypowiedzi dzieci i odnoszą się do materiałów multimedialnych stanowiących integralną część programu. Do każdego tematu stworzono pięć zestawów animacji (po jednym na każdy dzień drugiego tygodnia pracy w projekcie). Treść idei stanowi wyłącznie część informacji zdobywanych przez dzieci podczas realizacji projektu.

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
	<ul style="list-style-type: none"> Oto kura i kogut, a ich dziecko to kurczątko. Kura znosi jajka i mieszka w kurniku. Oto kłacz i ogier, a ich dziecko to źrebie. Koń pracuje w gospodarstwie. Ludzie jeżdżą konno. Oto owca i baran, a ich dziecko to jagnię. Dziełki owcy mamy mleko i wełnę. Gospodarz opiekuje się zwierzętami w gospodarstwie. Lekarz weterynarii dba o zdrowie zwierząt. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> degustacja i badanie właściwości produktów mlecznych; ogłędanie pod lupą i porównywanie różnych rodzajów jaj. 	<p>Część rośliny rośnie pod ziemią, a część nad ziemią. Czasem zjadamy to, co rośnie nad, a czasem to, co rośnie pod ziemią.</p> <ul style="list-style-type: none"> Latem i jesienią zbiera się dojrzałe owoce. Z owoców i warzyw można robić różne przetwory. Owoce i warzywa są bardzo zdrowe. Mają dużo witamin. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> sadzenie roślin w przedszkolnym ogrodzie; zakładanie hodowli fasoli; badanie właściwości warzyw i owoców (ogłędanie pod lupą, krojenie, smakowanie i wąchanie). 	<ul style="list-style-type: none"> Na polu rosną ziemniaki i kukurydza. Z nich też możemy zrobić mąkę. Buraki cukrowe i rzepak też rosną na polu. Z buraków cukrowych robi się cukier, a z rzepaku olej. Pole trzeba zaorać i obsiać, a dojrzałe zboże skosić. Z różnych rodzajów mąki piecze się różne rodzaje pieczywa. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> porównywanie i badanie różnych rodzajów mąki; robienie mąki z ziaren; uzyskiwanie oleju z roślin oleistych.
2.	<p>DRZEWO* (DRZEWO)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> budowanie wiedzy o drzewach (w szczególności o częściach drzewa i ich funkcjach); wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z drzewem; rozbudzanie zainteresowania światem przyrody; 	<p>DRZEWO (LAS)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> budowanie wiedzy o lesie (w szczególności o piętach lasu, roślinach i zwierzętach leśnych oraz cyklu życia drzew); wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z lasem; 	<p>DRZEWO (DREWNO)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> budowanie wiedzy o drzewach i drewnie (w szczególności o produkcji drewna i pałiu, zasadach zachowania się w lesie); wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z drewnem i jego przetwarzaniem;

* W programie Tablit w sposób kontrowersyjny wyodrębniono dwa projekty: *Drzewo* i *Roślina*. Mając świadomość, że drzewo jest rośliną, celowo dokonano takiego podziału. Projekt *Drzewo*, w którym jest mowa o drzewach ogólnie, ich roli w życiu człowieka oraz o lesie jako ekosystemie, przybliża również następstwa pór roku oraz zawiera elementy ochrony środowiska. Projekt *Roślina* skupia się głównie na cyklu rozwojowym oraz hodowli roślin, ale jest w nim także mowa o drzewach jako roślinach.

<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie postawy szacunku wobec roślin i zwierząt; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<ul style="list-style-type: none"> • rozbudzanie zainteresowania życiem w lesie, zmianami zachodzącymi w przyrodzie wraz z porami roku; • rozwijanie umiejętności zdobywania informacji w odpowiednich źródłach; • rozwijanie umiejętności rozpoznawania, nazywania i klasyfikowania gatunków roślin i zwierząt leśnych; • kształtowanie postawy szacunku wobec roślin i zwierząt; • kształtowanie odpowiednich zachowań w czasie wycieczek do lasu; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<ul style="list-style-type: none"> • rozbudzanie zainteresowania rolą lasu w życiu człowieka; • kształtowanie postawy szacunku wobec lasu i drzew. Nauka zasad odpowiedniego zachowania się w lesie; • kształtowanie postawy proekologicznej w aspekcie oszczędzania papieru; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym.
<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drzewo składa się z korzeni, pnia, gałęzi i liści (lub igieł). • Korzenie dostarczają drzewu wodę. W drzewie płyną soki. • Kora jest ubraniem drzewa, które je chroni. • W ciągu życia drzewo rośnie, a jego pień powiększa się. • Drzewo w ciągu roku zmienia się. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rośliny w lesie tworzą piętra. • Piętra lasu są mieszkaniem dla wielu zwierząt. • Drzewa różnią się między sobą wyglądem korony, liści, kory i owoców. • W kasztanach, żołędziach i noskach klonowych ukryte są nasiona. • Drzewa gubią liście, aby przetrwać zimowe mrozy. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las jest blokadą dla zanieczyszczeń. Produkuje czyste powietrze. • W lesie możemy odpoczywać. • Pozostawianie śmieci w lesie może spowodować pożar. • Drewno powstaje ze ściętych drzew. Z drewna można zbudować różne rzeczy. • Z drewna robi się papier w wytwórni papieru.

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
	<p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oglądanie kory drzewa pod lupą; • oglądanie liści pod lupą; • mierzenie grubości pni drzew. 	<p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • porównywanie różnych rodzajów liści; • tworzenie zielnika drzew; • obserwacja skarbów jesieni pod lupą; • budowanie makiet warstw lasu. 	<p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • porównywanie różnych rodzajów papieru; ocenianie ich faktury, grubości, koloru; • produkcja papieru czerpanego.
3.	<p>ZIEMIA (ODPADY) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy na temat rodzajów odpadów oraz ich utylizacji; • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z utylizacją odpadów; • rozwijanie umiejętności klasyfikowania przedmiotów; • rozwijanie umiejętności odczytywania symboli; • kształtowanie postawy proekologicznej, w szczególności w aspekcie prawidłowego segregowania odpadów; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<p>ZIEMIA (MÓJ DOM) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o miejscu zamieszkania (poznanie miejscowości i regionu zamieszkania, przybliżenie wybranych regionów Polski, zapoznanie z symbolami narodowymi, zapoznanie z wybranymi państwami Europy); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia opisujące miejsce zamieszkania; • rozbudzanie zainteresowania własnym pochodzeniem, środowiskiem lokalnym, regionem zamieszkania; • rozbudzanie zainteresowania innymi regionami, miastami, krajami; • kształtowanie postawy akceptacji i tolerancji wobec innych osób; • kształtowanie postawy patriotycznej. Wprowadzenie do wychowania patriotycznego; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<p>ZIEMIA (SKAŁY I MINERAŁY) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o skałach i minerałach (w szczególności o ich rodzajach, wydobyciu oraz sposobach wykorzystywania przez człowieka); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane ze skałami i minerałami; • rozbudzanie zainteresowania badaniami i obserwowaniem przyrody nieożywionej; • rozbudzanie zainteresowania pracą górnika i jubilera; • rozwijanie umiejętności klasyfikowania i grupowania przedmiotów według prostych kryteriów; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym.

	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Odpady (nazywane też śmieciami) to rzeczy nam już niepotrzebne. • Odpady należy porządkować (segregować), czyli wyrzucić do odpowiednich pojemników. • Odpady mogą być przydatne. Można z nich zrobić inne rzeczy (recykling), np. nowe butelki, puszki, papier. • Kompost powstaje z naturalnych odpadków, np. resztek warzyw i owoców, suszonych traw, roślin, gałązek drzew i krzewów. Kompost jest pożyteczny. Dzięki niemu rośliny lepiej rosną. • Wyrzucanie odpadów na ulicę lub do lasu szkodzi ludziom, roślinom i zwierzętom. Odpady zatrująają ziemię, wodę i powietrze. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doświadczenie – sprawdzenie, co się stanie z odpadami wrzuconymi do wody; • doświadczenie – sprawdzenie, co się stanie z odpadami zakopanymi w ziemi; • eksplorowanie kompostownika; • zakładanie własnego kompostownika. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jestem mieszkańcem... (nazwa miejscowości, w której mieszka dziecko). • Jestem mieszkańcem Polski. Polska to kraj. • Jestem mieszkańcem Europy. Europa to kontynent. • Jestem mieszkańcem Ziemi. Ziemia ma siedem kontynentów. Kontynenty to duże obszary lądu otoczone morzami i oceanami. • Na Ziemi występują różne rośliny i zwierzęta. Ludzie mieszkający na Ziemi różnią się od siebie wyglądem. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tworzenie makiet własnej miejscowości; • zwiędzenie swojej miejscowości; • oglądanie i porównywanie metek i etykiet produktów pochodzących z różnych miejsc na świecie. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ziemia, po której chodzimy, zbudowana jest ze skał. • Wszystkie skały zbudowane są z małych cząstek, czyli minerałów. • Piasek to rozkruszone skały. • Niektóre skały i wydobywane z ziemi minerały mają piękne kolory i kształty. Nazywamy je kamieniami szlachetnymi. • Człowiek wykorzystuje skały znajdujące się pod ziemią do różnych celów: <ul style="list-style-type: none"> – węgiel kamienny i brunatny jako źródło energii; – sól kamienną do solenia potraw, a także rozpuszczania śniegu i lodu na drogach i chodnikach; – kredę do pisania na tablicy, a także do produkcji białej farby oraz past do zębów. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wyprawa badacza w poszukiwaniu ciekawych okazów kamieni; • obserwowanie kamieni i minerałów pod lupą; • ważenie kamieni na wadze szalkowej; • rozkruszanie skał; • obserwowanie piasku pod lupą.
--	---	---	--

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
4.	<p>KOSMOS (ZIEMIA I KOSMOS) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o Kosmosie (w szczególności o Ziemi jako planecie i związanych z nią procesach kosmicznych); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z Kosmosem, następstwami dnia i nocy; • rozbudzanie zainteresowania Kosmosem, pracą astronoma i astronauty; • rozwijanie umiejętności układania elementów w zbiory; • rozwijanie wyobraźni przestrzennej; • rozwijanie umiejętności przewidywania następstw powtarzalnych zjawisk; • kształtowanie postawy ciekawości i chęci badania; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jesteśmy mieszkańcami Ziemi. Ziemia przypomina kulę, dlatego mówimy o niej kula ziemiska. • Ziemia znajduje się w Kosmosie. • Na Ziemi jest dzień i noc, dzień i noc, dzień i noc. 	<p>KOSMOS (UKŁAD SŁONECZNY) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o Kosmosie (w szczególności o planetach Układu Słonecznego); • wzbogacenie dziecięcego słownika o pojęcia związane z Kosmosem; • rozbudzanie zainteresowania pracą astronauty i kosmonauty; • rozwijanie umiejętności prowadzenia obserwacji oraz dokumentowania wyników; • rozwijanie umiejętności myślenia abstrakcyjnego; • rozwijanie umiejętności korzystania z urządzeń technicznych: mikroskopu, teleskopu, aparatu fotograficznego, komputera; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Do obserwowania nieba, gwiazd i planet służy teleskop. • Ziemia obiega Słońce (kręci się wokół Słońca). • Układ Słoneczny to osiem planet, które krążą wokół Słońca. 	<p>KOSMOS (PODRÓŻ KOSMICZNA) Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o Kosmosie (w szczególności o podróży i pojazdach kosmicznych); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z Kosmosem; • rozbudzanie zainteresowania pracą kosmonauty, inżyniera; • rozwijanie umiejętności korzystania z urządzeń technicznych, poznanie zasad ich działania; • rozwijanie umiejętności poszukiwania i wykorzystywania informacji; • kształtowanie postawy badawczej, zainteresowanie światem nowoczesnych badań i technologii; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • W Kosmos lata się raketami. • Zeby przeżyć w Kosmosie, trzeba nosić specjalny skafander. • Miejsce, gdzie prowadzi się badania o Kosmosie, to stacja kosmiczna.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ziemia wiruje (kręci się wokół siebie). • Dzień jest wtedy, gdy oświetla nas Słońce, a noc, gdy Słońce oświetla inną część Ziemi. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doświadczenie – pokazanie ruchu Ziemi wokół własnej osi oraz cyklu dnia i nocy (za pomocą globusa i lampy); • prowadzenie obserwacji nieba w dzień i w nocy. 	<ul style="list-style-type: none"> • Słońce jest gorącą kulą, która daje nam światło i ciepło. • Księżyc może wyglądać jak kula lub rogal. Gdy widać cały Księżyc, mówimy, że jest pełnia. Księżyc obiega Ziemię, tak jak Ziemia obiega Słońce. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • obserwowanie okolicy za pomocą lornetek; • prowadzenie obserwacji nieba i zapisywanie wyników; • obserwowanie nieba za pomocą teleskopu; • budowanie modelu prezentującego ruch obiegowy Ziemi; • budowanie modelu Układu Słonecznego; • obserwowanie Księżyca. 	<ul style="list-style-type: none"> • W przestrzeni kosmicznej nie ma grawitacji, dlatego człowiek może latać (stan nieważkości). Na Ziemi jest grawitacja, która przetrzymuje ludzi i przedmioty blisko niej. • Sztuczne satelity przesyłają informacje na Ziemię. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie modelu rakiety kosmicznej; • budowanie makiety stacji kosmicznej; • budowanie makiety satelity; • praca z nawigacją GPS; • obserwowanie nieba za pomocą teleskopu.
5.	<p>CZŁOWIEK (JA – MY – ŚWIAT)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o człowieku (w szczególności o różnicach i podobieństwach pomiędzy ludźmi, relacjach, zmysłach i emocjach); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z człowiekiem i jego funkcjonowaniem; • zainteresowanie dziecka drugim człowiekiem i środowiskiem jego życia; • rozwijanie umiejętności wyrażania własnych emocji; 	<p>CZŁOWIEK (ODKRYWAMY TAJEMNICE ZDROWIA)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o zdrowiu i chorobie (w szczególności o sposobach dbania o zdrowie i zasadach radzenia sobie w nagłych sytuacjach zagrożenia); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane ze zdrowiem; • zainteresowanie pracą służb medycznych (lekarzy, pielęgniarek, ratowników medycznych); 	<p>CZŁOWIEK (CIAŁO – CUDOWNA MASZYNA)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o budowie i funkcjach wybranych części ciała; • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z ludzkim organizmem; • rozbudzanie zainteresowania funkcjami i działaniem układów w ciele człowieka; • rozwijanie umiejętności określania stron i kierunków; • rozwijanie umiejętności samoobsługowych;

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie postawy prozdrowotnej, rozwijanie umiejętności dbania o swoje zdrowie; kształtowanie postaw prospołecznych, budowanie przyjaznej atmosfery w grupie; kształtowanie postawy tolerancji i akceptacji wobec różnic występujących między ludźmi; tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ludzie się różnią. Każdy człowiek jest wyjątkowy. Jestem członkiem rodziny. Każda rodzina jest inna. Poznajemy świat poprzez zmysły, czyli wzrok, słuch, smak, węch i dotyk. Każdy człowiek ma uczucia. Uczucia mogą być przyjemne: radość, miłość, ciekawość, dumna albo przykre: smutek, złość, strach. Swoim zachowaniem mogę sprawić innym radość albo smutek. 	<ul style="list-style-type: none"> rozwijanie umiejętności samoobsługowych w zakresie higieny. Utrwalanie nawyku dbania o codzienną higienę ciała; rozwijanie umiejętności samoobsługowych w zakresie przygotowywania posiłków. Utrwalanie nawyku wybierania zdrowych i wartościowych produktów spożywczych; kształtowanie postawy prozdrowotnej; tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> Zarazki to wirusy i bakterie, które wywołują choroby. Są wszędzie, choć ich nie widać. Można je zobaczyć pod mikroskopem. Mogę chronić siebie i innych przed zarazkami. Gdy chorujemy, zwracamy się o pomoc do lekarza. W nagłych sytuacjach wzywamy pogotowie ratunkowe (numery telefonów to 112 lub 999). Aby dziecko było zdrowe, powinno jeść zdrowe jedzenie, dużo się ruszać, odpoczywać (spać) i właściwie się ubierać. 	<ul style="list-style-type: none"> kształtowanie postawy prozdrowotnej; tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ciało składa się z kości, mięśni, pokryte jest skórą. Człowiek ma zmysły, które pomagają mu poznać świat. Czasem zmysły potrzebują pomocy: wzrok – okularów, słuch – aparatu. Zdarza się, że musimy sobie radzić bez jakiegoś zmysłu. Mózg kontroluje ciało. Serce jest jak pompa – rozprowadza krew po całym ciele. To, co zjem, odróżkuje przez całe moje ciało.

	<p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • badanie przedmiotów za pomocą różnych zmysłów; • oglądanie i porównywanie pod lupą odcisków palców; • rozpoznawanie zapachów. 	<p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oglądanie zarazków pod mikroskopem; • ważenie się na wadze łazienkowej; • przelewanie wody. 	<p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • doświadczenie – co to są fale dźwiękowe; • oglądanie skóry pod lupą; • badanie bicia serca za pomocą stetoskopu; • oglądanie przedmiotów przez różne rodzaje okularów; • porównywanie produktów o różnym smaku: słonym, gorzkim, kwaśnym, słodkim.
6.	<p>LABORATORIUM NAUKOWCÓW (MATERIAŁY)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o materiałach i ich właściwościach (w szczególności o drewnie, metalu, plastiku, gumie, szkłe); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z materiałami, a także o pojęcia określające właściwości przedmiotów; • rozbudzanie zainteresowania właściwościami i sposobami wykorzystania poszczególnych materiałów; • rozwijanie umiejętności oceniania, badania i klasyfikowania przedmiotów; • kształtowanie postawy bezpieczeństwa w pracy z wybranymi materiałami; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<p>LABORATORIUM NAUKOWCÓW (MAGNESY)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o magnesach i sile magnetycznej; • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z magnesami i siłą magnetyczną; • rozbudzanie zainteresowania zjawiskami fizycznymi; • doskonalenie umiejętności rozróżniania i nazywania kolorów i kształtów; • rozwijanie umiejętności posługiwania się określeniami przeciwstawnymi; • doskonalenie orientacji przestrzennej; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<p>LABORATORIUM NAUKOWCÓW (PRĄD)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o prądzie elektrycznym (w szczególności o jego właściwościach i źródłach pozyskiwania); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z elektrycznością; • rozbudzanie zainteresowania zjawiskami fizycznymi; • rozwijanie umiejętności właściwego korzystania z urządzeń elektrycznych; • kształtowanie postawy dbania o bezpieczeństwo podczas korzystania z urządzeń elektrycznych; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym.

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Drewno jest wytrzymałe. Drewniane są meble i zabawki. • Plastikowe mogą być butelki, torebki i zabawki. Plastik może być twardy lub miękki. • Szkło może się zbić. Szklane są szyby, butelki i stoiki. • Guma jest giętka i wytrzymała. Gumowe są opony, kalosze, zabawki. • Metal jest twardy i wytrzymały. Wiele przedmiotów jest wykonanych z metalu. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • porównywanie właściwości przedmiotów wykonanych z różnych materiałów; • oglądanie pod lupą i porównywanie różnych rodzajów drewna; • ważenie przedmiotów na wadze szalkowej i elektronicznej; • przeprowadzanie doświadczenia pokazującego, co pływa, a co tonie. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jedne przedmioty są przyciągane przez magnesy, a inne nie. Magnesy mają różne kształty i wielkość. • Magnesy przyciągają przedmioty dzięki sile magnetycznej. Magnesy mają różną siłę. • Każdy magnes ma dwa końce nazywane biegunami. Końce magnesów mogą się przyciągać lub odpychać. • Magnesy przyciągają przedmioty przez niektóre materiały. Siłę magnetyczną można zablokować. Wtedy magnes nie działa. • Magnesy wykorzystujemy w codziennym życiu. Magnesy znajdują się w wielu znanych nam urządzeniach. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poszukiwanie przedmiotów magnetycznych i niemagnetycznych; • porównywanie różnych rodzajów magnesów; • eksperymentowanie z magnesami. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prąd może być niebezpieczny. • Prąd powstaje w elektrowni, skąd przesyłamy go do naszych domów. Dzięki prądowi świecą lampy, działają urządzenia elektryczne, np. odkurzacz, komputer. • Baterie są źródłem prądu. Jest wiele rodzajów baterii. • Prąd płynie w obwodzie zamkniętym. Jeśli przerwiemy obwód, prąd przestanie płynąć. • Niektóre przedmioty przewodzą prąd, a inne nie. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie obwodu zamkniętego; • poszukiwanie izolatorów i przewodników elektrycznych; • budowanie makiet elektrowni wiatrowej.

7.	<p>POWIETRZE (WŁAŚCIWOŚCI POWIETRZA)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o powietrzu (w szczególności o jego właściwościach); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia dotyczące powietrza i związanych z nim zjawisk; • rozbudzanie ciekawości poznawczej; • rozwijanie umiejętności prowadzenia obserwacji i analizowania wyników; • rozwijanie umiejętności posługiwania się pojęciami przeciwstawnymi; • rozwijanie umiejętności samoobsługowych w zakresie poprawnego ubierania się, adekwatnego do pogody; • kształtowanie postawy proekologicznej. Zapoznanie z podstawowymi zasadami ochrony środowiska (w szczególności w aspekcie zanieczyszczeń powietrza); • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<p>POWIETRZE (WIATR)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o powietrzu (w szczególności o wietrze i jego wpływie na pogodę); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z wiatrem, zjawiskami atmosferycznymi, wykorzystaniem siły wiatru przez człowieka; • rozbudzanie zainteresowania zjawiskami zachodzącymi w przyrodzie; • rozwijanie umiejętności prowadzenia obserwacji przyrodniczych i wyciągania wniosków; • rozwijanie umiejętności posługiwania się pojęciami przeciwstawnymi; • rozwijanie umiejętności samoobsługowych w zakresie poprawnego ubierania się, adekwatnego do pogody; • kształtowanie postawy proekologicznej. Zapoznanie z podstawowymi zasadami ochrony środowiska (w szczególności w aspekcie zanieczyszczeń powietrza); • kształtowanie nawyku prawidłowego oddychania; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<p>POWIETRZE (LATANIE)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o powietrzu (w szczególności o lataniu, zwierzętach, maszynach i przedmiotach latających); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z lataniem; • rozbudzanie zainteresowania zjawiskami fizycznymi, w szczególności lataniem i unoszeniem się w powietrzu; • rozwijanie umiejętności nazywania, grupowania i klasyfikowania przedmiotów; • doskonalenie umiejętności wskazywania podobieństw i różnic pomiędzy przedmiotami; • kształtowanie postawy badawczej wobec otaczającego świata; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym.
----	---	--	--

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Powietrza nie widać, ale jest wszędzie. Można je „złapać i zamknąć” na jakiś czas np. w płucach, balonie lub butelce. • Powietrze nie pachnie, ale przenosi zapachy. • Każdy z nas ma w sobie powietrze. Powietrze jest nam potrzebne do życia. • Powietrze może być ciepłe lub zimne. • Powietrze jest zanieczyszczane przez dymy z kominów, rur wydechowych samochodów (spaliny). <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eksperymentowanie z powietrzem i wodą; • eksperymentowanie z balonami i powietrzem; • próby ważenia powietrza. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wiatr to ruch powietrza. Wiatr porusza różnymi przedmiotami. • Wiatr wieje z różną siłą. Może być delikatnym powiewem, silnym wichrem lub niszczącym huraganem. • Wiatr może wieść z różnych stron. • Wiatr może być ciepły lub zimny. Wiatr wpływa na pogodę. • Wiatr może być pożyteczny. Człowiek wykorzystuje wiatr do produkowania prądu. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • obserwowanie siły wiatru za pomocą wiatrowskazu; • obserwowanie pogody i zapisywanie obserwacji; • eksperymentowanie z powietrzem; • tworzenie „tornada” w stoiku; • obserwowanie i porównywanie różnych rodzajów chmur; • sprawdzenie, z jaką prędkością spadnie rzucany przedmiot; • budowanie wiatraków. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Latawce unoszone są przez wiatr. • Ptaki latają dzięki piórom, skrzydłom, lekkim kościom oraz silnym mięśniom. • Człowiek chciał latać jak ptaki, więc zaczął konstruować maszyny latające. • Balon (statek powietrzny) unosi się, bo wypełnia go ciepłe powietrze. • Samolot lata dzięki skrzydłom, opływowym kształtom oraz silnikowi. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • oglądanie piór pod lupą i pod mikroskopem; • budowanie skrzydeł i samolotów.
8.	<p>ROŚLINA (W OGRODZIE)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o roślinach (w szczególności o warunkach koniecznych do wzrostu i rozwoju roślin); 	<p>ROŚLINA (CO LUBIĄ ROŚLINY?)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o roślinach (w szczególności o budowie roślin i różnicach występujących pomiędzy gatunkami); 	<p>ROŚLINA (OD NASIONA DO NASIONA)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o roślinach (w szczególności o cyklu rozwojowym rośliny);

<ul style="list-style-type: none"> • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z roślinami i ogrodnictwem; • rozbudzanie zainteresowania hodowlą roślin; • rozwijanie umiejętności opiekowania się roślinami; • wdrażanie do przeprowadzania doświadczeń naukowych; • rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego; • kształtowanie postawy szacunku wobec pracy innych osób, w szczególności pracy ogrodnika; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Z nasiona wyrasta roślina. • Aby rosnąć, roślina potrzebuje wody. • Aby rosnąć, roślina potrzebuje światła. • Roślina rośnie w ziemi. • Rośliny mogą rosnąć w domu lub na zewnątrz – w ogrodzie. 	<ul style="list-style-type: none"> • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z roślinami i ogrodnictwem; • rozbudzanie zainteresowania przyrodą, zachęcanie do dbania o nią; • doskonalenie umiejętności posługiwania się narzędziami ogrodniczymi; • rozwijanie umiejętności przeprowadzania doświadczeń naukowych, prowadzenia obserwacji i wyciągania wniosków; • kształtowanie postawy szacunku wobec pracy innych osób, w szczególności pracy ogrodnika; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Roślina składa się z korzeni, łodygi, liści i kwiatów. • Rośliny potrzebują wody. Różne rośliny potrzebują różnej ilości wody. • Rośliny potrzebują światła. Różne rośliny potrzebują różnej ilości światła. 	<ul style="list-style-type: none"> • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z roślinami; • rozbudzanie zainteresowania naturalnymi procesami zachodzącymi w przyrodzie; • rozbudzanie zainteresowania pracą ogrodnika, botanika i przyrodnika; • rozwijanie umiejętności prowadzenia planowych i systematycznych obserwacji; • rozwijanie umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego; • uświadomienie roli zwierząt w przyrodzie, w szczególności zapoznanie z rolą pszczoły w cyklu rozwojowym rośliny; • kształtowanie postawy proekologicznej, w szczególności w aspekcie ochrony zwierząt i roślin; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. <p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • W owocach znajdują się nasiona. • Nasiona kiełkują. Wyrasta z nich nowa roślina. • Pszczoła, przynosząc pyłek, zapyla kwiaty. Z zapylonych kwiatów powstają owoce.
---	---	--

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
	<p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • hodowla rzeżuchy; • doświadczenie – sprawdzanie, czy rośliny potrzebują wody, światła i gleby; • zakładanie hodowli fasoli. 	<ul style="list-style-type: none"> • Różne rośliny potrzebują różnych rodzajów ziemi. Rodzaj ziemi wpływa na wzrost i wygląd rośliny. • Rośliny, które posadzimy, należy pielegnować. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zakładanie zielnika; • doświadczenie – sprawdzanie, jak wpłynie na różne gatunki roślin różna ilość wody, światła, rodzaj gleby; • zakładanie ogródka ziołowego; • oglądanie pod lupą i mikroskopem różnych rodzajów ziemi; • porównywanie korzeni, liści, kwiatów różnych roślin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nasiona rosną w różny sposób. • Niektóre zwierzęta pomagają roślinom, inne im szkodzą. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sianie pestek; • zakładanie ogródka kielkowego; • zbieranie pyłku kwiatowego; • hodowla mrówek i ślimaków; • badanie właściwości miodu.
9.	<p>WODA (WODA JEST NIEZWYKŁA)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o wodzie (w szczególności o właściwościach fizycznych wody i jej roli w życiu człowieka); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z wodą; • rozwijanie umiejętności rozróżniania i nazywania kształtów i kolorów; • rozwijanie umiejętności obserwowania i opisywania badanych zjawisk; 	<p>WODA (WODA WOKÓŁ NAS)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o wodzie (w szczególności o stanach skupienia, zjawiskach atmosferycznych związanych z wodą i wybranych ekosystemach wodnych); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z wodą, jej właściwościami i pogodą; • rozbudzanie zainteresowania rolą wody w przyrodzie; 	<p>WODA (WODA W NASZYM ŻYCIU)</p> <p>Cele ogólne projektu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wiedzy o wodzie (w szczególności o sposobach jej wykorzystania przez człowieka w życiu codziennym, w transporcie); • wzbogacanie dziecięcego słownika o pojęcia związane z wodą i sposobami jej wykorzystywania przez człowieka; • rozbudzanie ciekawości poznawczej, zachęcanie do poszukiwania przyczyn obserwowanych zjawisk;

<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie umiejętności przeprowadzania doświadczeń naukowych, prowadzenia obserwacji i wyciągania wniosków; • kształtowanie postawy prozdrowotnej. Kształtowanie nawyku picia wody; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie umiejętności obserwacji, rozpoznawania i nazywania zjawisk atmosferycznych; • rozwijanie umiejętności samoobsługowych w zakresie ubierania się adekwatnie do pogody; • kształtowanie postawy bezpieczeństwa, w szczególności zachowania nad wodą; • kształtowanie postawy proekologicznej, w szczególności w aspekcie ochrony czystości wody; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym. 	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie umiejętności myślenia przychylnego i stawiania hipotez; • rozwijanie umiejętności posługiwania się pojęciami przeciwstawnymi; • kształtowanie postawy proekologicznej. Kształtowanie nawyku oszczędzania wody; • kształtowanie nawyku picia wody; • tworzenie warunków do samodzielnego poznawania rzeczywistości przyrodniczej poprzez obserwowanie, eksperymentowanie, eksplorowanie; • rozwijanie języka w aspekcie komunikacyjnym.
<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Woda nie ma stałego kształtu. • Czysta woda nie ma koloru – jest przezroczysta. Brudna woda ma kolor. • Czysta woda nie ma smaku. • W wodzie można rozpuszczać wiele substancji, ale są takie, których nie da się rozpuścić. • W ciepłej wodzie można coś szybciej rozpuścić niż w zimnej. Gdy mieszaemy, rozpuszczanie jest szybsze. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lód to zamarnięta woda. Lód jest zimny, twardy, ale kruchy. • Woda po ogrzaniu zamienia się w parę i unosi się w powietrzu (paruje). Para wodna po ochłodzeniu skrapla się i zamienia w krople wody. • Chmury składają się z wielu małych, lekkich cząstek wody połączonych z drobinami kurzu i pyłu unoszącymi się w powietrzu. 	<p>Główne idee:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Woda w kranie może pochodzić z rzeki lub jeziora, ale jest wcześniej oczyszczana, aby nie była groźna dla człowieka. • Zużyta woda odpływa rurami do oczyszczalni ścieków i tam jest oczyszczana. W oczyszczalni są filtry, które usuwają brud z wody. Oczyszczona woda wraca z powrotem do rzeki. • Wodę należy oszczędzać. Są różne sposoby oszczędzania wody.

Lp.	3-LATKI	4-LATKI	5-LATKI
	<p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pobieranie próbek wody z różnych źródeł i porównywanie ich; • przelewanie wody; • barwienie wody; • degustacja i porównywanie różnych rodzajów wody; • rozpuszczanie różnych substancji w wodzie. 	<p>Deszcz powstaje z połączenia małych cząsteczek wody tworzących chmury. Cząsteczki po połączeniu w krople są tak ciężkie, że spadają na ziemię jako deszcz.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Śnieg tworzą płatki śniegu (gwiezdki śniegowe). Są one zbudowane z kryształków lodu, które, spadając z chmur, łączą się ze sobą. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • badanie właściwości lodu; • obserwowanie pary wodnej; • tworzenie „chmury” w słoiku; • badanie kropli wody pod mikroskopem i pod lupą; • budowanie deszczomierzy; • hodowla kryształów z soli kuchennej. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niektóre przedmioty toną, a niektóre unoszą się na wodzie. • Nawet ciężkie przedmioty pływają, jeśli mają odpowiedni kształt. <p>Przykłady pracy badawczej dzieci:</p> <ul style="list-style-type: none"> • budowanie wodociągów; • filtrowanie wody; • doświadczenia z oszczędzaniem wody; • eksperyment: co pływa, co tonie?; • budowanie łodzi podwodnej i łódek.

Źródło: opracowanie własne.

Materiał nauczania został zorganizowany w dziesięciu modułach zgodnych z obszarami podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Są to następujące moduły: język, matematyka, badanie, konstrukcje, formy plastyczne, muzyka, teatr, ruch, zdrowie, współpraca. Tabela 3 prezentuje zadania nauczyciela oraz przykładowe formy aktywności dzieci zgodne z obszarami wspomagania rozwoju, kształcenia i wychowania określonymi w podstawie programowej wychowania przedszkolnego.

Tabela 3. Zadania nauczyciela oraz przykładowe formy aktywności dzieci a podstawa programowa wychowania przedszkolnego

MODUŁ*	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA**	OCEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ)***
JĘZYK****	3. Wspomaganie rozwoju mowy dzieci.	Organizowanie sytuacji sprzyjających budowaniu dłuższych wypowiedzi ustnych: praca z materiałem multimedialnym i stosowanie metody Q&A, zachęcanie dzieci do dzielenia się własnymi doświadczeniami, prezentowanie wyników pracy w trakcie trwania projektu i podczas wydarzenia kulminacyjnego.	Beczka słów Dzieci wraz z nauczycielem zapisują nowe dla nich wyrazy (słowa z symbolami) związane z poruszanym tematem. Dzieje się to przez cały czas trwania projektu. W ten sposób powstaje zbiór słów poszerzających mowę czynną i bierną dzieci. Jak oszczędzać energię? Dzieci podają propozycje zasad oszczędzania energii, a następnie omawiają te pomysły. Wybrane propozycje przedstawiają za pomocą symboli, które rysują na wyciętych ze sztywnego papieru dużych żarówkach. Następnie zawieszają je w widocznym dla wszystkich dzieci miejscu.	Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: 3.1. Zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykularyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym. 3.2. Mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji. 3.3. Uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach. 3.4. W zrozumiałym sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach.

* Wszystkie propozycje zadań dla dzieci zawarte w scenariuszach projektów zostały przyporządkowane do określonych modułów

** Przykładowe zadania zostały zaczerpnięte z wybranych scenariuszy projektów. Każdy scenariusz zawiera propozycje aktywności dzieci z wszystkich obszarów wychowania i kształcenia zawartych w podstawie programowej.

*** Każda aktywność proponowana w scenariuszu jest powiązana z oczekiwanymi umiejętnościami dziecka wskazanymi w podstawie programowej (kolumna PP w tabeli 1, 2 i 3 w scenariuszu projektu).

**** Na końcu rozdziału umieszczono listę publikacji z zakresu kształtowania kompetencji językowych dzieci w wieku przedszkolnym, których znajomość pozwoli nauczycielowi efektywniej planować pracę dydaktyczną.

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
JĘZYK	<p>14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania.</p>	<p>Stwarzanie sytuacji sprzyjających wyrabianiu gotowości psychomotorycznej do nauki czytania i pisania*.</p> <p>Stwarzanie sytuacji sprzyjających wyrabianiu gotowości słownikowo-pojęciowej do nauki czytania i pisania.</p>	<p>Projekty pierwszych skrzydeł Nauczyciel prezentuje dzieciom jedno z pierwszych szkiców skrzydeł autorstwa Leonarda da Vinci oraz jego szkice maszyn latających. Nauczyciel zadaje pytania: <i>Co widzicie? Co o tym sądzicie? Czego dotyczą te szkice (rysunki)?</i></p> <p>Zabawa logopedyczna Na dywanie leżą ilustracje zwierząt: krowy, owcy, kury, konia. Nie używając głosu, za pomocą warg, języka i narządu mowy, nauczyciel naśladuje głos wydawany przez kolejne zwierzęta. Dzieci z ruchu jego ust starają się odczytać, co to za zwierzę i wskazują odpowiedni obrazek.</p> <p>Ćwiczenia oddechowe z wykorzystaniem piórka Na podłodze rozsypano żółte piórka. Dzieci wyobrażają sobie, że to stado małych pisklątek, a następnie nauczyciel ilustruje słowem kolejne ćwiczenia:</p>	<p>14.1. Potrafi określić kierunki oraz miejsce na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki.</p> <p>14.2. Potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeńiowe), aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach.</p> <p>14.3. Dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania.</p> <p>14.4. Interesuje się czytaniem i pisanem; jest gotowe do nauki czytania i pisania.</p>

* Te obszary gotowości zostały wyróżnione przez A. Brzezińską w pozycji *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987, s. 44.

		<p>Stwarzanie sytuacji sprzyjających wyrabianiu gotowości emocjonalno-motywacyjnej do nauki czytania i pisania: słuchanie literatury czytanej przez nauczyciela, rozbudzanie zaciekawienia książkami i informacyjnym tekstem pisanym.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pisłkleta mają problem z chodzeniem</i> – aby im pomóc się poruszyć, dzieci biorą gęboki wdech i powoli, wydychając powietrze, mają sprawić, żeby piórka się przesuwały, ale nie odleciały wysoko • <i>pisłkleta trzeba ogrzać</i> – każde z dzieci bierze na rękę jedno piórko i chucha na nie delikatnie, tak jakby chciało je ogrzać – dba o to, by piórko nie odleciało • <i>a teraz czas nauczyć je latać</i> – dziecko dmucha mocno, tak aby piórko poleciało jak najdalej. <p>Symbole graficzne wybranych elementów obwodu elektrycznego Nauczyciel prezentuje dzieciom wybrane symbole graficzne elementów obwodu elektrycznego, takie jak: przewód, żarówka, bateria, włącznik. Dzieci uzupełniają karty pracy, rysując symbole obok ich rysunków. Następnie nauczyciel opowiada dzieciom krótką historijkę, której bohaterami są: żarówka, włącznik, bateria i przewód. Zadaniem dzieci jest narysowanie na kartce (ułożonej poziomo) po kolei występujących w historii bohaterów. Dzieci, rysując symbole, wspierają się kartkami pracy. Przykładowy początek historijki: <i>Za górami, za lasami w drewnianej chatce leżał w kącie przewód elektryczny (dzieci rysują symbol przewodu elektrycznego). Czuł się on bardzo samotny.</i></p>	<p>14.5. Słucha, np. opowiadań, baśni, i rozmawia o nich; interesuje się książkami.</p> <p>14.6. Układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej.</p> <p>14.7. Rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu.</p>
--	--	---	--	--

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
MATEMATYKA*	<p>13. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją materyczną.</p>	<p>Stwarzanie sytuacji umożliwiających rozwijanie umiejętności przeliczania obiektów, ich dodawania i odejmowania.</p> <p>Tworzenie warunków do budowania zbiorów i ustalania ich równoliczności.</p> <p>Tworzenie warunków do doskonalenia umiejętności orientacji w przestrzeni.</p> <p>Stwarzanie sytuacji umożliwiających dokonywanie pomiarów.</p>	<p>Zapalanie świateł w bloku Każde dziecko otrzymuje kartę pracy z narysowanym blokiem mieszkalnym.</p> <p>Zadaniem dzieci jest pokolorowanie na żółto wskazanych przez nauczyciela okien – jakby zapalono w nich światło, np. nauczyciel mówi: <i>Zapalacie światła we wszystkich oknach na trzecim piętrze. A teraz w środkowym oknie, dwa piętra niżej (na dół).</i></p> <p>Sygnaly świetlne Nauczyciel zaciemnia salę (spuszcza rolety, przysłania okna czarnymi zasłonami/materiałami), a następnie:</p> <ul style="list-style-type: none"> • przesyła sygnał świetlny latarką (mrugnięcie światła), a dzieci odwarzają go, np.: poprzez grę na instrumencie, wyklaskiwanie lub własnymi latarkami; • dzieci liczą wysłane sygnaly świetlne; • jedna osoba rysuje w powietrzu kształty, a pozostali je odgadują. 	<p>13.1. Liczy obiekty i rozróżnia błędne liczenie od poprawnego.</p> <p>13.2. Wyznacza wynik dodawania i odejmowania, pomagając sobie liczeniem na palcach lub na innych zbiorach zastępczych.</p> <p>13.3. Ustala równoliczność dwóch zbiorów, a także posługuje się liczebnikami porządkowymi.</p> <p>13.4. Rozróżnia stronę lewą i prawą, określa kierunki i ustala położenie obiektów w stosunku do własnej osoby, a także w odniesieniu do innych obiektów.</p> <p>13.5. Wie, na czym polega pomiar długości i zna proste sposoby mierzenia: krokami, stopą za stopą.</p> <p>13.6. Zna stałe następstwo dni i nocy, pór roku, dni tygodnia, miesięcy w roku.</p>

* Na końcu rozdziału umieszczono listę publikacji z zakresu kształtowania kompetencji matematycznych dzieci w wieku przedszkolnym, których znajomość pozwoli nauczycielowi efektywniej planować pracę dydaktyczną.

		<p>Stwarzanie sytuacji umożliwiających rozumienie upływu czasu: w wielu animacjach komputerowych pojawia się symbol zegara lub kalendarza. Kliknięcie na symbol przez dziecko uruchamia wpływający czas (ruch wskazówek zegara lub spadające kołowe kartki z kalendarza) i ukazuje zmiany wynikające z upływu czasu, np. zachodzące słońce nad pastwiskiem i gospodarza prowadzącego krowy do obory lub zmianę wyglądu drzewa w różnych porach roku itp.</p>	<p>Rakieta Dzieci mają do dyspozycji powycinane figury geometryczne (każdy kształt ma przyporządkowany kolor), które są rozsypane na stoliku. Zadaniem dzieci jest pogrupowanie elementów według kształtu, a następnie odwzorowanie zaproponowanej przez nauczyciela rakiety (dzieci otrzymują wcześniej sporządzony wzór – jeden wzór na jeden stolik). Przyklejają elementy rakiety do kartki.</p> <p>Ćwiczenie klasyfikacji. Tworzenie zwierzęcych rodzin Dzieci z rozsypanki obrazkowej układają zwierzęce rodziny (samiec, samica i potomstwo krowy, kury, owcy i konia), próbują nadać poszczególnym członkom zwierzęcych rodzin odpowiednie nazwy. Jeśli im się to nie uda, nauczyciel pyta: <i>Zastanawialiście się, kto mógłby pomóc nam nazwać wszystkie zwierzęta? Jak myślicie, kto się na tym zna? Co możemy zrobić, żeby dowiedzieć się, jak zwierzęta się nazywają?</i></p> <p>Rysowanie figur w różnych częściach kartki Każde dziecko otrzymuje kartkę formatu A4. Zgina ją na pół i ponownie otwiera. W ten sposób na każdej kartce jest widoczna linia rozdzielająca jej prawą i lewą stronę. Zadaniem dzieci jest narysowanie</p>
--	--	--	--

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
MATEMATYKA	4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.	Przeprowadzanie doświadczeń naukowych. Stwarzanie sytuacji umożliwiających rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego.	wskazanych figur w określonych miejscach na karcie papieru. Nauczyciel mówi np.: <i>Narysujcie koło z prawej strony kartki. A teraz narysujcie prostokąt na środku kartki. W lewym dolnym rogu kartki jest trójkąt.</i>	
BADANIE			<p>Mapa przedmiotów magnetycznych Dzieci wybierają sobie dowolny magnes i poszukują w sali metali, które przyciągnie magnes. Rysują kilka przedmiotów magnetycznych na przygotowanych kartkach. Następnie nauczyciel łączy prace dzieci, tak aby powstała mapa przedmiotów magnetycznych znajdujących się w sali.</p> <p>Badanie – siła magnetyczna Dzieci dzielą się na kilkusobowe grupy. Każda grupa ma przydzielone własne stanowisko badawcze. Znajdują się w nim: trzy talerzyki, na których umieszczone są przedmioty jednego typu, magnesy różnego rozmiaru i kształtu oraz karta pracy. Dzieci próbują przewidywać, który z magnesów przyciągnie najwięcej, a który najmniej przedmiotów.</p>	<p>4.1. Przewiduje, w miarę swoich możliwości, jakie będą skutki czynności manipulacyjnych na przedmiotach (wnioskowanie o wprowadzanych i obserwowanych zmianach).</p> <p>4.2. Grupuje obiekty w sensowny sposób (klasyfikuje) i formułuje uogólnienia typu: to do tego pasuje, te obiekty są podobne, a te są inne.</p> <p>4.3. Stara się łączyć przyczynę ze skutkiem i próbuje przewidywać, co się może zdarzyć.</p>

		<p>Następnie dzieci sprawdzają, czy ich przewidywania potwierdzą się. Zbliżają kolejno magnesy do talerzyka i liczą, ile przedmiotów przyciągają poszczególne magnesy. Dzieci przyznają magnesom miejsca na podium, przyklejając na karcie pracy kartoniki z cyfrą 1, 2 lub 3, gdzie 1 oznacza, że magnes przyciągnie najwięcej elementów, a 3, że najmniej elementów. Następuje podsumowanie spostrzeżeń dzieci – magnesy przyciągają różną liczbę przedmiotów, ponieważ każdy ma inną siłę magnetyczną, ale niekoniecznie zależy to od wielkości magnesu.</p> <p>Badanie – przewodnik czy izolator? Nauczyciel przygotowuje dwa pojemniki (jeden na przewodniki, drugi na izolatory), a następnie buduje prosty obwód zamknięty składający się z baterii, żarówki w oprawce i przewodów. Każde dziecko otrzymuje kartę pracy, na której w pierwszej kolumnie zaznacza „+” przy przedmiotach, które przewodzą prąd, a „-” przy tych, które, ich zdaniem, nie przewodzą prądu. Dzieci umieszczają poszczególne przedmioty w przerwie między przewodami (tak aby przedmiot dotykał obu końców obwodu) i sprawdzają przewodzenie.</p>
--	--	---

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
BADANIE	11. Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń.	Stwarzanie sytuacji umożliwiających poznanie zjawisk atmosferycznych dla każdej pory roku.	Następnie umieszczają przedmioty we właściwych pojemnikach i zapisują swoje obserwacje w drugiej kolumnie na kracie pracy. Dzieci przyglądają się przewodnikom i izolatorom. Próbuja ustalić ich wspólne cechy.	
			<p>Prognoza pogody Dzieci tworzą własny serwis pogodowy i prezentują swoje przewidywania tygodowe np. dla całej Polski. Na tablicy interaktywnej można wyświetlić mapę Polski (danego regionu kraju lub Europy – w zależności od oczekiwania dzieci). Dzieci rysują na niej symbole przewidywanych zjawisk atmosferycznych, a następnie jako pogodynka prowadzą serwis pogodowy dla swojej grupy.</p> <p>Jaka to pogoda? Dzieci leżą na dywanie z zamkniętymi oczami. Nauczyciel włącza odgłosy towarzyszące różnym warunkom atmosferycznym, np. silny wiatr, deszcz, burza, grad, słaby wiatr; śpiew ptaków w lesie. Zadaniem dzieci jest wsłuchanie się w dźwięk oraz odgadnięcie, o jakie zjawiska atmosferyczne chodzi.</p>	<p>11.1. Rozpoznaje i nazywa zjawiska atmosferyczne charakterystyczne dla poszczególnych pór roku; podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody, np. nie stoi pod drzewem w czasie burzy, nie zdejmuje czapki w mroźną pogodę.</p> <p>11.2. Wie, o czym mówi osoba zapowiadająca pogodę w radiu i w telewizji, np. że będzie padał deszcz, śnieg, wiał wiatr; stosuje się do podawanych informacji w miarę swoich możliwości.</p>

		<p>Skąd wieje wiatr? Dzieci wychodzą do ogrodu i umieszczają wraz z nauczycielem rękaw w ogrodzie w takim miejscu, by był widoczny przez okno. Dzieci codziennie sprawdzają, z jakiego kierunku wieje wiatr i zaznaczają swoje obserwacje na karcie pracy. Na karcie pracy znajdują się kontury rękawów – jeden skierowany w prawą, a drugi w lewą stronę lub zaznaczone są charakterystyczne punkty (sklepek, plac zabaw – wtedy dzieci określają, z kierunku jakiego punktu wieje wiatr).</p>	
<p>12. Wychowanie do poszanowania roślin i zwierząt.</p>	<p>Tworzenie warunków do poznawania fauny i flory charakterystycznej dla różnych ekosystemów. Stwarzanie okazji do poznawania warunków rozwoju zwierząt i wzrostu roślin.</p> <p>Tworzenie warunków do obserwacji zmian w życiu roślin i zwierząt w kolejnych porach roku: oprócz obserwacji wykonywanych w naturalnych warunkach dzieci mają okazję obserwować zmiany zachodzące w przyrodzie zaprezentowane na animacjach multimedialnych.</p>	<p>Obserwujemy fasole Dzieci oglądają fasole, które zasadziły w pierwszym tygodniu projektu – sprawdzają, czy mają korzenie, łodygi, liście, kwiaty, wskazują poszczególne części. Następnie rysują aktualny stan wzrostu rośliny na karcie obserwacji.</p> <p>Ile światła dla rośliny? W Centrum Ogroniczym ustawione są dwie rośliny osłonięte przed światłem (np. schowane do szafy lub ustawione w kartonie, tak aby światło nie docierało do środka). Dzieci wraz z nauczycielem ustalają, jak często będą sprawdzać zmiany w roślinach. Zaznaczają dni obserwacji w kalendarzu. Rysują aktualny stan roślin na karcie pracy. Rośliny trzeba oczywiście regularnie podlewać według ich potrzeb.</p>	<p>12.1. Wymienia rośliny i zwierzęta żyjące w różnych środowiskach przyrodniczych, np. na polu, na łące, w lesie.</p> <p>12.2. Wie, jakie warunki są potrzebne do rozwoju zwierząt (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm) i wzrostu roślin (światło, temperatura, wilgotność).</p> <p>12.3. Potrafi wymienić zmiany zachodzące w życiu roślin i zwierząt w kolejnych porach roku; wie, w jaki sposób człowiek może je chronić i pomóc im, np. przetrwać zimą.</p>

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
BADANIE			<p>Wyprawa badawcza – korzenie Dzieci wybierają się na spacer poza teren przedszkola lub do ogrodu. Próbują (w małych zespołach) wykopać roślinę, tak aby widoczne były jej korzenie. Po powrocie do przedszkola dzieci porównują korzenie przyniesionych roślin (wielkość, kolor, kształt), badają je, oglądają pod lupą, wąchają, dotykają.</p> <p>Hodowla mrówek Z pomocą nauczyciela dzieci zakładają własną hodowlę mrówek (mrowisko w stoiku), dzięki czemu będą mogły obserwować podziemne życie tych zwierząt. Aby wykonać terrarium dla mrówek, należy włożyć do dużego słoja (ok. 3 l pojemności) mniejszy słoik (ok. 1 l pojemności) do góry dnem i ustawić go na środku. Przerzeń pomiędzy słoikami trzeba wypełnić ziemią. W wieku słoja należy zrobić kilka małych dziur. W stoiku nie należy hodować więcej niż 20 mrówek (przyniesionych z ogrodu lub zwabionych wodą z cukrem). Mrówki trzeba co kilka dni karmić łyżeczką wody z cukrem, a raz w tygodniu włożyć grubszą część żdźbła trawy lub jej nasiono.</p>	

			<p>Kiedy korytarze będą dobrze widoczne, dzieci mogą je uwiecznić na zdjęciach. Po kilkunastu dniach, kiedy dzieci zakończą obserwację, należy wypuścić mrówki, zostawiając otwarty stoik z „kładką”, np. żdźbłem trawy.</p>	
<p>15. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.</p>	<p>Stwarzanie okazji do eksploracji najbliższego otoczenia społecznego oraz poznawania miejscowości, w której dziecko mieszka.</p> <p>Tworzenie warunków do poznawania symboli narodowych (godło, flaga, hymn), stolicy państwa polskiego.</p> <p>Stwarzanie okazji do poznawania państw Unii Europejskiej, osób innych narodowości i kultur zamieszkujących Ziemię.</p>	<p>Moja droga z domu do przedszkola Dzieci rysują swoją drogę z domu do przedszkola, a następnie opowiadają o niej – w jaki sposób docierają do przedszkola, jakie miejsca mijają, kogo spotykają itp.</p> <p>Spacer po okolicy Zadaniem dzieci podczas spaceru jest poszukiwanie ciekawych detali architektonicznych (coś, co ci się spodoba) i rysowanie ich albo/i fotografowanie, liczenie wybranych elementów, np. przejeżdżających samochodów, napotkanych psów, osób/zwierząt itp. Następnym zadaniem jest odszukanie miejsc z fotografii – dzieci otrzymują fotografie miejsc/elementów znajdujących się w okolicy przedszkola.</p> <p>Wiersz <i>Moje miejsce na Ziemi</i> Dzieci wysłuchują treści wiersza i rozmawiają na ten temat. Nauczyciel rozkłada flagi i godła różnych państw na podłodze/stole. Zadaniem dzieci jest wyszukanie spośród nich flagi i godła Polski i powieszenie ich w sali. Dzieci opisują wygląd</p>	<p>15.1. Wymienia imiona i nazwiska osób bliskich, wie, gdzie pracują, czym się zajmują.</p> <p>15.2. Zna nazwę miejscowości, w której mieszka, zna ważniejsze instytucje i orientuje się w funkcjach społecznych pełnionych przez ważne osoby, np. policjanta, strażaka.</p> <p>15.3. Wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a stolicą Polski jest Warszawa.</p> <p>15.4. Nazywa godło i flagę państwową, zna polski hymn i wie, że Polska należy do Unii Europejskiej.</p> <p>15.5. Wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa.</p>	

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
BADANIE		symboli narodowych. Następnie nauczyciel odtworza hymn Polski i wyjaśnia dzieciom, jak należy się zachować podczas jego słuchania, śpiewania.		
KONSTRUKCJE	<p>10. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych.</p>	<p>Stwarzanie okazji do konstruowania oraz majsterkowania.</p> <p>Stwarzanie okazji do poznawania mechanizmu działania urządzeń znajdujących się w otoczeniu dziecka.</p>	<p>Mali architekci W kole na dywanie nauczyciel wprowadza dzieci w tematykę zabawy słowami: <i>Jestem śmy wszyscy architekci. Architekt to taki ktoś, kto planuje, jak zbudować dom, osiedle albo całe miasto. Żeby być dobrym architektem, trzeba mieć dużo pomysłów. Wykorzystajmy nasze zabawki i zbudujmy małe miasteczko w naszej sali. Zabawa ma charakter grupowy. Budowlę można stawiać z:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • klocków różnego typu, • pudełek, • tkanin (z prześcieradeł, zasłon, firan – rozwieszenie tkanin lub wykonanie konstrukcji z krzesel i rozłożonych na nich tkanin), • szarf, sznurków czy skakanek (drogi i rzeki). <p>Po wykonaniu budowy dzieci nazywają i opisują swoje dzieła.</p> <p>Minirakieta Według projektu wykonanego w drugim tygodniu dzieci wykonują miniaturę swojej</p>	<p>10.1. Wznosi konstrukcje z klocków i tworzy kompozycje z różnorodnych materiałów (np. przyrodniczych), ma poczucie sprawstwa („potrafię to zrobić”) i odczuwa radość z wykonanej pracy.</p> <p>10.2. Używa właściwie prostych narzędzi podczas majsterkowania.</p> <p>10.3. Interesuje się urządzeniami technicznymi (np. używanymi w gospodarstwie domowym), próbuje rozumieć, jak one działają i zachowuje ostrożność przy korzystaniu z nich.</p>

			<p>rakiety kosmicznej. Używają do tego rolek po papierze toaletowym lub papierowych ręcznikach, kolorowych papierów, kartek z bloku technicznego itp.</p> <p>Telefon Z papierowych kubków i sznurków o długości ok. 2 m dzieci budują telefon według wskazówek nauczyciela. Przewlekają sznurki przez wcześniej przygotowane dziury w dnach kubków, zawiązują supły. Następnie w parach próbują rozmawiać przez własnoręcznie zbudowany telefon. Telefon działa tylko przy napiętym sznurku.</p>	
FORMY PŁASTYCZNE*	9. Wychowanie przez sztukę: różne formy plastyczne.	Stwarzanie okazji do ekspresji plastycznej za pomocą różnorodnych technik. Tworzenie warunków do obcowania ze sztuką, również ludową.	<p>Podniebne obrazy Dzieci tworzą na białych brystolach chmury, np. z: waty, chusteczek higienicznych, kuleczek filcowych różnego rozmiaru, szalu, organzy, tkanin itp. Na każdym arkuszu papieru znajdują się innego typu chmury, np. deszczowe, śniegowe, o chodzie słońca, w słoneczny dzień. Dobrze jest poprzedzić tę aktywność oglądaniem różnego typu chmur – za oknem i na fotografiach.</p>	<p>9.1. Przejawia, w miarę swoich możliwości, zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu.</p> <p>9.2. Umie wypowiadać się w różnych technikach plastycznych i przy użyciu elementarnych środków wyrazu (takich jak kształt i barwa) w postaci prostych kompozycji i form konstrukcyjnych.</p> <p>9.3. Wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrza).</p>

*Na końcu rozdziału umieszczono listę publikacji z zakresu edukacji plastycznej, których znajomość pozwoli nauczycielowi efektywniej planować pracę dydaktyczną.

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
FORMY PŁASTYCZNE			<p>Zwierzaki cudaki</p> <p>Dzieci za pomocą farb temperowych tworzą zwierzaki cudaki. Dzieci otrzymują kartkę formatu A4 lub A3. Na stole leżą tubki z farbami plakatowymi lub temperą w trzech podstawowych lub kontrastujących ze sobą kolorach. Dzieci zginają kartkę na pół. Na jedną z połówek kartki nauczyciel wyciska każdym dziecku plamkę farby z każdej z trzech tubek. Zadaniem dzieci jest ponowne zgięcie kartki, po wcześniej wyznaczonej linii, i roztrzarcie farby znajdującej się pomiędzy połówkami kartki. Po otwarciu dzieci określają, do jakiego zwierzęcia podobna jest powstała plama. Dzieci z pomocą nauczyciela tytułują prace. Po wyschnięciu prac dzieci mogą dorysować zwierzętom brakujące fragmenty (np. jeśli kleks przypomina psa, ale brakuje mu ogona).</p>	

MUZYKA*	8. Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i tańce.	<p>Nauka śpiewu piosenek**.</p> <p>Budowanie okazji do tworzenia muzyki i ruchu inspirowanego muzyką.</p> <p>Tworzenie warunków do odbioru muzyki poważnej.</p>	<p>Piosenka Zwiedzanie świata</p> <p>Zadaniem dzieci jest wysłuchanie piosenki, wskazanie, nazwanie oraz pokolorowanie (na ten sam kolor) na karcie pracy kontynentów, o których jest mowa w piosence (Afryka, Azja, Ameryka), a także wskazanie, nazwanie i pokolorowanie (innym kolorem) kontynentów, których chmurka z piosenki nie zdążyła odwiedzić (Europa, Australia i Oceania, Antarktyda). Na zakończenie dzieci uczą się piosenki.</p> <p>Karnawał zwierząt</p> <p>Nauczyciel rozkłada przed dziećmi kilka fotografii wybranych zwierząt i prosi je o wsłuchanie się w odtwarzaną muzykę (utwór <i>Karnawał zwierząt</i> Camille'a Saint-Saënsa) oraz o wskazanie zwierzęcia, o którym jest fragment granego utworu. Na koniec dzieci w dwóch grupach naśladują ruchy oraz odgłosy wydawane przez poszczególne zwierzęta. Kiedy jedna grupa naśladuje, druga odgaduje.</p>	<p>8.1. Śpiewa piosenki z dziecięcego repertuaru oraz łatwe piosenki ludowe; chętnie uczestniczy w zbiorowym śpiewie, w tańcach i muzykowaniu.</p> <p>8.2. Dostrzega zmiany dynamiki, tempa i wysokości dźwięku utworu muzycznego, wyraża je, pląsając lub tańcząc.</p> <p>8.3. Tworzy muzykę, korzystając z instrumentów perkusyjnych (oraz innych przedmiotów), a także improwizuje ją ruchem.</p> <p>8.4. W skupieniu słucha muzyki, w tym także muzyki poważnej.</p>
---------	---	---	--	--

* Na końcu rozdziału umieszczono listę publikacji z zakresu edukacji muzycznej, których znajomość pozwoli nauczycielowi efektywniej planować pracę dydaktyczną.

** Nauka piosenki odbywa się w trakcie trwania każdego z dziewięciu projektów realizowanych podczas roku przedszkolnego. Na platformie edukacyjnej znajduje się zarówno wersja ze śpiewem, jak i wersja instrumentalna z linią melodyczną.

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
MUZYKA			<p>Bal w zagrodzie</p> <p>Dzieci zamieniają się w dowolne wiejskie zwierzę i tańczą na wiejskim podwórku do lubianej muzyki, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> • jak kury (w przysiadzie, na dwóch nogach, machając skrzydełkami), • jak psy (na czworakach), • jak konie (podpierając się na wyprostowanych rękach i nogach). 	
TEATR	7. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem.	Stwarzanie okazji do udziału w uroczystościach zarówno jako widz, jak i aktor*. Tworzenie warunków do odgrywania ról w małych formach teatralnych.	<p>Zwierzęce kalambury</p> <p>Każde dziecko otrzymuje fotografię zwierzęcia (nie może ujawnić innym dzieciom, jakie ma zwierzę). Za pomocą opisu słownego (np.: <i>Ma duże uszy i trąbę</i>) lub ruchu prezentuje zwierzę. Reszta dzieci zgaduje, o jakie zwierzę chodzi.</p> <p>Drama – wyprawa przez dżunglę</p> <p>Nauczyciel opowiada dzieciom historię, pokazując jednocześnie wykonywane czynności. Dzieci wcielają się w postać bohatera opowiadania i naśladują czynności, które wymienia nauczyciel. Przykładowe</p>	<p>7.1. Wie, jak należy się zachować na uroczystościach, np. na koncercie, festynie, przedstawieniu, w teatrze, w kinie.</p> <p>7.2. Odgrywa role w zabawach parateatralnych, posługując się mową, mimiką, gestem i ruchem; umie postąpić się rekwizytami (np. maską).</p>

* Każdy z dziewięciu projektów realizowanych w trakcie roku przedszkolnego kończy się wydarzeniem kulminacyjnym, czyli uroczystością, w której dzieci wcielają się w rozmaite role i prezentują widzom to, czego nauczyły się podczas trwania projektu.

			<p>rozpoczęcie: <i>Jesteśmy w dżungli. Byliście kiedyś w dżungli?... Ja też nie, więc musimy być bardzo ostrożni. Poruszajcie się cicho i na palcach (chodzenie na palcach). Kto ma lornetki, niech co jaki czas obserwuje, czy nie ma wokół jakiś niebezpiecznych zwierząt (wykonanie z palców dwóch kół i patrzenie przez nie, jak przez lornetkę).</i></p> <p>Teatrzyk cieni</p> <p>Nauczyciel zaciemnia całą salę (spuszcza rolety, przysłania okna czarnymi zasłonami/materiałami). Kieruje światło lampy na ścianę lub wieszka materiał, za którym umieszcza lampę. Następnie zaprasza dzieci kolejno lub w parach do:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tworzenia z dłoni różnych postaci, • wycięcia postaci z kartonów, przyczepianie ich do patyków i poruszanie nimi, np. do wybranej fabuły, • odgrywania niemych scenek całym ciałem. 	
			<p>Przyciąganie części ciała</p> <p>Dzieci łączą się w pary. Wyobrażają sobie, że wskazane przez nauczyciela części ich ciała (dłonie, uszy, pośladki, plecy, nosy, czoła, łokcie, brzouchy itd.) są magnesami, które się przyciągają. Po „przyciągnięciu” dzieci próbują poruszać się po sali w rytm muzyki, tak aby się nie rozłączyć.</p>	<p>5.1. Dba o swoje zdrowie; zaczyna orientować się w zasadach zdrowego żywienia.</p> <p>5.2. Dostrzega związek pomiędzy chorobą a leczeniem, poddaje się leczeniu, np. wie, że przyjmowanie lekarstw i zastrzyków jest konieczne.</p>
	5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności ruchowej dzieci.	Stwarzanie sytuacji do rozwijania nawyków zdrowego żywienia. Stwarzanie okazji do poznawania budowy i funkcjonowania ciała człowieka.		
RUCH*				

* Na końcu rozdziału umieszczono listę publikacji z zakresu wychowania fizycznego i edukacji ruchowej dzieci w wieku przedszkolnym, których znajomość pozwoli nauczycielowi efektywniej planować pracę dydaktyczną.

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
RUCH		Stwarzanie okazji do swobodnego ruchu, również poza budynkiem przedszkolnym.	<p>Kiedy muzyka ustaje, odklejają się od siebie i próbują złączyć w inny sposób. Mogą też zmieniać pary.</p> <p>Spacer w skafandrze Dzieci podzielone na kilka grup biorą udział w wyścigach rzędów – treningu mającym je przygotować do podróży w Kosmos. Proponowane konkurencje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • skoki obunóż (jak kosmonauta) do wyznaczonego celu np. stacji kosmicznej, • uwaga na hełm – bieg z woreczkiem treningowym na głowie, • kosmiczny chód – przejście do celu jak największymi krokami, • kosmiczny kamień – kosmonauta znalazł cenne znalezisko, biegnie, trzymając na otwartej dłoni piłeczkę, którą potem przekazuje partnerowi. <p>Konne zaprzęgi Nauczyciel przynosi sznurki lub kłębki włny. Dzieci dobierają się w pary i odcinają fragmenty sznurków, które posłużą im za lejce. Jedno z dzieci jest woźnica – trzyma lejce, drugie koniem – trzyma przeciwne końce lejców przy ciele (pod pachami). Dzieci w stworzonych zaprzęgach biegną po okręgu. Dziecko – woźnica wydaje komendy.</p>	<p>5.3. Jest sprawne fizycznie lub jest sprawne w miarę swoich możliwości, jeżeli jest dzieckiem mniej sprawnym ruchowo.</p> <p>5.4. Uczestniczy w zajęciach ruchowych, w zabawach i grach w ogrodzie przedszkolnym, w parku, na boisku, w sali gimnastycznej.</p>

ZDROWIE	<p>2. Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku.</p>	<p>Stwarzanie sytuacji do doskonalenia czynności samoobsługowych związanych z toaletą osobistą oraz zachowaniem przy stole.</p> <p>Tworzenie warunków do nauki utrzymywania ładu i porządku w miejscu pracy i zabawy.</p> <p>Stwarzanie sytuacji do poznawania źródeł infekcji wirusowych, przeciwdziałania ich rozprzestrzenianiu oraz sposobach leczenia przeziębień.</p>	<p>Test białej szmatki Dzieci otrzymują białe szmatki. Zadaniem dzieci jest sprawdzenie czystości kilku miejsc w przedszkolu, np. poprzez przetarcie szmatką regału lub parapetu. Po sprawdzaniu nauczyciel rozmawia z dziećmi na temat wykonanego zadania. Przykładowe pytania nauczyciela: <i>Co zauważyliście? Jak myślicie, dlaczego tak się dzieje, że wszędzie jest kurz?</i></p> <p>Środki czystości Zadaniem dziecka jest segregacja – umieszczenie w jednej obreży środków do higieny ciała, w drugiej przedmiotów niezwiązanych z tym tematem. Dzieci nazywają je i pokazują, w jaki sposób się ich używa, np. jak używa się szczoteczki do zębów, szczotki do włosów, gąbki.</p> <p>Nauka mycia rąk Dzieci zanurzają dłonie w wodzie z brokatem różnego koloru. Następnie myją dłonie w taki sposób, aby zmyć cały brokat.</p> <p>Koniec z zarazkami Nauczyciel zadaje pytania wprowadzające: <i>Opowiedzcie, jakie znacie sposoby, aby się unikać zarazków? Co można zrobić, aby się przed nimi ochronić? Dzieci rysują na wspólnym arkuszu papieru różne sposoby ochrony przed zarazkami, np. mycie rąk, owoców.</i></p>	<p>2.1. Umie poprawnie umyć się i wytrzeć oraz umyć zęby.</p> <p>2.2. Właściwie zachowuje się przy stole podczas posiłków, nakrywa do stołu i sprząta po sobie.</p> <p>2.3. Samodzielnie korzysta z toalety.</p> <p>2.4. Samodzielnie ubiera się i rozbiera, dba o osobiste rzeczy i nie naraża ich na zgubienie lub kradzież.</p> <p>2.5. Utrzymuje porządek w swoim otoczeniu.</p>
---------	--	---	---	--

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
ZDROWIE	6. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych.	Stwarzanie sytuacji do nauki właściwych zachowań w sytuacjach zagrożenia. Stwarzanie sytuacji do poznawania i przestrzegania zasad bezpiecznego poruszania się w ruchu drogowym oraz korzystania ze środków transportu.	<p>Nauczyciel imituje odgłosy kichania i kaszlu, zaśłaniając usta wnętrzem łokcia. Dzieci naśladują ruch ręki nauczyciela. Dla utrudnienia można przyspieszyć tempo ruchów oraz kichania.</p> <p>Znaki drogowe Dzieci siedzą przy stołach. Na każdym stole nauczyciel rozkłada zestaw kolorowych znaków drogowych. Ponadto każde dziecko otrzymuje (losuje) po jednym znaku drogowym do pokolorowania. Dzieci odwołują się do pokolorowania. Dzieci odwołują się do kolorowy znak odpowiadający temu, który mają na otrzymanej kartce, a następnie kolorują znak według wzoru. Po skończonej pracy dzieci rozmawiają na temat znaków: co oznaczają, w jakich miejscach można je spotkać, dlaczego tak ważne jest ich przestrzeganie?</p> <p>Bezpiecznie – niebezpiecznie Dzieci opisują każdy obrazek przedstawiający różne sytuacje nawiązujące do bezpiecznego obchodzenia się z prądem, a następnie decydują, czy (i dlaczego) prezentowane na nim zachowanie jest bezpieczne, czy może zaszkodzić zdrowiu i życiu bohaterów. Następnie segregują obrazki</p>	<p>6.1. Wie, jak trzeba zachować się w sytuacji zagrożenia i gdzie można otrzymać pomoc, umie o nią poprosić.</p> <p>6.2. Orientuje się w bezpiecznym poruszaniu się po drogach i korzystaniu ze środków transportu.</p> <p>6.3. Zna zagrożenia płynące ze świata ludzi, roślin oraz zwierząt i unika ich.</p> <p>6.4. Wie, że nie może samodzielnie łączyć lekarstw i stosować środków chemicznych (np. środków czystości).</p> <p>6.5. Próbuje samodzielnie i bezpiecznie organizować sobie czas wolny w przedszkolu i w domu; ma rozeznanie, gdzie można się bezpiecznie bawić, a gdzie nie.</p>

			<p>na bezpieczne i niebezpieczne, po czym przyklejają je na dwa arkusze szarego papieru. Na planszy z sytuacjami niebezpiecznymi dokleją znak „Uwaga! Niebezpieczeństwo porażenia prądem”.</p>	
<p>1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porównywanie z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych.</p>	<p>Stwarzanie sytuacji do doskonalenia społecznych umiejętności komunikacyjnych.</p> <p>Tworzenie warunków do nauki i przestrzegania reguł społecznych.</p>	<p>Puszczanie iskierek – prądu</p> <p>Dzieci stoją/siedzą (w zależności od sposobu puszczania iskierek) w kole i podają sobie „iskierkę”. Proponując sposobów podawania iskierek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ściśnięcie sobie dłoni, • szturchnięcie się sąsiadującym ramieniem, • wykonanie w miejscu podskoku/ów (dzieci cały czas trzymają się za ręce), • przebicie „piątki” lewą/prawą ręką, • przebicie „piątek” obiema rękoma, • klepięcie prawego ramienia sąsiada po prawej stronie itp. <p>Tworzymy obwody</p> <p>Każde dziecko otrzymuje kartonik z obrazkiem: baterii, przewodu, włącznika lub żarówki. Dzieci poruszają się po sali do dowolnego utworu muzycznego. Gdy muzyka ucichnie, zadaniem dzieci jest połączenie się ze sobą (chwycenie się za ręce i utworzenie koła) w taki sposób, aby utworzyć obwód zamknięty składający się z baterii, przewodu, włącznika lub żarówki.</p>	<p>1.1. Obdarza uwagą dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują; grzecznie zwraca się do innych w domu, w przedszkolu, na ulicy.</p> <p>1.2. Przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej (stara się współdziałać w zabawach i w sytuacjach zadaniowych) oraz w świecie dorosłych.</p> <p>1.3. W miarę samodzielnie radzi sobie w sytuacjach życiowych i próbuje przewidywać skutki swoich zachowań.</p> <p>1.4. Wie, że nie należy chwalić się bogactwem i nie należy dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach, a także, że nie należy wyszydząć i szykanować innych.</p> <p>1.5. Umie się przedstawić: podaje swoje imię, nazwisko i adres zamieszkania; wie, komu można podawać takie informacje.</p>	

* Na końcu rozdziału umieszczono listę publikacji z zakresu kształtowania kompetencji społecznych i emocjonalnych dzieci w wieku przedszkolnym, których znajomość pozwoli nauczycielowi efektywniej planować pracę dydaktyczną.

MODUŁ	OBSZAR PODSTAWY PROGRAMOWEJ	ZADANIA NAUCZYCIELA	PRZYKŁADOWE FORMY AKTYWNOŚCI DZIECKA	OCZEKIWANE UMIEJĘTNOŚCI DZIECKA (WG PODSTAWY PROGRAMOWEJ) Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:
WSPÓŁPRACA			<p>Gdy obwód powstał, jego „elementy”, trzymając się za ręce, stają bez ruchu.</p> <p>Balony z puzzli Każde dziecko otrzymuje jeden fragment układanki z puzzli. Zadaniem dzieci jest odszukanie osób z brakującymi fragmentami układanki. Dzieci tworzą trójki/czwórki i składają układankę w całość. Dzieci porównują swoje balony pod kątem koloru i kształtu.</p>	

Źródło: opracowanie własne.

Lista wybranych publikacji wspomagających pracę nauczyciela

Prace badawczo-teoretyczne

- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.
- Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, GWP, Gdańsk 2009.
- Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*, w: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.

Prace metodyczne

- 101 eksperymentów z roślinami*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2010.
- 101 eksperymentów z wodą*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2010.
- Baum H., *Spokojnie siedzieć? To nie dla mnie! Co pomaga małym wiercipiętom*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2006.
- Bissinger-Ćwierz U., *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 2002.
- Bogdanowicz M., *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat*, WSiP, Warszawa 2004.
- Braun C., Diehl U., *Moje pierwsze eksperymenty. Małe eksperymenty z wielkim skutkiem*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2014.
- Burtowy M., *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisanie w szkole*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1992.
- Domań R., *Metody pedagogiki zabawy w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Przedszkolak, Lublin 2003.

- Domań R., Biśto I., Kaszyca J., *Tańce, płąsy i zabawy przy muzyce dla dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Przedszkolak, Lublin 2003.
- Dziona E., Gmosińska M., *Kształtowanie twórczych postaw dzieci pięcio-sześcioletnich. Scenariusze zajęć*, Impuls, Kraków 2003.
- Eksperymenty są super. Sekrety chemii, biologii, fizyki*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa 2013.
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 2013.
- Friese U., *Niebezpieczne eksperymenty*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2013.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2010.
- Griesbeck J., *Poznajmy się w zabawie*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2007.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1997.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2000.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, WSiP, Warszawa 1999.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*, WSiP, Warszawa 2008.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków. Pakiet pomocy*, WSiP, Warszawa 2009.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, WSiP, Warszawa 2012.
- Jak sobie radzić z niechcianymi uczuciami. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, red. I. Obuchowska, Media Rodzina, Poznań 2001.
- Kalbarczyk A., *Najważniejsze lata, czyli jak rozumieć rysunki małych dzieci. Rozwój osobowości dziecka w wieku 2 do 6 lat na podstawie jego rysunków*, Impuls, Kraków 2007.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 2005.
- Lowenfeld V., Brittain W., *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*, PWN, Warszawa 1977.
- Ławrowska R., *Muzyka i ruch*, WSiP, Warszawa 1991.
- Łazewska H., Mikitiuk B., Moritz B., *Co zrobić, aby ułatwić dziecku naukę czytania i pisanie*, Impuls, Kraków 2002.
- Mańkowski L., *Zabawy i gry ruchowe – zeszyt metodyczny*, Wydawnictwo Naukowe Novum, Płock 2003.

- Michejda-Kowalska K., *O dziecięcej wyobraźni plastycznej, czyli jak inspirować dziecko do twórczości*, WSiP, Warszawa 1987.
- Minczakiewicz E., *Mowa. Rozwój – zaburzenia – terapia*, WNAP, Warszawa 2011.
- Muchacka B., *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, WNAP, Kraków 2006.
- Noga E., Wasilak A., *Stare i nowe zabawy podwórkowe*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 2003.
- Rainka A., Taranko K., *Spotkanie z dramą: praktyczne zastosowania metody w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2011.
- Rosenberg M.B., *W świecie porozumienia bez przemocy*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2013.
- Rosenberg M.B., *Wychowanie w duchu empatii*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2012.
- Sąsiadek K., *Zabawy paluszkowe*, Media Rodzina, Poznań 2005.
- Schaefer Ch.E., Foy DiGeronimo T., *Jak rozmawiać z dziećmi o bardzo ważnych sprawach*, Media Rodzina, Poznań 2002.
- Semađeni Z., *Nauczanie początkowe matematyki*, WSiP, Warszawa 1991.
- Sherborne W., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1998.
- Smith C., *Grupa bez przemocy. 162 zabawy i ćwiczenia dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym uczące empatii i współpracy*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009.
- Smoczyńska U., *Muzyka dla dzieci: umuzykalnienie według koncepcji Carla Orffa*, WSiP, Warszawa 1992.
- Sowińska A., Bzowska L., *Zabawa z wełną. Materiały metodyczne*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 2009.
- Właźnik K., *Wychowanie fizyczne w przedszkolu: przewodnik metodyczny dla nauczyciela*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 1999.
- Wspomaganie rozwoju umysłowego oraz edukacja matematyczna dzieci w ostatnim roku wychowania przedszkolnego i w pierwszym roku szkolnej edukacji*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa 2009.
- Zabawy z chustką*, red. A. Wasilak, Wydawnictwo Klanza, Lublin 2002.

Metoda projektów

Metoda projektów pojawiła się już w końcu lat czterdziestych ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych, kiedy to została wykorzystana w „Ruchu Postępowej Edukacji”, którego głównym założeniem była podmiotowość dziecka, wiążąca się z mniejszym sformalizowaniem „procesów edukacyjnych oraz większym naciskiem na kształcenie praktyczno-empiryczne”¹. Metoda ta była także stosowana w przedszkolach brytyjskich w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych², lecz dopiero w 1989 roku ponownie wzrosło zainteresowanie projektami oraz korzyściami, które wynikały ze stosowania ich w grupie przedszkolnej. Bezpośrednią przyczyną ponownego zainteresowania tym temat było ukazanie się opracowania Sylwii C. Chard i Lilian G. Katz *Engaging Children's Minds: The Project Approach*³. Zarówno ta publikacja, jak i późniejsze, zawierające pozytywne reakcje nauczycieli pracujących z wykorzystaniem metody projektów, potwierdziły przypuszczenia, że „uczenie się poprzez działanie ma wielką wartość, a dyskusje w grupie oraz powrót do wcześniejszych pomysłów i doświadczeń to najlepszy sposób na zdobywanie oraz poszerzanie wiedzy”⁴.

Chociaż wielu pedagogów przedszkolnych organizuje zajęcia według wybranych przez siebie grup tematycznych (działów tematycznych lub bloków, zagadnień złożonych lub prostych), to jednak żadna metoda pracy z dziećmi nie stwarza warunków do tak pełnego zaangażowania dzieci w inicjowanie działań i podejmowanie decyzji jak metoda projektów. Chard i Katz⁵ definiują projekt jako fragment badania na wybrany temat, w którym pomysły dzieci, ich pytania, hipotezy i przewidywania są głównymi wyznacznikami rodzaju doświadczeń, jakie w trakcie tych badań zyskują ich uczestnicy i które bezpośrednio definiują zakres osiągnięć badaczy. Zwykle w przypadku grupy szkolnej czy przedszkolnej

¹ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektów w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, s. 15.

² Ibidem.

³ S.C. Chard, L.G. Katz, *Engaging Children's Minds: The Project Approach*, Ablex Publishing Corporation, Stamford, Connecticut 1989.

⁴ L. Gandini, *Foundations of the Reggio Emilia Approach*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey 1997, s. 7.

⁵ S.C. Chard, L.G. Katz, *Engaging Children's minds...*, op. cit., s. 5.

badanie danego aspektu rzeczywistości jest podejmowane przez całą klasę/grupę lub odbywa się w małych grupach. Może też zostać przeprowadzone przez dziecko indywidualnie. Tym, co zdecydowanie odróżnia metodę projektu od tradycyjnych form nauczania, jest liczba i różnorodność czynności, które wykonuje dziecko, a więc m.in. decyduje, wyjaśnia, stawia hipotezy, przeprowadza wywiady z różnymi osobami, wyciąga wnioski, zapisuje, relacjonuje, podaje propozycje, zachęca do działań oraz przyjmuje odpowiedzialność. Uczestnik projektu jest zatem osobą aktywną, wykonującą wiele zadań, które nie są narzucone przez nauczyciela. Tradycyjne metody pracy z dzieckiem/ucznikiem polegają najczęściej na przekazywaniu informacji przez nauczyciela, a więc proces nauczania koncentruje się wokół osoby, która naucza, jest ekspertem i zna odpowiedzi na wszystkie pytania. Czynności, które wykonuje dziecko, uczestnicząc w takim procesie, to zapewne jedynie słuchanie i wykonywanie poleceń.

Jeśli dziecko/uczeń pracuje w ramach projektu, wówczas znacznie bardziej angażuje się intelektualnie niż wtedy, gdy wykonuje jedynie zlecone przez nauczyciela zadania, ponieważ w tym drugim kontekście jego aktywność jest często całkowicie bezrefleksyjna. Istnieje wiele różnic pomiędzy tradycyjnymi zajęciami zaplanowanymi przez nauczyciela a metodą projektów, jednak najistotniejszy jest stopień zaangażowania dziecka w przebieg zajęć, możliwość dokonywania wyborów, wpływ na własne działania, a także na uzyskane wyniki wspólnej aktywności⁶. Różnice te przejawiają się także w roli nauczyciela, który w metodzie projektów jest raczej przewodnikiem, pomocnikiem i obserwatorem dzieci, nie zaś jedynym autorytetem i wyrocznią. W przeciwieństwie do tradycyjnych działań zaplanowanych przez nauczyciela, w metodzie projektów tematy zajęć lub zakres aktywności są ustalane w drodze negocjacji z grupą⁷, co stwarza warunki do rozwoju samodzielności i odpowiedzialności dzieci.

W zrozumieniu istoty metody projektów ważne wydaje się sprecyzowanie różnicy pomiędzy zadaniami szkolnymi a celami intelektualno-rozwojowymi. Zadania szkolne to zazwyczaj „porcje informacji oraz pojedyncze umiejętności”⁸, które zostały uporządkowane i usystematyzowane, lecz są pozbawione kontekstu, natomiast „cele intelektualno-rozwojowe dotyczą zdolności intelektualnych, czyli nawyków umysłowych”⁹. Często zdarza się, że zdolności intelektualne nie są uwzględnione w programach nauczania w sposób celowy i w rezultacie dochodzi do ich ograniczenia lub zupełnego zaniku. Niektórzy badacze i pedagodzy zastanawiają się, dlaczego dociekliwość umysłu, którą wykazują dzieci przedszkolne, tak

⁶ Ibidem, s. 16.

⁷ W programie Tablit negocjacje z grupą i dokonywanie wyborów przez dzieci odbywają się głównie w zakresie aktywności badawczych. Nauczyciel ma także możliwość negocjowania z dziećmi kolejności badanych zagadnień – tematów projektów.

⁸ Ibidem, s. 17.

⁹ Ibidem, s. 18.

często zostaje znacznie zredukowana w wieku szkolnym¹⁰. Być może przyczyna tkwi właśnie w charakterze typowych, tradycyjnych zajęć, które realizują tylko wyznaczony program: „jedyne, co proponują, to bierne wypełnianie instrukcji lub bierny udział w zabawie”¹¹. Metoda projektów stwarza odpowiednie warunki, aby wspierać rozwój intelektualny dziecka, dostarczając mu wiele okazji do zmagania się z problemami, stawiania pytań i szukania na nie odpowiedzi. Nagrodą za wytrwałe i śmiałe poszukiwania jest osiągnięcie celu przy współpracy z pozostałymi członkami grupy, a długoterminowym efektem tych zmagania jest wzrost motywacji wewnętrznej dziecka/ucznia, tak niezbędnej w dalszych etapach edukacji.

Zalety metody projektów

Spośród licznych korzyści wynikających ze stosowania metody projektów w pracy z dziećmi należy wymienić przynajmniej kilka podstawowych:

- wybór tematów związanych ze znaną dzieciom rzeczywistością pozwala na poznawanie przez nie tego, co je interesuje; dzieci mają też swobodę działania, dzięki czemu pogłębiają swoje doświadczenia, rozwijając kreatywność i ciekawość;
- dzieci uczą się dokonywania wyborów, przez co zwiększają poczucie sprawstwa i kontroli nad własnymi działaniami, co z kolei podnosi ich samoocenę;
- możliwości stwarzane w trakcie aktywności badawczej pozwalają na rozwijanie pamięci, lepszego rozumienia symboli graficznych i matematycznych oraz rozbudowywanie słownictwa;
- cykliczność projektu powoduje, że dzieci zaczynają rozumieć ciągłość czasu oraz dostrzegają rytm zadań;
- rozmowa prowadzona na różnych etapach trwania projektu oraz podczas jego podsumowania pozwala na opanowanie technik negocjacyjnych, umiejętności przyjmowania krytyki oraz akceptowania innego punktu widzenia;
- współpraca w grupie przy realizacji projektu stwarza warunki do dzielenia się zadaniami, organizowania ich oraz przyjmowania odpowiedzialności za wykonane prace;
- różnorodność prezentowanych idei oraz sposobów działania pozwala dzieciom zrozumieć, że dobrze jest dzielić się z innymi swoimi pomysłami;
- wydarzenie kulminacyjne zaplanowane na koniec projektu rozwija u dzieci umiejętność prezentowania dokonań oraz wzmacnia poczucie sukcesu¹².

Dodatkową zaletą pracy z wykorzystaniem metody projektów, której nie można w tym miejscu pominąć, jest niewątpliwa korzyść wynikająca ze współpracy

¹⁰ M. Donaldson, *Children's Minds*, Fontana, Glasgow 1978.

¹¹ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze...*, op. cit., s. 18.

¹² Broszura Instytutu Małego Dziecka im. Astrid Lindgren w Poznaniu, s. 6.

z rodzicami. Na każdym etapie realizacji projektu możliwe jest zaangażowanie rodziców w działania dzieci, począwszy od poszukiwań lub badań, poprzez organizowanie wycieczek lub wizyt ekspertów, dostarczanie książek i albumów, aż po udział w wydarzeniu kulminacyjnym. Współudział rodziców w realizacji projektu pozwala im lepiej zrozumieć własne dziecko, uczestniczyć w jego rozwoju intelektualnym, a także przygotować się do dalszych wspólnych poszukiwań i badań już poza przedszkolem. Emocje, z jakimi dziecko zaangażowało się w projekt, można także przenieść na grunt domowy, a tematyka projektu czy sposób poszukiwania odpowiedzi na ważne dla dzieci pytania stwarzają możliwość nawiązania nowego, lepszego kontaktu pomiędzy rodzicem a dzieckiem, co dla niektórych rodzin oznacza lepszą jakość spędzanego wspólnie czasu.

Struktura projektu

Każdy projekt podzielony jest na trzy etapy – fazy. Ich długość zależy w dużej mierze od zainteresowań dzieci oraz możliwości czasowych, którymi dysponuje nauczyciel. Ważne jest jednak, aby pamiętać, iż w przypadku projektów tempo pracy jest dostosowywane do grupy, a o jego zakończeniu nauczyciel zdecyduje wtedy, gdy uzna, że dzieci już wyczerpały temat lub gdy pojawi się kolejna dziedzina, którą grupa chciałaby zgłębić. W programie *Tablit* czas trwania jednego projektu jest ustalony na 4 tygodnie, a każdy tydzień jest przeznaczony na określone działania.

Faza I projektu

W pierwszym etapie projektu pojawia się jego temat, który sformułowany zostaje przez nauczyciela lub też wynika z zainteresowań dzieci¹³. Nauczyciel może wybrać zakres przyszłych działań na podstawie obserwacji zachowania dzieci lub też w związku z sytuacją, która miała miejsce w życiu grupy, czyli przeżyciem wspólnego doświadczenia, co znacznie ułatwia rozpoczęcie dyskusji nad tematem (np. dziecko relacjonuje wizytę w szpitalu – grupa zadaje pytania, dzieci pragną dowiedzieć się więcej).

Następnym krokiem jest przygotowanie siatki wstępnej z pytaniami dzieci, co pozwala na ocenę ich wiedzy początkowej. Nauczyciel stara się również uwzględnić wymogi dydaktyczne oraz przygotować ewentualne wycieczki terenowe. W kolejną część tego etapu mogą zaangażować się rodzice, przygotowując z dziećmi zajęcia

¹³ Autorzy mają świadomość, iż – według zasad metody projektów – zakres działań badawczych dzieci powinien zostać przez nie wybrany zgodnie z ich zainteresowaniami. Struktura pracy w programie *Tablit* jest jednak kompromisem pomiędzy zasadami metody projektów a warunkami zewnętrznymi panującymi w przedszkolu oraz wymaganiami podstawy programowej.

wprowadzające i budując wspólne doświadczenia dla całej grupy¹⁴. Wówczas w większości projektów nadchodzi odpowiedni moment na podjęcie decyzji, czy wybrany temat jest możliwy do realizacji. Jeśli dzieci wykazują małe zainteresowanie, należy uznać, że temat nie spełnia wymogów i nie może zostać zrealizowany. Jeśli zaś spotyka się z dużym zainteresowaniem, wtedy temat spełnia cele i należy przejść do kolejnego punktu. Tym punktem jest przygotowanie listy lub siatki pytań do projektu.

W przypadku programu *Tablit* zajęcia wprowadzające obejmują pierwszy tydzień pracy dzieci nad projektem. Ponieważ jednak tematy projektów są już określone, nie ma procesu ustalania i negocjowania ich z dziećmi. W tej fazie projektu głównym celem jest ustanowienie wspólnej linii porozumienia pomiędzy dziećmi. Odbywa się to w następujący sposób:

- nauczyciel prowadzi z dziećmi rozmowy na temat projektu i pomaga im odkryć ich uprzednie doświadczenia związane z tematem projektu;
- dzieci dzielą się swoimi doświadczeniami z kolegami i koleżankami w trakcie dyskusji w grupie;
- nauczyciel dowiadyuje się, jakie doświadczenia mają dzieci, ile już na ten temat wiedzą i jaki jest ich poziom rozumienia (konceptów) zjawisk związanych z tematem;
- nauczyciel pomaga dzieciom formułować pytania dotyczące tematu¹⁵.

Elementami stałymi i niezbędnymi w tej fazie projektu są zatem beczka słów oraz siatka pytań. Słowa zebrane w beczce słów będą sukcesywnie używane przez dzieci w dalszej części projektu, a siatka pytań pozwoli ustalić poziom wiedzy początkowej. Powinno się do niej wracać w kolejnych tygodniach projektu, aby zaznaczyć te pytania, na które dzieci już poznały odpowiedź. Pozwala to nauczycielowi na monitorowanie przyrostu wiedzy, a dzieciom umożliwia refleksję nad tym, czego się dowiedziały. Pozostałe zadania, które nauczyciel może wybrać z podanej listy aktywności, są zorganizowane wokół dziesięciu modułów tematycznych i dotyczą języka, matematyki, form plastycznych, współpracy z rówieśnikami, badania, konstrukcji, muzyki, teatru, ruchu i zdrowia. Nauczyciel wybiera stosowne dla grupy formy aktywności, które pozwalają dzieciom przygotować się do kolejnej fazy projektu.

Faza II projektu

Na początku drugiego etapu projektu odbywa się powtórna analiza siatki pytań sformułowanej przez dzieci w I fazie projektu¹⁶. Niekiedy pojawiają się nowe pytania, które mogą rozszerzyć zakres poszukiwań i badań lub też wskazać ko-

¹⁴ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze...*, op. cit., s. 25.

¹⁵ S.C. Chard, *The Project Approach: A practical guide I and II*, Scholastic, New York 1994, s. 11-12.

¹⁶ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze...*, op. cit., s. 25.

lejnny obszar zainteresowań grupy. Jest to także czas na przygotowania związane z wizytami ekspertów oraz wycieczkami. Głównym obszarem działania w II fazie, zarówno dzieci, jak i nauczyciela, jest aktywność badawcza, na którą składają się wizyty ekspertów, wycieczki (rozumiane także jako wizyty w różnych punktach przedszkola), a przede wszystkim bezpośrednio poznawanie przedmiotów (dotykanie ich, obserwowanie, próbowanie, fotografowanie, filmowanie). Dzieci korzystają także na tym etapie ze źródeł – albumów, książek – zebranych przez siebie i nauczyciela, a także udostępnionych przez rodziców. Podczas prowadzenia badań próbują przedstawić swoje obserwacje i spostrzeżenia w formie rysunków, konstrukcji czy inscenizacji¹⁷. Z pomocą nauczyciela angażują się w projekt, pracując indywidualnie lub grupowo, na swoim własnym poziomie i zgodnie z własnym rytmem.

W programie Tablit II faza obejmuje dwa tygodnie i zawiera następujące elementy:

- materiały multimedialne: animacje, na podstawie których odbywa się rozmowa nauczyciela z dziećmi (drugi tydzień), oparta na metodzie modelowania dialogów Questioning the Author (pol.: Zapytaj autora);
- dwa krótkie filmy (trzeci tydzień) oparte na wcześniej poznanych animacjach;
- zadania dla dzieci przedstawione w tabelach, do wyboru przez nauczyciela w zależności od potrzeb grupy i możliwości danej placówki.

Na tym etapie odbywają się także zaplanowane wcześniej wycieczki oraz wizyty ekspertów. Zadania dla dzieci są zgodne z podstawą programową wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego i – podobnie jak w pierwszym tygodniu – opierają się na badaniu, obserwacji zjawisk oraz bezpośredniej eksploracji przedmiotów. Wśród przykładowych zadań zawartych np. w projekcie Woda można wymienić następujące aktywności: malowanie, mieszanie, degustacja, barwienie, przelewanie, rozpuszczanie różnych substancji, a także wizytę w sklepie w poszukiwaniu różnych rodzajów wody lub „wielkie pranie”. Taki wachlarz zadań pozwala także na przygotowanie dzieci do pisania i czytania oraz wykonywania działań matematycznych (np. rysowanie różnych kształtów). Z doświadczeń nauczycieli stosujących metodę projektów wynika, że jedną z jej wielu zalet jest „wzmacnianie motywacji małych dzieci do nabycia różnych umiejętności”¹⁸, co wynika z faktu, iż proponowane działania mają charakter celowy (czytanie napisów, znalezienie odpowiedzi na pytanie, stworzenie komunikatu).

W drugiej fazie projektu, gdy dzieci znajdą już odpowiedzi na pytania sformułowane wcześniej, a także postawią nowe hipotezy i sprawdzą je, zainteresowanie

¹⁷ Ibidem, s. 53.

¹⁸ Ibidem, s. 21.

tematem powoli wygasa. Niektórzy nauczyciele błędnie wnioskują, iż pojawiające się u dzieci znużenie oznacza, że projekt się nie udał lub temat nie był dla dzieci wystarczająco ciekawy. Jednak stopniową utratę zapału należy uznać za zjawisko normalne, które oznacza jedynie konieczność przejścia do kolejnej, III fazy projektu, czyli jego zakończenia.

Faza III projektu

Ostatni etap zawiera wydarzenie kulminacyjne, do którego dzieci przygotowują się przez cały czas trwania projektu. Jest to niezwykle cenna cecha projektów, zarówno ze względu na jej znaczenie dla rozwoju dzieci, jak i dla nauczyciela oraz rodziców. Faza kulminacyjna, czyli „dokładnie zaplanowane, celowe i definitywne zakończenie działań”¹⁹ pozwala dzieciom dostrzec, jak wiele się dowiedziały i nauczyły, tym samym buduje i wzmacnia w nich poczucie kontroli i sukcesu. Dzięki wydarzeniu kulminacyjnemu nauczyciele są w stanie ocenić skuteczność projektu oraz jego wpływ na całą grupę i poszczególne dzieci, podczas gdy rodzice poznają umiejętności opanowane przez dzieci, zasób wiedzy, którą zdobyły w trakcie swoich działań, a także zdolności rozwinięte podczas trwania projektu. Szersza społeczność także może włączyć się w wydarzenie kulminacyjne, dostrzegając dzięki temu możliwości intelektualne dzieci oraz ich ogromny potencjał²⁰. Dzieci mogą także przedstawić swoją historię projektu innym dzieciom lub dyrektorowi przedszkola.

Początkiem fazy kulminacyjnej jest zazwyczaj dyskusja podsumowująca projekt. Wspólnie z dziećmi nauczyciel ustala rodzaj i zakres wydarzenia kulminacyjnego, wybierając spośród wielu aktywności i prac dzieci te, które chciałyby one zaprezentować szerszej publiczności. Wstępne przygotowanie wydarzenia może odbywać się w następujących etapach:

- nauczyciel pomaga dzieciom w selekcji materiałów wytworzonych w ramach projektu; dzieci oceniają je, dokonując jednocześnie ewaluacji całego projektu;
- nauczyciel proponuje dzieciom sposoby spersonalizowania ich nowej wiedzy przez sztukę, dramę, historyjki;
- nauczyciel wraz z dziećmi dokonuje wyboru takich form prezentacji osiągnięć, które można zawrzeć w dokumentacji lub kronice grupy albo zabrać do domu.

Przygotowania do wydarzenia kulminacyjnego są prowadzone przez cały czas trwania projektu – wszelkie szkice, rysunki, doświadczenia, zdjęcia z wycieczek czy teksty piosenek mogą stać się częścią plakatu, przedstawienia, inscenizacji lub skeczu. Dobrze jest pamiętać o tym podczas przeprowadzania różnych form aktywności z dziećmi – udokumentowanie dokonanych działań i przeprowadzonych

¹⁹ Ibidem, s. 69.

²⁰ Ibidem.

badania ma dla dzieci znaczenie nie tylko ze względu na ich wartość poznawczą, ale także emocjonalną. Znacznie łatwiej jest wzmocnić wewnętrzną motywację dziecka do wszelkich działań, gdy może ono zobaczyć rezultaty swej aktywności i poczuć dumę z wykonanej pracy. W większości projektów dobrze jest dokonać ewaluacji i wyciągnąć wnioski dotyczące kolejnych działań. Można także skorzystać z pomysłów i zainteresowań dzieci, które pojawiły się w trakcie realizacji danego projektu, aby dokonać połączenia zakończony projektu z tematem kolejnego.

W programie Tablit końcowy tydzień projektu jest przeznaczony na ostateczne przygotowanie i zorganizowanie wydarzenia kulminacyjnego. Może ono przyjąć formę przedstawienia, eksperymentu, wykonanej piosenki czy plakatu, lecz może także łączyć wszystkie te elementy jednocześnie, w zależności od potrzeb dzieci i możliwości zarówno nauczyciela, jak i przedszkola. Ponieważ jednak wydarzenie to jest pracochłonnym przedsięwzięciem, przygotowania do niego trwają podczas całego projektu i często wymagają wsparcia ze strony rodziców lub innych nauczycieli. Rola rodziców w projekcie jest od początku jego trwania jasno określona, ponieważ nauczyciel kontaktuje się z nimi w formie listownej już w chwili rozpoczęcia nowego projektu. Aby ułatwić pedagogom zadanie, scenariusze lekcji zawierają przykładowy list („Tablitowe Wieści”), który po uzupełnieniu lub drobnych poprawkach można przekazać rodzicom. Jednym z zadań związanych z wydarzeniem kulminacyjnym jest wykonanie przez dzieci zaproszeń dla rodziców, które, w zależności od projektu, mogą przybrać różną formę (np. balonu, zdjęcia czy naczynia z masy solnej). Zamieszczone w scenariuszach wiersze i piosenki, opanowane i przećwiczone w pierwszym, drugim czy trzecim tygodniu projektu, mogą stać się kanwą inscenizacji, w której mali aktorzy występują w wykonanych przez siebie strojach. Zdarza się także, że dzieci organizują stoiska badawcze, tworzą konstrukcje z kartonów lub ozdabiają salę wykonanymi przez siebie papierowymi kroplami deszczu. Wszystkie te elementy sprawiają, że w ostatnim tygodniu trwania projektu dzieci mają poczucie sprawstwa i sukcesu, zauważają i doceniają, jak wiele zdołały się dowiedzieć w ciągu czterech tygodni. Z kolei rodzice lepiej poznają własne dzieci, ich umiejętności i zainteresowania, co stwarza możliwość kontynuowania przez dzieci zabawy i badań także poza przedszkolem.

Metoda Questioning the Author (QtA)

Pochodzenie metody QtA

Metoda modelowania dialogów w klasie Questioning the Author (QtA) została stworzona przez Isabel Beck i Margaret McKeown¹. Genezą jej wprowadzenia w Polsce były starania prof. dr hab. Katarzyny Dziubalskiej-Kołaczyk (UAM) oraz prof. Ronalda Cole'a (Boulder Language Technologies) i ich współpracy w ramach Interdyscyplinarnego Centrum Przetwarzania Mowy i Języka UAM. W ramach tych starań Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu organizował szkolenia prowadzone przez mentorów metody z USA, a następnie, w ramach projektu *E-nauczyciel przyrody. Zintegrowane środowisko edukacyjne dla rozwijania myślenia naukowego, umiejętności informacyjnych oraz kompetencji językowych uczniów II i III etapu edukacyjnego*, wykształcił własnych mentorów metody, którzy rozpowszechnili ją w Polsce poprzez udaną implementację w programie wspomagającym nauczanie przedmiotów przyrodniczych ETOS². W chwili powstawania niniejszej publikacji mentorami metody QtA w Polsce są: dr Anna Basińska, Teresa Pietrala i Urszula Zielińska.

Specyfika metody QtA

QtA była stosowana przez amerykańskich nauczycieli od wielu lat przede wszystkim jako pomoc w budowaniu kompetencji czytelnich u dzieci i młodzieży. Skrót QtA – „zapytaj autora” – w przypadku programu Tablit oznacza „zapytaj naturę”, gdyż w tym wypadku autorem jest natura.

¹ I. Beck, M. McKeown, *Improving Comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*, Scholastic, New York 2006.

² A. Basińska, D. Pietrala, T. Pietrala, U. Zielińska, K. Dziubalska-Kołaczyk, R. Cole, *E-nauczyciel przyrody. Innowacyjna strategia nauczania i uczenia się przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem multimediów*, Pracownia Wydawnicza Wydziału Anglistyki UAM, Poznań 2013; A. Basińska, D. Pietrala, K. Dziubalska-Kołaczyk, R. Cole, *ETOS – innowacyjne narzędzie wspomagające nauczanie i uczenie się przedmiotów przyrodniczych*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 23.

QtA, inaczej zwana metodą modelowania dialogów, to zbiór technik stosowanych podczas rozmowy z uczniami (studentami, dziećmi, dowolną grupą osób). Techniki te zawierają w sobie proste zasady, zabiegi mające na celu sterowanie rozmową w taki sposób, aby rozmówcy – aktywni uczestnicy rozmowy, dochodzili do wyjaśnienia badanego tematu samodzielnie, bez podpowiedzi. W przypadku dzieci przedszkolnych oznacza to (tylko i aż) tyle, że nauczyciel nie naucza, nie podaje rozwiązań, ale zachęca do badania, towarzyszy zmaganiom, wysłuchuje i interesuje się tym, co w drodze do celu dzieje się w dziecięcych głowach. Rola nauczyciela sprowadza się do zaprezentowania materiału edukacyjnego, odpowiedniego zadawania pytań otwartych (zapytań), zachęcania do wnikliwej analizy materiału i aktywnego słuchania tego, co o danym zjawisku mówią uczniowie. Nauczyciel, posługując się strategiami komunikacyjnymi, nie tylko czuwa nad przebiegiem rozmowy, podtrzymując ją, ale staje się jednym z uczestników dyskusji, a na końcu jednym z autorów sukcesu i współtwórcą wyjaśnienia zjawiska.

Elementy wyróżniające metodę QtA

QtA wyróżnia się spośród innych metod tym, że nauczyciel przestaje być specjalistą mającym monopol na wiedzę. Specjalistami i ekspertami stają się dzieci. One zamieniają się w badaczy, którzy w dyskusji wymieniają się pomysłami, poglądami, wchodzą w słowne interakcje. Dzieje się to w tym celu, aby na końcu, zamiast powtarzania reguł wyjętych z podręcznika, wyjaśniały trudne naukowe zagadnienia, używając własnego języka. Uczniowie muszą poczuć, że ktoś ich słucha (nauczyciel, rówieśnicy), ponieważ to, co właśnie powiedzieli, jest istotne. Dobrze prowadzona dyskusja oparta na zasadach QtA buduje poczucie własnej wartości, pewności siebie i sprawstwa. Daje dziecku informacje zwrotne nie tylko o tym, że dużo wie, ale że do wielu rzeczy potrafi samodzielnie dojść i ma wpływ na otoczenie.

QtA stawia na kształtowanie myślenia analitycznego, czyli takiego, które wyzwala potrzebę wolnego myślenia, odważnego wysuwania tez, doświadczenia, kreatywności, rozwiązywania problemów. QtA pozwala uczniowi „zapytać naturę” o to, co tak naprawdę dzieje się dookoła niego, jak działa świat.

Tabela 4. Najważniejsze cechy odróżniające rozmowę tradycyjną i dyskusję opartą na zasadach QtA

ROZMOWA (POGADANKA) TRADYCYJNA	DYSKUSJA QtA
Wymaga krótkich, często hasłowych odpowiedzi.	Wymaga dłuższych, rozbudowanych wypowiedzi.
Odpowiedzi formułowane są w języku nauczyciela i nauki.	Wypowiedzi formułowane są w języku ucznia.

ROZMOWA (POGADANKA) TRADYCYJNA	DYSKUSJA QtA
Małe zaangażowanie uczniów.	Duże zaangażowanie uczniów.
Odpowiedzi poszczególnych uczniów nie budują całościowego obrazu problemu.	Odpowiedzi poszczególnych uczniów są częścią toczącej się, połączonej dyskusji.
Odpowiedzi dotyczą pojedynczych informacji, nie muszą się uzupełniać i pokazywać nauk jako spójnej całości.	Odpowiedzi składają się w całość informacji, uzupełniają się, odnoszą się do siebie.
Zorientowana na „produkt”, czyli uzyskanie krótkiej, właściwej odpowiedzi.	Zorientowana na proces dochodzenia do odpowiedzi.
Zakłada, że jeśli jeden uczeń udzieli odpowiedzi, pozostali uczniowie rozumieją temat.	Pokazuje, w jaki sposób rozumują różni uczniowie.
Pytania inicjuje nauczyciel.	Pytania inicjują uczniowie i nauczyciel.
Odpowiada wskazany uczeń. Nauczyciel wyznacza do odpowiedzi.	Odpowiada uczeń, który zadeklaruje taką chęć. Nauczyciel może pomagać w ustaleniu kolejności mówienia.

Źródło: opracowanie własne.

Metoda QtA w praktyce

Metoda QtA, chociaż początkowo może wydawać się trudna ze względu na mnogość obwarowań i zasad nią rządzących, jest wysoce satysfakcjonująca dla nauczyciela. Samo zrozumienie zasad metody nie jest trudne, a biegłość w posługiwaniu się nią zależy jedynie od częstotliwości jej używania. Z doświadczeń twórców programu i nauczycieli wykorzystujących QtA w swojej pracy wynika, że jeśli raz spróbuje się modelować dialogi, trudno wrócić do zadawania pytań typowo szkolnych, tradycyjnych, zamkniętych.

Pytania zgodne z metodą QtA powinny być jak najbardziej otwarte, pozwalające na dowolną wypowiedź dotyczącą tematu. W QtA zakłada się, że nie ma złych odpowiedzi, jeśli tylko nie odchodzi się za bardzo od poruszanego zagadnienia. Każda aktywność słowna dziecka jest dla nauczyciela cenna i może być wykorzystana jako podłoże do następnych pytań i podstawa dalszego ciągu dyskusji. Nauczyciel zadaje pytania niestandardowe (wielokrotnie nazywane zapytaniem), początkowe lub podążające. Nie wszystkie zwroty QtA mają charakter pytań (nie zawsze kończą się znakiem zapytania), ale na potrzeby metody roboczo nazywa się je pytaniami lub zapytaniem.

Tabela 5. Podstawowe zestawienie różnic pomiędzy pytaniami tradycyjnymi używanymi w szkole a pytaniami kreowanymi zgodnie z metodą Q&A

PYTANIA TRADYCYJNE (SZKOLNE)	PYTANIA Q&A (ZAPYTANIA)
Sprawdzają stopień zapamiętania materiału.	Sprawdzają rozumienie zjawisk.
Testują wiedzę encyklopedyczną.	Stawiają na odkrywanie znaczenia zjawiska.
Wymagają „orientacji radarowej”.	Wymagają myślenia i rozwijają je.
Skupiają się na interakcji nauczyciel – pojedynczy uczeń.	Wyzwalają grupową dyskusję i zachęcają do interakcji na linii: uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel.
Odpowiedzi podlegają ocenie nauczyciela.	Nauczyciel nie ocenia odpowiedzi, ale docenia wszystkie wypowiedziane słowa.
Błędne odpowiedzi są niepożądane i szybko korygowane przez nauczyciela.	Błędna odpowiedź jest cenna i może być podstawą do dalszej dyskusji.
Są to przede wszystkim pytania zamknięte, na które istnieje jedna poprawna odpowiedź lub dwie poprawne odpowiedzi.	Są to przede wszystkim pytania otwarte, wymagające odpowiedzi rozbudowanych i wyrażania własnego zdania na temat zjawiska.

Źródło: opracowanie własne.

Pytania początkowe to takie, które mają za zadanie działać jak zaczepka, „otwieracz” do dyskusji. Zazwyczaj są to słowa typu: „Co widziałeś?” lub „Co zapamiętałeś?”. Pojawiają się nie tylko na początku rozmowy, ale też przy okazji nowego wątku, tematu, przedmiotu dyskusji, a w przypadku programu Tablit np. nowej sceny w animacji. Pytania początkowe często wydają się nauczycielom bardzo monotonne, ponieważ zazwyczaj używa się zestawu kilku tych samych zapytań na zmianę. Jednak niedocenianie ich działania może być zgubne. Mimo powtarzalności to właśnie one decydują o tym, w jakim kierunku pójść pierwsze myśli dzieci. Jeśli w jakimś stopniu zamknijemy pytanie początkowe, zawężymy zakres postrzegania uczniów i ukierunkujemy je na wspomniany aspekt. Oto prosty przykład pytania początkowego otwartego i zawężonego:

- Co się działo?
- Co się działo z wodą?

Pytanie pierwsze pozwala uczniowi opowiadać o czymkolwiek, co zauważył na obejrzonej animacji (także o elementach potencjalnie nieistotnych). Pytanie drugie za to zwraca jego uwagę jedynie na to, co miało związek z pojawiającą się wodą. Zawężanie pytań jest oczywiście dopuszczalne i może mieć charakter celowy, ale należy sobie zawsze uświadamiać, że zachodzi. Pytania podążające to takie, które wyrastają już na słowach wypowiedzianych przez uczniów, np.: „Powiedziałeś właśnie, że... Wytłumacz, jak to rozumiesz”. To właśnie pytania

podążające wymagają od nauczyciela zwinnego manipulowania słowem w taki sposób, aby nie udzielać odpowiedzi za dzieci, nie wyręczać ich w odnajdywaniu odpowiedzi ani nie zamykać ich w procesie odkrywania zjawisk.

Pomocne dla nauczyciela może okazać się sześć technik, dzięki którym może on kierować rozmową i uwagą dzieci, tak aby w efekcie dochodziły do naukowych wyjaśnień. Te techniki, to:

- podkreślenie (marking),
- parafrazowanie (revoicing),
- powracanie (turning-back),
- podsumowanie (recapping),
- modelowanie (modelling),
- adnotacja (annotating).

Podkreślenie to technika najczęściej używana w dialogu QtA – dzięki niej bardzo szybko można dać znać dziecku o tym, że wypowiedziało ważne słowa lub zauważyło istotną rzecz. Podkreślenie polega na słownym wskazaniu dziecka, zwróceniu na niego uwagi i udzieleniu gratyfikacji w postaci docenienia jego słów. Nie dzieje się to oczywiście nagle i spektakularnie, ale spokojnie i systematycznie. Takie podejście nie spowoduje spłoszenia dziecka nieśmiałego, a u dziecka śmiałego zaspokoi potrzebę docenienia. Podkreślenie może wykorzystywać parafrazę, jeśli nauczyciel chce powtórzyć istotny fragment dziecięcej wypowiedzi. Może też jedynie podkreślać i zachęcać do kontynuacji to samo dziecko lub resztę grupy.

P r z y k ł a d:

Dziecko: *Woda się wyleje, jak przechyłę [ten stoik].*

Nauczyciel: *To ważne, co powiedziałaś, Kasiu. Opowiedz o tym.*

LUB

Dziecko: *Latawiec nie leci, bo nie ma wiatru.*

Nauczyciel: *Kacper powiedział coś ważnego: latawiec nie poleci, bo nie ma wiatru. Co o tym myślicie?*

W tej technice ważne jest:

- docenianie wypowiedzi dziecka, zauważanie jej wartościowych fragmentów;
- wypowiadanie pozytywnej informacji zwrotnej;
- wykorzystanie słownictwa użytego przez dziecko;
- konstruowanie następnego pytania na podstawie wypowiedzi dziecka.

Parafrazowanie jest techniką, która pozwala nauczycielowi na „wygładzenie” wypowiedzi dziecka. Zdarza się, że słowa wypowiedziane przez dziecko mają niezrozumiałą formę, są zbyt krótkie (niedopowiedziane) lub długie i zawiłe, co przeszkadza innym dzieciom w zrozumieniu. W takim wypadku nauczyciel może sparafrazować wypowiedź, używając innych słów (bliskich dzieciom), a przy tym zastosować uogólnienie lub uściślenie. Zawsze jednak należy pamiętać o tym, żeby

nie powiedzieć zbyt wiele. Parafrazowanie używane jest również wtedy, kiedy nauczyciel chce się upewnić, czy dzieci rozumieją to, co zostało właśnie powiedziane lub kiedy sam nie ma pewności co do cudzych słów.

P r z y k ł a d:

Dziecko: *Bo to tam kiedy ona usiadła, to tak dotknęła i się przyczepiło to tam do niej, ten pyłek. No i jak poleciała dalej, to potem tam zostawiła na innym tym kwiatku.*
Nauczyciel: *Antek właśnie powiedział, że pszczoła przeniosła pyłek na inny kwiatek.*

W tej technice jest ważne:

- uproszczenie i powiedzenie tego, co dziecko chciało przekazać; trzeba uważać, żeby nie wyjaśnić niczego za nie;
- uogólnienie lub uściślenie dziecięcej wypowiedzi, nie zmieniając jej sensu.

Powracanie to technika również często i chętnie używana podczas modelowania dialogów. Stosowanie jej polega na zwracaniu uwagi dzieci na daną wypowiedź (podobnie jak w podkreśleniu), ale tym razem może się to dziać z odroczeniem. Działając w ten sposób, nauczyciel przypomina ważne zdanie lub zjawisko i daje znak, że wypowiedzi i fragmenty rozmów są ze sobą powiązane lub jedna dowodzi drugiej. Powracając do wcześniejszych wypowiedzi nauczyciel może łączyć różne idee, pomysły, wypowiedzi wielu rozmówców, a także pokazywać, że omawiane zjawisko ma ciągłość (np. wzrost rośliny ma następujące po sobie stadia). Technika powracania pozwala na uszeregowanie wiadomości i stanowi dobre koło ratunkowe w przypadku pojawienia się chwilowego zamętu i zagubienia we wnioskowaniu. Powracanie nie jest jeszcze podsumowaniem wiadomości, a raczej szybką retrospekcją – przywołaniem „migawek” z ważnych punktów orientacyjnych rozmowy.

P r z y k ł a d:

Nauczyciel: *Marysia powiedziała przedtem, że para wodna ucieka z garnka, a Janek, że robią się krople na pokrywce. Jak to wytłumaczyć?*

W tej technice ważne jest:

- przypominanie słów, które zostały powiedziane wcześniej, kiedy jakaś nowa wypowiedź do nich nawiązuje;
- łączenie myśli różnych dzieci i pytanie ich o zdanie;
- wskazywanie na podobne pomysły, uzupełnianie jednego drugim, łączenie ich;
- powracanie do ważnej myśli – nawet bardzo odroczone.

Podsumowanie jest nieocenioną techniką wtedy, kiedy należy zebrać partię opracowanych wiadomości. Podczas podsumowania rozmówcy mają szansę zaprezentować, jak rozumieją wszystko, co zostało powiedziane. Używają w tym czasie własnego słownictwa, ale uzupełnionego o to, którego nauczyli się podczas

rozmowy. Podczas podsumowania zawsze okazuje się, czy materiał został zrozumiany dobrze, czy też istnieją kwestie do doprecyzowania. Jeśli nauczyciel zauważy, że nie wszystkie istotne zjawiska pojawiły się w podsumowaniu, może je uzupełnić. Ważnym aspektem podsumowania jest to, że wszystkie dzieci mają szansę na odpowiedź (zachęceni przez nauczyciela).

Przykład:

Nauczyciel: *Powiedzcie po kolei to, co już wiecie o drzewie.*

LUB

Nauczyciel: *Julia opowiedziała, jak działa latarka. Opowiedz, co wiesz o tym, jak latarka świeci?*

W tej technice ważne jest:

- zachęcanie wszystkich uczniów do podsumowania, ale niezmuszanie do odpowiedzi;
- zachęcanie do wykorzystywania poznanego słownictwa naukowego;
- zwrócenie uwagi na to, czy dzieci rozumieją zjawisko, a nie powtarzają nierozumiane informacje;
- uzupełnianie braków dopiero, kiedy dzieci skończą się wypowiadać.

Modelowanie to technika polegająca na odszukiwaniu w życiu codziennym analogii do obserwowanego właśnie zjawiska. Modelowanie to wspomnianie innej sytuacji, która działaniem przypomina badaną. Inaczej mówiąc, modelowanie wykorzystuje zdarzenia i przedmioty bliższe dziecku i znane mu z codzienności do zobrazowania i wytłumaczenia trudniejszych, nieznanymi bezpośrednio. Najczęściej odbywa się to poprzez przywoływanie doświadczeń nauczyciela, ale dzieci radzą sobie z tym równie dobrze. Modelowanie pozwala też na wprowadzanie nieznanego wcześniej dzieciom słownictwa naukowego.

Przykład:

Nauczyciel: *Pamiętam, że nauczyłem się tego dzięki wylizance...*

LUB

Nauczyciel: *Adam powiedział o tych kablach. Tak naprawdę one nazywają się przewodami, a nie kablami. Można to łatwo zapamiętać, jeśli pomyślicie, że one coś przewodzą, bo płynie w nich prąd.*

W tej technice ważne jest:

- pokazanie dzieciom, że można znaleźć przyjemny sposób na wytłumaczenie sobie trudnego tematu (mnemotechnika);
- udowodnienie, że poznawane zjawisko znajduje odniesienie w codzienności i nie jest od niej oderwane;
- gromadzenie ciekawych anegdot dotyczących zjawisk naukowych;

- pokazanie, jak nauczyciel poradził sobie z zapamiętaniem pewnych informacji;
- stopniowe wprowadzanie nowego słownictwa.

Adnotacja jest techniką, której należy używać ostrożnie i z umiarem, ponieważ jej działanie można porównać do wyjścia awaryjnego. Używa się jej w sytuacji, w której nauczyciel ma pewność, że wszystkie dzieci wiedzą, na czym polega badane zjawisko, rozumieją procesy w nim zachodzące, jednak nie mają wystarczającego zasobu słów i informacji, aby uznać zestaw wiadomości za kompletny. Adnotacja pozwala na dostarczenie słownictwa i informacji po prostu przez wyjaśnienie jej przez nauczyciela. Ponadto stosuje się ją jeszcze wtedy, kiedy nastąpi moment „stop” w dyskusji i bez dostarczenia nowych faktów albo słówek dyskusja się nie potoczy lub wnioski będą błędne. Technikę adnotacji należy traktować jako krótkotrwałe zasilenie rozmowy, którego nie należy nadużywać.

P r z y k ł a d:

Nauczyciel: *Muszę wam powiedzieć, że w elektrowni prąd powstaje z węgla, ale nie z samych jego bryłek, tylko przez to, że węgiel jest spalany i...*

W tej technice ważne jest:

- upewnienie się, że uczniowie rozumieją zjawisko, zanim użyje się adnotacji;
- oszczędne dokonywanie adnotacji i dostarczanie jedynie niezbędnych faktów i wyrażeń.

Wymienione techniki stosowane są płynnie, naprzemiennie i cała sztuka polega na tym, aby wiedzieć, jak stawiać zapytania, a raczej jak tego nie robić. Nie jest konieczne nazywanie technik, których właśnie się użyło, ważne jest samo ich używanie. Nauczyciel nie czeka na właściwe odpowiedzi, ale stara się wysłuchać i zrozumieć, w jakim kierunku wędrują uczniowskie myśli. Jeśli te warunki zostaną zapewnione, można mieć pewność, że rozmowa będzie mieć wszelkie znamiona dobrego modelowania dialogu według zasad QtA.

Metoda QtA w programie Tablit

W programie Tablit modelowanie dialogów ma miejsce przede wszystkim w drugim tygodniu każdego projektu. W tym czasie każdego dnia nauczyciel wyświetla na tablicy multimedialnej animacje związane z prezentowaną ideą. Nie należy codziennie ogłaszać dzieciom, jak brzmią idee danego dnia, ponieważ często zawierają one rozwiązania badanych problemów. W każdym scenariuszu dokładnie zaznaczono kolejność animacji do wyświetlenia. Ponadto krótko opisano sceny, które się pojawią oraz stworzono przykładowe dialogi, które umieszczono w odpowiednim miejscu w każdym ze scenariuszy projektów. Należy pamiętać, że przykładowe rozmowy nie są scenariuszami rozmów. Mają formę bardzo

uproszczoną, oszczędną i raczej wskazują kierunek, w którym można iść, ale go nie narzucają. Każdy fragment jest tylko wymyśloną propozycją oraz symulacją i nie odzwierciedla prawdziwej sytuacji przedszkolnej.

Przykładowe dialogi to przede wszystkim prawidłowo użyte pytania wprowadzające i występujące po nich hipotetyczne odpowiedzi dzieci. Pod każdym takim fragmentem znajduje się przekreślone pytanie – pytanie typowo szkolne, tradycyjne, zamknięte. Ma ono na celu pokazanie nauczycielowi, w jaki sposób nie powinno się zadawać pytania. Ścieżka postępowania w drugim tygodniu każdego projektu wygląda podobnie i polega na tym, że nauczyciel:

- prezentuje materiał na tablicy multimedialnej;
- zgodnie z postępowaniem animacji i czynności uczniów modeluje dialog;
- po upewnieniu się, że dzieci rozumieją zjawisko, czyli na swój sposób o nim opowiadają, podsumowuje je z dziećmi, pozwala na ponowne odtworzenie materiału – jeśli istnieje taka potrzeba (lub dzieci wyrażają taką chęć);
- wybiera co najmniej jedną aktywność badawczą zaproponowaną w tabeli 2 scenariusza (aktywność przypisaną do realizowanej idei), zgodnie z potrzebami dzieci.

Mimo że animacje zostały zbudowane tak, aby przybliżyć dzieciom z góry określoną ideę, nauczyciel nie powinien ograniczać się do osiągnięcia celu, ale reagować na to, co usłyszy od dzieci. W metodzie QtA nie oczekujemy od najmłodszych tego, że wypowiedzą wyjaśnienie obserwowanego zjawiska słowami zaplanowanymi przez dorosłego, lecz opowiedzą, jak interpretują to, co obserwują. Nauczyciel wysłuchuje, docenia i odnosi się do każdej próby wyjaśnienia zjawiska dokonywanej przez dzieci. Każdego dnia drugiego tygodnia przed prezentacją nowej animacji nauczyciel może na chwilę powrócić do materiału z poprzedniego dnia, aby go przypomnieć.

Modelowanie dialogów nie powinno ograniczać się jednak tylko do drugiego tygodnia każdego projektu. Wartościowo modelować dialog można w każdym momencie, kiedy nauczyciel chce zadać pytanie, postawić problem badawczy, zmotywować uczniów do przemyślenia jakiegoś zjawiska. Jeśli np. podczas spaceru czy zajęć plastycznych pojawi się wątpliwość pochodząca od dzieci lub nauczyciela, jest to doskonała okazja edukacyjna, w której należy znowu postawić na zadawanie pytań otwartych i używanie technik QtA.

Przykład:

Podczas zabawy ruchowej z balonami jeden uczeń przebija balon, powodując huk w sali. Na dźwięk przebijanego balona dzieci najczęściej reagują dosyć żywo i szukają źródła dźwięku. W takiej sytuacji można zacząć od słów: „Co się stało?” i czekać na reakcję dzieci. Niektóre zaczną opowiadać o tym, że ktoś zepsuł balon, inne powiedzą o dźwięku, a jeszcze inne pokażą szczątki

balona. Możliwe, że pewna grupa dzieci wystraszy się i stanie w milczeniu, a inna zacznie się głośno śmiać, próbując przebić swoje balony. Każda z tych sytuacji może być wykorzystana do modelowania rozmowy na temat zaobserwowanego zjawiska.

Trudności podczas stosowania metody QtA

Ciekawe w stosowaniu metody QtA jest to, że paradoksalnie jest ona jednocześnie trudna i łatwa. Trudne może być przekonanie samego siebie do tego, że:

- jest sens w zadawaniu pytań bez oczekiwania jednoznacznej odpowiedzi;
- znakomitą część pytań o badane zjawisko można zadać w sposób otwarty;
- nauczyciel nie jest wyrocznią i jedynym źródłem wiedzy dla dzieci;
- trzeba nauczyć się na nowo zadawać pytania;
- niekoniecznie trzeba podpowiadać dzieciom.

Z rozmów z nauczycielami, którzy rozpoczęli pracę z modelowaniem dialogów, wynika, że wszystkie powyższe trudności znikają proporcjonalnie do częstotliwości stosowania technik QtA. Z relacji tych wiadomo też, że jeśli pozna się zasady tworzenia pytań QtA, trudno wrócić do zadawania pytań tradycyjnych. Tu pojawia się ta łatwa strona QtA – stosowanie jej może wejść w nawyk i dawać zarówno nauczycielom, jak i uczniom pozytywne doświadczenia ze wspólnej pracy.

Inne trudności, na które można się natknąć podczas modelowania dialogów:

- Dzieci nie wiedzą, jak się zachować – bariera wynikająca z tego, że dzieci nie są przyzwyczajone do prowadzenia rozmów w tak specyficzny sposób.

Co robić?

Najlepiej nic. Po pewnym czasie bariera powinna samoistnie ustąpić, jeśli nauczyciel konsekwentnie będzie modelował dialogi QtA.

- Uczeń zdominował rozmowę i sypie wyjaśnieniami jak z rękawa, nie pozwala innym dzieciom na wyrażanie własnych obserwacji.

Co robić?

Najpierw starać się (np. używając podkreślenia) dać znać dziecku, że jego słowa są ważne i wartościowe, a następnie zapytać resztę grupy (lub wybrane dziecko), co sądzą o jego wypowiedzi. Następnie, stosując inne techniki, zachęcać pozostałe dzieci do wypowiedzi. Można też pytać dominującego ucznia o wypowiedzi innych dzieci. W trudnych przypadkach można umówić się z uczniem, że chwilowo da szansę pozostałym na wypowiadanie się. Można znaleźć dla niego jakieś zadanie, np. udzielanie głosu (wskazywanie osoby, która mówi). Najbardziej radykalnym podejściem dopuszczalnym w QtA jest to, w którym częściowo ignorujemy wypowiedzi dziecka na rzecz innych – to podejście może być jednak bardzo krzywdzące.

- Uczeń blokuje się i ciągle mówi: „Nie wiem” – uczeń, który nie rozumie lub nie ma ochoty brać udziału w dyskusji.

Co robić?

Nie należy zmuszać dziecka do wypowiedzi. Nie dopuszcza się też podejścia, w którym wyróżnia się ucznia, np. przez piętnowanie go, pozwalanie na zbyt długie milczenie, upominanie przez rówieśników czy nauczyciela. Można delikatnie zachęcać dziecko do opowiadania o czymkolwiek, nawet nieistotnych rzeczach, i próbować wykorzystać jego wypowiedzi do budowania następnej części dialogu.

- Zapada milczenie.

Co robić?

Czasem milczenie jest potrzebne, ale jeśli jest to moment blokujący rozmowę, należy spróbować użyć modelowania, adnotacji lub ułożyć zapytania inaczej.

- Dzieci nie mają jeszcze biegłości w mowie, wyrażają się słowami lub wyrażeniami uproszczonymi.

Co robić?

Rozmawiać z nimi. Dzieci przedszkolne, szczególnie te najmłodsze, nadal jeszcze rozumieją więcej słów niż wypowiadają, ćwiczą słowną komunikację i z każdym dniem uczą się nowych wyrażań. Modelowanie dialogu np. z trzylatkami jest dużym wyzwaniem, ale nie jest to niemożliwe. To, że nauczyciel będzie musiał częściej używać parafrazowania czy adnotacji (nadal ostrożnie) niż w przypadku dzieci starszych, nie znaczy, że dialog się nie powiedzie.

- Nauczyciel się zablokuje i nie będzie wiedział, co zrobić, powiedzieć.

Co robić?

Najpierw się uśmiechnąć, a później przestać się tym przejmować. Dobrym sposobem na blokadę jest powiedzenie o niej dzieciom. Na pewno spróbują pomóc, a w trudnym przypadku wyjaśnią nauczycielowi, na czym polega badane zjawisko (to również doskonała okazja edukacyjna).

- Dzieci chyba za szybko dochodzą do wyjaśnienia.

Co robić?

Cieszyć się! Po pierwsze, nie musimy zatrzymywać zajęć w chwili, kiedy dzieci dojdą do wyjaśnienia idei dnia – pamiętajmy, że nie czekamy tylko na tę jedyną odpowiedź. Po drugie, należy się upewnić, że wszystkie dzieci rozumieją temat (może gdzieś czeka dziecko, które nie jest pewne, czy wie). Po trzecie, można wykorzystać wątki poboczne każdego zjawiska i je rozwijać. Po czwarte, zawsze warto odegrać rolę „nie rozumiem” i poprosić uczniów o jak najprostsze wytłumaczenie tego, co właśnie zrobili (jak w powyższym przykładzie).

Moduł językowy w programie Tablit

Struktura modułu językowego

Moduł językowy wkomponowany w program Tablit został oparty na założeniach, o których mowa na początku pracy. Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że uczenie się języka obcego we wczesnym okresie życia przynosi wiele korzyści¹, nie tylko wpływając na rozwój poznawczy dziecka, ale także pozwalając na rozwój jego gotowości do używania języka. Ponadto, zgodnie z nowelizacją podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego², zadaniem przedszkoli będzie odąd „przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej”³. Umieszczenie modułu językowego w programie Tablit wydaje się więc tym bardziej uzasadnione.

W ramach modułu językowego program Tablit zawiera słowniki językowe w wersji polskiej i angielskiej oraz gry w języku angielskim. W każdym z dwudziestu siedmiu projektów istnieje pula słów związanych z danym tematem – pojawiają się one w animacjach w drugim tygodniu lub/oraz filmach A i B w trzecim tygodniu projektu. Dzięki prostej graficznej prezentacji słowa w słownikach mogą być wielokrotnie powtarzane przez dziecko, a wybór wersji językowej na poziomie platformy ułatwia poszukiwanie znaczeń. Słowniki zostały oznaczone flagą polską – słownik polski – oraz flagą brytyjską – słownik angielski. Zawarte w nich ikony są identyczne w obu wersjach, lecz różnią się nagraniami audio poszczególnych nazw. Przejście do gier jest możliwe po wybraniu kostki do gry na platformie. Grę przygotowano do każdego projektu na każdym poziomie – jest ich w sumie dwadzieścia siedem. Ikony oraz sceny zastosowane w grze są w dużej

¹ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002; J. Scrivener, *Learning Teaching. An Essential Guide to English Language Teaching*, Macmillan, Oxford 2011.

² Nowelizacja podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego z dnia 30.05.2014, Dz.U.2014, poz. 803.

³ Ibidem, s. 3.

mierze oparte na grafikach z animacji i filmów, choć uzupełnione zostały niekiedy dodatkowymi elementami. Takie wykorzystanie obrazów z animacji pozwala na umiejscowienie znaczeń i pojęć w określonym, znanym już dzieciom kontekście, co sprzyja zapamiętywaniu przez nie słów. Posługiwanie się zarówno słownikami, jak i gramami zostało szczegółowo opisane w scenariuszach zajęć w załączniku dotyczącym modułu językowego.

Słowniki

Słownik, czyli bank słów, to zestaw ikon – kafelków, których wygląd i układ podobny jest do znanej dzieciom i nauczycielom gry *Memory*, jednak w tym wypadku karty obrazkowe pozostają cały czas odkryte. Grafiki w obu wersjach banku słów są identyczne dla danego projektu, natomiast różnią się jedynie nagraniami słówek, które przygotowane zostały odpowiednio w języku polskim lub angielskim (np. jabłko w języku polskim oraz *apple* w języku angielskim są przedstawione w ten sam sposób). Ikony są wzorowane w głównej mierze na grafikach zastosowanych w animacjach. Umieszczone na nich obrazki wykorzystują elementy pojawiające się zarówno w animacjach, jak i filmach A i B. Po kliknięciu na daną kartę, słychać słowo wypowiedziane przez lektorkę po angielsku w słowniku angielskim lub po polsku w słowniku polskim. Działania dziecka polegają na wyborze wersji językowej na poziomie platformy – ikony z polską lub angielską flagą, a następnie kliknięciu na wybraną ikonę spośród zestawu kilku obrazków, co pozwala usłyszeć nazwę przedstawionego elementu. Wówczas dziecko może tę nazwę powtórzyć, a w wersji angielskiej zaleca się wielokrotne jej wysłuchanie i powtórzenie. Jeśli w słowniku angielskim znajdzie się słowo, którego znaczenie jest dla dziecka niezrozumiałe, można cofnąć się do poziomu platformy, wybrać polską wersję językową i sprawdzić znaczenie ikony.

Dobrze jest pozwolić dzieciom na przysłuchiwanie się nagraniom słów, nie wymagając jednak ich powtarzania. Należy także zachęcać dzieci, aby angielskie słowa powtarzały wspólnie w grupie oraz indywidualnie, a następnie przypominać im o zabawie z bankiem słów w domach. W pierwszych etapach projektu nauczyciel powinien pomóc dzieciom operować słownikami oraz, w razie potrzeby, cofnąć się do poziomu platformy i otworzyć bank polskich słów. Najważniejsze jest jednak, aby dzieci mogły swobodnie bawić się słowami, klikając na ikony i słuchając nagrań tak długo, jak tego pragną. Mogą również wracać do poprzednich projektów, które już zostały zakończone, aby powtórzyć słowa pojawiające się w słownikach. Zdarza się bowiem, że niektóre nazwy pojawiają się ponownie lub są ważne ze względu na temat (np. podczas realizacji projektu *Roślina* można powtórzyć słowa użyte w projekcie *Gospodarstwo* lub też podczas realizacji projektu *Gospodarstwo* dla 5-latków powtórzyć słowa, które pojawiły się wcześniej w grze dla 4-latków).

Ikony i nagrania słówek przeplatają się i powtarzają, można więc do nich wracać w zależności od potrzeb całej grupy lub poszczególnych dzieci.

Ikony w bankach słów zostały tak dobrane, aby ich znaczenie nie sprawiało problemu dzieciom, a nagrania zostały wykonane z największą starannością i dbałością o jakość. Jeśli jednak zdarzy się, że dziecko nie zrozumie znaczenia obrazu lub wersji audio danego słowa, nauczyciel może skorzystać z dobrych słowników internetowych wszystkich głównych wydawców. Zazwyczaj przedstawiają one zarówno znaczenie, jak i wymowę słów angielskich.

Gry

Gry w języku angielskim, do których dostęp jest możliwy z poziomu platformy po naciśnięciu ikony kostki, zostały przygotowane w sześciu głównych formatach:

1. **Gra Memory** (ang. *Memory Game*): Jest to dobrze znany nauczycielom i dzieciom format gry planszowej, w której wykorzystuje się zestaw kwadratowych ikon – kafelków przedstawiających pary identycznych obrazków (np. przedmiotów, produktów żywnościowych, ubrań, czynności lub zjawisk). Po wybraniu kostki do gry na platformie pojawiają się rzędy kart, które po kliknięciu odwracają się. Zadaniem dziecka jest znalezienie pary identycznych obrazków. Kliknięcie ikony uruchamia nagranie angielskiej nazwy przedmiotu, owocu, rośliny, postaci czy zjawiska. Po znalezieniu pary dziecko słyszy potwierdzenie prawidłowego wyboru (*correct*, pol. poprawnie, dobrze), natomiast błędne dobranie elementów powoduje uruchomienie nagrania *try again* (pol. spróbuj ponownie). Po dopasowaniu wszystkich par dziecko słyszy gratulacje (*congratulations*) oraz brawa. W zależności od wieku dziecka na ekranie pojawia się 12, 16 lub 20 kart.
2. **Układanki obrazkowe** (ang. *Puzzle*) – również znane doskonale dzieciom i nauczycielom w wersji tradycyjnej. Grafika przedstawia rozsypane po obu stronach ekranu i wycięte w nieregularne kształty elementy obrazka, które w całości tworzą jeden obiekt lub scenkę. Dziecko układa te elementy w środkowej części ekranu, dopasowując nie tylko zarys przedstawianego przedmiotu, ale także brzegi fragmentów układanki. Po złożeniu całości obrazka słychać nagrane angielskie słowo lub frazę nazywające obiekt lub scenkę, jak również gratulacje w języku angielskim lub brawa.
3. **Ukryte przedmioty** (ang. *Hidden objects*) – gra polegająca na odszukaniu lub dopasowaniu elementów obrazka. Grafika może przedstawiać pokój dziecięcy, las, wiejską zagrodę, przestrzeń kosmiczną lub inne miejsca znane dziecku z animacji. W dole ekranu, w zależności od tematu sceny, znajduje się kilka przedmiotów/elementów ustawionych obok siebie. Zadaniem dziecka jest odnalezienie tych elementów na przedstawionym obrazku lub dopasowanie

ich do grafik umieszczonych na ekranie głównym. Po naciśnięciu przedmiotów w dole ekranu słyhać ich angielską nazwę. Dziecko szuka szczegółów ukrytych w scenie, używając kursora lub przesuwając palec po powierzchni ekranu, jeśli pracuje z tablicą interaktywną czy tabletem. Po zbliżeniu palca lub kursora do poszukiwanego przedmiotu pojawia się lupa, która go powiększa. Gdy dziecko znajdzie lub dopasuje ukryty element sceny, słyhać nagraną jego angielską nazwę. Po znalezieniu wszystkich elementów dziecko słyszy gratulacje po angielsku lub brawa.

4. **Czego brakuje?** (ang. *What's missing?*) – jest to gra polegająca na zapamiętywaniu brakującego elementu w zestawie trzech lub czterech ikon pojawiających się na środku ekranu. W dole ekranu natomiast, w jednym rzędzie, umieszczone są obrazki przedstawiające różne przedmioty, zazwyczaj od 6 do 10 obiektów. Na każdy element można kliknąć i dziecko może wielokrotnie słyhać nazw przedstawionych przedmiotów. Po naciśnięciu przycisku Start w centrum ekranu pojawia się rząd 3 lub 4 obrazków przedstawiających trzy spośród przedmiotów umieszczonych na dole. Po 5 sekundach rząd znika, po czym zjawia się ponownie, lecz wówczas brakuje jednego elementu – w tym miejscu pojawia się znak zapytania. Dziecko wskazuje brakujący element, naciskając na odpowiedni przedmiot w dolnym pasku ekranu – wtedy słyszy również jego angielską nazwę. Przesuwa ikonę i umieszcza ją na kwadracie ze znakiem zapytania. Jeśli wybór elementu był prawidłowy, dziecko słyszy *correct*, jeśli nie, słyhać nagranie *try again*. Następnie pojawiają się kolejno 4 rzędy obrazków z brakującymi elementami. Za każdy dobrze dopasowany element dziecko uzyskuje jeden lizak, który pojawia się w lewym górnym rogu ekranu. Po zebraniu pięciu lizaków słyhać gratulacje po angielsku oraz brawa.
5. **Gra w klasy** (ang. *Hopscotch*) – jest to gra bardzo dobrze znana dzieciom z boiska lub podwórka, zazwyczaj gra się w nią na polach narysowanych kredą na betonowym lub asfaltowym podłożu. W programie Tablit jest to zestaw kwadratów ułożonych poziomo, na których możliwe jest przeskakiwanie z jednego miejsca na drugie. Zazwyczaj przed grą w klasy stoi dziecko – Tadek lub Basia, a po naciśnięciu kwadratu Start słyhać angielską nazwę pierwszego elementu i dziecko może przejść na poziom wyżej. Jeśli dziecko dokona dobrego wyboru ikony, słyhać *correct* oraz nagranie nazwy następnego przedmiotu, na który należy przejść. Gdy wybór jest błędny, słyhać *try again*. Tło gry jest uzależnione od tematu projektu – może to być las lub plac zabaw przed blokiem. Każda kratka schematu gry w klasy zawiera rysunek określonego przedmiotu, postaci czy zjawiska. Wszystkie elementy schematu można nacisnąć i usłyheć angielską nazwę, jednak dopiero po przejściu przez prawidłową ścieżkę. Nagrodą za pokonanie całej gry w klasy są gratulacje w języku angielskim i brawa.

6. **Przeciągnij, upuść i potrząśnij** (ang. *drag and drop and shake*) – jest to format gry często wykorzystywany w grach komputerowych dla dzieci, a różnica polega głównie na użyciu języka angielskiego. Grafika przedstawia postać lub naczynie umieszczone w środku ekranu: może to być kosz, miska, dzbanek lub kubek. Po obu stronach widnieją elementy, które można przeciągać – w zależności od tematu projektu mogą to być np. składniki ciasta, przedmioty, żywność, ubranie, herbata czy cukier. Na wszystkie te obiekty można kliknąć i usłyszeć angielską nazwę. Zadaniem dziecka może być np. ubranie postaci w przedstawione z boku części garderoby albo przygotowanie ciasta na chleb. Dziecko może również wymieszać niektóre elementy/składniki po włożeniu do naczynia – wtedy może pojawić się funkcja *shake*. Poprawne wypełnianie naczynia składnikami lub ubranie postaci nagradzane jest gratulacjami w języku angielskim oraz brawami.

Podsumowanie

Zabawa z grami i słownikami stanowi dla dziecka atrakcję, a jednocześnie angażuje je w działanie. Dziecko przesuwają, naciska i przenosi ikony, bawiąc się nimi, jednocześnie słuchając nazw elementów, które one przedstawiają. Czynności te może wykonywać w dowolnym tempie i w dowolnie wybranej chwili, o ile nie koliduje ona z innymi zajęciami. Dziecko osłuchuje się z językiem, jednak nie jest zmuszane do mówienia – samodzielnie wybierze moment, w którym zacznie powtarzać słowa. Ma też możliwość wyboru i zmiany aktywności – nie nudzi się. Zakończenie zadania, nagradzane gratulacjami i brawami, powoduje poczucie sukcesu, które wzmacnia motywację dziecka. Nauczyciel wykorzystujący gry i słowniki programu *Tablit* podczas swoich zajęć może być pewny, że elementy zabawy oraz dużo ruchu w sposób znaczący ułatwią dzieciom opanowanie języka angielskiego. Dodatkowym atutem modułu językowego jest wykorzystanie ikon pochodzących z animacji, co osadza język angielski w kontekście, które dziecko poznaje podczas pracy nad danym tematem. Usłyszane słówka nie są oderwane od rzeczywistości, lecz tę rzeczywistość nazywają, co w sposób znaczący ułatwia dzieciom zapamiętywanie znaczeń.

Budowa zajęć

Każdy projekt trwa cztery tygodnie. W roku przedszkolnym (wrzesień – czerwiec) zaplanowano realizację dziewięciu projektów w każdej grupie wiekowej. Daje to w sumie trzydzieści sześć tygodni pracy. Pozostały czas (około sześciu tygodni) przeznaczony jest na realizowanie dodatkowych zajęć według uznania i potrzeb nauczyciela. Każdy czterotygodniowy projekt odwołuje się do stałej ramy, którą wyznacza tygodniowy rytm pracy.

Tydzień 1

W pierwszym tygodniu odbywają się zajęcia wprowadzające w tematykę projektu. Mają one na celu pobudzenie zainteresowania tematem oraz pokazanie nauczycielowi stanu wiedzy oraz zasobu słownictwa dzieci. Podczas tego tygodnia dzieci pomagają nauczycielowi dekorować salę (proponując aranżacji przestrzeni znajdują się w scenariuszach), budują kącik czytelniczy, przeglądają książki, słuchają tekstów czytanych przez nauczyciela, wykonują prace plastyczne zainspirowane tematem projektu. W każdym projekcie nauczyciel wraz z dziećmi otwiera Centrum Badawcze. Jest to wyodrębniona przestrzeń, w której zgromadzone zostają obiekty związane z tematyką projektu. W Centrum dzieci mogą samodzielnie przeprowadzać proste doświadczenia lub eksplorować materiały. Nauczyciel ustala z dziećmi reguły pracy w Centrum. W związku z dużym zainteresowaniem dzieci tą formą aktywności można ustalić limit osób i czasu przebywania w Centrum (np. trzy osoby, piętnaście minut odmierzone minutnikiem kuchennym), można również przygotować żetony wstępu do Centrum, które będą przydzielane dzieciom przestrzegającym reguł zachowania w grupie. W trakcie trwania projektu w Centrum będą pojawiać się nowe ekspozyty i pomysły na działania badawcze. Niezmiernie istotnym elementem jest uporządkowanie materiałów w Centrum i egzekwowanie od dzieci pozostawiania miejsca po pracy w ładzie.

W pierwszym tygodniu dzieci zapoznają się z piosenką. Słowa piosenek dostępne są w załącznikach do scenariuszy projektów, natomiast muzyka (wersja ze śpiewem oraz wersja instrumentalna) znajdują się na platformie edukacyjnej (ikona z nutą).

W tym tygodniu pojawia się w sali beczka słów, a dzieci z pomocą nauczyciela budują siatkę pytań. Są to dwa niezbędne elementy. Beczka słów (może zostać przez nauczyciela nazwana kuferkiem, skrzynią, workiem) to po prostu duży arkusz papieru ze szkicem beczki, do którego nauczyciel (oraz chętne dzieci) wpisuje nowe, trudne dla dzieci słowa związane z tematem zajęć. Obok zapisanego wyraźnie, drukowanymi literami wyrazu powinien znaleźć się symbol umożliwiający nieczytającym jeszcze dzieciom zorientowanie się, jakie słowo jest obok niego zapisane, np. w temacie Drzewo dla 3-latków mogą pojawić się takie pojęcia, jak: drzewo, kora, konar, gałąź, korzeń, liść, igła, las, park itp. Beczka słów jest widoczna przez cały czas trwania projektu i na bieżąco są w niej dopisywane nowe słowa. Nauczyciel podczas rozmów z dziećmi powinien odwoływać się do jej zawartości. Siatka pytań to arkusz szarego papieru z zanotowanymi przez nauczyciela pytaniami dzieci związanymi z tematyką projektu. Początkowo pytań dzieci może być niewiele, jednak ich liczba będzie rosła w trakcie trwania projektu (im więcej wiemy, tym więcej mamy pytań i wątpliwości). Obok pytania warto zapisać imię dziecka, które je zadało. W trakcie trwania i na zakończenie projektu należy przeczytać pytania i oznaczyć te, na które odpowiedź znaleziono. Nauczyciel powinien dążyć do tego, aby na większość pytań znaleźć odpowiedź w toku pracy z dziećmi.

Jednocześnie w pierwszym tygodniu nauczyciel autonomicznie dokonuje wyboru form aktywności dzieci z propozycji zawartych w tabeli (tabela 1 w scenariuszu projektu). Zadania dla dzieci zamieszczone w tabeli zostały uporządkowane według dziesięciu modułów zgodnych z obszarami podstawy programowej wychowania przedszkolnego: język, matematyka, badanie, konstrukcje, formy plastyczne, muzyka, teatr, ruch, zdrowie, współpraca.

Tydzień 2

W drugim tygodniu każdego dnia dzieci zapoznają się z jedną główną ideą związaną z tematem projektu. Odbywa się to przy użyciu materiałów edukacyjnych wyświetlanych na tablicy multimedialnej. Nauczyciel wyświetla obrazy lub animacje prezentujące określone zjawisko przyrodnicze (każdego dnia uruchamia kolejną animację z mapy projektu na platformie edukacyjnej. Animacje ponumerowane są od jeden do pięć). Większość materiałów wymaga interakcji dziecka, co zwiększa zainteresowanie prezentowanymi treściami. Jednak to nie nauczyciel tłumaczy prezentowany materiał, lecz oczekuje wyjaśnień od dzieci. Materiał multimedialny przedstawiony dzieciom zmusza ich do zaangażowania w obserwowanie prezentowanych zjawisk. Mali uczniowie rozwiązują problemy, stawiają pytania, a także poszukują na nie odpowiedzi. Występują w roli narratorów i ekspertów oraz opisują obserwowane zjawiska z własnego punktu widzenia. To etap,

w którym toczy się rozmowa pomiędzy dzieckiem a nauczycielem oraz dzieckiem a dzieckiem. Jest to dyskusja naukowców odkrywających obserwowane zjawisko i dowodzących swoich tez. Nauczyciel prowadzi tę dyskusję przy użyciu metody Questioning the Author (QtA) (więcej informacji na ten temat w rozdziale „Metoda Questioning the Author”). Następnie, po przeprowadzeniu dyskusji, nauczyciel wybiera z tabeli (tabela 2 w scenariuszu projektu) co najmniej jedną aktywność badawczą związaną z omawianą danego dnia ideą.

Tydzień 3

W trzecim tygodniu dzieci oglądają dwa kilkuminutowe filmy (każdy film innego dnia) znajdujące się na platformie. Na mapie projektu filmy oznaczone są literami A i B. Filmy są prezentacją znanych dzieciom z drugiego tygodnia animacji i grafik, jednak dodatkowo opatrzone są komentarzem lektora. Dzięki temu dzieci mogą usystematyzować swoją wiedzę na dany temat. To nauczyciel decyduje, w jakie dni dzieci będą oglądać filmy. Można oglądać je wielokrotnie, jeśli tylko dzieci wyrażą zainteresowanie lub zajdzie taka potrzeba. Dodatkowo dzieci podejmują wybrane przez nauczyciela propozycje aktywności z tabeli (tabela 3 w scenariuszu projektu) oraz przygotowują się do realizacji wydarzenia kulminacyjnego.

Tydzień 4

Czwarty tydzień to ostatni tydzień projektu, w którym następuje jego zakończenie. Praca dzieci zmierza do przygotowania wydarzenia kulminacyjnego, które jest szczegółowo opisane wraz z listą działań przygotowawczych przedstawionych w scenariuszu projektu. Wydarzenie kulminacyjne to taki moment, w którym dzieci mogą zaprezentować to, czego nauczyły się przez cztery tygodnie. Prezentacja może nastąpić na forum przedszkolaków z innych grup, przed rodzicami lub dziadkami. Może zostać połączona z kiermaszem świątecznym, obchodami Dnia Babci i Dziadka, festynem z okazji Dnia Dziecka itp. Dodatkowo w ostatnim tygodniu dzieci podejmują wybrane przez nauczyciela formy aktywności zaproponowane w tabeli (tabela 3 w scenariuszu projektu).

Scenariusze projektów

Integralną częścią programu wychowania przedszkolnego Tablit jest dwadzieścia siedem scenariuszy projektów (dziewięć dla każdej grupy wiekowej). Zaproponowano w nich formy aktywności dzieci w każdym z czterech tygodni. Dodatkowo

każdy ze scenariuszy, oprócz opisu działań i ich celów podejmowanych w ciągu czterech tygodni, zawiera również:

- zestawienie głównych celów projektu i głównych idei nauczanych w projekcie za pomocą materiałów multimedialnych;
- zbiór podstawowych informacji o temacie oraz ciekawostek z nim związanych;
- propozycję aranżacji przestrzeni (w tym Centrum Badawczego);
- propozycje wycieczek badawczych i wizyt ekspertów;
- propozycje utworów literackich do poczytania dzieciom;
- zbiór innych materiałów możliwych do wykorzystania podczas realizacji projektu;
- tekst piosenki i wiersza stworzonych specjalnie na potrzeby projektu (załącznik 1);
- opis kart pracy dla dziecka (załącznik 2); karty pracy można pobrać ze strony <<http://tablit.wa.amu.edu.pl>>;
- „Tablitowe Wieści” – list do rodziców, który nauczyciel kopiuje, podpisuje i wręcza rodzicom przed przystąpieniem do realizacji projektu. W liście rodzice dowiadują się, czym będą zajmować się ich dzieci przez najbliższe cztery tygodnie w przedszkolu, w jaki sposób oni mogą kontynuować i wzmacniać te działania w domu, a także jak mogą włączyć się w realizację projektu w przedszkolu (np. proponując określone formy aktywności, przynosząc jakiś sprzęt, pomagając w organizacji spotkania z ekspertem itp.) (załącznik 3); „Tablitowe Wieści” można pobrać ze strony <<http://tablit.wa.amu.edu.pl>>;
- opis modułu języka angielskiego (załącznik 4).

Najczęściej pojawiające się wątpliwości nauczycieli (FAQ)

- **Mam problem z siatką pytań, jak powinna ona wyglądać?**

Siatka jest rejestracją pytań stawianych przez dzieci w toku pracy projektowej. Tworzy się ją przede wszystkim po to, aby zapisać dziecięce propozycje i pytania. Jeśli chodzi o jej wygląd, to przypomina listę pytań, z tą różnicą, że jej poszczególne elementy rozchodzą się promieniście od punktu centralnego. Może być zbiorem pytań pogrupowanych według różnych kategorii – wszystko zależy od pomysłu nauczyciela i struktury tematu.

Czasem nauczycielowi trudno jest utrzymać uwagę dzieci podczas przygotowywania siatki. Co prawda dobrze, gdy dzieci patrzą, jak nauczyciel zapisuje to, co powiedziały, ale to akurat można zrobić w każdym innym czasie w ciągu dnia. Przy tworzeniu siatki liczy się wartkie tempo pracy i to, by propozycje małych badaczy padały szybko i szybko były rejestrowane; inaczej dzieci zapominają, co chciały powiedzieć. Warto przy pytaniu napisać w nawiasie imię jego autora, gdyż motywuje to dzieci w grupie do generowania pytań związanych z tematem. W przypadku, gdy kolejne dziecko powiela pytanie już znajdujące się na papierze, nie powielamy pytania, lecz dopisujemy imię dziecka przy istniejącym pytaniu.

W pierwszym tygodniu (w okolicach środy lub czwartku) nauczyciel siada z dziećmi na dywanie i pyta: *Czy jest coś, co was ciekawi w ... (np. drzewie)? Czego chcielibyście się dowiedzieć na temat (drzewa, jego gałęzi, liści czy kory)?* Każdą wypowiedzianą wątpliwość dziecka lub propozycję pytania ze strony dziecka nauczyciel docenia: *Kuba, to bardzo interesujące pytanie* lub: *Ciekawa wątpliwość, Kasiu*. Może zdarzyć się tak, że podczas tego zadania pojawią się tylko dwa, trzy pytania. Nie ma w tym nic złego. Należy zawiesić siatkę pytań na ścianie i poinformować dzieci, że jeśli przyjdą im do głowy jakies ciekawe pytania, to nauczyciel chętnie pomoże je zapisać. Na pewno w trakcie trwania projektu dzieci będą zadawać różne pytania nauczycielowi. Należy wtedy podejść z dzieckiem do siatki i zapisać jego wątpliwość.

Pod koniec drugiego tygodnia warto przejrzeć z dziećmi zapisane pytania i sprawdzić, na które z nich znana jest już odpowiedź (można je odhaczyć kolorem) oraz zastanowić się, w jaki sposób odnaleźć odpowiedzi na pozostałe pytania.

- **Nie wiem, jakie słowa powinny się znaleźć w beczce słów?**

Beczka słów to arkusz papieru z narysowaną schematycznie beczką. Arkusz taki powinien zawisnąć w sali (na czas trwania jednego tematu – projektu) w widocznym dla wszystkich miejscu. Zadaniem nauczyciela podczas trwania wszystkich zajęć jest wychwytywanie i stopniowe zapisywanie wszystkich nowo poznanych, wartościowych (takich, które warto zapamiętać) słów, wiążących się bezpośrednio z danym tematem. Słowa takie będą nasuwały się same podczas rozmów z dziećmi, badań, oglądania filmów, spotkań z ekspertami, wycieczek itd. Na przykład: dzieci spotykają się z wędkarzem podczas realizacji tematu Woda. Wędkarz, opowiadając o łowieniu ryb, używa słów podbierak lub spławik. Nauczyciel może w takiej chwili powiedzieć, że to ważne słowa, dlatego chętnie umieści je w beczce. Za każdym razem należy się upewnić, że dzieci rozumieją jego znaczenie, a obok wyrazu umieścić jakąś graficzną jego reprezentację (np. prosty rysunek).

Scenariusze często zawierają propozycje słów, którymi można się posłużyć podczas uzupełniania beczki. Należy jednak pamiętać, że liczba słów i ich rodzaj będą inne w każdej grupie, dlatego nie można określić minimalnej i maksymalnej liczby, która powinna pojawić się na arkuszu. Warto już na początku umówić się z dziećmi, że będą same proponowały słowa, które chcą umieścić w beczce – takie polowanie na słowa może przynieść wszystkim wiele radości.

- **Nie zdecydowałam się na założenie Centrum Badawczego. Boję się o bezpieczeństwo dzieci i porządek w sali.**

Centrum Badawcze z założenia jest miejscem, w którym dzieci przebywają w czasie wolnym i badają przedmioty i rzeczy, które poznały na zajęciach. W zapewnieniu porządku i bezpieczeństwa pomoże kilka prostych zasad:

- obowiązują określone przez nauczyciela zasady, jeśli dziecko ich nie przestrzeże, traci możliwość korzystania z Centrum;
- Centrum to wydzielony teren, np. stolik ustawiony w rogu sali lub schowany za biurkiem nauczyciela, w którym może jednocześnie przebywać jedno, góra dwoje dzieci;
- w Centrum znajdują się przedmioty bezpieczne i znane dzieciom z zajęć, np. plastikowe noże, lupy, owoce i warzywa, mąka w workach, przybory plastyczne, kartki;
- dziecko zawsze musi po sobie posprzątać. Jeśli tego nie zrobi, traci możliwość korzystania z Centrum, np. do końca dnia lub tygodnia;
- jeśli jest dużo chętnych dzieci do pracy w Centrum, nauczyciel wprowadza limit czasu, korzystając np. z minutnika – każdy może być w Centrum dziesięć

minut, potem ma dodatkową minutę na posprzątanie i po tym czasie ustępuje miejsca kolejnym dzieciom;

- jeśli w Centrum znajdują się takie przedmioty, jak np. mąka, którą łatwo rozsypać, dzieci trzeba dodatkowo uczulić na zachowanie porządku;
- nauczyciel codziennie krótko przypomina zasady korzystania z Centrum – można stworzyć rysunkowy regulamin, który wisi w widocznym miejscu.

- **Kiedy pracujemy na tablicy multimedialnej, dzieci nie potrafią się skupić na treści animacji, podchodzą do tablicy, wręcz rzucają się na nią, jest ona zbyt ciekawa.**

Taki etap jest przejściowy, gdyż spowodowany jest wprowadzeniem nowości, która naturalnie wzbudza u dzieci chęć pobawienia się nowym narzędziem. Pierwsze spotkania przy tablicy na pewno powinny mieć charakter organizacyjny, dlatego na początku należy poświęcić kilka minut każdym zajęć na to, aby omówić z dziećmi (a następnie powtórzyć) zasady korzystania z tablicy.

Dobłą praktyką jest ustalenie z dziećmi pewnych czytelnych haseł organizacyjnych na wypadek, gdyby podczas pracy zapanował chaos. Jednym z takich prostych haseł jest zawołanie: „kici, kici, kici”, na co dzieci powinny odpowiedzieć: „miau, miau, miau”, a następnie powinna zapanować cisza. Po pewnym czasie używania hasła daje się zauważyć bardzo szybkie działanie porządkujące – dzieci w ciągu chwili skupiają uwagę na zajęciach. Podczas używania tablicy (jak w całej pracy z dziećmi) ważna jest konsekwencja – każde dziecko powinno mieć szansę podejścia i użycia tablicy, ale tak samo jak wszyscy musi pamiętać o ustalonych zasadach. Etap początkowego chaosu wywołanego tablicą w końcu minie, natomiast ukierunkowanie uwagi dzieci na to, że „supertablica” pokazuje „superrzeczy” na pewno da owoce podczas dalszej pracy.

- **Zajęcia trwają zbyt długo, czasem nawet godzinę. Jak znaleźć czas na spacer albo zabawy swobodne?**

Przedłużające się zajęcia często wskazują na problem w organizacji pracy z grupą, a w przypadku przedłużającej się dyskusji z wykorzystaniem animacji – na ograniczony zakres wykorzystania metody QtA. W tej drugiej sytuacji dobrze jest przeanalizować sposób zadawania pytań – być może należy poszerzyć wachlarz stosowanych technik. Zupełnie naturalną reakcją nauczycieli jest przywiązanie do określonej techniki, a w konsekwencji zbyt częste jej stosowanie. Niekiedy nauczyciel może jednak zrezygnować z nadmiernego zastosowania danej techniki po to, aby w zamian użyć np. powracania czy parafrazy, które dodają dyskusji dy-

namizmu i pomagają w prowadzeniu jej w pożądanym kierunku. Jeśli wypowiedzi dzieci są zbyt rozbudowane, nauczyciel powinien nawiązać do jednego ze słów wypowiedzianych przez dziecko i – stosując powracanie – poprowadzić dyskusję w stronę określonego celu. Zadawanie pytań zgodnych z metodą QtA wymaga niewątpliwie nieustannej koncentracji od nauczyciela i może być wyczerpujące. Ważne jest zatem, aby stosować wachlarz technik, jednocześnie pamiętając, że to właśnie słowa dziecka są podstawą do stawiania kolejnych pytań, a rolą nauczyciela jest jedynie odpowiednie „wyłapywanie” takich określeń, które mogą poprowadzić dyskusję dalej.

Przykład:

Dziecko: bo moja babcia też ma konia i barana, i krowę i z niej leciało mleko i potem piłem i było okropne, fuj.... I poszliśmy na łąkę...

Nauczyciel: powiedziałaś, że z krowy leciało mleko – opowiedz o tym więcej/ wyjaśnij, co masz na myśli...

W sytuacji, gdy przedłużające się zajęcia wynikają z organizacji aktywności dzieci, dobrze jest zanalizować dostosowanie zadań do możliwości i upodobań dzieci. W tabelach z propozycjami aktywności zebrano wiele przykładów ćwiczeń o różnym poziomie trudności, dlatego – znając grupę – należy dobierać taki rodzaj działań, aby dzieci mogły sobie z nim poradzić. Niekiedy dobrze jest również zmodyfikować zadania, tak aby odpowiednio wykorzystać czas na nie przeznaczony.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego przewiduje jedną godzinę zajęć dydaktycznych dziennie. Nie oznacza to wcale, że zajęcia muszą trwać godzinę bez przerwy. Jeśli okazuje się, że animacje i dyskusja QtA były ciekawe i zajmowały dzieci przez np. czterdzieści minut, można w następnej kolejności wyjść na spacer, a po powrocie do przedszkola kontynuować działania badawcze.

- **Dzieci nie chcą opowiadać o tym, co widzą, nie „łapią” pytań QtA, więc i tak muszą ich naprowadzać i omawiać to, co się dzieje na animacji.**

Dzieci – tak jak my, nauczyciele – potrzebują czasu, aby oswoić się z nowym sposobem prowadzenia rozmowy. Na pewno po kilku kolejnych animacjach zniknie ich skrępowanie i nieśmiałość, gdy będą wiedziały, że nauczyciel zawsze je wysłucha, nawet wtedy, kiedy mówią chaotycznie i – jakby się zdawało – bez związku. Zadaniem nauczyciela jest bowiem „wychwycić” z potoku słów to, co jest dla danej dyskusji najcenniejsze i wykorzystać tę informację, tak aby rozmowa potoczyła się dalej. Co jednak zrobić, gdy dzieci „nie rozu-

mieją, nie chcą mówić, milczą”? Zamiast pytań ogólnych: *Co zauważyliście?, Co się tu dzieje?*, można zawęzić obszar koncentracji i zadać nieco inne pytania: *Co działo się z tymi drzwiami?, Co działo się, kiedy gospodarz wszedł do stajni?* Czasami również pomaga obejrzenie danej sceny ponownie i sparafrazowanie postawionego wcześniej pytania. Aby pomóc dzieciom, można także odwołać się do ich przeżyć czy znanej im rzeczywistości: *Widzieliście na pewno już taką sytuację. Opowiedzcie, co się wtedy działo?* Kolejnym sposobem radzenia sobie z taką sytuacją jest odwołanie się do wcześniej obejrzanych animacji lub nawet animacji z poprzednich projektów, ponieważ mogą one zawierać elementy, które pozwolą nauczycielowi dokonać porównań i odniesień. Ważne jest, aby pamiętać, że zgodnie z założeniami metody QtA nauczyciel nie może wyręczać dzieci w opowiadaniu o tym, co widzą. Może nimi kierować, wspomagać je, zadawać pytania, ale nie może „opowiadać” im o przedstawionych zjawiskach, ponieważ to właśnie dzieci mają je odkrywać.

- **Do tej pory pracowałyśmy w przedszkolu „na siatce”, każdy dzień tygodnia był przeznaczony na inną aktywność (matematyczną, językową, plastyczną itp.). Nie umiem przełożyć aktywności Tablitu na ten system, największy problem mam z drugim tygodniem.**

Badania pokazują, że dla wszechstronnego rozwoju człowieka ważne jest, aby sytuacje, w których działa, były bogate, różnorodne i umożliwiały mu wielostronną aktywność. Dzieje się tak dlatego, iż psychika ludzka nie jest mozaiką poszczególnych cech, stanów i procesów, lecz ściśle ustrukturowaną całością. Dlatego też zadania stawiane dzieciom powinny mieć charakter holistyczny, czyli powinny łączyć elementy wiedzy z różnych dyscyplin nauki. To właśnie sam projekt i działania badawcze w nim prowadzone pozwalają dzieciom łączyć różne dziedziny nauki wokół jednego tematu, a wykonywane zadania są rozbudowane i stanowią podstawę integracji treści. Z punktu widzenia najnowszych teorii uczenia się nie jest wskazane dokonywanie sztucznych podziałów na różne formy i rodzaje aktywności – zwłaszcza w przypadku najmłodszych uczniów.

Drugi tydzień w programie Tablit proponuje dyskusję i różnorodne działania badawcze, dzięki którym dzieci pogłębiają rozumienie głównych idei ustalonych dla każdego projektu. Propozycje te gwarantują charakter rozwojowy i śmiało mogą konkurować z tradycyjnymi propozycjami aktywności dzieci, stąd nie powinno być obaw co do ich walorów edukacyjnych. Pracując metodą projektów, warto rozważyć porzucenie ścisłego trzymania się cotygodniowej siatki aktywności, gdyż może ona powodować brak elastyczności w myśleniu nauczyciela o procesie uczenia się dzieci.

- **Dzieci świetnie się bawią podczas aktywności, ale boją się, że program proponuje za mało aktywności rozwijających grafomotorykę i umiejętność liczenia.**

W każdej tabeli z propozycjami aktywności znajduje się zazwyczaj kilka takich, które rozwijają umiejętność liczenia oraz grafomotorykę. Jeśli nauczyciel uzna, iż w danej grupie potrzebne jest bardziej intensywne ćwiczenie w danym obszarze, może skoncentrować się głównie na tych aktywnościach, które poszerzają określony zakres umiejętności dziecka. Przeprowadzenie wszystkich ćwiczeń zaproponowanych w tabelach nie jest ani konieczne, ani możliwe, dlatego nauczyciel sam dokonuje wyboru tych ćwiczeń, które, jego zdaniem, są dla dzieci niezbędne. Przykładowo: w scenariuszu dla 5-latków z tematu Gospodarstwo znajdują się propozycje czterech aktywności rozwijających umiejętność liczenia (dzieci liczą, porównują, odmierzają, porządkują) w tabeli 1 i dwóch w tabeli 3. W tabeli 1 znajdują się również cztery zadania związane z rozwijaniem grafomotoryki (m.in. dziecko tworzy wzory i szlaczki). Podobnie jest w innych scenariuszach, zatem nauczyciel ma do wyboru takie zadania, które uzna za najbardziej stosowne dla swojej grupy.

- **Do tej pory wiele aktywności opierałam na kartach pracy i kolorówkach, teraz mi tego brakuje. Obawiam się, czy dobrze przygotowuję dzieci do nauki w szkole.**

W programie Tablit zaplanowano pewną liczbę kart pracy do każdego projektu. Jednak twórcy programu uważają, że edukacja przedszkolna jest czasem, podczas którego uczenie się powinno odbywać się w naturalnym kontekście, poprzez zabawę i naturalne sytuacje edukacyjne sprzyjające działalności badawczej. Wierzymy, że to rynek wydawniczy lobbuje używanie podręczników i zeszytów ćwiczeń w przedszkolach, sprowadzając edukację najmłodszych, jak pisze Dorota Klus-Stańska, do kolorowania konturowanych przestrzeni, łączenia kropek, zaznaczania krzyżykiem czy posuwania się śladem barwnych strzałek¹, a nauczyciele, czując się odpowiedzialni za przygotowanie dzieci do nauki w szkole, ulegają ofercie tego rynku. Jednak karty pracy nie są jedynym i najlepszym sposobem na przygotowanie do nauki szkolnej. Zamiast tego należy postawić na aktywne uczenie się, które czasem również wymaga pracy przy stoliku z kredkami i pisakami.

Aktywnością dominującą w wieku przedszkolnym jest zabawa, nic więc nie stoi na przeszkodzie, aby karty pracy (które niestety i tak będą nieodłączną częścią

¹ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 21.

życia dziecka już jako ucznia) częściej były zastąpione zabawą, badaniem i własną aktywnością dzieci. Podczas pracy z programem Tablit na pewno nie zabraknie edukacyjnych okazji, które pozwolą wykształcić umiejętności potrzebne do dalszej nauki w szkole.

- **Cztery tygodnie to zdecydowanie za długo, dzieci po tym czasie nudzą się tematem. Skracam projekt do dwóch tygodni, aktywności z trzeciego i czwartego robię pobieżnie, poświęcam zaoszczędzony czas na inne ćwiczenia.**

Jeśli dzieci nudzą się tematem, oznacza to, że zajęcia nie są realizowane metodą projektów i są dla nich mało atrakcyjne. Należy pamiętać, że uczenie się jest długim procesem i nie sposób po tygodniu czy dwóch stać się ekspertem w określonej dziedzinie. Żeby zgłębić jakikolwiek temat, potrzebny jest czas. Aby dzieci miały możliwość dokonywania samodzielnych, bezpośrednich obserwacji i doświadczeń również potrzebny jest czas. Także na zaplanowanie i przygotowanie się do wydarzenia kulminacyjnego dzieci potrzebują czasu. Wielu nauczycieli na całym świecie pracujących metodą projektów powiedziało, że cztery tygodnie to zdecydowanie za mało na ciekawy, głęboki poznawczo projekt. Im bardziej dzieci mają możliwość uczenia się „w głąb” tematu, tym są bardziej zaangażowane.

Pobieżne traktowanie i skracanie ostatnich dwóch tygodni pracy z projektem jest dużym błędem i powoduje, że dzieci nie mają możliwości utrwalenia nowych wiadomości i umiejętności, nie rozwija się ich samodzielność w uczeniu się i tak naprawdę blokowany jest proces uczenia się charakterystyczny dla metody projektów.

- **Nie wiem, w jaki sposób można pogodzić Tablit ze świętami, chociażby Dniem Babci i Dziadka. Nie zdążę nauczyć dzieci wierszy i przygotować przedstawienia.**

Tablit nie zawiera zajęć związanych ze świętami i uroczystościami, dlatego że projekty mogą być realizowane w dowolnych miesiącach, a nauczyciel sam decyduje, które święta będzie obchodził ze swoją grupą. Scenariusze zajęć są jednak tak zbudowane, że można w nich znaleźć miejsce na wprowadzenie tematyki okolicznościowej, zwłaszcza w trzecim i czwartym tygodniu, gdy głównym zadaniem dzieci jest przygotowanie się do wydarzenia kulminacyjnego. Nauczyciel może wpleść tematykę okolicznościową w scenariusz, zrezygnować z niektórych aktywności na rzecz aktywności np. świątecznych. Święta takie, jak Dzień Mamy, Taty, Babci czy Dziadka są doskonałą okazją do zorganizowania wydarzenia kulminacyjnego. Dziadkowie z pewnością ucieszą się, gdy zamiast znanego wszystkim wierszyka usłyszą zupełnie nowy, zobaczą, czym ich ukochane wnuki zajmowały się w ostatnich tygodniach.

- **Nie jestem w stanie zorganizować wszystkich wycieczek ze scenariusza.**

Wycieczki wpisane w scenariusz są tylko propozycjami i nauczyciel sam wybiera, które z nich zrealizuje. Oczywiście jest, że nie wszystkie propozycje uda się zorganizować, bo niektóre wymagają nakładów finansowych i czasu. Jednak nie można zapominać o edukacyjnych walorach wycieczek badawczych i warto zorganizować chociaż jedno wyjście i jedną wizytę eksperta w ciągu projektu. W projektach takich jak Drzewo czy Roślina można z dziećmi często wychodzić na spacer po okolicy – osiedlowy park lub skwer są świetnymi celami minipodróży. Warto też poszukać miejsc związanych z projektem, które znajdują się blisko przedszkola – zgodnie z tą zasadą przedszkolaki w czasie realizowania projektu odwiedzają gabinety weterynarzy, sklepy, targowiska, piekarnie, cukiernie czy wychodzą na pole. Jeśli zorganizowanie wycieczki z jakichś względów jest niemożliwe, warto przygotować wizytę eksperta, który przyjdzie do przedszkola. Rodzice z pewnością chętnie włączą się w działania dzieci jako eksperci lub poszukają ich wśród swoich znajomych. Tata, który uprawia ogród warzywno-owocowy, jest świetnym ekspertem!

- **Do tej pory organizowaliśmy wycieczki na początku zajęć, jaki jest sens robienia ich w trzecim lub czwartym tygodniu?**

Przygotowanie wycieczki wiąże się ze sporym wysiłkiem organizacyjnym ze strony nauczyciela, jak i nakładem finansowym ze strony rodziców. W związku z tym musi być aktywnością przemyślaną i dającą jak najwięcej wymiernych efektów uczenia się. Tradycyjne podejście metodyczne skłaniało się ku organizacji wycieczek we wczesnej fazie omawiania tematu – właśnie na początku zajęć. Jednak podejście to okazało się nieskuteczne, gdyż uczniowie we wczesnej fazie zajmowania się tematem nie mają jeszcze niezbędnej wiedzy na dany temat i w konsekwencji nie są w stanie zbudować konstruktywnych pytań ani nie mają żadnych wątpliwości, a wycieczka staje się jedynie rekreacyjnym spacerem. Dzieci wnoszą więcej korzyści z wycieczki, gdy temat jest im bliski, gdy wiedzą, co je w związku z tematem ciekawi, mają pomysł, jakie pytania chcą zadać. W metodzie projektu wycieczki terenowe organizowane w trzecim i czwartym tygodniu mają na celu właśnie poszukiwanie odpowiedzi na pytania postawione przez dzieci w pierwszych dwóch tygodniach pracy.

- **Bardzo podobają mi się aktywności, ale nie jestem w stanie przeprowadzić ich wszystkich.**

Zestaw aktywności zawartych w scenariuszu w żadnym razie nie zobowiązuje nauczyciela do przeprowadzenia wszystkich umieszczonych w nim zadań. Za-

mierzeniem twórców scenariuszy było przedstawienie wachlarza aktywności pozwalającego nauczycielowi wybrać wyłącznie takie, które on sam uzna za potrzebne. Przy podejmowaniu decyzji w sprawie wyboru aktywności nauczyciel kieruje się bowiem potrzebami dzieci, możliwościami czasowymi, technicznymi czy lokalowymi oraz własnym planem działań. Nauczyciel dokonuje takiego wyboru aktywności spośród tych zawartych w scenariuszu, który jest najbardziej optymalny dla danej grupy, uwzględniając zróżnicowanie zainteresowań i możliwości dzieci. Nie ma więc uzasadnienia podejście zakładające przeprowadzenie wszystkich aktywności umieszczonych w tabelach – byłoby to całkowicie niewykonalne.

- **Nie wiem, co mam wpisywać do dziennika.**

W przedszkolach używa się różnych dzienników, w związku z tym trudno podać jeden wzór wypełniania rubryk. Proponowany zapis zajęć w programie Tablit to:

- w rubryce tematu dnia: nazwa projektu, numer tygodnia, numer dnia, np.:
Drzewo, tydzień 1., dzień 2.;
- w rubrykach aktywności: rodzaj zrealizowanej aktywności i jej nazwa, np.:
Praca plastyczna Obrazy z korzeni, zabawa konstrukcyjna Instrumenty.

Jeśli istnieje taka potrzeba, wpisy do dziennika można uzupełniać celami operacyjnymi podanymi w tabelach, nie jest to jednak konieczne.

- **Nie mam pojęcia, czym jest metoda projektów. Boję się, że zajęcia prowadzone przeze mnie są mało efektywne.**

O stosowanej z powodzeniem na całym świecie metodzie projektów w edukacji najmłodszych można dowiedzieć się z lektury książki *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej* Judy Helm i Lillian G. Katz oraz z publikacji na stronie internetowej Instytutu Małego Dziecka im. Astrid Lindgren w Poznaniu <<http://www.imd.org.pl/>>.

- **W programie brakuje treści z zakresu edukacji patriotycznej i obywatelskiej, a także nawiązania do tradycji regionalnych oraz świąt.**

Twórcy programu Tablit zdają sobie sprawę, że program zawiera niewiele treści związanych z szeroko rozumianą edukacją patriotyczno-obywatelską. Zakładając, że główną osią programu jest przyroda, postanowiono zrezygnować ze wspomnianej tematyki. Każdy nauczyciel w sposób autonomiczny powinien

wybrać odpowiednie treści związane ze świętami państwowymi lub religijnymi, własnym regionem, wydarzeniami społeczno-politycznymi lub historycznymi i według potrzeb grupy takie zajęcia zorganizować. Może również wesprzeć się gotowymi już i dostępnymi programami edukacji dopuszczonymi do użytku przez MEN.

Skrócony instruktaż wykorzystania platformy edukacyjnej Tablit

Platforma edukacyjna Tablit zawiera wszystkie materiały niezbędne do realizacji zajęć w ramach programu, tj.:

1. opis programu
2. scenariusze zajęć
3. materiały multimedialne CASUM i tutorial
4. obszary nauki słownictwa polskiego i angielskiego
5. piosenki
6. gry

Na platformie, pod adresem <http://tablit.wa.amu.edu.pl/tutor.html>, umieszczone są również materiały dla nauczycieli oraz innych osób zainteresowanych programem.

Materiały multimedialne mogą być wykorzystywane przez nauczycieli, a także same dzieci, które mogą je w domu przeglądać, uczyć się słownictwa, piosenek oraz grać w gry edukacyjne dostarczone wraz z programem. W tym celu materiały zostały dostosowane do wykorzystania na komputerach PC oraz tabletach. Aby wszystkie elementy programu działały optymalnie, zalecamy używanie następujących przeglądarek internetowych na komputerach oraz następujących urządzeń typu tablet:

Przeglądarki:

1. Google Chrome – wersja 26 lub wyższa
2. Internet Explorer – wersja 8 lub wyższa
3. Mozilla Firefox – wersja 23 lub wyższa
4. Safari – wersja 6 lub wyższa

Tablety:

1. iPad – rozmiar 9,7” lub mini. W przypadku wersji 9,7” zalecamy urządzenie iPad 2 lub nowsze
2. Samsung Galaxy Tab 10.1
3. Google Nexus 4
4. Microsoft Surface

Powyższa lista nie wyczerpuje listy urządzeń i oprogramowania, na którym działać będą materiały multimedialne. Ma ona na celu przedstawienie minimalnych parametrów, jakie powinny mieć urządzenia, aby poprawnie wyświetlać materiały multimedialne.

Poniżej znajduje się ilustrowany opis platformy, który ma ułatwić nauczycielom wykorzystanie materiałów multimedialnych podczas zajęć.

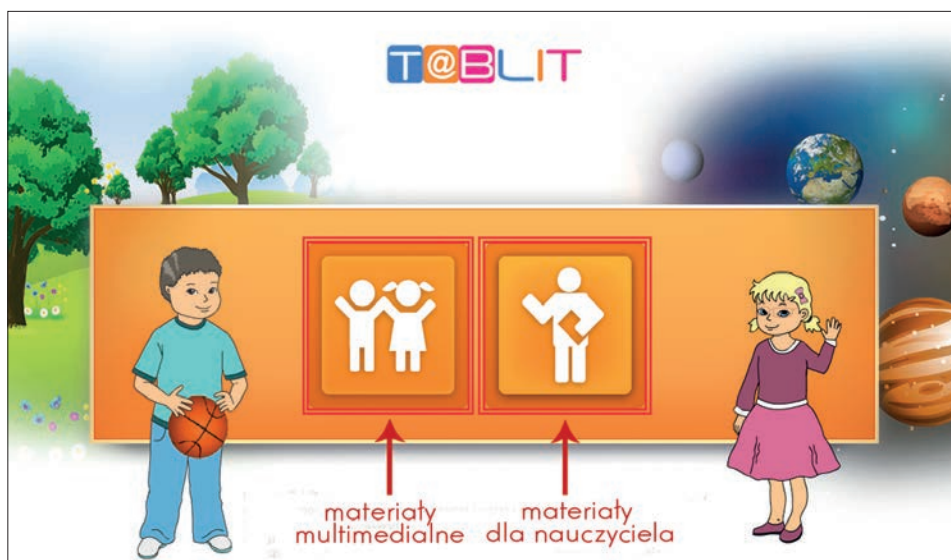
Adres platformy

<http://tablit.wa.amu.edu.pl>

Strona główna

Na stronie głównej znajdują się dwa przyciski prowadzące w obszary dla dziecka (materiały multimedialne) oraz nauczyciela. Dostęp do materiałów niezbędnych podczas zajęć znajduje się w obszarze dla dziecka.

W obszarze dla nauczyciela znajdują się wszystkie materiały stanowiące podbudowę teoretyczną programu oraz scenariusze zajęć. Materiały zostały przygotowane do pobrania i przeglądania na komputerze (również w celu wyświetlenia na tablicy multimedialnej) oraz tablecie.



Wybór poziomu wiekowego dziecka

Po wybraniu ścieżki dla dziecka użytkownik przeniesiony zostaje na ekran wyboru poziomu wiekowego dziecka (3-, 4- i 5-latki).



Wybór tematyki zajęć

Kolejny ekran pozwala na wybór jednego z dziewięciu obszarów tematycznych zajęć.

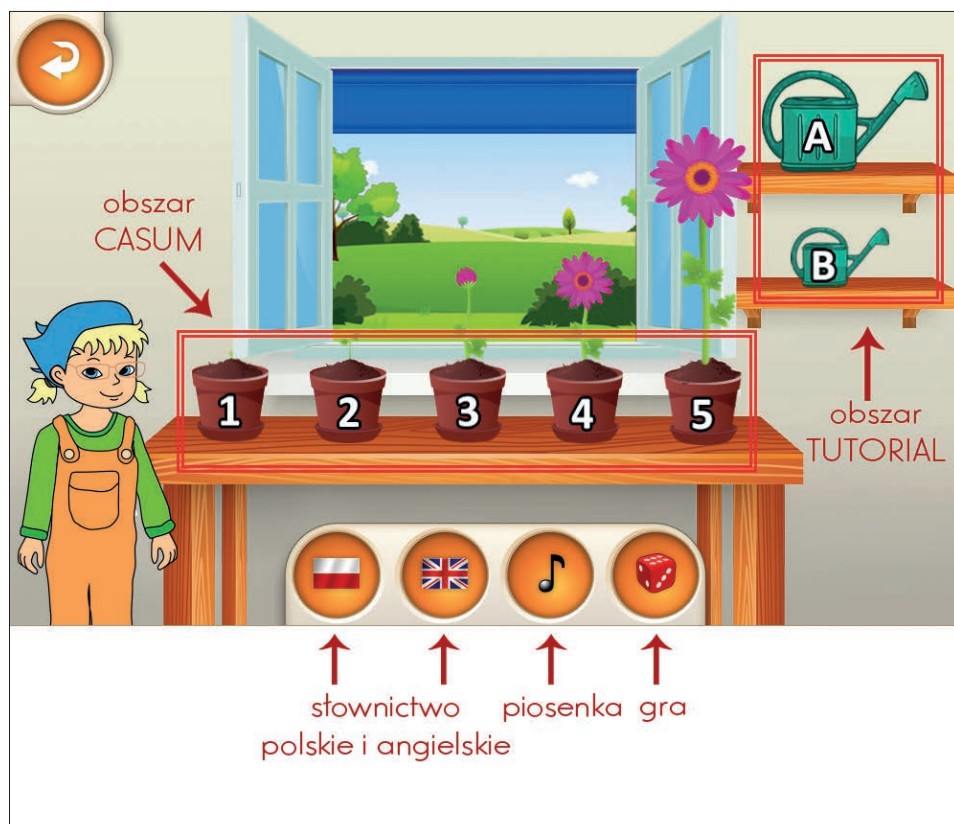


Mapa projektu

Finalny ekran ścieżki dostępu do materiałów przedstawiony został w formie mapy, z poziomu której możliwy jest wybór:

1. 5 CASUM-ów
2. 2 tutoriali (filmików)
3. słownictwa polskiego i angielskiego
4. piosenki
5. gry

Wygląd map jest uniwersalny pod względem zawartości materiałów, niemniej jego reprezentacja graficzna została w każdym przypadku dostosowana do tematyki zajęć.



Ekran piosenki

Elementem platformy wymagającym dodatkowego wyjaśnienia jest ekran piosenki występujący w każdym projekcie na każdym poziomie wiekowym. Ekran ten umożliwia odtworzenie piosenki dla dzieci w dwóch wersjach:

1. z podkładem wokalnym



2. bez podkładu wokalnego, ale z linią melodyczną

Takie rozwiązanie pozwala na odtworzenie piosenki dla dzieci jako modelu oraz podkładu do wykonania piosenki przez same dzieci.

Analiza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole

DR HAB. BŁAŻEJ SMYKOWSKI
Instytut Psychologii UAM

Wprowadzenie

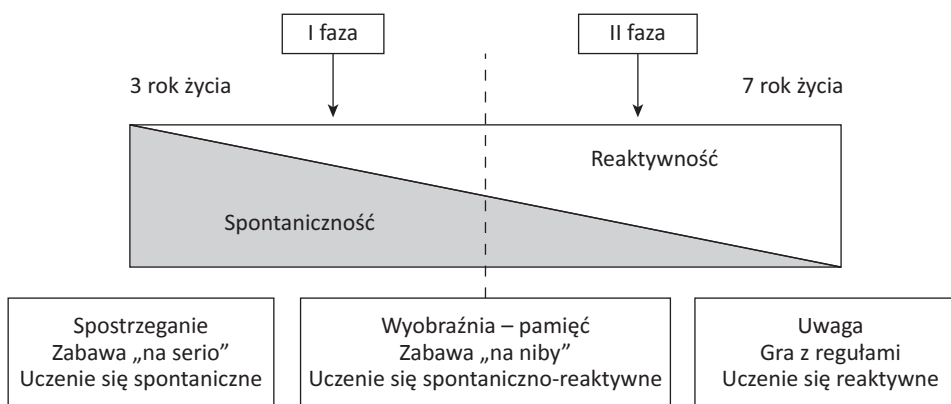
W każdym wieku rozwojowym człowiek w inny sposób przeżywa to, czego doświadcza. Najlepiej pokazuje to moment, kiedy spotyka się on z czymś po raz pierwszy. Ujawnia się wtedy charakterystyczny dla wieku rozwojowego sposób działania i przebieg procesów psychicznych, ale i to, jak rozumiany jest świat. W wieku przedszkolnym po raz pierwszy „ (...) tworzy się u dziecka to, co by można nazwać pierwotnym zarysem dziecięcego światopoglądu. Powstaje ogólne wyobrażenie o świecie, o przyrodzie, o społeczeństwie i o sobie”¹. Wyobrażenie to staje się punktem odniesienia w dalszym poznawaniu świata. Od tego momentu dziecko konfrontuje wcześniejszy obraz z nowymi informacjami. W ten sposób traci stopniowo spontaniczność, przestaje reagować bezpośrednio na to, co się wydarza. Jego reakcje zaczynają mieć upośredniczony charakter. Staje się ono stopniowo coraz bardziej zależne od tego, co i jak pamięta. Uczy się stopniowo „ (...) działać w sytuacji pomyślanej, a nie widzianej, opierając się na wewnętrznych tendencjach i motywach, a nie na motywach i pobudkach pochodzących od otaczających je przedmiotów”². Ten reaktywny sposób funkcjonowania umożliwia podporządkowywanie się dziecka woli dorosłego. Jego widzenie świata bowiem w dużej mierze związane jest z tym, jak dorosły objaśniał mu świat. Dotyczy to zarówno zapamiętanej treści, jak i sposobu, w jaki to robił. Powoduje to, że pole działania dziecka wolne od konfliktów znacznie się poszerza. Dziecko nie tylko w obecności dorosłego zachowuje się zgodnie z opanowanymi przy jego udziale regułami fizycznymi i społecznymi, ale i wtedy, kiedy go nie ma. Reguły te bowiem są dziecku znane i przez nie szanowane, co powoduje, że to właśnie zgodnie z nimi

¹ L.S. Wygotki, *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971, s. 525.

² Idem, *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 151.

działa. Obserwowane zmiany przybliżają dziecko do możliwości programowego uczenia się pod kierunkiem dorosłego.

W przebiegu wieku przedszkolnego można wyróżnić dwie fazy związane ze zmianą sposobu funkcjonowania dziecka. W pierwszej fazie wieku przedszkolnego dochodzi do zmiany spontanicznego sposobu funkcjonowania na spontaniczno-reaktywny, w drugiej do zmiany spontaniczno-reaktywnego sposobu funkcjonowania na reaktywny (rys. 1). Pod koniec wieku przedszkolnego można mówić o gotowości do reaktywnego sposobu funkcjonowania.



Ryc. 1. Dynamika sposobu funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym

Źródło: opracowanie własne na podstawie: L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971; idem, *Problem wieku rozwojowego*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.

Ta forma funkcjonowania będzie rozwijała się przez cały wiek szkolny. Jej podstawy powstają jednak w wieku przedszkolnym. Powyższe zmiany sposobu funkcjonowania ujawniają się w zmianach dotyczących sposobu przeżywania przez dziecko swojej sytuacji, sposobu działania i sposobu uczenia się. Te aspekty zmian zostaną przedstawione w kolejnych częściach tekstu. Są one bowiem wskaźnikami zmian przybliżających dziecko do możliwości podjęcia nauki pod kierunkiem nauczyciela realizowanej zgodnie z zewnętrznym programem.

Od spontanicznego do reaktywnego sposobu przeżywania

Przez większość czasu trwania pierwszej fazy dziecko działa spontanicznie. Ulega ono swoim pragnieniom. Jeśli czegoś zachce, to od razu, bez zastanowienia się, podejmuje działania, aby to osiągnąć. Pragnienie jest tak silne, że dziecko nie widzi często na swojej drodze ani murka, ani ulicy, nie słyszy mamy wołającej, żeby się zatrzymało, nie zważa, że grabki czy łopatką należą do innego dziecka.

Jego zachowania i stanowiące ich wewnętrzne determinanty procesy psychiczne (funkcje emocjonalne i intelektualne) są bezpośrednim skutkiem sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko. Dziecko więc jest na zewnątrz takie samo jak wewnątrz³. Ujawnia w swoim zachowaniu swoje wewnętrzne stany. Gdy czegoś pragnie, to każdy jego grymas, ruch czy zachowanie zdradzają je. Łatwo jest je rozszyfrować, rozpoznać jego zamiary. Nie oznacza to bynajmniej, że łatwo jest także kierować jego działaniami. Wręcz przeciwnie, mimo wielu upomnień i zakazów dziecko tak długo, jak długo czegoś pragnie, będzie do tego dążyło. To silne pragnienie i spontaniczny sposób działania powodują, że dziecko często zabiera coś rówieśnikom czy dorosłym. Powodem tego nie jest jednak chęć pozbawienia kogoś czegoś, ale niemożliwe do opanowania przez dziecko pragnienie. Z tego powodu wiek przedszkolny, według L.S. Wygotskiego⁴, jest okresem pełnym konfliktów. Sposób, w jaki dziecko przeżywa daną sytuację, nie jest zgodny ani z tym, jaka ona jest w rzeczywistości, ani jak do niej podchodzą inni jej uczestnicy. Z tymi konfliktami dziecko stopniowo radzi sobie coraz lepiej dzięki wzrostowi samokontroli. Jej źródłem jest zdobyta dzięki kontaktowi z dorosłymi wiedza oraz opanowanie sposobów jej pozyskiwania i wykorzystywania. Wszystko to wraz z rozwojem dziecka coraz bardziej oddala je od bezpośredniego sposobu przeżywania. Zachowanie w coraz większym stopniu staje się związane z wiedzą o rzeczy niż z nią samą. Znaczenia bardziej niż fizyczne aspekty decydują o zachowaniu dziecka. Tym samym staje się ono konsekwencją kulturowego, a nie naturalnego systemu aktywacji.

Wiek przedszkolny w procesie upośredniczania zachowania odgrywa fundamentalną rolę. Zanim jednak zachowanie zostanie upośredniczone przez wiedzę i sposoby jej pozyskiwania, zostaje upośredniczone przez dziecięce wyobrażenia. Zachowania mają więc formę bardziej zbliżoną do dorosłych, bo są upośredniczone, ale elementem upośredniczającym jest wytwór spontanicznie przebiegających procesów psychicznych dziecka. Dziecko, nie potrafiąc jeszcze zapanować nad wyobrażeniami, dopuszcza do tego, że zachowania przez nie upośredniczane też są trudne do opanowania. Dzieci w wieku przedszkolnym pragną tego wszystkiego, z czym nie miały jeszcze kontaktu, czego nie poznały i co pozwala na fantazjowanie. Ponieważ fantazjowanie związane jest w tym okresie z dążeniem do czegoś przyjemnego i unikania nieprzyjemnego, dziecko rozwija fantazje na wszystkie nieznanne przedmioty. Jeśli coś w swojej fantazji rozpozna jako przyjemne, uparcie do tego dąży, jeśli jako nieprzyjemne – odmawia z tym jakiegokolwiek kontaktu. Dziecko, pragnąc czegoś i nie mogąc tego uzyskać lub poznać, od razu snuje na ten temat wyobrażenia. Im dłużej dana rzecz jest dla niego niedostępna, tym bardziej wyobrażenie na jej temat jest odległe od rzeczywistości. Dziecko od któregoś momentu pragnie bardziej swojego wyobrażenia, a nie rzeczywistego przedmiotu. Często możemy zobaczyć

³ Idem, *Kryzys siódmego roku życia*, w: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 166.

⁴ Idem, *Zabawa i jej rola...*, op. cit., s. 143.

takie sceny w sklepie czy na podwórku, kiedy czterolatek czegoś bardzo się domaga, a kiedy to już dostanie, bawi się tym chwilę i zostawia. Rzeczywistość często okazuje się dla dziecka nie tak atrakcyjna, jak ono to sobie wyobraziło.

Pod koniec pierwszej fazy wieku przedszkolnego, w prawidłowym jej przebiegu, dochodzi do zrównoważenia skłonności do spontanicznego i reaktywnego funkcjonowania. Druga faza związana jest z doskonaleniem się spontaniczno-reaktywnego sposobu działania. Pod koniec tej fazy styl ten uzyskuje swoją dojrzałą postać. Dziecko opanowuje w tym czasie wiele kompetencji szczegółowych, dzięki którym może godzić obie sprzeczne tendencje. Osiąga właściwy poziom umiejętności pozwalający mu na efektywność w zakresie panowania nad własnymi pragnieniami, treścią swojego przeżycia i organizowania własnego zachowania. W efekcie słabnie moc tych spontanicznie rozwijających się treści, które przez okres wieku przedszkolnego zajmowały dziecko. Wraz z opanowaniem formy służącej realizacji sprzecznych często w tym okresie pragnień, ze zmianą znaczenia treści dotyczących ich przeżyć, inne pragnienia i inne treści mają szansę stać się kluczowe w kształtowaniu przeżycia dziecka. Pod koniec wieku przedszkolnego treścią przeżyć dziecka stają się częściej (niż własne wyobrażenia) wiedza i umiejętności, a i dziecko coraz bardziej ich pragnie i chętniej angażuje się w ich opanowywanie. Do tego potrzebna jest zmiana formy jego zaangażowania. Wraz ze wzrostem znaczenia nauki w stosunku do zabawy, reaktywnego sposobu funkcjonowania w stosunku do spontaniczno-reaktywnego, dziecko zaczyna być gotowe do opanowywania, pod kontrolą dorosłych, wiedzy i umiejętności szkolnych. W drugiej fazie wieku przedszkolnego w obliczu coraz liczniejszych i coraz bardziej znaczących nowych treści zapowiadających obowiązki wieku szkolnego musi dojść do osłabnięcia znaczenia starego sposobu funkcjonowania. Dziecko w sytuacji doświadczenia czegoś nowego coraz częściej odwołuje się do treści przyswojonej w kontakcie z dorosłymi lub pyta ich o to, czego doświadcza. W ten sposób u dziecka wytwarza się nawyk reaktywnego sposobu przeżywania. Zanim samo nada doświadczeniu znaczenie, szuka jego interpretacji u innych. Dziecko przedkłada te interpretacje nad swoje własne. Zarysowuje się tu jego specyficzny stosunek do wiedzy przekazywanej przez dorosłych. Wiedza ta pełni funkcję bardziej adaptacyjną w tym sensie, że dzięki jej opanowaniu dziecko może działać bez popadania w konflikty zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne. To doświadczenie staje się źródłem szacunku do dorosłych, a ich samych ustawia w roli nauczycieli. Mimo że do końca wieku przedszkolnego rozwija się spontaniczno-reaktywny styl funkcjonowania, jego znaczenie stopniowo maleje⁵.

⁵ Funkcją negacji jest dekonstrukcja dotychczasowego stylu funkcjonowania, a więc zasady organizacji szczegółowych kompetencji służących postępowi w zakresie panowania nad własnym życiem psychicznym i własnymi zachowaniami, a niepodlegających jej kompetencji. Ich dalszy rozwój dokonuje się w ramach innej zasady ich organizacji, wytwarzającej się stopniowo w przebiegu następnej fazy rozwojowej; B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

Struktura funkcji intelektualnych

Funkcje intelektualne w każdym okresie rozwoju działają w całości. Te związki między nimi L.S. Wygotski⁶ nazywa systemami psychologicznymi. Systemy te powiązane są ze sobą genetycznie. System rozwijający się we wcześniejszym okresie stanowi genetyczną podstawę rozwijającego się w następnym okresie. Każdy kolejny jest bardziej zróżnicowany⁷ i w coraz większym zakresie podlega kierowaniu przez otaczających dziecko ludzi, a z czasem przez nie samo. Bardziej rozwinięty system stanowi całość zróżnicowaną, w której poszczególne części pełnią różnorodne funkcje i w której dochodzi do integracji tych części, opartej na funkcjonalnych powiązaniach dwustronnych i wzajemnych stosunkach między częściami⁸. W toku naturalnego rozwoju poszczególne funkcje, w zdeterminowanej jego wewnętrznym planem kolejności, uwalniają się z licznych związków, w jakich pozostawały wcześniej z innymi funkcjami⁹. Pozwala to na wytworzenie się między nimi związków innego typu. W każdym okresie rozwoju dochodzi do wybicia się jednej z centralnych w procesach adaptacji funkcji intelektu¹⁰, przez co faza ta staje się w rozwoju tej funkcji tzw. okresem sensytywnym (rys. 2.). Osiągnięcia rozwoju centralnej funkcji stają się gwarancją możliwości realizacji potrzeb w określonych warunkach. Ta część struktury funkcjonalnej, która staje się specyficznym obszarem wrażliwości, pobudzana jest do rozwoju poprzez bodźce płynące z otoczenia.

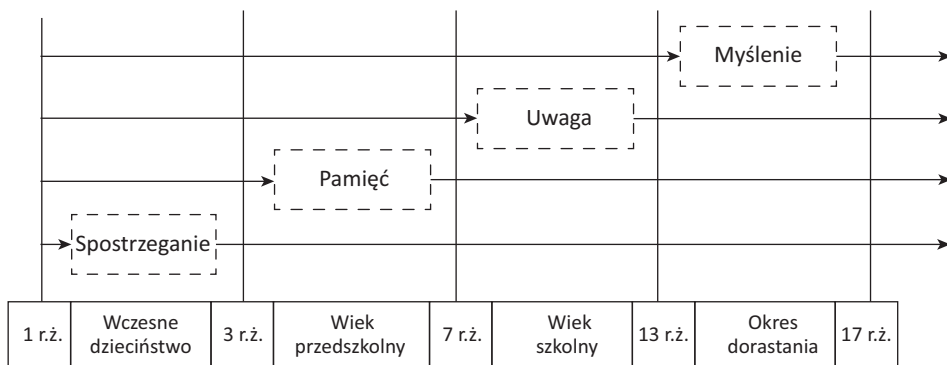
⁶ L.S. Wygotski, *Wospriatie i jewo razwitie w dietskomo wozroście*, w: *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*, red. W.W. Dawidow, Pedagogika, Moskwa 1982, s. 380-381.

⁷ Idem, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 99.

⁸ Każdy z okresów w rozwoju charakteryzuje się specyficzną dla niego zasadą organizacji całości zjawisk psychofizycznych. Ta jakościowa różnica ujawnia się we wszystkich obszarach funkcjonowania człowieka, ujawnia się w każdym jego aspekcie. To ta bowiem ogólna zasada organizacji całości określa charakter działania każdej wchodzącej w jej skład części. „Okres w rozwoju to więc jednolita i zarazem dynamiczna struktura, która określa rolę i znaczenie każdej, częściowej linii rozwoju” (idem, *Problem wieku rozwojowego*, w: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 76). Do rozwoju struktury psychofizycznej, w każdym z jego okresów rozwoju, dochodzi więc nie poprzez zmiany dokonujące się w poszczególnych aspektach, czego skutkiem jest przebudowa całości, lecz przeciwnie. W rozwoju istnieje odwrotna zależność: osobowość dziecka zmienia się jako całość w swojej wewnętrznej strukturze i zasady zmiany tej całości określają zmiany w każdej jego części (idem, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 99, 321).

⁹ Skutkiem niezróżnicowania systemu psychicznego jest sposób funkcjonowania świadomości. Wygotski pisze, że np. cała treść świadomości noworodka jest jeszcze niezróżnicowaną masą (idem, *Rozwój myślenia i tworzenia pojęć w okresie dorastania*, w: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 253).

¹⁰ Wygotski wymienia różne funkcje psychiczne. Oprócz spostrzegania, pamięci czy uwagi podaje też na przykład fantazję czy wolę. Te funkcje nie mają jednak pierwotnie intelektualnego charakteru. Poprzez ich związek z funkcjami intelektu ulegają one intelektualizacji. Stają się więc wtórnie funkcjami intelektu. Z kolei funkcje intelektualne poprzez związek z mową, wolą czy fantazją osiągają wyższe (kulturowe) formy działania; B. Smykowski, *Psychologia kryzysów...*, op. cit.



Ryc. 2. Porządek rozwoju funkcji intelektualnych

Źródło: B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.

W rozwoju kulturowym w naturalny proces różnicowania systemu psychologicznego włącza się otoczenie społeczne. Wyodrębniające się w kolejnych okresach funkcje formują się pod wpływem sytuacji społecznych. L.S. Wygotski pisze o tej zmianie tak: „(...) każda funkcja psychiczna wykracza w odpowiednim momencie poza granice właściwego jej systemu aktywności i zaczyna swój rozwój kulturowy w ramach zupełnie innego systemu aktywności”¹¹. Systemy te, a więc organiczny i kulturowy, nie zastępują się, lecz wspólnie się rozwijają. W kolejnych okresach w rozwoju wyodrębniają się poszczególne funkcje intelektualne: spostrzeganie, pamięć, uwaga, myślenie. Cytując L.S. Wygotskiego: „(...) w wieku niemowlęcym nie ma zróżnicowania poszczególnych funkcji; w następnym stadium, we wczesnym dzieciństwie, różnicuje się i rozwija spostrzeganie, (...) w wieku przedszkolnym dominującą i centralną funkcją jest pamięć (...) uwaga jest funkcją strukturalizacji materiału spostrzeżeniowego i pamięciowego”¹². Każda z nich poprzez to, że w okresie swojego szczególnego rozwoju wchodzi w związek z mową, zmienia charakter swojego rozwoju z naturalnego na kulturowy.

W okresie wczesnego dzieciństwa spostrzeganie jest wiodącą funkcją w kulturowym rozwoju dziecka¹³. Wtedy odgrywa ono najważniejszą rolę w świadomości dziecka, w systemie jego osobowości. Wszystkie inne funkcje działają poprzez nie i niejako na rzecz jego rozwoju. Dzięki postępowi w tym zakresie dziecko jest w stanie zwiększać zakres swojego panowania nad zjawiskami determinującymi jego zachowania i stany psychiczne. Wzrost i rozwój dziecka widać przede wszystkim w tym, że zmieniają się stosunki między poszczególnymi funkcjami. Spostrzeganie „(...) do trzeciego roku życia spełnia zupełnie inną rolę w systemie świadomości dziecka, w systemie jego osobowości – rolę dominującą, rolę centralną. Rzecz by

¹¹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 55.

¹² Ibidem, s. 323.

¹³ Ibidem, s. 323, 522.

nawet można, że cała świadomość dziecka w tym wieku istnieje tylko w takiej mierze, w jakiej determinuje ją czynność spostrzegania”¹⁴. Stałość i trwałość spostrzegania¹⁵ ma u dziecka inny charakter niż u dorosłego. U dziecka jest skutkiem tego, że ściśle zlewa się ono z ejdetycznym obrazem. Dotyczy to takiego zlania pogładowego myślenia i spostrzegania, że jedna funkcja nie jest oddzielona od drugiej, jedna pracuje wewnątrz drugiej jak jej składowa¹⁶. Wynika to ze struktury związków między funkcjami w każdym wieku. W dzieciństwie jest to związek funkcji spostrzegania z ejdetyczną pamięcią, pogładowym myśleniem. Z tą całością zrasta się mowa, zmieniając diametralnie charakter spostrzegania dziecięcego. Poprzez nowe związki z funkcjami, w kolejnych okresach rozwoju, spostrzeganie osiąga w przyszłości właściwości dojrzałego spostrzegania¹⁷. A więc staje się ono stałe (otoskopowe) i świadome¹⁸.

Osiągnięciem wieku wczesnego dzieciństwa jest zdolność samodzielnego rozpoznawania wymagań fizycznego otoczenia i dostosowywania do nich form podstawowych dla człowieka aktywności – chodzenia, wspinania się, manipulowania itd. oraz dzięki rozwojowi komunikacji rozpoznawania we współpracy z dorosłymi społecznych warunków ich przebiegu. Dziecko „(...) przypomina sobie rzeczy najczęściej na zasadzie rozpoznawania, tj. spostrzegania połączonego z aktem pamięci. Spostrzega rzecz jako znaną, a bardzo rzadko przypomina sobie coś, czego nie ma przed oczyma. Skupić uwagę też potrafi tylko na tym, co znajduje się w jego polu spostrzeżeniowym. Tak samo jego myślenie ma przeważnie charakter bezpośredni. Małe dziecko orientuje się i ustala związki myślowe między elementami percypowanymi oglądowo. Można by dowiedzieć, że wszystkie jego funkcje działają wokół spostrzeżenia, przez spostrzeżenie i z pomocą spostrzeżenia. Wszystko to stwarza sprzyjające warunki dla rozwoju spostrzegania w tym wieku. Inne czynności dziecka jakby obsługują spostrzeganie i dlatego żadna inna funkcja nie rozkwita we wczesnym dzieciństwie tak bujnie jak ta właśnie”¹⁹. Spostrzeganie jest pierwszą funkcją psychiczną, która poprzez związek z rozwijającą się mową dziecka wprowadzana jest na drogę kulturowego rozwoju. Mowa w okresie wczesnego dzieciństwa staje się środkiem komunikacji. Zaczyna regulować zarówno praktyczne, jak i intelektualne działania dziecka. Dzięki jej związkowi ze spostrzeganiem staje się ono usensownione i uogólnione.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Niezależność spostrzegania wielkości przedmiotu od jego odległości jest naturalnym wyposażeniem człowieka. Zwierzęta dzięki temu nie mylą się w ocenie wielkości i rodzaju przeciwnika (L.S. Wygotski, *Wospriatie i jewo razwitie...*, op. cit., s. 368). Przedmiot zachowuje stałość wielkości mimo oddalania się od patrzącego. Podobne właściwości w spostrzeganiu dotyczą koloru, który zachowuje swoją niezależność od charakteru oświetlenia czy formy.

¹⁶ Ibidem, s. 375.

¹⁷ Ibidem, s. 380.

¹⁸ Ibidem, s. 372.

¹⁹ Idem, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 522.

Najważniejszym efektem rozwojowym tej fazy jest zmiana formy odzwierciedlenia psychicznego otoczenia. Wszystkie cząstkowe procesy, zarówno biologiczne, psychiczne, jak i społeczne, działają wtedy na rzecz tej zmiany. W trakcie wczesnego dzieciństwa dokonują się fundamentalne zmiany w zakresie przede wszystkim świadomości dziecka²⁰. Zaczyna ona tworzyć stopniowo system oparty na sensach. Oznacza to, że treść doświadczenia zachowuje się w niebezpośredniej formie, zachowuje się nie ono samo, ale przede wszystkim jego sens, i że sens doświadczenia zaczyna łączyć się z sensami pochodzącymi z innych doświadczeń. Dzięki odzwierciedleniu w świadomości znaczenia rzeczy, a nie samej rzeczy, zachowują one w niej trwałość. Mimo więc że rzecz przestaje być dostępna zmysłom, nie ulatnia się ze świadomości dziecka. Zachowuje się w niej, choć dziecko nie potrafi sobie tego jeszcze uświadomić. To, że znaczenie się zachowało, widać, kiedy rzecz znowu będzie dostępna zmysłom, a dziecko rozpozna jej znaczenie. Działania dziecka przestają być również bezpośrednią reakcją na spostrzeganą rzecz, ale związane są z jej znaczeniem. Stąd dziecko coraz częściej w tym wieku, nie mogąc samo rozpoznać rzeczy, zwraca się o pomoc do dorosłego²¹.

Spostrzeganie dzięki temu, że jest zapośredniczone mową, służy odzwierciedleniu znaczeń rzeczy, nabiera nowej formy. Każde znaczenie jest uogólnieniem. Oznacza to, że dziecko dzięki znaczeniom zaczyna łączyć różniące się zmysłowo rzeczy w prosty, na tym etapie rozwoju uogólniania, system. Dziecko, ujmując rzeczy w określonym znaczeniu, zwiększa zakres swojej niezależności od konkretnych warunków. Większa liczba rzeczy może zostać przez nie rozpoznana jako tak samo znacząca. W ten sposób dziecko, zwiększając zakres swojej niezależności od warunków naturalnych, zwiększa swoją zależność od warunków społecznych. We wczesnym dzieciństwie dziecko opanowuje podstawowe wzory zachowań i sposoby działania umysłowego i praktycznego charakterystyczne dla kultury ludzi, którzy je otaczają. Staje się zewnętrznym i wewnętrznym do nich podobnym, interesuje się tym, czym oni się interesują, zachowuje się podobnie jak oni.

W wieku przedszkolnym wzrasta siła wewnętrznych pobudzeń, a wraz z nimi dochodzi do ujawnienia się w świadomości dziecka własnych wyobrażeń, wspomnień. Wyobrażenia te genetycznie powiązane są z wiedzą, jaką dziecko pozyskało we wcześniejszych doświadczeniach, też tej zdobywanej w kontaktach z dorosłymi. W tym wieku jednak nie potrafi ono zachować jej w stałej postaci. Wraz z oddalaniem się od konkretnej sytuacji, zaczynają one żyć własnym życiem. Ulegają przekształceniom, nieprawidłowym użyciom, łączą się z innymi teściami oderwanymi od konkretnych sytuacji. W ten sposób powstają wytwory psychiczne, które nie mają swojej reprezentacji w rzeczywistości. Sposobem na powstrzymanie tego

²⁰ Idem, *Wczesne dzieciństwo*, w: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 126.

²¹ *Ibidem*, s. 102.

procesu oddalania się reprezentacji od rzeczywistości jest rozwój pamięci. Jeśli dziecko w porę sobie przypomni daną treść i to, czego ona dotyczy, nie dopuści do jej spontanicznej transformacji. W okresie przedszkolnym dochodzi więc do pojawienia się w świadomości dziecka nowej, niewystępującej wcześniej ani u innych gatunków formy rozwojowej – wyobraźni²². Pozostaje ona przeważnie w konflikcie z tym, jakie otoczenie jest w rzeczywistości. Zmniejszanie się liczby i wagi konfliktów między nimi uzależnione jest od jakości funkcjonowania pamięci²³ dziecka. W tym okresie wyodrębnia się ona w systemie funkcji psychicznych jako centralna²⁴. Jeśli dziecko w porę, to znaczy zanim wyobraźnia zacznie fałszować rzeczywistość, przypomni sobie zapamiętane na jej temat fakty, nie dojdzie do konfliktu, a zachowanie będzie funkcją wiedzy na temat rzeczywistości, a nie na temat jej wyobrażeń.

Pamięć związana jest z gromadzeniem i opracowaniem bezpośredniego doświadczenia dziecka. Uwewnętrzniająca się mowa, mająca przez większość okresu przedszkolnego postać mowy egocentrycznej, wchodzi w związki z pamięcią. Rozwój tego związku prowadzi do dowolnego przypominania i zapamiętywania. Słowo pierwotnie służące rozpoznawaniu znaczeń w komunikacji zaczyna również pełnić tę funkcję w związku z pamięcią. Przypominanie z użyciem słowa ma ścisły związek z zapamiętywaniem z jego udziałem. Możliwe do przypomnienia sobie wspomnienia dziecka pochodzą właśnie dopiero z tego okresu. „Nie pamiętamy naszego niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa, ponieważ struktura świadomości w tym okresie tak dalece odbiega od struktury świadomości w wieku dojrzałym, że nie zachowujemy wspomnień z tego wczesnego okresu ani o sobie, ani o najbliższym otoczeniu. Poczynając dopiero od wieku przedszkolnego, zaczynamy zapamiętywać kolejność wydarzeń”²⁵. Z tego wynika przede wszystkim gwałtowna przemiana w zakresie myślenia. Myślenie dziecka w wieku przedszkolnym opiera się na jego własnych ogólnych wyobrażeniach, wspomnieniach²⁶. „Wyobrażenie ogólne cechuje przede wszystkim – jeśli wolno to tak niezbyt precyzyjnie określić – zdolność wyrwania przedmiotu myślenia z jego konkretnej sytuacji czasowej i przestrzennej. Przejście do ogólnych wyobrażeń w myśleniu jest pierwszym aktem oderwania się od myślenia czysto pogładowego. Ten pierwszy akt pozwala z kolei ustalić taki związek między wyobrażeniami ogólnymi, jakiego dziecko w swoim doświadczeniu dotychczas nie miało”²⁷. Z faktu, że pamięć

²² Idem, *Zabawa i jej rola...*, op. cit., s. 144.

²³ Pamięć jest w tym okresie wiodącą funkcją intelektu. Wszystkie inne funkcje rozwijają się w związku z jej rozwojem. Splot intelektu i mowy ujawnia się wtedy we wzroście dowolności pamięci. Staje się ona możliwa do kontroli. Dzięki temu dziecko może sobie dowolnie przypomnieć i dowolnie zapamiętać te znaczenia, które akurat potrzebne są mu do uświadomienia czegoś.

²⁴ Idem, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 323.

²⁵ Ibidem, s. 525.

²⁶ Ibidem, s. 523.

²⁷ Ibidem.

zajmuje w wieku przedszkolnym centralne miejsce, wynikają trzy konsekwencje dotyczące: rozwoju pojęć, zmian zainteresowań i potrzeb, działań²⁸. Pojęcia są u dziecka w tym wieku na wczesnym etapie rozwoju. Każde pojęcie dotyczy grupy przedmiotów, lecz u dzieci w różnym wieku struktura uogólnienia jest różna. W miarę osiągnięcia przez dziecko wyższego szczebla w zakresie kontaktowania się z dorosłymi, osiąga ono też coraz wyższy szczebel uogólnienia i na odwrót. Wyznacznikiem zainteresowań dziecka w tym wieku jest nie sama sytuacja, lecz jej sens oraz przypisywane jej przez dziecko znaczenie. Działania dziecka nabierają twórczego charakteru. Pojawia się tu możliwość realizacji pomysłu, przejścia od myśli do sytuacji, a nie tylko od sytuacji do myśli.

Dalszy rozwój uświadamiania, już w wieku szkolnym, związany jest z rozwojem funkcji uwagi. Pozwala ona na koncentrację na wielu rzeczach równocześnie i przez długi czas. Dzięki temu dziecko może uczyć się wielu przedmiotów i robić to wiele godzin. Intelpekt w tym okresie rozwija się poprzez związek, jaki zaczyna łączyć mowę z uwagą dziecka. Za jej pomocą najpierw dorośli, a potem już samo dziecko, kontrolują pole swojej uwagi. Dzięki mowie dziecko, w okresie szkolnym, potrafi regulować przestrzeń tego pola. Rozszerzać je poprzez włączanie do niego, do teraźniejszości, przeszłości (tego, co z niej pamięta), ale i przyszłości²⁹. Dzięki temu dziecko uświadamia sobie treści, których opanowanie wymaga posługiwania się operacjami porządkowania w czasie. Te operacje stanowią podstawę planowania, uświadomienia związków między aktualnymi czy przyszłymi celami i w przeszłości czy w teraźniejszości nabytymi narzędziami. Dzięki regulacji pola uwagi poprzez mowę zarówno dorośli w komunikacji z dzieckiem, jak i ono samo w mowie wewnętrznej w wieku szkolnym są w stanie formułować cele odległe w czasie, a mimo to wystarczająco motywujące, żeby podejmować długotrwałą i wyteżoną naukę.

Dynamika form działalności dziecka w wieku przedszkolnym: od zabawy „na serio” do gry z regułami

W wieku przedszkolnym dokonuje się zmiana w ramach najważniejszej rozwojowo formy działalności dla tego wieku – zabawy. Dzięki zabawie dziecko w tym okresie poznaje otaczające je zjawiska. Zmiany w zabawie ujawniają więc zmiany sposobu rozwiązywania problemów poznawczych. Około 3. roku życia jest to zabawa „na serio”, około 7. roku życia jest to gra z regułami. W połowie wieku przedszkolnego zabawa ma formę zabawy „na niby” (rys. 3).

²⁸ Ibidem, s. 523-524.

²⁹ Idem, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978, s. 77-78.

treningi społeczne, poprzez obcowanie z innymi ludźmi. Zabawa „na serio” umożliwia w tych działaniach, których dziecko nie może rzeczywiście realizować. Gotowanie, majsterkowanie itd. możliwe są w tym wieku jedynie w zastępczej formie. Dziecko, imitując w tych działaniach dorosłych, działa zgodnie z wzorcami kultury, ale nie uświadamia sobie tego. Uświadczenie to, a więc rzeczywiste opanowanie, związane jest z rozwojem mowy. Mowa pozwala dziecku zrozumieć sens własnych spostrzeżeń dotyczących siebie, innych ludzi i relacji. Uświadczenie, a więc kontrola, ma w tym okresie miejsce jedynie w trakcie spostrzegania i dotyczy tego, co spostrzegane jest aktualnie. L.S. Wygotski³¹ daje przykłady, że dziecko w tym okresie nie może wypowiedzieć zdania, które wyraża treść niezgodną z tym, co akurat spostrzega. Spostrzeżenie czegoś innego powoduje, że zmienia się uświadczana treść. Zabawa „na serio” kiedy się rozwija i zakreśla coraz większą przestrzeń, np. zabawa w strażaka, kiedy dziecko wyposaża postać w coraz większą liczbę atrybutów i spostrzega ją w coraz drobniejszych szczegółach, obejmuje spostrzeżeniem coraz więcej treści, a te dzięki mowie uświadczane są w formie ich znaczenia (dla postaci zabawy). To z kolei dzięki uogólniającej funkcji mowy nabiera ogólniejszego charakteru. W znaczeniu rzeczy zawiera się nie tylko jej idea, ale też wiele szczegółowych treści z nią związanych. Wzrost poziomu ogólności pojęć, którymi posługuje się dziecko, w ujęciu L.S. Wygotskiego, powoduje, że stają się one coraz bogatsze treściowo oraz że dzięki ich użyciu zwiększa się zakres kontaktowania się z innymi ludźmi. To, co spostrzegane zmysłami i odzwierciedlane w zachowaniach dziecka, staje się dzięki rozwojowi mowy jej przedmiotem. Dziecko z towarzyszącym mu dorosłym rozmawia o tym, co i jak spostrzega, co i jak robi. Ta wymiana komentarzy dziecka i dorosłego, dotycząca tego, co jest robione, i tego, co jest widziane, przenosi zjawiska fizyczne w sferę ich interpretacji, np. w kategoriach dobrze – źle, ładnie – brzydko itd. Dzięki temu zjawiska te przestają mieć naturalne odniesienie, a zaczynają nabierać społecznego.

L.S. Wygotski³² pisze, że świadomość nabiera charakteru uogólnionego i usensownionego. Imitowane przez dziecko w zabawie „na serio” zachowania innych ludzi, poprzez to, jak zostały spostrzeżone i powtórzone w jego działalności, stopniowo układają się w ogólniejsze struktury. Dziecko w zabawie „na serio” opanowuje całość zachowań związanych z gotowaniem, sprzątaniami, naprawianiem, kierowaniem samochodem itd. W tym okresie dziecko zakreśla więc zakres operacji wchodzących w skład określonego działania i granice oddzielające je od innych działań, koordynuje ze sobą działania w ramach wzoru. A wszystko to dzięki rozwojowi mowy. Pod słowem gotowanie zaczyna dla dziecka „ukrywać się” cały złożony scenariusz czynności i przedmiotów. Im bardziej kompletnie dziecko odtworzy działania innych spostrzeżone w rzeczywistości w zabawie

³¹ Idem, *Wczesne dzieciństwo*, op. cit., s. 93-94.

³² Ibidem, s. 123-126.

„na serio”, tym więcej uzyska dla siebie autonomii³³. Dziecku, które reprodukuje wzory podstawowych zachowań, daje się większą przestrzeń do samodzielności. Im lepiej opanowało wzory zachowań sanitarnych, tym częściej pozostaje bez kontroli rodziców w łazience, im lepiej mówi, tym rzadziej jest poprawiane, im sprawniej obsługuje urządzenia techniczne w domu, tym więcej z nich jest mu dostępne. Dzięki temu wszystkiemu zwiększa się jego przestrzeń społeczna służąca nie tylko do realizacji własnych popędów, ale i kształtowaniu swojej osobowości.

Zabawa „na niby”, charakterystyczna dla wieku przedszkolnego, możliwa jest dzięki nierealizowanym, uogólnionym pragnieniom powstającym w tym wieku i wyobraźni – nowej formie rozwojowej, która wcześniej nie występowała w świadomości dziecka³⁴. Jest zastępczą formą realizacji nierealizowanych w rzeczywistości tendencji. Dzięki niej wiele zainteresowań, które jeszcze przez lata albo nigdy w rzeczywistości nie będą mogły zostać zaspokojone, w zabawie znajduje zastępczą formę³⁵. W tym sensie zabawa może być iluzoryczną formą realizacji każdego zainteresowania. Dziecko teoretycznie w wyobraźni, ale nie w zabawie „na niby”, może być wszystkim i zrobić wszystko. Jeśli tak się dzieje, wówczas działanie dziecka nie jest zabawą „na niby”. W zabawie „na niby” dziecko działa równocześnie po linii najmniejszego i największego oporu, w celu realizacji swoich zainteresowań, ale z uwzględnieniem panujących reguł³⁶.

W zabawie „na niby” dziecko ujawnia wyższy poziom uświadomienia niż w innych formach realizowanych w tym wieku działań. L.S. Wygotski³⁷ przywołuje przykład zabawy dwóch siostr w siostry. W zabawie były lepszymi siostrami niż na co dzień. W zabawowych działaniach ujawniały bowiem wyższy poziom samokontroli, uświadomienia niż w rzeczywistości. Zabawa „na niby” jest formą rozwiązania problemu adaptacyjnego, realizacji czegoś, co w rzeczywistości jest niemożliwe do spełnienia lub niedopuszczalne. Jest więc formą działania angażującą intelekt, ale i mowę nie tylko w celu konfrontowania z innymi swoich rozwiązań. Ta komunikacja wymaga uświadomienia sobie własnych zamierzeń i wyrażenia ich w mowie. Intelekt w tym wieku operuje też słowami, a więc sam proces rozwiązywania przez dziecko problemu zachodzi z ich użyciem, jest oparty na znaczeniach.

³³ Dziecko poprzez obcowanie z innymi, poprzez obserwację ich zachowań, poprzez ich imitację w zabawie opanowuje wzory naprężenia napięć i rozluźnień poszczególnych partii mięśniowych. Tendencja do retencji i eliminacji znajdują dzięki temu swój społeczny sens. Dziecko, realizując każde działanie, równocześnie napina i rozluźnia pewne grupy mięśni. Faza ta związana jest więc z dostosowaniem pracy organizmu do społecznej czasoprzestrzeni. E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997, s. 85.

³⁴ L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola...*, op. cit., s. 143-144.

³⁵ E.H. Erikson pisze tu o wypróbowywaniu się w dorosłych rolach; E.H. Erikson, *Zabawa i aktualność*, w: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, red. A. Brzezińska, G. Lutowski, T. Czub i B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 256.

³⁶ To podejście do zabawy jest zbliżone z podejściem Eriksona. Wyraża on to następująco: „(...) jeśli brak jest swobody lub brak ustalonych granic, wówczas nie ma miejsca na zabawę”; ibidem, s. 238.

³⁷ L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola...*, op. cit., s. 147-148.

Już w okresie przedszkolnym te same słowa realizują równocześnie funkcję intelektualną, jak i komunikacyjną. Za pomocą mowy dziecko rozwiązuje problem (mowa egocentryczna). Działania dziecka w tym wieku rozgrywają się na dwóch płaszczyznach: robienia czegoś, np. rysowania, i komentowania tego, nawet wtedy, kiedy dziecko jest samo. Zabawa „na niby” jest w tym wieku najbardziej uniwersalną formą działania. Można bawić się we wszystko. Dzięki temu dziecko może uświadamiać sobie działania, w których ani ono samo nie uczestniczyło, ani nie uczestniczyli w nim jego bliscy. Mamy tu więc do czynienia z rozwijaniem działania bez obecności wzorca, jak to było w zabawie „na serio”. Dziecko samo musi się kontrolować. Nie widząc wzorca, który mogłoby imitować, w sytuacjach niepewności musi pytać innych. Mamy tu więc do czynienia z sytuacją przerywania zabawy w momencie, kiedy dziecko nie jest pewne, czy jego imitacja jest prawidłowa i powrotu do niej, kiedy w rozmowie z dorosłym wyjaśni sobie ten problem. Takie postępowanie dziecka pozwala na bezkonfliktowy przebieg zabawy. Warunkiem jest jednak zaangażowanie mowy dziecka w dwóch powiązanych ze sobą funkcjach: intelektualnej i komunikacyjnej. Ta pierwsza towarzyszyć powinna zabawowym działaniom dziecka, śledząc je. W momencie identyfikacji w nich niezgodności, konfliktów powinna ujawniać się w funkcji komunikacyjnej – wtedy dziecko powinno poprosić dorosłego o wyjaśnienie. To jest jednak możliwe jedynie wtedy, gdy w mowie dziecko jest w stanie wyrazić wszystkie istotne treści. W wieku przedszkolnym często tylko część działań już na etapie ich przebiegu powiązana została z mową. W związku z tym dorosły często zanim zrozumie, o co dziecku chodzi, musi zadać kilka pytań. Dziecko, odpowiadając na nie, wtórnie łączy wcześniejsze działania z mową. W ten sposób, dążąc do unikania konfliktów w przebiegu działania czy w momencie jego niezrozumienia przez dorosłych, dziecko wytwarza nawyk wiązania swojego działania z mową. W zabawie „na niby” mowa w funkcji intelektualnej i komunikacyjnej występuje więc równocześnie. Najlepszym tego wyrazem jest mowa egocentryczna. Nie utraciła ona jeszcze waloru komunikacyjnego (dźwięk), ale skierowana jest do wewnątrz, służy dziecku do rozwiązania problemu. Dzięki temu dziecko w tym wieku dość płynnie przechodzi od mówienia do innych do mówienia do siebie i odwrotnie. W tym okresie zmienia się stosunek dziecka do wzorów działania. Problemem nie jest wtedy ich reprodukcja, ale to, do czego mogą one być użyteczne. Dziecko nie jest już więc ich bezkrytycznym imitatorem, ale docieka ich sensu, istoty. W tym dążeniu zabawa „na niby” jest niezastąpiona. Dziecko zaczyna wgłębiać się w opalone, bardziej złożone niż w okresie poprzednim formy działań społecznych. W zabawie „na niby”, w odróżnieniu od zabawy „na serio”, działa zgodnie z tym, co pomyślane, a nie tym, co zobaczone, z tym, co wynika z wewnętrznych, a nie zewnętrznych pobudek³⁸.

³⁸ Ibidem, s. 151.

Na początku wieku przedszkolnego, mimo że dziecko stosuje w zabawie reguły, to sobie ich nie uświadamia, jednak z czasem staje się ich coraz bardziej świadome³⁹. L.S. Wygotski⁴⁰ pisze, że w wieku przedszkolnym zabawa jest strefą najbliższego rozwoju, w sytuacji zabawowej dziecko jest bardziej dorosłe niż w sytuacji rzeczywistej. Zabawa spełnia kilka bardzo ważnych rozwojowo funkcji. Po pierwsze w jej trakcie dziecko realizuje swoje najważniejsze zainteresowania, niemożliwe do realizacji w tym wieku w innej formie, po drugie rozwija się w niej społecznie, emocjonalnie, moralnie i umysłowo. Żadna inna forma działania dziecka w tym wieku nie przynosi mu równocześnie tylu satysfakcji i korzyści rozwojowych. Zabawa w tym okresie określana jest więc jako najważniejsza linia rozwoju⁴¹.

Rola zabawy nie sprowadza się do funkcji realizacji zainteresowań dziecka. Aby była uznana za służącą rozwojowi dziecka, musi spełniać wiele warunków wynikających z rozdzielenia pola wizualnego od pola sensu⁴². Po pierwsze w zabawie dziecko musi zachować dystans wobec odgrywanych ról i działań. Musi mieć świadomość, że w zabawie gra rolę osoby, a nie, że nią jest. Dzięki temu odgrywaną postać, jej działania i związki z innymi będzie mogło poddać refleksji. Po drugie dziecko musi w zabawie umieć odróżnić fikcję od rzeczywistości, wyobrażenia z nią związane od tego, co zapamiętane. Po trzecie nie każda rzecz w zabawie może zastępować inną⁴³. Dziecko w tym wieku dalekie jest „(...) od uświadomienia sobie umowności operacji znakowej, od uświadomienia dowolnie ustalonego związku między znakiem i znaczeniem. Ażeby zostać znakiem rzeczy (lub słowa), bodziec musi mieć oparcie w cechach oznaczanego przedmiotu”⁴⁴.

Rozwój zabawy „na niby” związany jest z zachodzeniem trzech procesów rozwojowych. Każdy z nich z kolei związany jest ze zmianą relacji między uczestniczącymi w nich zjawiskami⁴⁵. Pierwszy proces związany jest ze zmianą relacji między tworzoną w zabawie sytuacją „na niby” a regułami społecznymi. Początkowo w świadomości dziecka dominuje sytuacja wyobrazeniowa, a reguły, do których się stosuje, są nieuświadomione⁴⁶. Aby zabawa spełniła swoją rozwojową funkcję,

³⁹ Ibidem, s. 149.

⁴⁰ Ibidem, s. 160.

⁴¹ Idem, *Wczesne dzieciństwo*, op. cit., s. 141.

⁴² Ibidem, s. 152-155.

⁴³ W zabawie „na niby” dziecko przeciwstawia się tendencji do swobodnego wyobrażania sobie. Tak długo, jak długo zagraża to prawidłowym relacjom z rzeczywistością, musi ono konfrontować fizyczne cechy przedmiotów i zapamiętane ich znaczenia z ich własnym wyobrażeniem.

⁴⁴ Idem, *Narzędzie i znak...*, op. cit., s. 112.

⁴⁵ Idem, *Zabawa i jej rola...*, op. cit., s. 148-159.

⁴⁶ Reguły, którymi nieświadomie posługuje się dziecko, pochodzą z wcześniejszych interakcji z dorosłymi. L.S. Wygotski pisze, że dziecko uczy się ich od pierwszych miesięcy życia (ibidem, s. 149). E.H. Erikson twierdzi, że rytuały włączają dziecko w charakterystyczną dla danej społeczności powtarzalność sytuacji, co zwiększa prawdopodobieństwo określenia relacji między tą stałością a własnymi popędami (por. E.H. Erikson, *Zabawa i aktualność*, op. cit., s. 246). Kiedy pisze o zrytualizowanym współdziałaniu, myśli o zabawach typu a kuku, ale i wszystkich innych działaniach, które w sobie

dziecko musi z czasem zacząć uświadamiać sobie, że postać, jej działania i związki z innymi postaciami kierują się regułami i że stosowanie się do nich w zabawie pozwala kontrolować jej przebieg. Dobrym przykładem zabawy ze znaczną przewagą reguł nad sytuacją „na niby” są szachy. Aby w nie grać, trzeba oczywiście umieć wyobrazić sobie poszczególne figurki w określonych funkcjach (króla, konia, gońca itd.) i całość sytuacji ująć w konwencję walki między królestwami. Ważniejsze jest tu jednak stosowanie się do reguł gry, bez tego bowiem nie jest możliwe rozegranie żadnej partii. Drugi proces związany jest ze zmianą w zabawie relacji między polem wizualnym a polem sensu. Początkowo dominuje w świadomości dziecka to, co ono widzi – w związku z tym, aby się bawić w wyścigi samochodowe i stać się kierowcą samochodu wyścigowego, potrzebuje zabawek przypominających oryginały (samochód, kask, tor itd.). Dalszy rozwój w tym zakresie prowadzi do tego, że to pole sensu w świadomości dziecka staje się istotniejsze niż pole wizualne. Aby w zabawowej formie móc zrealizować zainteresowanie niezależnie od tego, w jakich warunkach aktualnie znajduje się dziecko, musi ono rozumieć, jaki jest sens sytuacji odgrywanej w zabawie, żeby móc dobrać do niej takie przedmioty, które będą mogły odgrywać w niej rolę przedmiotów nieobecnych. Trzeci proces jest ściśle związany z pierwszym i drugim. Dotyczy zmiany relacji między działaniem i sensem w zabawie. Małe dziecko najpierw działa, a potem dopiero, po konsekwencjach, rozpoznaje, jaki był sens tych działań. W miarę rozwoju pamięci dziecko uczy się innej strategii działania. Zanim zacznie coś robić, próbuje sobie przypomnieć wszystko to, co o działaniu pamięta. Najpierw przygotowuje się do działania, a potem bezkonfliktowo je realizuje. Wszystkie wspomniane procesy powodują, że zabawa traci swoją spontaniczność, staje się w dużej mierze formą działania kontrolowaną przez dziecko. W tym momencie zabawa „na niby” spełniła już swoją rozwojową funkcję. „W wieku szkolnym zabawa nie zanika; przenika ona stosunki dziecka z rzeczywistością. Ma swoją wewnętrzną postać w szkolnej nauce i pracy (działalności opartej na obowiązku i regułach)”⁴⁷.

Rozwój w wieku przedszkolnym pozbawia stopniowo zabawę „na niby” iluzoryczności, naiwności, spontaniczności czy nieprzewidywalności. Gra z regułami stanowi późniejszą niż zabawa „na niby” formę działalności dziecka w wieku przedszkolnym⁴⁸ i kontynuowana jest w takiej formie w wieku szkolnym. Dziecko, grając, korzysta ze wszystkich rozwojowych osiągnięć uzyskanych dzięki zabawie „na niby”. W grze inaczej niż w zabawie wyglądają relacje społeczne⁴⁹. Na pierwszy

ukrywają regułę współdziałania między ludźmi. Problemem aktualności jest to, że wiele rytualizacji przestaje już do nas przemawiać.

⁴⁷ L.S. Wygotski, *Zabawa i jej rola...*, op. cit., s. 163.

⁴⁸ Idem, *Wczesne dzieciństwo*, op. cit., s. 161-162.

⁴⁹ Rówieśnik stopniowo schodzi na dalszy plan społecznej sytuacji rozwoju. Na pierwszy plan wysuwają się nauczyciele odgrywający centralną rolę w najważniejszej dla tego wieku szkolnego formie działalności – nauce reaktywnej. Ich więc też, bez wyjątku, dzieci uznają za specjalistów i autorytety. Ustosunkowanie to ma szczególne znaczenie, jeżeli dziecko ma rozpocząć naukę w szkole.

plan wysuwa się relacja partnerska (z rówieśnikiem), wymagająca podporządkowania się przez wszystkich grających tym samym celom i regułom. Wierne ich przestrzeganie jest dla dzieci na tyle ważne, że jeśli ktoś próbuje się ich nie trzymać, to przestaje być uczestnikiem gry. Można śmiało powiedzieć, że dziecko uniezależniło się w jakimś stopniu od swoich popędów kosztem wiary we wszechmoc reguł⁵⁰ i uzależnienia się od ich przestrzegania. Dzieci w tym wieku nie potrafią jeszcze negocjować celów gry. Konflikt między rówieśnikami w tym obszarze prowadzi do nasilenia się zachowań rywalizacyjnych. Zgodność celów otwiera przed dziećmi możliwość wspólnej gry. Dzieje się tak, ponieważ dziecko nie potrafi jeszcze samodzielnie modyfikować czy formułować celów – przejmuje je od dorosłych. W grach na plan pierwszy wysuwają się funkcje społeczne i intelektualne. Dzięki nim dziecko opanowuje umiejętności rozpoznawania reguł społecznych oraz negocjowania ich i tworzenia razem z innymi rówieśnikami. Dzieci pod koniec wieku przedszkolnego potrafią grać w bardzo złożone gry, jednak ich scenariusze nie pochodzą od nich. Dzieci grają w gry, których nauczyły się od dorosłych, korzystają w nich z tego, czego nauczyły się w ramach centralnej dla tego wieku formy działalności.

W grach z regułami dzieci czerpią przyjemność z jak najlepszego odegrania swej roli, co często, np. w grach sportowych, wiąże się ze zwycięstwem. Dzieci już pod koniec wieku przedszkolnego wiedzą, że grając np. w szachy czy w karty, trzeba ukrywać przed rywalem swoje emocje, nie można dać po sobie poznać smutku ani radości z otrzymanej karty. Warunkiem rozegrania dobrej partii jest więc kontrola swojego przeżycia. Pod koniec wieku przedszkolnego dzieci potrafią rozpoznawać przeżywane emocje i zachowywać się niezgodnie z nimi. W ten sposób stają się inne na zewnątrz niż są wewnątrz⁵¹. Dziecko smuci się, ale gra („udaje”), z jakichś powodów, że jest radosne. Innym razem jest radosne, a gra, że jest smutne. Dzieci pod koniec wieku przedszkolnego wiedzą, że gra rozgrywa się równocześnie w dwóch planach: między rolami, które są odgrywane, oraz między osobami, które te role odgrywają. Potrafią więc być na co dzień przyjaciółmi, a na czas gry stać się rywalami. Tego dziecko wcześniej nie potrafiło. Mało tego, wcześniej zdarzało się, że dzieci przestawały się lubić, bo w przedstawieniu jedno z nich grało jego wroga. Pod koniec wieku przedszkolnego dzieci bez trudu odróżniają osobę od granej przez nią roli. Tylko dzięki temu nauczyciele przedszkolni nie mają kłopotu z obsadzeniem w końcowym przedstawieniu starszaków wszystkich ról. Wcześniej było to niezmiernie trudne. Utożsamienie z rolą było bowiem zbyt istotne i w związku z tym nikt nie chciał być głupi, brzydki, biedny i zły nawet w grze, a wszyscy chcieli być mądrzy, piękni, bogaci i dobrzy.

Nic bowiem nie uzasadnia lepiej w przekonaniu dziecka zajmowania przez dorosłego miejsca nauczyciela, jak bycie mistrzem.

⁵⁰ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967, s. 52.

⁵¹ L.S. Wygotski, *Kryzys trzeciego roku życia*, w: *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 167.

Dynamika form uczenia się dziecka w wieku przedszkolnym: od uczenia się spontanicznego do reaktywnego

W wieku przedszkolnym dokonuje się przejście od uczenia się spontanicznego do gotowości do uczenia się reaktywnego. Około trzeciego roku życia pojawiają się pierwsze tendencje do uczenia się od innych w sposób reaktywny (rys. 3). Wypierają one stopniowo charakterystyczne dla wieku wcześniejszego tendencje do uczenia się w sposób spontaniczny. W połowie wieku przedszkolnego działają obie te tendencje, powodując, że uczenie się dziecka ma charakter spontaniczno-reaktywny.

Uczenie się spontaniczne dominuje w wieku wczesnego dzieciństwa. Charakterystyczną cechą uczenia się dziecka do trzeciego roku życia jest to, że uczy się ono według własnego programu. L.S. Wygotski omawia ten typ nauki na przykładzie rozwoju mowy. Pisze, że „(...) kolejność stadiów, przez które przechodzi dziecko, czas trwania każdego etapu, na którym się zatrzymuje, nie są zdeterminowane programem ułożonym przez matkę, lecz głównie tym, co dziecko samo czerpie z najbliższego środowiska. Rozwój mowy dziecka zależy, rzecz jasna, od tego, czy styka się ono ze słownictwem bogatym czy ubogim, ale program opanowania mowy ustala ono samo”⁵². Ten rodzaj uczenia określa mianem uczenia się spontanicznego. L.S. Wygotski⁵³ pisze, że w tym wieku uczenie się jest związane z naturalnym naśladownictwem, odbywającym się na tle chodzenia czy mówienia dorosłych. Zwraca uwagę, że koncentracja uwagi matki na chodzeniu dziecka i stawianie za nie nóg może tylko hamować naturalny proces uczenia się. Dziecko powinno przejść wszystkie stadia rozwoju chodzenia czy opanowywania mowy od nieumiejętności, fazy osobliwej, nieprawidłowej mowy dziecięcej. Dzięki temu rozwijają się słuch, ćwiczony jest oddech i głos.

W połowie wieku przedszkolnego mamy do czynienia z uczeniem spontaniczno-reaktywnym. W rozwoju form uczenia się dziecka wiek przedszkolny ma przełomowe znaczenie. L.S. Wygotski twierdzi, że dokonujące się w tym okresie zmiany mają charakter przejściowy. Na początku tego okresu uczenie się dziecka ma charakter spontaniczny, a na końcu reaktywny. Jeśli dziecko do trzeciego roku życia uczy się tylko tego, co je zainteresuje, a dziecko w wieku szkolnym tego, co chce nauczyciel, to „(...) u przedszkolaka sprawa przedstawia się następująco: robi to, co chce, ale chce tego, czego chce jego wychowawca”⁵⁴. W konsekwencji „(...) przy przejściu od młodszego do starszego etapu wieku przedszkolnego powinna nastąpić wyraźna zmiana w nauczaniu. Jest to wiek, kiedy dziecko w swoim myśleniu po łuku spontaniczno-reaktywnym zbliża się coraz bardziej do nauczania

⁵² Idem, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 518.

⁵³ Idem, *Principy socjalnowo wospitania głuchoniemych dietiej*, w: *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*, red. T.A. Własowa, Pedagogika, Moskwa 1983, s. 106.

⁵⁴ Idem, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 518.

w szkole”⁵⁵. Nauka spontaniczno-reaktywna, a szczególnie jej drugi etap, przygotowuje dziecko do opanowywania treści nauczanych w szkole poprzez to, że dostarcza mu różnych pojęć oraz przygotowuje do opanowania najważniejszych umiejętności szkolnych, takich jak pisanie i czytanie⁵⁶. Nowe pojęcia, w momencie gdy są dostarczane, słabo się jeszcze w rozumieniu dziecka ze sobą łączą. Połączenie ich w struktury, w przedmioty będzie zadaniem następnego okresu. Jak wskazuje L.S. Wygotski, „(...) nauczanie dziecka zaczyna się na długo przed początkiem jego nauki w szkole. W rzeczywistości nauka szkolna nie buduje nigdy na pustym terenie. Nauczanie, z którym dziecko się styka w szkole, zawsze ma swoją prehistorię. Na przykład dziecko rozpoczyna naukę arytmetyki w szkole. Na długo jednak przed wstąpieniem do szkoły posiadało doświadczenie dotyczące ilości. Nieraz miało także do czynienia z pewnymi operacjami dzielenia, z określeniem wielkości, z odejmowaniem i dodawaniem. Dziecko posiadało więc własną, przedszkolną arytmetykę, nie dostrzeganą, ignorowaną tylko przez krótkowzrocznych psychologów”⁵⁷.

Z kolei charakterystycznym dla wieku szkolnego typem uczenia się jest uczenie się pod kierunkiem nauczyciela. W trakcie wieku przedszkolnego powstają wewnętrzne warunki do tej formy uczenia się. Dziecko staje się gotowe do rezygnacji z działania zgodnego z własnym pragnieniem. Jego pragnieniem staje się to, czego wymaga od niego znacząca osoba. Aby sprostać tym wymaganiom, dziecko jest skłonne uczyć się, a więc podporządkować się programowi narzuconemu z zewnątrz, co oznacza, że może zainteresować się tym, w co angażuje się nauczyciel. Skłonność ta będzie malała wraz ze zbliżaniem się okresu dojrzewania i nigdy już w późniejszym życiu nie powtórzy się w takiej formie. Ten typ uczenia się określany jest jako reaktywny. Jest to okres szczególnej wrażliwości na wpływy zewnętrzne, zaciekawienia technologicznym aspektem otoczenia i wzrastającego potencjału intelektualnego do jego opanowywania. Opanowanie to związane jest z uświadomieniem znaczenia narzędzi, wiedzy i umiejętności we własnym życiu i rozwoju. Początkowe przeświadczenie o omnipotencji narzędzi, którymi posługuje się dorosły, dzięki uczeniu się zamienia się w zrozumienie, co do czego może się przydać. Dziecko zaczyna rozumieć, że jeśli marzy o tym, żeby w przyszłości stać się kimś, odegrać jego rolę, musi opanować wiedzę i umiejętności, które ten ktoś ma. Uświadamia sobie cele i środki służące do ich realizacji.

W tym okresie procesy dojrzewania wchodzą w specyficzne relacje z procesami nauczania i wychowania. Nie stawiają im oporu, a wręcz przeciwnie, z łatwością im się poddają. L.S. Wygotski twierdzi, że np. uczenie się pisania „(...) daje początek nowym, niezwykle złożonym cyklom rozwojowym. Przy tym są to cykle w zakresie takich procesów psychicznych, których powstanie pociąga za sobą równie wielkie

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ Ibidem, s. 329.

⁵⁷ Ibidem, s. 538-539.

zmiany w umysłowości dziecka jak opanowanie mowy w okresie przejścia od niemowlęctwa do wczesnego dzieciństwa⁵⁸. Jeśli dziecko prawidłowo się rozwija, uczy się chętnie i z łatwością. Nierzadko podejmuje się zadań przekraczających jego możliwości. Uczenie się reaktywne stanowi zabezpieczenie przed porażką. Dziecko ufa w wiedzę i umiejętności otaczających je dorosłych i gotowe jest z nich skorzystać, jeśli tylko zaistnieje taka potrzeba. Nauka reaktywna tworzy w tym wieku strefę najbliższego rozwoju, to znaczy, że to ona określa kierunek i formę dokonujących się w tym wieku procesów dojrzewania.

⁵⁸ Ibidem, s. 546.

Orientacyjna Skala Rozwoju

DR HAB. BŁAŻEJ SMYKOWSKI
Instytut Psychologii UAM

Wprowadzenie

Podstawą teoretyczną Orientacyjnej Skali Rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym jest *Kulturowo-historyczna teoria rozwoju wyższych funkcji psychicznych* L.S. Wygotskiego. Skala ta powstała w ramach programu Tablit współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Celem programu jest umożliwienie dzieciom poznawania świata przez działanie, doświadczanie, odkrywanie, przeżywanie i dyskutowanie. Celem skali jest monitorowanie zmian rozwojowych, jakie zachodzą u dzieci w zakresie wzrostu u nich:

- skłonności do zwracania się o pomoc w zrozumieniu doświadczanych zjawisk do dorosłych;
- umiejętności korzystania z tych wyjaśnień w toku samodzielnego rozwiązywania problemów poznawczych;
- działania będącego wynikiem ustalenia społecznego znaczenia poznawanego zjawiska.

Przedmiotem obserwacji jest więc zmiana mechanizmu funkcjonowania dziecka. Sposób ten wyraża się zarówno w organizacji działania dziecka, jak i w przebiegu jego procesów psychicznych. Szczególne znaczenie ma tu zmiana sposobu poznawczego ustosunkowywania się do problemów wyrażająca się przejściem od bezpośredniego do upośredniczonego ustosunkowania, co przejawia się u dziecka stopniową utratą spontaniczności i wzrostem gotowości do funkcjonowania zgodnie z przyswojonymi znaczeniami¹. W tym sensie skala może być pomocna w ocenie gotowości dziecka do nauki szkolnej pod kierunkiem nauczyciela. Sensem tego typu uczenia się jest bowiem pomoc dziecku w rozpoznaniu znaczeń i nauce działań, które z nich wynikają. Im wyższy wynik dziecko osiąga na skali, tym w jego zachowaniach i procesach psychicznych większa skłonność do typowo szkolnego

¹ Szerzej na ten temat w rozdziale *Analiza gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole*.

uczenia się. W toku dokonywania się tej zmiany pojawiają się umożliwiające ją wewnętrzne warunki. Należą do nich:

- obniżenie siły napędu, pragnień,
- odporność na frustrację,
- uświadomienie problemu,
- wzrost autorytetu dorosłego,
- wola podporządkowania się (regule autorytetu),
- struktura świadomości oparta na znaczeniach,
- dowolność pamięci.

Upośredniczony sposób poznawania oznacza, że ustosunkowanie się do zjawisk oparte jest na znaczeniu. Jego reaktywność z kolei wynika z tego, że stany psychiczne dziecka i jego zachowania są reakcją na te znaczenia. Znaczenie zostaje rozpoznane w efekcie użycia przez dziecko wiedzy pochodzącej od dorosłych. W tym sensie wiedza i sposób jej użycia stanowią środek poznania znaczenia. Dzięki temu struktura świadomości dziecka przyjmuje wyższą kulturową formę. Jest ona oparta na zapamiętanych znaczeniach. Taka forma świadomości determinuje nowe sposoby praktycznego działania. Dziecko działa zgodnie ze znaczeniami rzeczy, a nie, jak to miało miejsce wcześniej, dla zaspokojenia swoich pragnień. Według L.S. Wygotskiego oznacza to, że działanie dziecka realizowane jest po linii największego oporu – zgodnie z regułami społecznymi.

Prezentowana wersja narzędzia Orientacyjna Skala Rozwoju opracowywana jest zgodnie z zasadami tworzenia testów psychologicznych². Przeszła już najważniejsze etapy, a więc określono cel pomiaru, zdefiniowano mierzone cechy, opracowano projekt testu, wygenerowano pulę pozycji testowych, poddano je analizie językowej oraz oceniono ich trafność treściową, opracowano klucz odpowiedzi, formularz testu, przygotowano i przeprowadzono pilotaż. W trakcie dalszych badań zostanie dokonana dodatkowo ocena rzetelności skali i badanie jej trafności teoretycznej. W przyszłości może to doprowadzić do stworzenia skutecznego narzędzia służącego monitorowaniu indywidualnych przypadków i dostosowywania do nich metod pracy prowadzących do wzrostu gotowości do funkcjonowania w sposób upośredniczony i reaktywny, a tym samym wzrostu gotowości do nauki szkolnej.

W aktualnej wersji Orientacyjna Skala Rozwoju może być narzędziem wspomagającym nauczyciela w ocenie poziomu gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Jej głównym zadaniem jest jednak sprawdzenie efektywności programu Tablit poprzez porównanie poziomu rozwoju dzieci, które w nim uczestniczą, i tych, które nie biorą w nim udziału.

² E. Hornowska, *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.

Operacjonalizacja spontanicznego i reaktywnego sposobu funkcjonowania

W celu operacjonalizacji spontanicznego i reaktywnego sposobu funkcjonowania powołano pięciu ekspertów³. Ich zadaniem było zbudowanie operacyjnej definicji spontanicznego i reaktywnego sposobu funkcjonowania. Zadanie to koncentrowało się na wyłonieniu wskaźników widocznych w zachowaniach i procesach psychicznych dzieci, które pozwoliłyby wyraźnie odróżnić dziecko spontaniczne od reaktywnego. Wskaźniki, na które zwrócili uwagę wszyscy sędziowie, zostały uznane za centralne. Te, na które wskazało trzech lub czterech ekspertów, uznano za poboczne. Wskaźniki, które pojawiły się u jednego lub dwóch ekspertów, uznano za nieistotne i te nie weszły do skali. Wskaźniki, zgodnie z założeniami teoretycznymi, dotyczyły sposobu funkcjonowania dziecka wyrażającego się w zmianach struktury funkcji intelektualnych, zabawy i uczenia się (tab. 6).

Tabela 6. Wskaźniki sposobu funkcjonowania

ASPEKT	WŁAŚCIWOŚĆ	WSKAŹNIKI	
		SPONTANICZNOŚĆ	REAKTYWNOŚĆ
Zabawa	<p>odporność na frustrację* treść przeżycia</p> <p>powtarzalność siła identyfikacji poziom uspołecznienia charakter identyfikacji motywacja czas zaangażowania złożoność zachowań charakter wiedzy</p>	<p>nie potrafi odraczać potrzeb treść uzyskana bezpośrednio nieprzewidywalny brak dystansu egocentryzm odtwarza zachowania emocjonalna krótka prostota zewnętrzne aspekty</p>	<p>potrafi odraczać potrzeby treść uzyskana w sposób pośredni przewidywalny dystans decentracja rozumie sens racjonalna długi skomplikowanie wewnętrzne aspekty</p>
Uczenie się	<p>pozyskiwanie informacji wola zakres doświadczenia</p> <p>motywacja uwaga pamięć autorytet ocena stosunek do umiejętności pojęcia reguły reguły</p>	<p>poglądowość stawia na swoim korzysta z własnego</p> <p>łatwo się zniechęca brak podzielności ulotność negatywizm irracjonalna brak ustosunkowania spontaniczne brak brak</p>	<p>komunikacja skłonne ulegać innym korzysta także z doświadczenia innych wytrwały podzielność trwałość szacunek racjonalna narzędziowość teoretyczne konstytytywne konstituowane</p>

³ Ekspertami, a później sędziami kompetentnymi byli pracownicy Instytutu Psychologii UAM zajmujący się teoretycznymi i praktycznymi implikacjami kulturowo-historycznej teorii L.S. Wygotskiego.

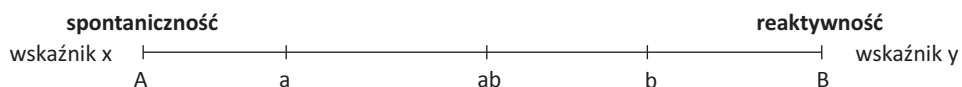
ASPEKT	WŁAŚCIWOŚĆ	WSKAŹNIKI	
		SPONTANICZNOŚĆ	REAKTYWNOŚĆ
Struktura funkcji	uogólnianie abstrahowanie pamięć	konkretność część selektywność	ogólność całość koncentracja na najważniejszym
	przypominanie zapamiętywanie zakres uwagi koncentracja uwagi moment intelektualny wyobrażenia regulacja organizacja działania	mimowolność mimowolność wąski krótkotrwałość po działaniu fantazjowanie emocjonalna przypadkowa	dowolność dowolność szeroki długotrwałość wyprzedza działanie zastępowanie za pomocą mowy planowa

* Wskaźniki uznane za centralne zostały pogrubione

Źródło: opracowanie własne.

Konstrukcja pozycji Orientacyjnej Skali Rozwoju

Wskaźniki sposobu funkcjonowania dziecka zostały zestawione w pary na zasadzie opozycji (tab. 6). Po jednej stronie skali znalazła się charakterystyka spontaniczności, po drugiej reaktywności.



A i B – oznacza, że dane twierdzenie bardzo dobrze opisuje sposób funkcjonowania dziecka. Jeśli wskaźnik x bardzo dobrze opisuje funkcjonowanie dziecka, zaznaczana jest litera A, jeśli y – litera B.

a i b – oznacza, że dane twierdzenie względnie dobrze opisuje sposób funkcjonowania dziecka. Jeśli wskaźnik x względnie dobrze opisuje funkcjonowanie dziecka, zaznaczana jest litera a, jeśli y – litera b.

ab – oznacza, że w sposobie funkcjonowania dziecka można zauważyć przejawy opisywane zarówno przez jedno, jak i drugie twierdzenie.

Po opracowaniu puli pozycji ponownie poddano je ocenie ekspertów. Tym razem zadaniem specjalistów było pogrupowanie poszczególnych pozycji pod względem ich znaczenia dla rozpoznawania stylu funkcjonowania dziecka w wieku przedszkolnym. W efekcie pozostawiono od dziesięciu do dwunastu pozycji dotyczących poszczególnych kategorii: struktura funkcji psychicznych, zabawa i uczenie się. Pozostały te, które uznano za najbardziej znaczące.

Pozostałe pozycje zostały poddane analizie językowej. Głównym kryterium była poprawność językowa instrukcji i pytań oraz ich zrozumiałość dla osób wypełniających skalę. W tym celu poproszono o pomoc odpowiednio filologa polskiego i trzech nauczycieli przedszkolnych.

Sposób badania przy użyciu Orientacyjnej Skali Rozwoju

Informacje dotyczące sposobu funkcjonowania dziecka pochodzą od nauczyciela bądź rodziców dziecka. Osoba wypełniająca skalę ustosunkowuje się do twierdzeń opisujących spontaniczne i reaktywne sposoby funkcjonowania, zaznaczając na skali miejsce w najlepszy sposób charakteryzujące dziecko w aktualnym momencie. Skala może służyć jako narzędzie monitorowania postępów dokonywanych przez dziecko lub jako narzędzie stosowane okresowo. W pierwszym przypadku opisuje aktualny sposób funkcjonowania dziecka. W drugim przypadku służy identyfikacji tego, czy i jakiego rodzaju zmiany zaszły w funkcjonowaniu dziecka między poprzednim i aktualnym pomiarem. Skala może również być pomocna przy ocenie zróżnicowania sposobów funkcjonowania dzieci w grupie w celu indywidualizowania metod pracy z nimi.

Sposób interpretacji i wykorzystania wyników

Wyniki uzyskane przez dziecko można poddawać analizie ilościowej i jakościowej. Dziecku przyznawane są punkty według zasady: A – 1 p., a – 2 p., ab – 3 p., b – 4 p., B – 5 p. Im wyższa liczba punktów uzyskanych przez dziecko, tym pełniej realizuje ono reaktywny sposób funkcjonowania. Maksymalna liczba punktów, jaką można uzyskać, wynosi 165. Oznacza to, że dziecko funkcjonuje w sposób reaktywny we wszystkich badanych przez skalę aspektach. Niska liczba punktów świadczy o spontanicznym mechanizmie funkcjonowania dziecka. Średni wynik z kolei świadczy o mechanizmie spontaniczno-reaktywnym. Porównanie wyników uzyskiwanych przez dziecko pozwala ocenić wielkość dokonujących się zmian. Im większa jest różnica między wynikiem wcześniejszym a aktualnym, tym zmiana, jaka dokonała się w mechanizmie funkcjonowania dziecka, jest większa. Skala pozwala również na porównywanie wyników uzyskiwanych przez poszczególne dzieci.

Szczególnie cenna jest analiza jakościowa materiału uzyskanego w badaniu. Każda pozycja skali dotyczy jakiegoś aspektu (tab. 6), który może być oceniany oddzielnie. W myśl założeń skala dotyczy trzech aspektów sposobu funkcjonowania: zmian w zakresie funkcji intelektualnych, w zabawie i uczeniu się. Wyniki uzyskiwane przez dziecko w poszczególnych aspektach pozwalają na bardziej szczegółową analizę: aktualnego sposobu funkcjonowania dziecka, zmian, jakie zaszły między pomiarami u tego samego dziecka, aktualnego sposobu funkcjonowania między badanymi dziećmi, zmian, jakie zaszły między pomiarami u różnych dzieci. Poszczególne pozycje skali dotyczą następujących aspektów:

- A) zabawa: pozycje 1-10, maksymalna liczba punktów wynosi 50, co oznacza, że dziecko funkcjonuje w sposób reaktywny we wszystkich aspektach ujawniających się poprzez obserwację zabawy;

- B) uczenie się: pozycje 11-22, maksymalna liczba punktów wynosi 60, co oznacza, że dziecko funkcjonuje w sposób reaktywny we wszystkich aspektach ujawniających się poprzez obserwację uczenia się;
- C) struktura funkcji intelektualnych: pozycje 23-33, maksymalna liczba punktów wynosi 55, co oznacza, że dziecko funkcjonuje w sposób reaktywny we wszystkich aspektach ujawniających się poprzez obserwację struktury funkcji intelektualnych.

W ramach poszczególnych aspektów sposobu funkcjonowania wyróżniono również jego właściwości (tab. 6). Ich analiza pozwala na identyfikację poziomu rozwoju każdej z nich. Każde pytanie skali odnosi się do konkretnej właściwości. Kolejność właściwości zawartych w tabeli 6 zgodna jest z kolejnością twierdzeń w arkuszu. W arkuszu każda właściwość została scharakteryzowana w dwojaki sposób. W kolumnie Spontaniczność została opisana jej forma świadcząca o spontanicznym sposobie funkcjonowania badanego dziecka, w kolumnie Reaktywność świadcząca o jego reaktywnym sposobie funkcjonowania. Zaznaczenie litery B świadczy o tym, że właściwość charakteryzowana jest przez opis znajdujący się w kolumnie Reaktywność. Zaznaczenie litery A oznacza, że właściwość charakteryzowana jest przez opis znajdujący się w kolumnie Spontaniczność. Zaznaczenie litery a lub b świadczy, że mamy do czynienia ze słabnięciem właściwości scharakteryzowanej w kolumnie Spontaniczność lub nasilaniem się właściwości scharakteryzowanej w kolumnie Reaktywność. Zaznaczenie liter ab oznacza, że trudno wyraźnie scharakteryzować daną właściwość; w różnych zachowaniach dziecka można zauważyć zarówno jedną, jak i drugą charakterystykę właściwości.

Poszczególne dzieci mogą w zakresie konkretnych właściwości osiągać różne charakterystyki. Dotyczy to szczególnie tych, u których dokonują się właśnie procesy rozwoju. Wraz ze zbliżaniem się dziecka do osiągnięcia reaktywnego sposobu funkcjonowania opisy we wszystkich wskaźnikach i w zakresie wszystkich aspektów powinny odpowiadać twierdzeniom znajdującym się w arkuszu Orientacyjnej Skali Rozwoju oznaczonym jako B.

Zakończenie

Oddajemy Państwu program, którego celem jest stworzenie dzieciom autentycznego, bogatego w bodźce środowiska edukacyjnego, w którym mogą badać i poznawać otaczający ich świat. Wierzimy, że nasza próba interdyscyplinarnego podejścia łączącego gromadzenie bezpośrednich doświadczeń z nauką za pomocą multimedialnych, akcentującego rolę dyskusji w procesie uczenia się oraz wprowadzającego naukę języka angielskiego pozwoli na zmianę postrzegania procesów nauczania i uczenia się najmłodszych oraz odejście od nieatrakcyjnych i nieefektywnych metod wychowania przedszkolnego. Nie liczymy na to, że edukacja przedszkolna zmieni się dzięki nam już jutro, ale wierzymy, że nasze starania i wspólna praca z dziećmi, rodzicami, nauczycielami, doradcami metodycznymi oraz innymi podmiotami zaangażowanymi w edukację najmłodszych zaowocuje kiedyś trwałymi zmianami na lepsze.

Mieliśmy okazję sprawdzić działanie programu Tablit w kilku przedszkolach. W trakcie oddawania materiału do druku trwa drugi rok testów, jednak obserwacje zajęć, wstępne wyniki naszych badań nad skutecznością programu, informacje zwrotne od kilkudziesięciu nauczycieli, kilkuset dzieci i ich rodziców uzyskane po pierwszym roku realizacji programu, a także uwagi recenzentów pozwoliły wprowadzić do programu wiele modyfikacji, dzięki czemu mamy nadzieję, że Tablit w jeszcze większym stopniu spełni oczekiwania odbiorców.

Po roku pracy z Tablitem zauważyliśmy, że znacząco wzrosła wiedza przyrodnicza dzieci. Mogliśmy obserwować głębokie zaangażowanie przedszkolaków w realizację wszystkich projektów. Widzieliśmy, z jaką ciekawością oglądały materiał multimedialny i słyszeliśmy, jak za sprawą otwartych pytań nauczyciela budowały złożone wypowiedzi będące rezultatem ich głębokich przemyśleń i obserwacji. W czasie przeznaczonym na swobodne zabawy dzieci chętnie wybierały aktywności związane z realizacją projektu, co oznacza, że „żyły” nim przez cały czas pobytu w przedszkolu. Rodzice bardzo chętnie włączali się w działania projektowe za sprawą „Tablitowych Wieści”. Dyrektorzy gromadzili fundusze, aby zakupić kolejne tablice multimedialne i objąć programem większą liczbę grup w przedszkolu, a nauczyciele...? Na nich spoczywała największa odpowiedzialność, gdyż to oni musieli zmaterializować program w swoich grupach. Mówili, że Tablit jest

ambitny, wymaga wiele pracy od nauczyciela, jednak przynosi ogrom satysfakcji zawodowej i zmienia sposób myślenia o edukacji najmłodszych.

Gorąco zachęcamy do korzystania z Tablitu. Jeśli jesteście Państwo zainteresowani korzystaniem z programu w swojej placówce, prosimy o kontakt poprzez stronę tablit@wa.amu.edu.pl. Postaramy się z zapewnić Państwu jak największe wsparcie. Zachęcamy również do dzielenia się z nami swoimi opiniami, doświadczeniami, obawami i sugestiami. Tablit nie jest dla nas produktem – jest pasją. Dlatego też każda uwaga i opinia na jego temat jest dla nas cenna.

Zachęcamy do rozpoczęcia nowej przygody z Tablitem.

dr Anna Basińska

mgr Teresa Pietrala

mgr Urszula Zielińska

dr Dawid Pietrala

prof. dr hab. Katarzyna Dziubalska-Kołaczyk

Aneks

Arkusz Orientacyjnej Skali Rozwoju

DR HAB. BŁAŻEJ SMYKOWSKI
Instytut Psychologii UAM

Imię i nazwisko dziecka _____

Data wypełnienia arkusza _____

Orientacyjna Skala Rozwoju

Instrukcja:

Proszę przeczytać uważnie twierdzenia znajdujące się na końcach skali i zaznaczyć ten punkt skali, który najlepiej opisuje aktualny sposób funkcjonowania dziecka.

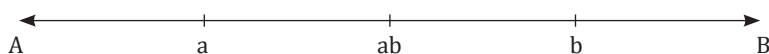
A oraz B – oznacza, że dane twierdzenie bardzo dobrze opisuje sposób funkcjonowania dziecka. Jeśli twierdzenie A bardzo dobrze opisuje funkcjonowanie dziecka, proszę zaznaczyć literę A, jeśli B – literę B.

a oraz b – oznacza, że dane twierdzenie względnie dobrze opisuje sposób funkcjonowania dziecka. Jeśli twierdzenie A względnie dobrze opisuje funkcjonowanie dziecka, proszę zaznaczyć literę a, jeśli B – literę b.

ab – oznacza, że w sposobie funkcjonowania dziecka można zauważyć przejawy opisywane zarówno przez jedno, jak i drugie twierdzenie. W takim wypadku proszę zaznaczyć litery ab.

Zabawa

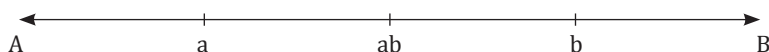
1. Jeśli dziecko czegoś chce, to



domaga się tego stanowczo.

potrafi poczekać na spełnienie prośby.

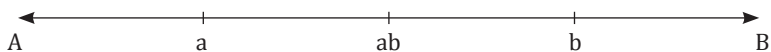
2. Zabawy dziecka dotyczą



tego, co mogło zaobserwować.

tego, czego samo nie widziało.

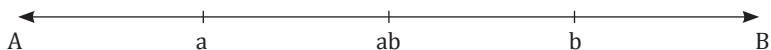
3. Zabawy dziecka przebiegają w sposób



trudny do przewidzenia.

zaplanowany.

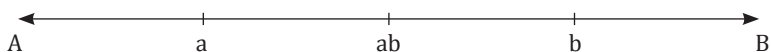
4. Dziecko podczas zabawy



silnie utożsamia się z odgrywaną rolą.

ma dystans do odgrywanej roli.

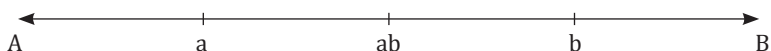
5. W zabawie dziecko



nie liczy się z innymi.

bierze pod uwagę innych uczestników.

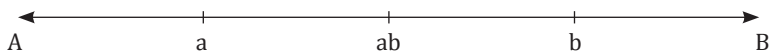
6. Kiedy dziecko się bawi, to



nie rozumie sensu zabawy.

zna sens zabawy, zanim ją zacznie.

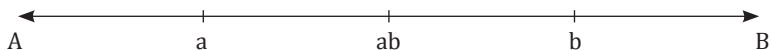
7. Dziecko potrafi się bawić



jedynie z przyjaciółmi.

także z dziećmi, z którymi się nie przyjaźni.

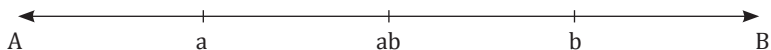
8. Zabawy, w które bawi się dziecko,



trwają stosunkowo krótko.

potrafią zająć mu wiele czasu.

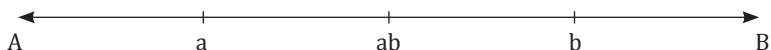
9. Zabawy dziecka mają formę



nieskomplikowaną.

rozbudowaną.

10. Dziecko w zabawie

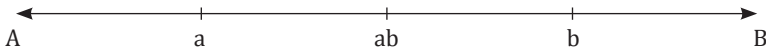


koncentruje się na zachowaniach
i wyglądzie odgrywanych postaci.

rozumie znaczenie postaci i to,
co przeżywają.

Uczenie się

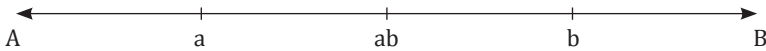
11. Aby dziecko nauczyło się czegoś od kogoś,



musi mieć możliwość naśladowania go.

wystarczy mu ustna instrukcja.

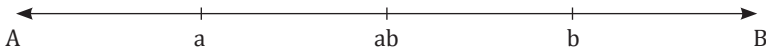
12. Dziecko może nauczyć się tego,



czego samo chce.

do czego jest zachęcane przez dorosłych.

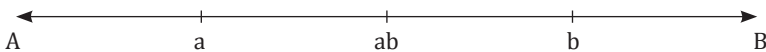
13. Rozwiązując zadanie, dziecko korzysta



jedynie z tego, czego samo doświadczyło.

również z tego, o czym usłyszało.

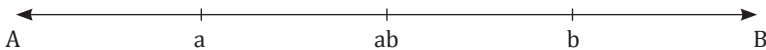
14. Jeśli dziecku nie uda się rozwiązać zadania w krótkim czasie



zniechęca się.

nie porzuca go.

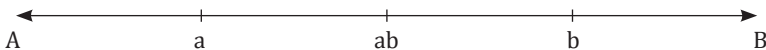
15. Kiedy dziecko interesuje się czymś,



jest tym całkowicie pochłonięte.

można je zainteresować również czymś innym.

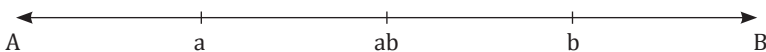
16. Kiedy dziecko, aby rozwiązać zadanie, musi nauczyć się czegoś



zapomina o tym, po co się uczy.

po nauczeniu się tego, wraca do zadania.

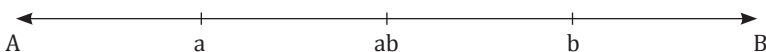
17. Kiedy dziecko nie radzi sobie z zadaniem, to



i tak nie pozwala sobie pomóc.

zwraca się o pomoc do dorosłego.

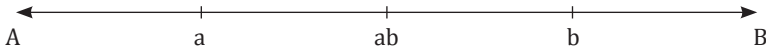
18. Kiedy dziecko uzna, że ukończyło działanie,



jest z siebie zadowolone niezależnie od osiągniętego efektu.

oczekuje opinii dorosłego.

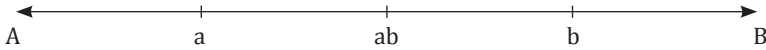
19. Dziecko



nie rozumie sensu czytania,
pisania i liczenia.

wie, do czego służą pisanie,
czytanie i liczenie.

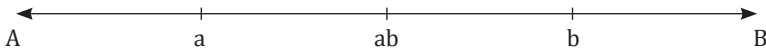
20. Dziecko definiuje to, co je otacza



po swojemu.

tak, jak to robią dorośli.

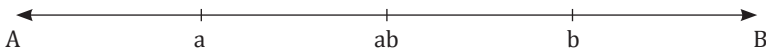
21. Dziecko



niezależnie od wszystkiego upiera się
przy swoim.

przedkłada zdanie dorosłego nad swoje.

22. Dziecko podczas wykonywania wspólnych zadań z rówieśnikami

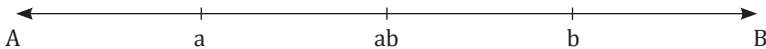


często się z nimi sprzecza.

potrafi się z nimi dogadać.

Struktura funkcji intelektualnych

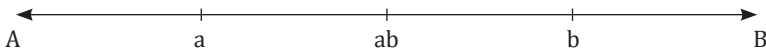
23. To, co dziecko spostrzega,



rozumie bardzo konkretnie.

ujmuje w kontekście ogólniejszych praw.

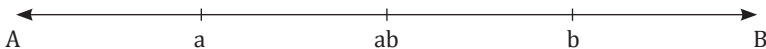
24. Dziecko



koncentruje się na fragmentach.

sposstrzega całości.

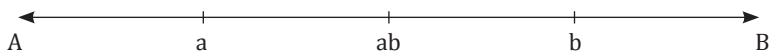
25. Dziecko, po chwili od doświadczenia czegoś nowego, pamięta



jedynie niektóre jego fragmenty i trudno
powiedzieć, dlaczego akurat te.

kluczowe elementy.

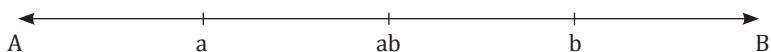
26. Dziecko w sytuacjach zadaniowych



nie korzysta z wcześniejszego doświadczenia.

korzysta z wcześniejszego doświadczenia.

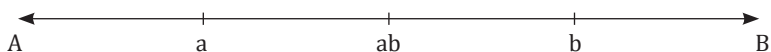
27. Dziecko zapamiętuje



to, co wywiera na nim wrażenie.

to, co chce.

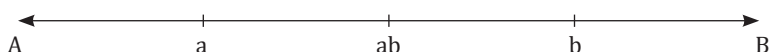
28. Dziecko w tym samym czasie



skupia się na jednym.

potrafi skupić się na kilku rzeczach.

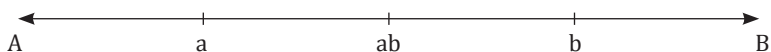
29. Dziecko można skoncentrować na zadaniu



jedynie przez chwilę.

przez długi czas.

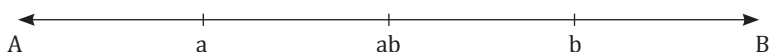
30. Działania dziecka



są impulsive.

są poprzedzone namysłem.

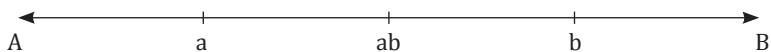
31. Dziecko w sytuacji braku czegoś



uporczywie tego poszukuje.

potrafi zastąpić to czymś innym.

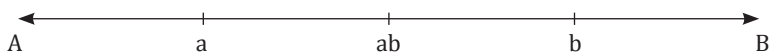
32. Podczas wykonywania zadań, kiedy dziecko doświadcza trudności,



zaczyna się złościć.

zaczyna mówić do siebie albo do innych.

33. Kiedy dziecko coś robi,



dobiera w trakcie potrzebne mu rzeczy.

wcześniej gromadzi potrzebne mu rzeczy.

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Comandor, Warszawa 2009.
- Basińska A., Pietrala D., Dziubalska-Kołaczyk K., Cole R., *ETOS – innowacyjne narzędzie wspomagające nauczanie i uczenie się przedmiotów przyrodniczych*, „Studia Edukacyjne” 2012, 23.
- Basińska A., Pietrala D., Pietrala T., Zielińska U., Dziubalska-Kołaczyk K., Cole R., *E-nauczyciel przyrody. Innowacyjna strategia nauczania i uczenia się przedmiotów przyrodniczych z wykorzystaniem multimediów*, Pracownia Wydawnicza Wydziału Anglistyki UAM, Poznań 2013.
- Beck I., McKeown M., *Improving comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*, Scholastic, New York 2006.
- Białystok E., *The structure of age: In search of barriers to second language acquisition*, „Second Language Research” 1997, 13.
- Bochno E., *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego. Studium teoretyczno-empiryczne*, Impuls, Kraków 2004.
- Brozura Instytutu Małego Dziecka im. Astrid Lindgren w Poznaniu.
- Brzezińska A., *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, WSiP, Warszawa 1987.
- Cellary W. i in., *E-Wielkopolska. Strategia budowy i rozwoju społeczeństwa informacyjnego w województwie wielkopolskim*, Ogólnopolska Fundacja Edukacji Komputerowej, Poznań 2004.
- Chard S.C., *The Project Approach: A practical guide I and II*, Scholastic, New York 1994.
- Chard S.C., Katz L.G., *Engaging Children’s minds: The Project Approach*, Ablex Publishing Corporation, Stamford, Connecticut 1989.
- Czaja-Chudybał., *Jak rozwijać zdolności dziecka*, WSiP, Warszawa 2009.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Dolya G., *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Key to Learning Polska 2007.
- Donaldson M., *Children’s Minds*, Fontana, Glasgow 1978.
- Dumont H., Istance D., *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*, w: *Istota uczenia się. Wykorzystywanie wyników badań w praktyce*, red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, w: *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, WSP ZNP, Warszawa 2000.
- Dylak S., *Uwzględnić uprzednią wiedzę uczniów*, w: *Przyrodnicze rozumowania najmłodszych, czyli jak uczyć inaczej*, Wydawnictwo Fot-Art’90, Rzeszów 1994.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, Poznań 1997.
- Erikson E.H., *Zabawa i aktualność*, w: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub i B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, GWP, Sopot 2012.
- Gandini L., *Foundations of the Reggio Emilia Approach*, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey 1997.

- Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze. Metoda projektów w edukacji elementarnej*, CODN, Warszawa 2003.
- Hornowska E., *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Lenneberg E., *Biological Foundations of Language*, John Wiley and Sons, New York 1976.
- Michalak R., *Konstruktivistyczny model nauczania w edukacji elementarnej*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Impuls, Kraków 2004.
- Piaget J., *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1967.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants*, <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> [dostęp: 17.11.201].
- Rada Europy. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, CODN, Warszawa 2003.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Scovel T.A., *Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*, Newbury House, New York 1988.
- Scrivener J., *Learning Teaching. An Essential Guide to English Language Teaching*, Macmillan, Oxford 2011.
- Sławińska M., *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*, Impuls, Kraków 2010.
- Smykowski B., *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Weber-Fox C., Neville H., *Maturational constraints on functional specializations for language processing: Erp and behavioral evidence in bilingual speakers*, „Journal of Cognitive Neuroscience” 1996, 8 (3).
- Wygotski L.S., *Kryzys siódmego roku życia*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Wygotski L.S., *Kryzys trzeciego roku życia*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Wygotski L.S., *Principy socjalnowo wospitania głuchoniemych dietiej*, w: *Sobranie soczienienij w sziesti tomach*, red. T.A. Własowa, Pedagogika, Moskwa 1983.

- Wygotski L.S., *Problem wieku rozwojowego*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Wygotski L.S., *Rozwój myślenia i tworzenia pojęć w okresie dorastania*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Wygotski L.S., *Wospriatie i jewo razwitie w dietskomo wozroście*, w: *Sobranie sozcienienij w sziestotomach*, red. W.W. Dawidow, Pedagogika, Moskwa 1982.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Żytko M., *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2010.