

**Edyta Gruszczyk-Kolczyńska
Ewa Zielińska**

PROGRAM

wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji starszych przedszkolaków

Cele i treści kształcenia

**oraz komentarze psychologiczne i pedagogiczne
(dla przedszkoli różnego typu, do których
uczęszczają czterolatki i pięciolatki)**



Projekt okładki: Agnieszka Cieślikowska

Projekt graficzny: Agnieszka Cieślikowska

Realizacja projektu graficznego: Michał Nakonieczny

Zdjęcie koziołka na okładce: BE&W

Redaktor serii: Anna Boboryk

Opracowanie redakcyjne i językowe: Anna Boboryk, Renata Wasilewska, Ewa Wilczyńska

ISBN 978-83-7409-473-3

© Copyright by Nowa Era
Warszawa 2007

Skład i łamanie: Nowa Era Sp. z o.o.



Nowa Era Sp. z o.o.

Aleje Jerozolimskie 146 D, 02-305 Warszawa

tel. 0 22 570 25 80, faks 0 22 570 25 81

www.nowaera.pl, e-mail: nowaera@nowaera.pl

Druk i oprawa: DRUK-INTRO S.A., Inowrocław

Spis treści

Wstęp	9
-------------	---

Część pierwsza

1. O adaptacji dzieci do warunków przedszkola. W jaki sposób można skutecznie złagodzić stres dzieci oraz obawy rodziców?	24
2. W jaki sposób jest organizowany proces uczenia się starszych przedszkolaków w przedszkolu? O co warto zadbać i czego unikać dla lepszych efektów wychowania i kształcenia?	36
3. Dziecięce zabawy jako intensywny proces uczenia się. Zgubne skutki ograniczania czasu zabawy i przeznaczania go na zajęcia dydaktyczne	45
4. Kiedy zajęcia organizowane przez nauczyciela są dla dzieci zabawami, a kiedy przeradzają się w zadania do wykonania i co z tego wynika?	53
5. Konieczność zadbania o kindersztubę oraz umiejętności samoobsługowe dzieci w czasach zarysowującego się kryzysu wychowania rodzinnego	58
6. Sytuacje szczególne, np. wycieczki, uroczystości, jako proces uczenia się dzieci. Kiedy takie sytuacje przynoszą dzieciom więcej szkody niż pożytku?	69
7. Zajęcia dydaktyczne – ich mocne i słabe strony. Potrzeba zachowania rozsądnych granic w organizowaniu takich zajęć w przedszkolu	73
8. O kształtowaniu dobrych relacji z rodzicami starszych przedszkolaków	78

Część druga

9. Charakterystyka <i>Programu dla starszych przedszkolaków</i> : założenia i główne cele wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji dzieci	82
10. Program dla starszych przedszkolaków: cele, szczegółowe treści wychowania i kształcenia oraz odpowiadające im podstawy psychologiczne i komentarze metodyczne	89
10.1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci; porozumiewanie się z dorosłymi oraz innymi dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych	89
10.1.1. O tym, jak ważne jest kształtowanie umiejętności społecznych dzieci, a także rozeznanie się w tym, co wolno i czego nie wolno. Jak dzieci uczą się porozumiewania z innymi i w jaki sposób komunikują innym swoje potrzeby? Jak współpracować z rodzicami w zakresie kształtowania u dzieci umiejętności społecznych?	89
10.1.2. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	96
10.1.3. Jakimi umiejętnościami w zakresie zgodnego współżycia społecznego musi dysponować starszy przedszkolak?	101
10.2. Kształtowanie elementarnych nawyków higienicznych u dzieci: mycie rąk, twarzy i zębów, właściwe zachowanie się przy stole, a także umiejętności korzystania z toalety.	103
10.2.1. Dlaczego kształtowanie nawyków higienicznych zostało wydzielone z wychowania zdrowotnego? O sposobach kształtowania elementarnych nawyków higienicznych u starszych przedszkolaków i konieczności współpracy z rodzicami w tej dziedzinie.	103
10.2.2. Kształtowanie nawyków higienicznych. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	108
10.2.3. Jakimi umiejętnościami i nawykami higienicznymi ma dysponować starszy przedszkolak?	109
10.3. Intensywne wspomaganie rozwoju mowy u dzieci: dbałość o poprawną wymowę, wdrażanie do uważnego słuchania i słownego formułowania przemyśleń	110
10.3.1. W jakim zakresie trzeba wspomagać rozwój mowy u starszych przedszkolaków? O potrzebie objęcia dzieci z zaburzeniami mowy opieką logopedyczną. Jak współpracować z rodzicami w zakresie rozwoju mowy dziecka oraz kultury językowej?	110
10.3.2. Intensywne wspomaganie rozwoju mowy u dzieci: dbałość o poprawną wymowę, wdrażanie do uważnego słuchania i słownego formułowania przemyśleń. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	118

10.3.3. Jakie umiejętności w zakresie werbalnego porozumiewania się powinien mieć starszy przedszkolak?	122
10.4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych niezbędnych w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia	123
10.4.1. Dlaczego warto pomóc dzieciom w kształtowaniu czynności intelektualnych? Które z tych czynności zapewnią dzieciom sukcesy w nauce szkolnej? Jak organizować specjalne zajęcia pomagające dzieciom w kształtowaniu ważnych czynności intelektualnych?	123
10.4.2. Wspomaganie dzieci w coraz precyzyjniejszej klasyfikacji, w wiązaniu przyczyny ze skutkiem i wnioskowaniu o odwracalności obserwowanych zmian. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	136
10.4.3. Zamiast listy oczekiwanych kompetencji, wskazówki do wspierania dzieci w stosowaniu rozumowań w codziennych sytuacjach oraz w trakcie zabaw i zajęć w przedszkolu	142
10.5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności ruchowej dzieci	144
10.5.1. Dlaczego sprawność fizyczna stanowi ważny wyznacznik prawidłowego rozwoju psychoruchowego dziecka? O konieczności zaspokojenia u dzieci potrzeby ruchu. Jak współpracować z rodzicami w zakresie zaspokojenia potrzeby ruchu oraz dbałości o rozwój fizyczny i zdrowie przedszkolaka?	144
10.5.2. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności ruchowej dzieci. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	153
10.5.3. Co dzieci powinny wiedzieć o poszanowaniu zdrowia? O tym, jak sprawny ruchowo ma być starszy przedszkolak	157
10.6. Kształtowanie umiejętności samoobsługowych dzieci oraz wdrażanie do utrzymywania porządku	159
10.6.1. Jak dzieci uczą się czynności samoobsługowych? W jaki sposób można wdrażać dzieci do utrzymywania porządku wokół siebie? Jak współpracować z rodzicami w tym zakresie?	159
10.6.2. Umiejętności samoobsługowe oraz utrzymywanie porządku. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	162
10.6.3. Jakimi kompetencjami w zakresie samoobsługi i utrzymywania porządku ma dysponować starszy przedszkolak?	164
10.7. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych	166
10.7.1. Na jakie niebezpieczeństwa jest narażone dziecko? O realnych możliwościach wdrażania dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych. Jak współpracować z rodzicami w zakresie chronienia dzieci przed niebezpieczeństwami?	166

10.7.2. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	168
10.7.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć o unikaniu zagrożeń?	171
10.8. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem	172
10.8.1. Drama i małe formy teatralne w wychowaniu dzieci. Skuteczne metody uczenia dzieci wierszy na pamięć. Jak rodzice mogą pomóc w tym dziecku?	172
10.8.2. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	177
10.8.3. Jakie efekty edukacyjne można osiągnąć po realizacji treści zawartych w obszarze <i>Dziecko widzem i aktorem</i> ?	181
10.9. Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, płąs i taniec	182
10.9.1. O potrzebie dopasowania wychowania muzycznego do możliwości rozwojowych dzieci i zagrożeniach wynikających z hałasu. Płąs i taniec dobrymi sposobami wyrażania swoich emocji. Jak rodzice mogą rozwijać uzdolnienia muzyczne i taneczne dziecka?	182
10.9.2. Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, płąs i taniec. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	187
10.9.3. Co starszy przedszkolak powinien umieć z zakresu wychowania muzycznego?	189
10.10. Wychowanie przez sztukę – wypowiedanie się dzieci w różnych formach plastycznych. Oglądanie dzieł sztuki i rozmawianie o tym, co artyści w nich przedstawiają	190
10.10.1. O rozwoju rysunkowym dzieci. Konieczność wspomaganie dzieci w zakresie swobodnego wypowiedania się przez różnorodne formy plastyczne. Uwrażliwianie dzieci na piękno wytworów człowieka. Jak rodzice mogą rozwijać uzdolnienia plastyczne swojego dziecka?	190
10.10.2. Wdrażanie dzieci do wypowiedania się w różnych formach plastycznych. Oglądanie i rozmawianie o tym, co artyści przedstawiają w swoich dziełach. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	196
10.10.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć i umieć z wychowania plastycznego?	202
10.11. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci przez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych u dzieci i wdrażanie do zachowania ostrożności przy korzystaniu z urządzeń znajdujących się w najbliższym otoczeniu	203
10.11.1. O roli zabaw konstrukcyjnych w rozwoju umysłowym dzieci i sposobach budzenia ich zainteresowań technicznych. W jaki sposób rodzice mogą zadbać o to, aby dzieci rozsądnie obchodzili się z urządzeniami znajdującymi się w najbliższym otoczeniu?	203

10.11.2. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci przez zabawy konstrukcyjne, budzenie ich zainteresowań technicznych i wdrażanie do bezpiecznego korzystania z urządzeń znajdujących się w otoczeniu. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne.	209
10.11.3. Co starszy przedszkolak powinien umieć i wiedzieć o urządzeniach technicznych?	212
10.12. Ułatwianie dzieciom rozumienia istoty zjawisk atmosferycznych typowych dla czterech pór roku. Kształtowanie umiejętności rozpoznawania i przewidywania zjawisk atmosferycznych dla bezpiecznego ich przeżycia	214
10.12.1. W jaki sposób można ułatwić dzieciom rozumienie i przewidywanie zjawisk atmosferycznych? Kształtowanie u dzieci nawyków rozumnego dostosowania się do warunków atmosferycznych. O konieczności współpracy z rodzicami w tym zakresie	214
10.12.2. Zapoznanie dzieci ze zjawiskami atmosferycznymi i zmianami zachodzącymi w pogodzie w różnych porach roku. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne.	219
10.12.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć o zjawiskach atmosferycznych i zmianach zachodzących w pogodzie?	225
10.13. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, a także do rozumienia elementarnych praw przyrody.	226
10.13.1. Jak pomagać dzieciom zrozumieć życie roślin i zwierząt, szanować je i pielęgnować? O współpracy z rodzicami w tym obszarze wychowania i edukacji	226
10.13.2. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, a także do rozumienia elementarnych praw przyrody. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	231
10.13.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć o świecie przyrody?	237
10.14. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z ich edukacją matematyczną	238
10.14.1. O dziecięcej matematyce dla starszych przedszkolaków. Dlaczego trzeba łączyć wspomaganie dzieci w rozwoju intelektualnym z kształtowaniem ich umiejętności matematycznych? Jak współpracować z rodzicami w zakresie kształtowania dziecięcego liczenia?	238
10.14.2. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z ich edukacją matematyczną. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne.	243
10.14.3. Jakimi kompetencjami matematycznymi powinien dysponować starszy przedszkolak?	250
10.15. Przybliżanie dzieciom sensu kodowania informacji jako wprowadzenie do nauki pisania i czytania. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania	253

10.15.1. O przyczynach, dla których dzieci mają rozumieć, że ludzie porozumiewają się także za pomocą narysowanych lub zapisanych symboli. O kształtowaniu gotowości do nauki czytania i pisania starszych przedszkolaków. W jaki sposób rodzice mogą w tym pomagać?	253
10.15.2. Przybliżanie dzieciom sensu kodowania informacji jako wprowadzenie do nauki pisania i czytania. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	261
10.15.3. W jakim zakresie starszy przedszkolak ma orientować się w kodowaniu i dekodowaniu informacji oraz jaki poziom gotowości do nauki czytania i pisania ma reprezentować?	272
 10.16. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne starszych przedszkolaków: przynależność do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju oraz wychowanie do zgodnego współżycia w Unii Europejskiej	 274
10.16.1. O kształtowaniu u dzieci świadomości przynależności do rodziny. Dlaczego trzeba także zadbać o to, aby dzieci nie kierowały się uprzedzeniami w stosunku do innych, różniących się wyglądem, wyznaniem, przynależnością narodową itp.?	274
10.16.2. Jakie cele kształcenia trzeba realizować w zakresie wychowania rodzinnego i obywatelskiego (przynależność do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju) oraz w zakresie wychowania do zgodnego współżycia w Unii Europejskiej? Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne	279
10.16.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć o swojej przynależności do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju rodzinnego oraz Unii Europejskiej?	284
 I I. Wykaz publikacji, które są cytowane i mogą być pomocne w działalności pedagogicznej przedszkola.	 286

Wstęp

Do opracowania tego programu nakłonili nas nauczyciele wychowania przedszkolnego korzystający z naszego programu dla sześciolatków¹, którzy chcieli, by w ofercie programów dla przedszkoli rekomendowanych przez ministerstwo znalazł się program dla czterolatków i pięciolatków, który oprócz celów oraz treści wychowania i kształcenia, będzie zawierał podstawy psychologiczne oraz komentarze metodyczne, a także wskazówki przydatne do stworzenia dzieciom szans edukacyjnych. Nauczyciele wysoko cenią sobie także informacje umieszczone w przypisach, w tym także notki bibliograficzne ułatwiające odnalezienie publikacji, w których znajduje się szersze omówienie problemów.

Program ten został napisany także na wyraźne życzenie nauczycieli, którzy prowadzą *małe przedszkola* lub zamierzają je organizować. Im także potrzebny jest program, w którym znajdą uzasadnienia psychologiczne, treści kształcenia i wychowania oraz komentarze metodyczne przydatne dla prowadzenia zajęć w grupach dzieci o zróżnicowanych możliwościach poznawczych i wykonawczych.

Dlaczego w tytule programu znajduje się określenie „starsze przedszkolaki”?

Przyzwyczajiliśmy się do tego, że wiek przedszkolny obejmuje dzieci od trzeciego roku życia do chwili rozpoczęcia nauki w szkole. Problem w tym, że od wielu lat nie sposób mówić w Polsce o powszechności wychowania przed-

¹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska, *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatków w przedszkolach, w klasach zerowych i w placówkach integracyjnych z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003 (numer dopuszczenia: DKOS-5002-39/03).



szkolnego². W roku 2000 wskaźniki upowszechnienia przedszkoli³ na wsi wynosiły: 8% trzylatków, 13% czterolatek i 22% pięciolatek. W miastach było nieco lepiej, gdyż wskaźniki te przedstawiały się odpowiednio na poziomie: 23%, 33% i 41%. Z utrzymującej się tendencji do likwidowania przedszkoli – głównie w małych miejscowościach – wynika, że obecnie wskaźniki te są jeszcze gorsze.

Tam, gdzie jeszcze są przedszkola, rodzice coraz częściej zapisują do nich dzieci poniżej trzeciego roku życia, nawet dwulatki. Zdecydowana większość sześciolatek uczęszcza zaś do klas zerowych organizowanych przy szkołach, gdzie intensywnie przygotowuje się je do nauki szkolnej. Zajęcia w klasach zerowych często przypominają lekcje szkolne, chociaż – zgodnie z ustaleniami⁴ – sześciolatek zapewnia się jeden rok wychowania przedszkolnego. W praktyce oznacza to, że dzieci uczęszczające do klas zerowych są w zdecydowanej większości traktowane tak jak mali uczniowie.

Mając to wszystko na uwadze, **wśród dzieci w wieku przedszkolnym można obecnie wyróżnić:**

- **młodsze przedszkolaki – dwulatki i trzylatki:** mają zbliżone potrzeby rozwojowe i opiekuńcze oraz podobne możliwości uczenia się.

² Obecna sytuacja edukacji wczesnoszkolnej – w tym także wychowania przedszkolnego – została przedstawiona w tekście: E. Gruszczyk-Kolczyńska, *O bolesnych skutkach rozrywającej się przestrzeni edukacyjnej. Na przykładzie edukacji przedszkolnej i młodszych uczniów*, w: *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, red. Cz. Kupisiewicz przy współpracy M. Kupisiewicz i R. Nowakowskiej-Siuta, wyd. przez Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk i Wyższą Szkołę Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, Warszawa 2005.

³ Dramatyczna sytuacja wychowania przedszkolnego jest przedstawiona w publikacji: *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, seria Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań, Warszawa 2003. M. Zahorska podaje następujące fakty:

- wskaźniki upowszechnienia w Polsce edukacji przedszkolnej dzieci w wieku 3–5 lat należą do najniższych w Unii Europejskiej;

- w naszym kraju występują dramatyczne dysproporcje w upowszechnieniu wychowania przedszkolnego między miastem a wsią.

Więcej informacji podaje K. Kamińska, *Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*, w: *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, seria Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań, Warszawa 2003.

⁴ Artykuł 14 ust. 3 Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. ze zmianami dotyczącymi rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci, Dziennik Ustaw z 2004 roku Nr 256, poz. 2572.

- **starsze przedszkolaki – czterolatki i pięciolatki:** różnią się od młodszych przedszkolaków zarówno pod względem potrzeb rozwojowych, jak i podatności oraz wrażliwości w zakresie uczenia się.
- **sześciolatki:** niebawem rozpoczną naukę szkolną⁵ i traktuje się je już po części tak jak małych uczniów.

Program dla starszych przedszkolaków został opracowany stosownie do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych czterolatek oraz pięciolatek. Można według niego planować i realizować wychowanie oraz kształcenie w *małych przedszkolach*, gdzie w jednej grupie bawią się i uczą dzieci mające cztery lub pięć lat. Można też z powodzeniem korzystać z niego w większych przedszkolach, w grupach czterolatek i pięciolatek, a także w grupach dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Jest to publikacja obszerna, znacznie wykraczająca poza ramy tego, co zwykle zamieszcza się w programach dla przedszkoli. W programie zostały wydzielone dwie części, których zawartość postaramy się krótko przedstawić.

Jakie treści znajdują się w pierwszej części programu?

W pierwszej części jest osiem rozdziałów, w których zostały określone założenia pedagogiczne i psychologiczne wychowania i kształcenia przedszkolaków. *Program dla starszych przedszkolaków* został bowiem opracowany tak, aby było możliwe:

- wspomaganie rozwoju dzieci dla rozwinięcia ich zadatków wrodzonych oraz ukształtowanie czynności intelektualnych potrzebnych dzieciom w codziennych sytuacjach i w dalszej edukacji;
- kształtowanie u dzieci większej odporności emocjonalnej koniecznej do rozumnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych, w tym także łagodniejsze znoszenie napięć i frustracji;
- wychowywanie dzieci tak, żeby lepiej orientowały się w tym, co dobre i co złe, żeby potrafiły zgodnie bawić się i uczyć, mile zwracać się do innych i kulturalnie zachowywać się w domu, w szkole, na ulicy itp.;

⁵ Co jakiś czas odbywa się dyskusja na temat obniżenia wieku rozpoczęcia nauki szkolnej. Poprzednia miała miejsce w latach 2003 i 2004. Zakończyła się ona decyzją objęcia wszystkich sześciolatek jednorocznym wychowaniem i kształceniem realizowanym według zaleceń wychowania przedszkolnego (patrz dokumenty cytowane w przypisie nr 4). Pod koniec roku 2005 i na początku roku 2006 ponownie rozważało się potrzebę obniżenia obowiązku szkolnego i rozpoczęcia nauki szkolnej przez sześciolatki. Jednocześnie wskazuje się na konieczność objęcia wychowaniem przedszkolnym wszystkich pięciolatek w naszym kraju.

- kształtowanie umiejętności potrzebnych dzieciom do poznawania i rozumienia swojego otoczenia, do radzenia sobie w taki sposób, aby zaspokajanie własnych potrzeb nie szkodziło innym;
- budowanie dziecięcej wiedzy o świecie społecznym, przyrodniczym i technicznym oraz rozwijanie u dzieci umiejętności prezentowania swoich przemyśleń w sposób logiczny i zrozumiały dla innych;
- wprowadzenie dzieci w świat wartości estetycznych, a także rozwijanie umiejętności wypowiedzania się przez muzykę, małe formy teatralne, malarstwo, rysunek itp.;
- zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych przez kształtowanie tych kompetencji, które są ważne w szkolnym kształceniu.

W pierwszym rozdziale zostaną omówione **ważniejsze problemy adaptacji dzieci do warunków przedszkola**. Jeszcze niedawno te kwestie dotyczyły głównie trzylatków, gdy po raz pierwszy przekraczały one próg przedszkola. Teraz łagodzenie kosztów adaptacji dotyczy także starszych przedszkolaków. Problem w tym, że dzieci sprawiają wrażenie silniejszych i dorośli są skłonni uważać, że kłopoty adaptacyjne tych dzieci już nie dotyczą. Jest to nieporozumienie!

Starsze przedszkolaki równie trudno przystosowują się do warunków przedszkola i równie źle znoszą rozłąkę z najbliższymi. Stres adaptacyjny może na długie tygodnie blokować rozwój psychiczny starszego przedszkolaka i skutecznie przeszkadzać w nabywaniu ważnych umiejętności. Warto więc zadbać o złagodzenie stresu adaptacyjnego dzieci, ale wymaga to mądrej współpracy z rodzicami. Dlatego w tym rozdziale znajdują się także rady, w jaki sposób można złagodzić obawy rodziców, których dzieci rozpoczynają edukację przedszkolną.

W rozdziale drugim wyjaśniamy, w **jaki sposób jest organizowany proces uczenia się starszych przedszkolaków, o co warto zadbać, czego unikać**, aby osiągnąć lepsze efekty wychowania i kształcenia. Proces uczenia się to silna ingerencja w rozwój dzieci, dlatego każdy, kto profesjonalnie zajmuje się wspomaganiami rozwoju dzieci, wychowaniem i kształceniem, musi dobrze orientować się, na czym polega uczenie się i w jaki sposób można tym procesem kierować. Ważna jest także świadomość warunków, które muszą być spełnione, żeby proces uczenia się dzieci był dla nich przyjazny i przynosił dobre efekty.

Przedszkole jest dla dzieci miejscem, w którym mają okazję do uczenia się, do gromadzenia doświadczeń od chwili, gdy zdejmą kurtki i buty, aż do momentu, gdy pod opieką dorosłych opuszczają przedszkole. Można jednak wyróżnić sytuacje, w których dzieci uczą się więcej i skuteczniej. Są to zabawy (spontaniczne i dydaktyczne), sytuacje nastawione na kształtowanie umiejętności samoobsługowych i porządkowych, zajęcia edukacyjne oraz takie wydarzenia, w których uczestniczą przedszkolaki, np.: uroczystości, spacer, wycieczki.

Rozdziały trzeci i czwarty dotyczą **dziecięcych zabaw**. Analiza funkcjonowania dzieci w trakcie zabawy dowodzi, że jest to intensywny proces uczenia się, a efekty są o wiele lepsze niż te, które można osiągnąć w trakcie zajęć zwanych dydaktycznymi. Dla uświadomienia tego faktu w rozdziale trzecim omawiamy **dziecięce zabawy jako intensywny proces uczenia się, a także zgubne skutki ograniczania czasu zabawy i przeznaczania go na zajęcia dydaktyczne**. W rozdziale czwartym natomiast wyjaśniamy, **kiedy zajęcia organizowane dla dzieci są zabawami, a kiedy przeradzają się w zadania do wykonania i co z tego wynika**. Dorośli często lekceważą zabawy dzieci, zwłaszcza gdy dzieci bawią się **w to, co chcą i jak chcą**. Nie mają wówczas oporów, aby z rozmaitych „ważnych” powodów przerwać dziecku zabawę, nawet gdy jest nią zafascynowane. W przedszkolach, kosztem dziecięcej zabawy, rozbudowuje się inne formy zajęć. Problem bowiem w tym, że zbyt dyrektywnie organizowane zabawy niekorzystnie wpływają na kształtowanie się twórczej postawy u dzieci. Jeżeli nauczyciel kieruje krok po kroku zabawą, dla dzieci najważniejsze staje się wykonywanie kolejnych poleceń, a to nie sprzyja samodzielnemu konstruowaniu siebie⁶. Mamy nadzieję, że po przeczytaniu tych rozdziałów wychowanie przedszkolne będzie bardziej nasycone zabawami.

W rozdziale piątym uzasadniamy **konieczność zadbania o kindersztubę oraz umiejętności samoobsługowe starszych przedszkolaków**. W każdym przedszkolu przywiązuje się wiele uwagi do kształtowania czynności samoobsługowych. To, co skłoniło nas do omówienia ich w pierwszej części programu, to chęć ukazania, jak intensywnie dzieci uczą się w sytuacjach, gdy mają skupić się na czynnościach samoobsługowych i porządkowych. Ukazujemy także związki między stopniem opanowania tych umiejętności a rozwojem intelektualnym. Dzieci, które „sieją bałagan”, często mają kłopoty ze spójnością rozumowania. Dzieci demonstrujące bezradność w czynnościach samoobsługowych zachowują się podobnie, gdy wymaga się od nich wysiłku intelektualnego. Ponieważ łatwiej kształtować umiejętności samoobsługowe i porządkowe, warto nadać temu szerszy zakres.

Kształtowanie tych umiejętności wymaga większej troski w czasach zarysowującego się kryzysu wychowania rodzinnego. Chodzi o kształtowanie umiejętności kulturalnego zachowania się i doprowadzenie ich do nawyku. Niepokojące jest to, że z każdym rokiem więcej jest dzieci o zbyt niskich umiejętnościach społecznych. Wychowanie przedszkolne może to zmienić

⁶ Na problem ten zwróciła nam uwagę K. Lubomirska w recenzji tego programu.



na lepsze, dlatego kwestie te poruszamy kilkakrotnie, wracamy do nich np. w części drugiej, gdy omawiamy obszar wychowania i kształcenia dotyczący umiejętności społecznych.

W rozdziale szóstym omawiamy **proces uczenia się dzieci w trakcie przedszkolnych uroczystości**. Zaczynamy od wyjaśnienia, że często **udział w nich przynosi niektórym dzieciom więcej szkody niż pożytku**. Dorośli nie mają wątpliwości, że uczenie się ma miejsce wtedy, gdy dzieci przygotowują się do inscenizacji, do wygłoszenia wiersza itd. Jest to zbyt uproszczenie, bo uczenie się dotyczy wówczas tylko dzieci, które wystąpią na scenie. Tymczasem nie każde dziecko ma uzdolnienia aktorskie, a niektóre dzieci są tak nieśmiałe, że przeraża je myśl o publicznym recytowaniu wiersza. Myśląc o takich dzieciach, warto rozpatrywać przedszkolną uroczystość jako wydarzenie, w którym można uczyć się innych niż recytowanie, ale równie ważnych umiejętności. Na przykład jeżeli dzieci będą współorganizatorami, nauczą się odgrywać rolę gospodarza, witać i opiekować się zaproszonymi osobami. Gdy włączą się w wykonanie dekoracji, zaproszeń, mają okazję do twórczej ekspresji i kształtowania sprawności manualnej.

Rozdział siódmy jest poświęcony przedszkolnym **zajęciom dydaktycznym, omówieniu ich mocnych i słabych stron**. Uzasadniamy w nim także potrzebę zachowania rozsądnych granic w organizowaniu takich zajęć w przedszkolu. Od dłuższego czasu metodyka szkolnego nauczania skutecznie wypiera metodykę wychowania przedszkolnego. Dotyczy to zwłaszcza przedszkolnych zajęć dydaktycznych. W rozdziale tym wyjaśniamy, dlaczego i w jakim zakresie kształcenie dzieci przedszkolnych różni się od procesu nauczania – uczenia małych uczniów w szkole. Wskazujemy także na negatywne skutki stosowania szkolnej metodyki w wychowaniu przedszkolnym. Ponadto omawiamy, jak organizować **zajęcia dydaktyczne** dla starszych przedszkolaków, aby osiągnąć zamierzone cele edukacyjne. Sporo uwagi poświęcamy analizie uczenia się dzieci w sytuacjach zadaniowych, bo od tych sytuacji zaczyna się nauka nowych umiejętności. Podpowiadamy, w jaki sposób umiejętnie kierować rozumowaniem dzieci, aby dostrzeżały sens w tym, co robią. Sprzyja temu dobra organizacja takich zajęć, dlatego dokładnie wyjaśniamy te kwestie.

Ostatni rozdział pierwszej części dotyczy **kształtowania dobrych relacji z rodzicami starszych przedszkolaków**. Są to trudne problemy, bo z jednej strony, rodzice chcą i mają być współtwórcami procesu wychowania i kształcenia przedszkolaków. Z drugiej strony, ich zbyt ingerencja w funkcjonowanie przedszkola może mieć fatalne skutki, gdyż wychowanie przedszkolne wymaga profesjonalnej wiedzy, której rodzice zwykle nie mają. W rozdziale tym podajemy kilka wskazówek, jak można sobie z tym poradzić.

Jak skonstruowany jest *Program dla starszych przedszkolaków*?

O tym, co znajduje się w drugiej części tej publikacji

Na początku części drugiej podajemy założenia i główne cele *Programu dla starszych przedszkolaków*. Następnie prezentujemy po kolei treści określające proces wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji w szesnastu obszarach przedszkolnej działalności pedagogicznej. Każdy z tych obszarów jest przedstawiony oddzielnie – w formie podrozdziału – w następujący sposób:

- krótka charakterystyka rozwoju dzieci, z uwzględnieniem tego, co starsze przedszkolaki już reprezentują i co mieści się w strefie ich najbliższego rozwoju. Pomoże to lepiej dopasować proces uczenia się do możliwości poznawczych i wykonawczych dzieci, z uwzględnieniem różnic indywidualnych w ich rozwoju;

- treści kształcenia przedstawione w formie haseł wraz z krótkim komentarzem metodycznym. Wiadomo więc, jakie kompetencje trzeba ukształtować w dziecięcej głowce i w jaki sposób można tego dokonać;

- wykaz kompetencji, jakimi powinien dysponować starszy przedszkolak: są tam także wyjaśnienia dotyczące ciągłości kształcenia oraz uzasadnienie tego, że pewne kompetencje będą kształtowane także na następnych szczeblach edukacyjnych. Jednym z celów wychowania przedszkolnego jest przecież przygotowanie do dalszego kształcenia i dlatego nie może ono zastępować szkoły.

W tym miejscu konieczne są dodatkowe wyjaśnienia. Nauczyciele przedszkolni – podobnie jak szkolni nauczyciele – są przyzwyczajeni do programów, w których autorzy określają, co dzieci mają umieć i wiedzieć po każdym roku wychowania i edukacji. Programy te są z reguły konstruowane z myślą o przedszkolach, w których osobno są organizowane zajęcia w grupie trzylatków, czterolatków itd. Dlatego zasadne jest sprecyzowanie, jakie kompetencje powinny mieć dzieci, przechodząc do następnej grupy wiekowej.

Konsekwencją wcześniej zasygnalizowanych zmian w wychowaniu przedszkolnym są programy, w których określa się proces wychowania i kształcenia dzieci przedszkolnych bez podziału treści na poszczególne grupy wiekowe. W założeniu programy te są także przeznaczone dla *małych przedszkoli*.

W *Programie dla starszych przedszkolaków* – jak wyjaśniłyśmy – istotne znaczenie ma wspieranie i wspomaganie rozwoju dzieci realizowane w ramach ich wychowania i kształcenia. Inne cechy ma jednak proces uczenia się, jeżeli jest realizowany w ramach wychowania i edukacji, inne – gdy stosowany jest w celu silnej ingerencji w przebieg rozwoju, koniecznej do znacznego przyspieszenia lub skorygowania przebiegu rozwoju psychoruchowego dzieci. Konieczna jest jednak konsekwencja i dlatego ustalamy:



- jeżeli w danym obszarze treści (w konkretnym bloku działalności przedszkolnej) dominuje troska o kształtowanie dziecięcych postaw, treści te opisujemy w kategoriach wychowania;
- gdy najważniejszą kwestią jest budowanie systemu wiadomości i umiejętności, wówczas w treściach programowych pojawia się określenie *edukacja* i w takim kontekście mówimy o procesie uczenia;
- kiedy zależy nam na wspieraniu dzieci w ich rozwoju psychoruchowym, to treści programowe są ujęte w formie działań wspomagających rozwój z podaniem informacji, czego one dotyczą.

Ustalenia te respektujemy także w komentarzach metodycznych podanych do każdego hasła programowego oraz przy określaniu efektów wychowawczo-edukacyjnych.

Cele i treści *Programu dla starszych przedszkolaków* są przedstawione w następującym porządku:

- kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi oraz innymi dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych;
- kształtowanie elementarnych nawyków higienicznych u dzieci: mycie rąk, twarzy i zębów, właściwe zachowanie się przy stole, a także umiejętności korzystania z toalety;
- intensywne wspomaganie rozwoju mowy u dzieci: dbałość o poprawną wymowę, wdrażanie do uważnego słuchania i słownego formułowania przemyśleń;
- wspomaganie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie oraz swojego otoczenia;
- wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności ruchowej dzieci;
- kształtowanie umiejętności samoobsługowych dzieci oraz wdrażanie do utrzymywania ładu i porządku;
- wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych;
- wychowanie przez sztukę: dziecko widzem i aktorem;
- wychowanie przez sztukę: muzyka i śpiew, pląsy i taniec;
- wychowanie przez sztukę: wypowiedanie się dzieci w różnych formach plastycznych oraz oglądanie dzieł sztuki i rozmawianie o tym, co przedstawiają artyści;
- wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci przez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych i wdrażanie do zachowania ostrożności podczas korzystania z urządzeń znajdujących się w najbliższym otoczeniu;
- ułatwianie dzieciom rozumienia istoty zjawisk atmosferycznych typowych dla czterech pór roku: kształtowanie umiejętności rozpoznawania i przewidywania zjawisk atmosferycznych dla bezpiecznego ich przeżycia;

- wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, a także rozumienia elementarnych praw przyrody;
- wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną;
- przybliżanie dzieciom sensu kodowania informacji jako wprowadzenie do nauki pisanie i czytania: kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisanie;
- wychowanie rodzinne, patriotyczne i obywatelskie starszych przedszkolaków: przynależność do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju oraz do zgodnego współżycia w Unii Europejskiej.

Taki zakres wychowania i edukacji starszych przedszkolaków nie tylko uwzględnia wytyczne znajdujące się w obowiązującej *Podstawie programowej*, lecz także wychodzi daleko poza podane tam cele i zadania wychowania przedszkolnego. Powodem rozszerzenia jest konieczność wspomaganie rozwoju psychoruchowego starszych przedszkolaków w warunkach wychowania przedszkolnego. Dostrzegamy także kryzys wychowania rodzinnego i staramy się temu zaradzić. Znacząca jest również świadomość, że starsze przedszkolaki realizują swoje potrzeby rozwojowe i edukacyjne w XXI wieku.

O komentarzach metodycznych do każdego hasła programowego

W *Programie dla starszych przedszkolaków* po każdym hasle programowym znajduje się komentarz metodyczny, który pomaga zrozumieć, co trzeba kształtować w dziecięcych umysłach. Jak już wspominałyśmy, łączenie haseł programowych z komentarzami metodycznymi jest zgodne z oczekiwaniami nauczycieli⁷.

Jeżeli dane hasło jest dobrze opisane w metodyce wychowania przedszkolnego, opatrujemy je komentarzem zawierającym jedynie propozycje konkretnych zabaw lub sytuacji zadaniowych. Gdy hasło programowe jest nowe, komentarz metodyczny jest obszerniejszy. Są tam informacje pomagające zrozumieć sens hasła oraz propozycje zajęć z dziećmi. Uzupełnieniem komentarzy metodycznych są informacje podane w przypisach.

⁷Wcześniej zostały opublikowane nasze dwa programy o podobnej konstrukcji: *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, WSiP, Warszawa 1999 (DKW-4013-5/01), *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju sześciolatków w przedszkolach, w klasach zerowych i w placówkach integracyjnych, z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003 (DKOS-5002-39/03). Programy te są często wybierane przez nauczycieli, mamy też wiele okazji do dyskusowania o ich zaletach i wadach. Do zalet najczęściej wymienianych należą właśnie komentarze metodyczne umieszczone bezpośrednio pod każdym z haseł programowych.

Dlaczego Program dla starszych przedszkolaków może być realizowany w małych przedszkolach i w przedszkolach większych, w których dzieci są dzielone na grupy rówieśnicze?

Małe przedszkola to w Polsce nic nowego. Nazwa ta odnosi się do przedszkoli jednooddziałowych, do których uczęszczają dzieci w wieku od trzech do sześciu lat. Takie przedszkola są organizowane zwykle tam, gdzie dzieci w wieku przedszkolnym jest zbyt mało, aby dzielić je na grupy rówieśnicze. Jeszcze nie tak dawno przedszkola te stanowiły margines wychowania przedszkolnego, dlatego w literaturze pedagogicznej tylko się o nich wspomina. Obecnie takich przedszkoli jest coraz więcej, a z prognoz demograficznych wynika, że będą one już niedługo dominującą formą wychowania przedszkolnego w naszym kraju.

W literaturze dotyczącej wychowania przedszkolnego rzadko są omawiane problemy organizacyjne i metodyczne *małych przedszkoli*, a pod względem działalności pedagogicznej *małe przedszkola* niebywale różnią się od przedszkoli większych, w których zajęcia są prowadzone w grupach rówieśniczych.

Problemy te w małym stopniu dotyczą programów, gdyż te zawierają cele i treści wychowania przedszkolnego, które muszą być zgodne z podstawą programową, niezależnie od formuły organizacyjnej przedszkola. Prawdziwe problemy zaczynają się wówczas, gdy trzeba ustalić, w jaki sposób cele i treści programowe mają być zrealizowane w konkretnej placówce i w warunkach organizacyjnych tam istniejących, z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci.

W *małych przedszkolach* w jednej grupie są dzieci w różnym wieku, bywa że od dwóch do sześciu lat. Na dodatek taka placówka może mieć też charakter przedszkola integracyjnego i wówczas uczęszczają do niego także dzieci specjalnej troski. Taka formuła organizacyjna niebywale wyostża problemy różnic indywidualnych⁸ w zakresie rozwoju psychoruchowego, wrażliwości i podatności na uczenie się. Dzieci przez wiele godzin przebywają w jednej sali. Już samo ich dopilnowanie, aby bawiąc się, nie zrobiły sobie krzywdy, jest niebywale trudne, a co dopiero realizacja celów i treści zawartych w obranym programie wychowania przedszkolnego.

Jak bardzo jest to skomplikowane, pokazują następujące sytuacje:

⁸ Tak wielkich problemów nie ma w przedszkolu, w którym dzieci są podzielone na grupy rówieśnicze. Mamy tu także do czynienia z różnicami rozwojowymi, czasami sporymi. Są one jednak nieporównanie mniejsze niż w grupie, w której mamy dzieci od maluchów do starszaków. Problemy różnic indywidualnych w rozwoju umysłowym przedszkolaków zostaną omówione w pierwszym rozdziale części pierwszej tej książki.

Wchodzimy do sali i widzimy, że nauczycielka przy stoliku zajmuje się starszymi przedszkolakami. Maluch, zapewne dwulatek, czepia się jej spódnicy i wymusza specjalne traktowanie. Czterolatki spojrzały na nas i wróciły do zabawy klockami. Biegające dziecko – zapewne niechący – zburzyło ich budowlę. Krzyk i płacz – nauczycielka musi interweniować. Zaczęła łagodzić konflikt, tymczasem odsunięty z konieczności maluch zanosi się płaczem. Starsze dzieci odchodzą od stolika, każde w inną stronę. Totalny chaos.

Nauczycielka zorganizowała młodszym przedszkolakom zabawę klockami. Starsze dzieci zaprosiła do słuchania opowieści i usiadła przed nimi na krzeselku. Zrobiło się cicho i miło. Dzieci skupiły się i z zainteresowaniem słuchały tego, co czyta nauczycielka. Gdy nauczycielka kończyła czytanie pierwszej strony⁹, jedno z młodszych dzieci wzięło z półki samochód i pozostałe maluchy zrobiły to samo. Zaczęły jeździć samochodami po dywanie i naśladować pracę silnika. Robiły to coraz głośniej, nie bacząc na to, że przeszkadzają. Starsze dzieci odwróciły głowy – nastroj przysł. Nauczycielka próbowała je ponownie skupić, ale one już interesowały się czynnościami małych dzieci. Taki był koniec obiecująco rozpoczętych zajęć.

Mimo takich kłopotów organizacyjnych, w *małych przedszkolach* działalność pedagogiczna musi być prowadzona w sposób celowy i planowy, zgodnie z zaleceniami programu wybranego z listy ministerialnej. Jeżeli nauczyciel zdecyduje się już na któryś z tych programów, musi zrealizować zawarte w nim cele i treści. Oznacza to także, że dzieci z *małego przedszkola* muszą opanować co najmniej to, co zostało określone w programowym wykazie kompetencji. Pojawia się więc znowu pytanie – w jaki sposób tego dokonać?

Program dla starszych przedszkolaków po części pozwala rozwiązać ten trudny problem. Został opracowany z myślą o potrzebach i możliwościach rozwojowych i edukacyjnych czterolatek i pięciolatek z uwzględnieniem różnic indywidualnych, które występują u dzieci w tym okresie życia. Każde hasło programowe jest uzupełnione krótkim komentarzem metodycznym, aby można było wyobrazić sobie sposób realizacji podanych tam treści, także w *małych przedszkolach*.

Z jakiego powodu zwracamy się do Czytelnika w pierwszej osobie liczby pojedynczej?

Książkę tę napisaliśmy wspólnie, ale w następnych rozdziałach zwracamy się do Czytelnika w pierwszej osobie liczby pojedynczej. To, co przedstawiamy, bywa skomplikowane i dlatego konieczne są prosto formułowane zdania. Jasność wywo-

⁹ Trzeba tu wyjaśnić, że wprawny czytelnik czyta głośno jedną stronę tekstu przez około 3 minuty. Daje to wyobrażenie o tym, w jakim czasie maluchy znudziły się jedną zabawą i zaczęły inną.



dów jest także potrzebna do tego, aby Czytelnik dokładnie zrozumiał nasze intencje. Jeżeli tak się stanie, wszystko będzie łatwiejsze w realizacji.

O zeszytach metodycznych, które będą rozszerzeniem i uzupełnieniem Programu dla starszych przedszkolaków

Z powodu zachowania rozsądnych ram objętościowych tej publikacji umieszczenie obszernych komentarzy jest niemożliwe. Aby jednak spełnić oczekiwania nauczycieli przedszkola, przygotowujemy serię zeszytów metodycznych. Opracowanie takich zeszytów jest konieczne choćby z tego powodu, że większość podręczników metodycznych wychowania przedszkolnego została opublikowana ponad dwadzieścia lat temu¹⁰. Trudno obecnie korzystać z tych publikacji, cho-

¹⁰ Na przykład: K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1972; B. Stankiewicz, *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1972; J. Cybulska, I. Dudzińska, S. Lipina, E. Lipska, *Inscenizowanie zabaw na podstawie literatury dziecięcej*, WSiP, Warszawa 1972; H. Ratyńska, *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, PZWS, Warszawa 1973; S. Moliere, *Metodyka wychowania fizycznego w przedszkolu*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1974; M. Dmochowska, *Zanim dziecko zacznie pisać*, WSiP, Warszawa 1976; *Metodyka wychowania w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, część I, II i III, WSiP, Warszawa 1976; *Wychowanie umysłowe dziecka w wieku przedszkolnym*, red. N.N. Poddjakow, WSiP, Warszawa 1976; J. Cybulska-Piskorek, *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1976; E. i J. Frątczakowie, *Ogród przedszkolny*, WSiP, Warszawa 1977; M. Dmochowska, M. Dunin-Wąsowicz, *Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1978; Z. Bartkowiak, *Higiena zabaw, zajęć i żywienia w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1978; A. Sawicka, *Współpraca przedszkola z rodzicami*, WSiP, Warszawa 1978; J. Awgulowa, *Dziecko widzimy i aktorem. Inscenizacje*, WSiP, Warszawa 1979; E. i J. Frątczakowie, *Kącik przyrody w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1979; *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, WSiP, Warszawa 1980; *Wybór literatury do zabaw i zajęć w przedszkolu z komentarzem metodycznym*, red. H. Kruk, WSiP, Warszawa 1980; H. Nartowska, *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1980; W. Hajnicz, *Rozwój organizacji zabaw dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1982; H. Białołęcka, M. Dunin-Wąsowicz, *Pomoce graficzne w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1982; *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1982; I. Janowska, J. Smoleńska, *Dobór zabawek dla dzieci do siódmego roku życia*, WSiP, Warszawa 1982; B. Bieleń, *Rozwój myślenia dzieci 6-7-letnich*, WSiP, Warszawa 1983; J.W. Dwyer, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1983; S. Elbanowska, *Przyroda nieożywiona w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1983; N.N. Poddjakow, *Myślenie przedszkolaka*, WSiP, Warszawa 1984; H. Mystkowska, *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984; E. Sucki, *Techniczne środki dydaktyczne w pracy przedszkola*, WSiP, Warszawa 1984; S. Lipina, *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984; *Gry dydaktyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym*, red. Ł.A. Wengier, WSiP, Warszawa 1984; A. Kalinowski, *Ćwiczyć i bawić się z dzieckiem. Zabawy, gimnastyka, sporty, wycieczki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

ciaż wiele z nich jest znakomitych. Tyle tylko, że słabo przystają do rzeczywistości, w której żyjemy i wychowujemy dzieci, nie mówiąc już o zmieniającej się formule wychowania przedszkolnego.

Jeden z pierwszych z serii zeszytów metodycznych, jak już to wyjaśniliśmy, poświęcony będzie *małym przedszkolom*. Następne dotyczyć będą wszystkich zakresów kształcenia i wychowania w *Programie dla starszych przedszkolaków*: jeden zeszyt do jednego obszaru wychowania przedszkolnego. Każdy z nich będzie praktycznym rozwinięciem treści programowych, w tym także komentarzy metodycznych. W niektórych z nich będą się znajdować papierowe **pomoce do kopiowania** przydatne do organizowania zabaw i zadań z dziećmi.

Jeden z zeszytów będzie dotyczył nauczycielskich sposobów orientowania się w prawidłowym i zaburzonym rozwoju psychoruchowym dzieci wraz z przydatnymi narzędziami diagnostycznymi. Następny będzie dotyczył zajęć wspomagających i korygujących rozwój psychoruchowy dzieci stosownie do ich indywidualnych potrzeb.

Zeszyty metodyczne nie będą numerowane, ale ich tytuły będą zgodne z nazwą obszaru wychowania przedszkolnego. Objętość zeszytów będzie różna – od kilkunastu do kilkudziesięciu stron.

O pakiecie zabawek edukacyjnych starszych przedszkolaków

Seria zeszytów metodycznych to pomoc dla nauczyciela, zaś pakiet zabawek edukacyjnych jest przeznaczony dla dzieci: jeden pakiet dla jednego dziecka. Będzie tam pluszowy miś z plecakiem zapinanym na rzepy. W plecaku będą różne przedmioty potrzebne misiowi w wędrówkach bliższych i dalszych.

Oprócz misia, w pakiecie będą przydatne do zajęć pomoce dydaktyczne, których często brakuje w przedszkolach.

I jeszcze jedno – wyprodukowanie takiego pakietu zabawek edukacyjnych jest trudne i dlatego będzie on dostępny w późniejszym czasie.

Dlaczego na Programie dla starszych przedszkolaków znajduje się logo z koziołkiem?

Logo Programu dla starszych przedszkolaków, serii zeszytów metodycznych dla nauczycieli i pakietu zabawek edukacyjnych dla dzieci to biały koziołek, który stoi na zielonej łące. Pomysł takiego znaczka nasunął się nam w trakcie studio-



wania uroczej książki M. Debesse¹¹ o wychowaniu dzieci. Charakteryzując stadia i okresy w rozwoju dziecka, nazywa on okres wychowania przedszkolnego **wiekiem koziołka**. Wyrażenie to trafnie określa przedszkolaka¹², który jest ciekawy i nieco uparty, wesoły i zawsze chętny do zabawy, a także przyjazny ludziom i całemu światu.

Na każdej nieparzystej stronie, w prawym dolnym rogu znajduje się koziołek, który podczas szybkiego przewracania kartek „porusza się”. Symbolizuje on zwinnego i ruchliwego przedszkolaka.

Mamy nadzieję, że **seria z koziołkiem** – *Program dla starszych przedszkolaków* i zeszyty metodyczne dla nauczycieli oraz pakiet zabawek edukacyjnych dla dzieci – spodoba się tym wszystkim, którzy starają się, aby przedszkolak był silny, mądry i potrafił kochać.

Eolyp Gmunczyk-Kolczyńska
Ewa Lichwińska

Warszawa, czerwiec 2007

¹¹ M. Debesse, *Etapy wychowania*, WSiP, Warszawa 1983, rozdział 3.

¹² M. Debesse, op. cit., s. 82, charakteryzując przedszkolaka, twierdzi: ...dziecko – koziołek może stwarzać sobie i nam złudzenie, iż podskakuje na wzór małego zwierzątka w wysokiej trawie na łące. Ale nadstawmy ucha: to, co słyszymy, nie jest głuchym tupaniem rozdwojonych kopyt i bezdźwięcznym śmiechem Oegipana. Jest to radosny szczebiot duszy, która otwiera się ku światu.

Część pierwsza
Programu wspomaganie
rozwoju, wychowania
i edukacji starszych
przedszkolaków

Rozdział I

O adaptacji dzieci do warunków przedszkola. W jaki sposób można skutecznie złagodzić stres dzieci oraz obawy rodziców?¹

Problemy adaptacyjne omawia się zwykle biorąc pod uwagę trzylatki, bo tradycyjnie od trzeciego roku dzieci mogą uczęszczać do przedszkola. W praktyce jest różnie: do przedszkoli często są zapisywane dzieci przed ukończeniem trzeciego roku życia, a także dzieci starsze, a więc czterolatki, pięcioletki i sześciolatki. Kłopoty adaptacyjne mają dzieci w każdym wieku. Trudna adaptacja może położyć się cieniem na rozwoju psychoruchowym dzieci, uznałam więc za słuszne omówić ten problem w pierwszym rozdziale *Programu dla starszych przedszkolaków*.

Psycholodzy są zgodni², że od trzeciego roku życia dziecka zaczyna się okres zwany przedszkolnym. Oznacza to także, że dziecko może już przez dłuższy czas przebywać poza domem, pod opieką osób trzecich. Dlatego rodzice zapisują trzylatki i starsze dzieci do przedszkola, bo są przekonani, że jest to korzystne dla ich rozwoju.

Wątpliwości pojawiają się już po kilku dniach uczęszczania do przedszkola, i to niezależnie od tego, czy dziecko ma trzy, cztery, czy pięć lat. Rodzice muszą bowiem patrzeć, jak ich dziecko rozpaczliwie broni się przed przebywaniem

¹ W rozdziale zostały wykorzystane fragmenty publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, WSiP, Warszawa 2004 (także wydanie z 2000 r.).

² Powszechnie akceptuje się wyróżnione przez M. Żebrowską (*Teorie rozwoju psychicznego*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1977) okresy rozwoju człowieka: a) niemowlęctwo – pierwszy rok życia dziecka, b) wiek poniemowlęcy – od 1 do 3 lat, c) wiek przedszkolny – od 3 do 7 lat, d) młodszy wiek szkolny – od 7 do 11 lub 12 lat, e) wiek dorastania – od 11 lub 12 do 17 lub 18 lat, f) okres młodzieńczy – od 17 lub 18 do 24 lat. Wyróżniając je, autorka przyjęła następujące kryteria: sposób i poziom poznawania oraz uświadamiania sobie przez dziecko otoczenia, dominujący rodzaj działalności dziecka, a także specyficzne formy i metody oddziaływania wychowawczego. Wcześniej podobną periodyzację prezentowali S. Baley i S. Szuman.

w obcym dla niego miejscu. Nie pomagają zapewnienia: *Niedługo przyjdę po ciebie... Zabiorę cię po obiedzie... Tylko trzy godziny! Zrobię zakupy i pójdziemy do domu...* Im dłużej dorosły tak mówi do dziecka, tym jest gorzej. Zapewnienia oznaczają dla dziecka jedno – obawę przed czymś nowym i niebezpiecznym. Wystraszone dziecko trzyma się wówczas kurczowo dorosłego. Czasami trzeba je odrywać siłą i wypchać do przedszkolnej sali.

Nietrudno dostrzec rosnące koszty psychicznej rozpaczki dziecka: staje się płacziwe, traci apetyt, pojawiają się kłopoty z zasypianiem i niespokojny sen, bywa też, że dziecko zaczyna ponownie moczyć się w nocy. Gdy tak silne reakcje trwają dłużej, trzeba zrezygnować z posyłania dziecka do przedszkola. Nie oznacza to, niestety, że uniknie się podobnych problemów, gdy dziecko będzie trochę starsze i zacznie uczęszczać do szkoły. Koszty adaptacyjne mogą być wówczas jeszcze większe, bo szkoła jest mniej przyjaznym środowiskiem niż przedszkole.

Co sprawia, że dzieciom tak trudno przystosować się do przedszkola?

W tej sprawie jest wiele mylnych przypuszczeń, dlatego warto przytoczyć wyniki badań dotyczących adaptacji dzieci do przedszkola. Zostały one zrealizowane na początku lat osiemdziesiątych przez G. Sochaczewską³, a dziesięć lat później – na początku lat dziewięćdziesiątych – przez J. Lubowiecką⁴. W badaniach tych ustalono następujące fakty:

- **Nie ma wyraźnego związku między przystosowaniem a wiekiem dziecka.** Pięciolatek i sześciolatek, idąc po raz pierwszy do przedszkola, może rozpaczać podobnie jak trzylatek. Nawet pierwszoklasista ma spore kłopoty z przystosowaniem się do pobytu w szkole. Bywają mali uczniowie, którzy przeżywają podobne dramaty jak maluchy przychodzące pierwszy raz do przedszkola.
- **Dziewczynki lepiej przystosowują się do przedszkola niż chłopcy.** Na dodatek u chłopców, którzy źle znoszą konieczność chodzenia do przedszkola, częściej występują poważne zaburzenia, na przykład w postaci nawrotu moczenia się lub kłopotów z zasypianiem.

³ Wyniki tych badań znajdują się w publikacjach: G. Sochaczewska, *Środowiskowo-wychowawcze uwarunkowania procesu adaptacji dzieci 3-4 l. do przedszkola*, w: *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, tom 9, PWN, Warszawa 1982; *Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola*, w: *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. B. Wilgocka-Okoń, Studia Pedagogiczne, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław–Warszawa–Kra-ków–Gdańsk–Łódź 1985.

⁴ J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP, Warszawa 2000.

- **Istnieje związek między przystosowaniem się dziecka do przedszkola a dotychczasowym przebiegiem jego rozwoju.** Jeżeli dziecko rozwija się normalnie i nie było komplikacji w chwili porodu, to z reguły lepiej przystosowuje się do przedszkola.
- **Nie ma wyraźnego związku między poziomem rozwoju umysłowego dzieci a przystosowaniem się do przedszkola.** Dotyczy to oczywiście dzieci, których rozwój umysłowy mieści się w granicach szeroko rozumianej normy. Kłopoty adaptacyjne może mieć zarówno dziecko błyskotliwe, jak i dziecko o przeciętnych możliwościach intelektualnych.
- **Nie stwierdzono też wyraźnego związku między przystosowaniem się dzieci a formalną strukturą rodziny.** Dzieci wychowywane w niepełnych rodzinach mają podobne kłopoty adaptacyjne jak dzieci z rodzin pełnych. Co więcej, wyniki badań J. Lubowieckiej przeczą opinii, że dzieci, które są rozpieszczane i otoczone nadmierną opieką dziadków, trudniej przystosowują się do przedszkola.
- **Nie zostało potwierdzone, że jedynacy często wychowywani nadopiekuńczo gorzej przystosowują się do przedszkola.** Lubowiecka stwierdziła ponadto, że jedynakom wcale nie przeszkadza niedostatek umiejętności samoobsługowych. Poczucie bezpieczeństwa i oparcie emocjonalne są dla nich czynnikami ułatwiającymi przystosowanie do nowego środowiska.
- **Badania G. Sochaczewskiej wskazują na wyraźny związek między przystosowaniem się małego dziecka do przedszkola a systemem wychowawczym stosowanym przez rodziców.** Jeżeli dzieci są wychowywane w sposób racjonalny, to zakres trudności w przystosowaniu się jest wyraźnie mniejszy. Gorzej wiedzie się dzieciom wychowywanym zbyt liberalnie i mającym zbyt opiekuńczych rodziców. Przeżywają one poważne trudności w przystosowaniu się i silniej reagują zaburzeniami zachowania.
- **Nie stwierdzono wyraźnej zależności między warunkami bytowymi rodziny a przystosowaniem się dzieci do przedszkola** (zarówno w badaniach z lat osiemdziesiątych, jak i dziewięćdziesiątych). Problem jest jednak bardziej złożony: zła sytuacja materialna i mieszkaniowa rodziców idzie zazwyczaj w parze z ich niskim wykształceniem. Towarzyszy temu często niekorzystne oddziaływanie wychowawcze, a to utrudnia dzieciom przystosowanie się do nowych warunków.

Badania pokazują, jak bardzo skomplikowane są relacje między warunkami socjalnymi i bytowymi rodzin a przystosowaniem się dzieci do przedszkola. Z badań J. Lubowieckiej wynika ponadto, że dzieciom z rodzin wielodzietnych trudniej przystosować się do przedszkola. Trzeba jednak wziąć

pod uwagę, że dzieci te częściej wychowują się w biedniejszych rodzinach i w gorszych warunkach mieszkaniowych. Ich rodzice częściej mają niższy poziom wykształcenia. Wyniki cytowanych badań wskazują na związek między poziomem wykształcenia matek a przystosowaniem się ich dzieci do nowych warunków, dlatego nie sposób jednoznacznie stwierdzić, co jest główną przyczyną kłopotów adaptacyjnych dzieci wychowywanych w rodzinach biedniejszych o niższym statusie społecznym. W obecnej rzeczywistości dzieci wychowujące się w biedzie w ogóle nie uczęszczają do przedszkoli. Trudno się z tym pogodzić, ale takie są fakty⁵.

Dla lepszego zrozumienia, na czym polegają kłopoty adaptacyjne dzieci, trzeba sobie wyobrazić, w jakiej sytuacji jest dziecko i co się z nim dzieje, gdy zaczyna uczęszczać do przedszkola. Małe dziecko ma jeszcze słabo ukształtowany system własnego *Ja*. Jest mocno uzależnione emocjonalnie od najbliższych osób i nie może obejść się bez pomocy z ich strony. Ponadto nie wie jeszcze, że takiego wsparcia mogą mu udzielić osoby trzecie. Oderwanie od najbliższych budzi w dziecku strach, że stanie się coś okropnego. Dziecko traci więc poczucie bezpieczeństwa, bodaj najważniejszą potrzebę psychiczną.

Sytuację pogarsza to, że dziecko w trzecim i czwartym roku życia ma jeszcze sporo kłopotów ze słownym porozumiewaniem się z innymi. W domu wszyscy znakomicie rozumieją jego dziecinne słowa, gesty i mimikę. W przedszkolu jest gorzej: nauczyciel inaczej mówi, inaczej się uśmiecha, inaczej gestykuluje. Dziecku jest więc podwójnie trudno:

- ma kłopoty ze słownym przekazaniem swoich oczekiwań;
- nie rozumie tego, co ma znaczenie dla niego i innych.

Długo kojarzy nauczyciela, nawet najmiłszego, z momentem utraty bezpieczeństwa i często płacze na jego widok. Gdy nauczyciel chce uspokoić dziec-

⁵ W miastach główną przyczyną jest wysokie czesne, natomiast na wsiach – likwidacja przedszkoli. Tylko 14% dzieci wiejskich w wieku 3–5 lat uczęszcza w Polsce do przedszkoli (informacje podane przez Fundację Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego). Dla porównania warto przypomnieć ustalenia B. Wilgockiej-Okoń (*Przygotowanie dzieci do szkoły*, w: *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Studia Pedagogiczne XLVIII, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985) dotyczące wychowania przedszkolnego w latach osiemdziesiątych: *W roku 1982 było w Polsce ponad 26 tysięcy placówek wychowania przedszkolnego (przedszkoli, ognisk przedszkolnych, oddziałów przedszkolnych), a w nich 1 225 000 dzieci, z czego połowę stanowiły dzieci sześciolatek. W naszym kraju procent dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym wzrósł ostatnio znacznie w związku z upowszechnieniem wychowania przedszkolnego dzieci sześciolatek. W końcu roku 1979 wyniósł 98%*. Podobną charakterystykę B. Wilgocka-Okoń podaje w raporcie tematycznym: *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, Ekspertyza opracowana na zlecenie Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, PWN, Warszawa–Kraków 1989.

ko, ono boi się i wybucha płaczem. Ponieważ dziecko nie rozumie, co on mówi, potrzeba wielu dni – a nawet tygodni – wspólnego przebywania, aby to zmienić.

Sytuację dziecka pogarszają także słabo opanowane umiejętności samoobsługowe i dlatego potrzebuje ono pomocy dorosłego. Nie potrafi skorzystać z łazienki, nie umie się samodzielnie rozebrać ani ubrać. Ma opory, aby powiedzieć obcej osobie, że chce mu się siusiać, i dlatego bezradnie płacze. Są to trudne problemy, bo wystraszone dziecko słabo kontroluje trzymanie moczu. Majtki są mokre, a ono nie może sobie z tym poradzić. Szlocha, bo wstydzi się tego, co się stało.

Dzieci w wieku przedszkolnym mają także słabą orientację w przestrzeni, a jeszcze gorzej orientują się w upływie czasu. Dojmujące uczucie lęku skutecznie blokuje chęć poznawania nowych rzeczy; dziecko jest tak skupione na swoich emocjach, że nie zwraca uwagi na otoczenie. Dlatego przedszkole i wszystko, co się znajduje wokół niego, jest długo obce i groźne.

Czas pobytu dziecka w przedszkolu ma inny wymiar dla dorosłych, inny dla trzylatka:

- dla dorosłego kilka godzin to chwila, bo jest zajęty różnymi sprawami: nie spieszy się po odbiór dziecka, bo wie, że znajduje się ono pod dobrą opieką;
- dla dziecka czas wlecze się niemiłosiernie, bo jest wypełniony strachem i czekaniem.

Dzieci, które w pierwszych tygodniach uczęszczania do przedszkola ciągle pytają: *Kiedy mama przyjdzie i zabierze mnie do domu?*, na każdy ruch drzwi reagują nadzieją: *Mama przyszła?... Pójdziemy do domu!* Jeśli mama nie pojawia się w drzwiach, rozpacz jest jeszcze większa.

Problem także w tym, że dzieci inaczej rozumieją intencje zawarte w zapewnieniach rodziców. Gdy rodzice mówią: *Zaraz przyjdę po ciebie... Po obiedzie cię zabiorę... Tylko zrobię zakupy i pójdziemy do domu itp.*, dzieci domyślają się: *Zostawię mnie... Bywa tak, że matka obiecuje: Idź do sali, a ja tu (w szatni) poczekam... Przez chwilę czeka. Ponieważ nic się nie dzieje, uspokojona, wychodzi. Dziecko zagląda do szatni i zaczyna się dramat – jeszcze jedna obietnica została złamana.*

Wielokrotnie obserwowałam, jak dzieci usiłowały opanować swój strach i jakoś wytrzymać w nowym i obcym miejscu. Nawzajem dodają sobie otuchy, pocieszają się, mówiąc: *Nie płacz... Zaraz przyjdzie... Głaszczą się i wycierają oczy.* Dla zmniejszenia strachu chcą przebywać blisko siebie jak szczeniaki w kojcu. Tak jest im raźniej, ale jeżeli jedno zapłacze, pozostałe zaczynają szlochać i ma się wrażenie, że wszystkie wprost zarażają się płaczem. Najgorsze są poniedziałki, a także pierwsze dni po przerwach świątecznych. Dzieci szczególnie mocno protestują przeciw zmianie na gorsze. W domu było bezpiecznie, a teraz jest źle.

W jaki sposób można zmniejszyć dramat przystosowania się dziecka do przedszkola?

Bólu rozstania nie da się uniknąć. Dzieci źle znoszą rozłąkę z najbliższymi. Ten problem mają także dorośli, jeżeli muszą dłużej przebywać daleko od ukochanych osób. Można jednak złagodzić dziecięcy dramat, gdy dziecko z konieczności musi przebywać pod opieką osób trzecich, w przedszkolu, w obcym na razie miejscu. Z przytoczonych wcześniej badań wynika, że istnieje silna zależność między systemem wychowawczym stosowanym przez rodziców a dobrym przystosowaniem się dzieci do nowych warunków.

Kłopot w tym, że kiedy dziecko musi pozostać po raz pierwszy w przedszkolu, obserwuje się już skutki wychowania w domu rodzinnym. Nie da się cofnąć błędów wychowawczych i dziecko jest takie, jakie jest. Warto więc skupić się na sposobach łagodzenia dramatu rozłąki i przystosowania się do nowych warunków. Oto kilka skutecznych sposobów rozwiązania tego problemu:

- **Zapisy do przedszkola. Co można zmienić, aby koszty adaptacji były mniejsze?**

Zapisy są organizowane wiosną, według ustalonych terminów. Dla rodziców najważniejsze jest zapewnienie dziecku miejsca w przedszkolu⁶ oraz to, jak wysokie są opłaty. Dla przedszkola istotne są sprawy organizacyjne: liczba dzieci w grupie i to, kto będzie się nimi zajmował. Na ogół pomija się kwestię, czy zapisywane dziecko będzie tak dojrzałe psychicznie, aby uczestniczyć w zajęciach organizowanych w przedszkolu:

- dyrektor i nauczyciele wiedzą, że w końcu dzieci przystosują się, a w przypadku szczególnego dramatu rodzice sami zrezygnują z posyłania dziecka do przedszkola;

- rodzice nie wiedzą jeszcze, co ich czeka, i mają nadzieję, że jakoś to będzie.

W ten sposób marnuje się dobrą okazję do zmniejszenia kosztów adaptacji. Pociuszające jest to, że coraz więcej przedszkoli organizuje zapisy w taki sposób, że we wrześniu nawet trzylatki nie płaczą. Korzysta się wówczas z silnej motywacji rodziców do ułatwienia dziecku dobrego startu w nowym okresie życia. W momencie zapisywania dziecka rodzice zobowiązują się, że przez określony

⁶ W wielkich miastach, gdzie rodzice mogą wybierać, do którego przedszkola posłać dziecko, nabierają znaczenia oferty edukacyjne przedszkoli. Są to foldery pokazujące z korzystnej strony placówkę z informacją, z jakich zajęć dzieci mogą korzystać i według jakich programów autorskich prowadzone są zajęcia z dziećmi.

czas jedno z nich – lub ukochana babcia czy ciocia – systematycznie będzie przychodzić do przedszkola, aby bawić się z dzieckiem. Zabawy są organizowane przez nauczyciela, który od września będzie prowadził grupę. Na początku zabawy są krótkie i dzieci bawią się, czym chcą. Potem nauczyciel organizuje dla wszystkich zabawy integrujące. Jest spokojnie, dzieci jest mało, a ukochana osoba jest blisko i pomoże we wszystkim. Gdy dzieci poczują się już bezpieczne, zaczynają poznawać otoczenie i przedszkole przestaje być obcym miejscem.

Dzięki takiemu stopniowemu wprowadzaniu w nowe otoczenie dzieci we wrześniu mniej płaczą i mogą zostać pod opieką poznanego wcześniej nauczyciela, bo wszystko wokół nich jest znane i bezpieczne.

• **Zwiedzanie przedszkola. Kiedy ma sens i jak je organizować?**

Powszechnie uważa się, że uczęszczanie do przedszkola musi zaczynać się od wycieczki po placówce. Wydaje się to rozsądne, zanim nie przeprowadzi się analizy dziecięcych zachowań. Zwiedzanie przebiega bowiem najczęściej tak: dyrektor przedszkola, nauczyciel i rodzice, trzymając dziecko za rękę, wędrują z jednego pomieszczenia do drugiego. Dla dorosłych jest to miłe przeżycie:

- dyrektor i nauczyciele są dumni z pięknej i dobrze zorganizowanej placówki;
- rodzice poznają miejsce, w którym będzie przebywało ich dziecko i uspokajają się, bo wszystko zapowiada się dobrze: jest czysto, miło i porządnie, dzieci mają do dyspozycji dużo zabawek.

Inaczej jest z dziećmi, które kurczowo trzymają się rodziców i nawet nie spoglądają na to, co znajduje się obok, tylko drepczą i pragną jednego – pójść do domu! Zwiedzanie przedszkola zapowiada przecież coś straszego – rozstanie z bliskimi. Pojawia się więc pytanie – po co zwiedzać przedszkole, gdy towarzyszą temu tak silne napięcia emocjonalne? Wiele wskazuje na to, że dzieci mało korzystają z oglądania placówki. Wszystkiego jest za dużo jak na jeden raz i wszystko dzieje się za szybko. Na dodatek tyle stresu. Można jednak zorganizować poznawanie przedszkola inaczej, z większą korzyścią dla dzieci.

Zwiedzanie przedszkola trzeba organizować kilka razy. Pierwszy raz po zapisa-
sach, w ostatnim dniu zabaw organizowanych dla dzieci oraz ich rodziców. Będzie to ukoronowanie stopniowego oswojenia dziecka z nowym miejscem; rodzice z dzieckiem, dyrektor, nauczyciele wędrują po placówce, oglądają pomieszczenia, chwalą je i rozmawiają z pozostałymi pracownikami przedszkola. Z tej formy zwiedzania korzystają głównie dorośli. Towarzyszące im dzieci oswiają się z przedszkolem i nabywają ogólnej orientacji, gdzie co się znajduje.

Dzieciom trzeba zorganizować jeszcze jedno zwiedzanie przedszkola i ma być ono realizowane etapami. Najważniejsza jest **sala zabaw**, bo w niej najdłużej

przebywają dzieci. Oprócz wspólnego oglądania każdego kącika, trzeba zrobić coś więcej. Dzieci muszą zobaczyć, jak można się tam bawić. Nauczyciel siada w kąciku na dywanie i sam zaczyna się bawić. Nie musi zapraszać dzieci, bo one przyjdą i będą naśladowały to, co on robi. Uda się to wówczas, gdy nauczyciel:

- ciepło się uśmiecha;
- nazywa swoje czynności i cieszy się nimi;
- serdecznie przemawia do lalek itd.

Taki pokaz zabaw w przedszkolnych kącikach musi być krótki, ale trzeba go powtórzyć kilka razy. Nauczyciel w wyrazisty sposób pokazuje dzieciom, że zabawa sprawia mu wiele radości. Jest to świetny sposób wciągania dzieci do zabawy. Przeszną biegać po sali, brać do ręki to, co zobaczą, aby za sekundę rzucić daną rzecz na podłogę. Zainteresowane zabawą mniej odczuwają ból rozłąki.

Ważna jest łazienka, bo każde dziecko musi z niej korzystać. Oglądanie nie wystarczy, bo trzeba indywidualnie uczyć dzieci korzystania z łazienki. Na szczęście przedszkolne muszle klozetowe są dostosowane do wzrostu dzieci, odpada więc wiele kłopotów. Jeżeli dziecko miało szczęście wcześniej bawić się w przedszkolu wspólnie z najbliższymi, problem został rozwiązany – musieli bowiem nie raz korzystać z łazienki.

Gorzej z dziećmi, które dopiero zaczęły uczęszczać do przedszkola i nie mogą zawołać najbliższych, gdy muszą załatwić swoje potrzeby. Nadzieja w tym, że z każdym tygodniem będzie lepiej, bo dzieci będą czuły się bezpieczniej i swobodniej. Pozostaje problem zdejmowania i podciągania majtek. Jak sobie z tym poradzić, wyjaśnię w rozdziale o kształtowaniu umiejętności samoobsługowych.

Szatnia to pierwsze pomieszczenie, do którego wchodzi dzieci, przybывая do przedszkola. Tu rozgrywa się dramat rozstania i widać radość z ponownego spotkania. Dziecko ma tutaj zapamiętać swoje miejsce, znaczek i półkę. Dużo tego na początek, ale rodzice pomagają.

Kłopoty zaczynają się przy wybieraniu znaczków, bo wszystkie dzieci chcą mieć misia, pajacyka, lalkę lub samochód. Pamiętam dramat Seweryna i jego bunt. Po raz pierwszy przyszedł do przedszkola później i wszystkie atrakcyjne znaczki były już rozdane. Zostało kilka i przypadł mu ogórek. Za nic na świecie nie chciał ogórka, ale nie potrafił tego powiedzieć. Protestował więc swoim zachowaniem: krzyczał, rozrzucał zabawki, nawet nie patrzył w stronę nauczycielki (bo to ona dała mu ogórka) i dlatego nie rozumiał jej poleceń. Stał obok drzwi, czekał na mamę i popłakiwał. W kolejnych dniach nie było lepiej.

W domu wołał: *Nie chcę ogórka!...*, ale i tu nikt nie rozumiał, o co mu chodzi. Dopiero po jakimś czasie sprawa się wyjaśniła, ale nie udało się już odbudować pozytywnego nastawienia dziecka do przedszkola. Warto więc starannie dobrać znaczki do gustów dzieci i rozważnie analizować ich protesty.



Dzieci nadają znaczkom podobny sens jak swoim imionom. Zdecydowanie przyjemniej być „Błękitnym misiem” niż na przykład „Łopatką do piasku”. Cóż szkodzi, żeby dać dzieciom do wyboru znaczki przedstawiające misie w kilku kolorach lub inne sympatyczne zwierzątka?

Wróćmy do problemu zwiedzania przedszkola. Radzę, aby nie spieszyć się z oglądaniem przedszkolnego ogrodu. Dla dziecka budynek przedszkola i ogród to zbyt wielka przestrzeń, aby ją poznać w trakcie jednego, nawet bardzo dobrze zorganizowanego zwiedzania. Trzeba stopniowo i mądrze pomagać dziecku w poznawaniu nowego otoczenia. Poznawanie przedszkolnego ogrodu należy zorganizować na końcu, przy okazji pierwszych organizowanych tam zajęć.

• Obecność rodziców w czasie pierwszych dni pobytu dzieci w przedszkolu jako sposób złagodzenia kłopotów adaptacyjnych dzieci

W wielu przedszkolach skłania się rodziców, aby przez kilka pierwszych dni byli obecni w sali zabaw. Mają siedzieć na krzeselkach i zwyczajnie być. Ich obecność ma uspokoić dzieci. Mogą one wówczas podejść do bliskiej osoby, przytulić się i poprosić o pomoc. I rzeczywiście tak się dzieje. Dzieci przeżywają mniej stresów i łatwiej nauczyć je korzystania z łazienki. Ponadto można łagodnie i stopniowo przyzwyczajać dzieci do nieobecności bliskiej osoby; matka lub babcia wychodzi z sali i wraca po chwili. Potem wychodzi na dłużej, a po jakimś czasie jej obecność jest już zbędna. Niestety, bywa i tak, że niektórzy dorośli muszą uczyć się do przedszkola ze swymi dziećmi nawet przez kilka tygodni.

Trzeba jednak pamiętać o tym, że obecność rodziców jest kłopotliwa dla nauczyciela, bo trudno mu prowadzić zajęcia z dziećmi. Na dodatek dzieci, których rodzice już nie siedzą na zajęciach, zwyczajnie zazdroszczą innym i pytają: *Gdzie moja mama?...* Potem w szatni z wyrzutem zwracają się do rodziców: *Dlaczego nie byłaś ze mną?... Mama Kasi była, a ja płakałam...*

Znacznie lepszy jest pomysł opisany wcześniej – organizowanie wspólnych zabaw, zanim dziecko na dobre zacznie uczyć się do przedszkola.

• Gdy dzieci mają spać w przedszkolu... Jak złagodzić dramaty?

Wiadomo, że dzieci rozpaczają szczególnie mocno, gdy mają iść spać. Z badań J. Lubowieckiej⁷ wynika, że wszystkie dzieci źle znosiły konieczność leżakowania, a około 40% badanych na widok leżaków ostro protestowało, płakało, pytało o mamę, sprzeciwiało się poleceniom itp. Warto więc rozpatrzyć sytuację leżakowania od strony dzieci.

⁷J. Lubowiecka, op. cit., s. 124.

Wieczorem, gdy dzieci w domu kładą się spać, najbliżsi zajmują się nimi w specjalny sposób. Ustalony jest porządek czynności: rozebrać się, umyć się, ubrać pidżamkę itp. Wszystko pod okiem bliskich, którzy pomogą, gdy pojawią się kłopoty. Chociaż w przedszkolu odbywa się to podobnie, ale jest to dla dziecka inna sytuacja, bo:

- ma położyć się w miejscu silnie kojarzonym z utratą poczucia bezpieczeństwa;
- wszystko jest inne niż w domu: zamiast łóżka – leżak, wokół inne przedmioty i są dzieci, które też protestują;
- do snu kładzie je obca osoba, czyni to inaczej niż w domu i nie poświęca dziecku tyle uwagi, ile ono chce.

Dzieci słabo jeszcze pojmują stałe następstwo wydarzeń, dlatego wydaje się im, że gdy zasną, będzie koniec wszystkiego, także ich życia. Rozpaczliwie bronią się przed przyłożeniem główki do poduszki, a potem czuwają w napięciu, co skutecznie blokuje zasypianie. Czuwają, gdyż nie chcą przespać chwili, gdy przyjdą po nich rodzice. Ma to zapewne związek z tym, że dziecko w domu doznało często zawodu, bo rodzice nie spełniali danych mu obietnic – zapowiadali, że gdzieś zabiorą i nie zabrali, zostawili dziecko „na chwilę” u sąsiadki, a przyszli po kilku godzinach itd.

Nie bez znaczenia jest także to, że dzieciom udzielają się poglądy rodziców, którzy niechętnie patrzą na leżakowanie, ale z innego powodu – wypoczęte dziecko nie chce w domu położyć się wcześniej spać. Dlatego rodzice wymuszają w przedszkolu zniesienie leżakowania. Jest to trudny problem i warto go wyjaśnić.

Większość dzieci jest przyprowadzana do przedszkola wcześniej, nawet o szóstej rano. Po kilku godzinach przebywania w sali zabaw dzieci są już tak zmęczone, że dosłownie padają i zasypiają. Dla zdrowia dzieci trzeba zapewnić im dłuższy wypoczynek w ciszy i w wielu przedszkolach, w których nie ma leżakowania, organizuje się zaciszne kąciki z kilkoma poduszkami. Dziecko może się tam schronić i odpocząć. Sprawdza się to w przedszkolach, w których grupy dzieci są mniej liczne i istnieją tam warunki do organizowania takich kącików. Trzeba także pamiętać, że wypoczywanie nawet w najlepiej urządzonym kąciku nie jest spokojnym snem tak potrzebnym dziecku.

Proponuję rozważyć takie rozwiązanie tego trudnego problemu⁸. Podczas zapisywania dziecka do przedszkola rodzice decydują o tym, czy ma ono leżakować, i najczęściej nie życzą sobie tego. Jednak w przedszkolu i tak organizuje się salę – sypialnię dla wszystkich dzieci, które mają potrzebę snu. Sala jest atrakcyjna;

⁸ Są to doświadczenia przedszkola „Livena” w Szczecinie.

cicho gra muzyka, a pani opowiada dzieciom baśnie. We wrześniu z tej sali korzystają tylko nieliczne dzieci. Stopniowo liczba chętnych się zwiększa, oczywiście za zgodą rodziców. Nie ma przymusu, nikt nie protestuje, bo nie ma ku temu powodu.

W tradycyjnie organizowanym przedszkolu także można złagodzić dziecięcy bunt przed zasypianiem. Wiadomo, jak ważną rolę odgrywają zabawki – przytulanki. Każde dziecko ma taką, która pomaga mu zasnąć w domu. Niech przyniesie do przedszkola swoją przytulankę – ona doda mu otuchy w obcym miejscu i pomoże zasnąć chociaż na chwilę.

Przed snem trzeba przebrać dziecko w pidżamkę i jest to dla niego trudny moment, czasami trudniejszy niż przyłożenie główki do poduszki. Chodzi o to, że przy rozbieraniu z konieczności narusza się strefę intymności dziecka, a w przedszkolu czyni to obca osoba. W pierwszym okresie pobytu dzieci w przedszkolu można więc odstąpić od przebierania do snu, wystarczy przykryć dziecko kocykiem – będzie spokojniejsze i zaśnie.

Ponadto zamiast dyrektywnego nakazu: *Marysiu, kładź się. Masz spać...*, lepiej powiedzieć: *Nie musisz spać. Posiedź na leżaku i odpocznij...* Dziecko wtedy nie protestuje, a że jest zmęczone, za chwilę położy się i zaśnie.

O kilku sposobach przygotowania dzieci do przebywania w obcym miejscu pod opieką osób trzecich

Trzeba o tym pomyśleć, zanim dziecko pójdzie do przedszkola. Można więc przedstawić pomysły rodzicom w czasie, gdy zapisują dziecko do przedszkola. Będą mogli z nich skorzystać w ciągu kilku miesięcy dzielących ich od dnia, w którym dziecko po raz pierwszy pójdzie do przedszkola.

Chodzi o stopniowe osvajanie dziecka z sytuacjami, gdy musi pozostać na chwilę samo, w obcym miejscu. Pomoże w tym wizyta u znajomych: dziecko bawi się samo lub z innymi dziećmi, a dorośli rozmawiają w innym pomieszczeniu. Może to być także spacer z sąsiadką i zostawienie dziecka na chwilę pod jej opieką. Dobrze jest też zabierać dziecko do sklepu na zakupy. Poprosić, by stanęło z boku i poczekało. Żeby poczuło się pewniej, trzeba wręczyć mu cokolwiek – koszyk, torbę na zakupy, a potem powiedzieć: *Poczekaj tu. Pilnuj koszyka, a ja zrobię zakupy. Będziesz mnie widział...* Kilka takich sytuacji wystarczy, aby dziecko zrozumiało, że nic złego się nie dzieje w obcym miejscu, gdy dorosły na chwilę się oddali.

Kiedy dziecko zaczyna dobrze znosić krótką nieobecność np. matki, która robi zakupy, warto to wykorzystać. W większych domach handlowych są pokoje zabaw dla dzieci. Można tam zostawić dziecko pod opieką osoby dorosłej

na czas robienia zakupów. Jest tam mnóstwo zabawek. Pozostawienie dziecka samego w takim pokoju zabaw należy jednak stopniować:

- najpierw dziecko przebywa tam krótko, a matka (ojciec, babcia itp.) jest w zasięgu wzroku dziecka;

- potem dziecko jest tam dłużej, a osoba bliska oddala się i dziecko jej przez chwilę nie widzi;

- wreszcie dziecko jest tam tyle czasu, ile dorosły potrzebuje na zrobienie zakupów.

W opisanych i podobnych sytuacjach należy zadbać o stopniowe osvajanie: dziecko pozostaje pod opieką obcej osoby najpierw przez chwilę, potem coraz dłużej. Trzeba dokładnie wyjaśnić dziecku, co je czeka, opowiedzieć, jak to będzie, i przyjść w obiecany czas. Po udanym pobycie pod opieką osoby obcej należy koniecznie powiedzieć dziecku, jakie to było ważne i potrzebne, że poczekało, aż mama zrobi zakupy. Należy też okazać radość z tego, że dziecko jest dzielne.

Lepiej jest pod tym względem dzieciom wiejskim. Ich najbliższe otoczenie jest zdecydowanie obszerniejsze – obejmuje dom i podwórko. Dziecko często przebywa na podwórku, bez wzrokowej łączności z dorosłym. Jednak i te dzieci mają kłopoty adaptacyjne, gdy muszą przebywać w obcym domu, w którym na dodatek jest dużo osób. One także przeżywają stres.

Na zakończenie omawiania tych problemów trzeba poświęcić trochę uwagi błędom wychowawczym. Nieraz obserwowałam, jak rodzice straszili dzieci: *Pan cię zabierze... Oddam cię... Zostawię cię tu... Zobaczysz, co będzie...* Efekt takiego straszenia jest natychmiastowy – dziecko uspokaja się i grzecznie idzie dalej z dorosłym. Kłopoty zaczną się jednak wówczas, gdy trzeba dziecko zostawić pod opieką w obcym miejscu. Pamiętając tamte groźby, dziecko będzie się bronić z całych sił, bo usłyszane „obietnice” potraktowało poważnie i zwyczajnie się boi. Niestety, bardzo trudno to naprawić.



Rozdział 2

W jaki sposób jest organizowany proces uczenia się starszych przedszkolaków w przedszkolu? O co warto zadbać i czego unikać dla lepszych efektów wychowania i kształcenia?

O procesie uczenia się¹

Zacznę od przypomnienia, że rezultatem uczenia się jest każda stosunkowo trwała zmiana w zachowaniu, w myślach i uczuciach jednostki – człowieka lub zwierzęcia – będąca rezultatem przeszłego doświadczenia². Z definicji tej wynika, że istotą uczenia się są osobiste doświadczenia. Stanowią one rodzaj budulca, z którego dziecięcy umysł tworzy konstrukcje nazywane przez psychologów reprezentacjami lub schematami umysłowymi³, a przez peda-

¹ Badania nad procesem uczenia się zostały zapoczątkowane wiele lat przed nastaniem minionego stulecia. Od tego czasu powstało wiele teorii wyjaśniających tajemnicę kształtowania ludzkiego umysłu pod wpływem uczenia się. Historię badań nad uczeniem się wraz z prezentacją podstawowych zagadnień przedstawiają: J. Linhard (*Proces i struktura uczenia się ludzi*, PWN, Warszawa 1972), Z. Włodarski (*Psychologia uczenia się*, tom I i 2, PWN, Warszawa 1998), I. Kurcz (*Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa 1992), J.R. Anderson (*Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, WSiP, Warszawa 1998), M.H. Dembo (*Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997), G. Mietzel (*Wprowadzenie do psychologii, podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002) i inni.

² Por. R.J. Sternberg, *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1999. W psychologii jest wiele innych definicji uczenia się, a ich cechą wspólną jest łączenie procesu uczenia się z osobistymi doświadczeniami uczącego się i zmianami, które w nim zachodzą pod wpływem tych doświadczeń. Na przykład M. Przetacznikowa (*Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1973, s. 40) przez uczenie się rozumie: *Proces wytwarzania, przekształcania i utrwalania tych czynności na podłożu doświadczenia indywidualnego (jednostkowego) zdobytego przez człowieka w toku funkcjonowania organizmu pod wpływem bodźców środowiska zewnętrznego i aktywności podmiotu, a zatem podczas działania i ćwiczenia (wykonywania i przetwarzania czynności)*. Natomiast w pedagogice przyjmuje się definicję Cz. Kupisiewicza (*Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005, s. 19): *Uczenie się jest procesem nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, wpływających na jego zachowanie, a końcowe wyniki tego procesu zależą w znacznej mierze od motywacji i aktywności*.

³ To, co dziecko buduje w swoim umyśle pod wpływem uczenia się, jest w psychologii rozmaicie nazywane i opisywane. Na przykład J.S. Bruner twierdzi, że są to **reprezentacje**, odpowiednio: enaktywne, ikoniczne i symboliczne (*Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1974,

gogów czynnościami umysłowymi, wiadomościami, umiejętnościami i nawykami⁴.

Jeżeli dorośli – rodzice, nauczyciele – chcą, aby dziecko czegoś się nauczyło, muszą zorganizować sytuację (najlepiej ciąg sytuacji), w której może ono zgromadzić odpowiednią porcję doświadczeń. Mają to być jednak dokładnie te doświadczenia (budulec), które są dziecku w danej chwili potrzebne do budowania schematu. Osobistych doświadczeń nie da się zastąpić ani słownymi wyjaśnieniami, ani obrazkami. Niestety, tendencja do słownych i obrazkowych wyjaśnień ma miejsce także w wychowaniu przedszkolnym.

Proces uczenia się jest silną ingerencją w przebieg rozwoju dziecka. Jeżeli jest przyjazny dziecku, intensywnie rozwija jego umysł, ale gdy jest źle organizowany, kształtują się mechanizmy obronne. Wówczas to, co miało prowadzić ku dobremu, zaczyna czynić wiele zła dziecku i jego najbliższemu. Na to niebezpieczeństwo zwrócę uwagę, omawiając główne cechy procesu uczenia się organizowanego w ramach procesu wychowania⁵

część 4 *Procesy reprezentacji w dzieciństwie*). J. Piaget posługuje się pojęciami **schemat**, **struktura poznawcza** i wyjaśnia, że tworzą się one w umyśle na drodze asymilacji i akomodacji oraz ich wzajemnej koordynacji, a także w wyniku równoważenia się struktur (*Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966 oraz *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981). Schematy umysłowe bywają też opisywane jako skrypty, plany i tematy. Więcej informacji podaje K. Najder (*Schematy poznawcze*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska i T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992) i K. Stemplewska (*Rozwój reprezentacji*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska i T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992), M. Przetacznik-Gierowska (*Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993, s. 81 i dalsze) i inni.

⁴ Schematy i pojęcia służą do porządkowania (kategoryzowania) świata, do orientowania się w jego złożoności, a także pomagają rozumieć siebie i formułować własne przemyślenia. Pojęcia reprezentują wiedzę deklaratywną typu *Wiem, że*. Schematy służą do ustalania, *jak to się dzieje, co należy zrobić, aby osiągnąć cel*; jest to wiedza proceduralna typu *Wiem, jak* i znaczeniowo bliska jest *umiejętnościom*. Określenie „opanować umiejętność” oznacza, że dziecko potrafi na określonym poziomie rozwiązać zadania, wykonać polecenia umieszczone w swoim zeszytcie ćwiczeń itp. Natomiast sformułowanie „opanować wiadomości” oznacza, że uczeń potrafi na polecenie nauczyciela przedstawić słownie to, czego nauczył się na lekcji i ze swojego podręcznika albo ze wskazanych przez nauczyciela książek, artykułów itp.

⁵ Według Cz. Kupisiewicza (*Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005, s. 28), proces wychowania można rozumieć szeroko i wówczas obejmuje się nim wszystkie wpływy środowiska społecznego i przyrodniczego na człowieka, a więc zarówno spontaniczne i okazjonalne, jak i zamierzone i planowe oddziaływania innych ludzi lub grup ludzkich, a także oddziaływanie przyrody i klimatu. Można też traktować proces wychowania wężej, jako działalność zinstytucjonalizowaną, której celem jest ukształtowanie kierunkowych cech osobowości, tzn. określonych wartości, przekonań, postaw i zasad postępowania.



i kształcenia⁶ oraz wspomaganie rozwoju psychoruchowego dzieci⁷ w warunkach przedszkola.

Jakie warunki muszą być spełnione, aby proces uczenia się przynosił oczekiwane rezultaty?

Najważniejsze jest organizowanie uczenia się stosownie do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka. Użyteczna jest tu koncepcja strefy najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego⁸. Mówiąc najogólniej, **strefa najbliższego rozwoju** stanowi pewien umowny obszar stykający się z osiągniętym przez dziecko poziomem rozwoju **tu i teraz**. Dolna granica tej strefy jest bowiem określona zakończonymi już cyklami rozwoju. Można ją, zdaniem Wygotskiego⁹, ustalić w klasycznym badaniu testowym na podstawie zadań (prób) samodzielnie rozwiązanych przez dziecko, jak to ma miejsce w tradycyjnej diagnozie, w której określa się osiągnięty poziom rozwoju poszczególnych zakresów dziecięcego rozumowania.

Okazuje się jednak – i to jest szczególnie ważne dla rozważań dotyczących wychowania, kształcenia i wspomaganie rozwoju – że dziecko może przekroczyć tak wyznaczony poziom swojego rozwoju. Trzeba jednak stworzyć ku temu odpowiednie warunki. Dorosły powinien odpowiednio stymulować dziecko, by mogło rozumować powyżej wyznaczonych granic¹⁰. Dzięki temu może ono

⁶ Kształcenie jest z reguły rozpatrywane w powiązaniu z procesem nauczania i uczenia się. Jeżeli proces ten zmierza do ukształtowania u dzieci określonych zainteresowań i rozwinięcia zdolności poznawczych – myślenia, wyobraźni, fantazji – a także wyrobienia pożądanych ze społecznego punktu widzenia poglądów i postaw, wówczas określa się go mianem kształcenia. Por. Cz. Kupisiewicz, op. cit., s. 24.

⁷ Najkrócej mówiąc, wspomaganie rozwoju obejmuje działania ratunkowe i naprawcze podejmowane dla przyśpieszenia lub skorygowania procesu rozwoju dla zapewnienia dziecku lepszych szans realizowania swoich potrzeb życiowych i edukacyjnych. Pełniejszą charakterystykę podaję w następnym rozdziale.

⁸ Nie sposób tutaj precyzyjnie wyjaśnić, czym jest strefa najbliższego rozwoju. Osoby zainteresowane znajdą pełniejsze informacje w publikacjach L.S. Wygotskiego: *Wybrane prace psychologiczne* (wyboru dokonali E. Flesznerowa i J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971); *Myślenie i mowa* (PWN, Warszawa 1986); *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka* (PWN, Warszawa 1978); *Wybrane prace psychologiczne II, dzieciństwo i dorastanie* (red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002).

⁹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne...*, s. 542.

¹⁰ Chodzi o to, aby dziecko poczuło się pewniej i wiedziało, czego się od niego oczekuje. Skłoni je to do korzystania z tych schematów umysłowych, których dotąd nie stosowało, gdyż są jeszcze w końcowej fazie konstruowania. Więcej informacji można znaleźć w cytowanych wcześniej publikacjach L.S. Wygotskiego. Sposoby określania strefy najbliższego rozwoju dla potrzeb

– na przykład w badaniu testowym – rozwiązać jeszcze kilka trudniejszych zadań (prób). Zdaniem Wygotskiego¹¹, *różnica pomiędzy poziomem rozwiązania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłego a poziomem rozwiązania zadań w samodzielnym działaniu określa strefę najbliższego rozwoju*. Twierdzi on także, że wskaźnikiem tej strefy jest porównanie wieku intelektualnego ustalonego w badaniu testowym z poziomem określonym z uwzględnieniem zadań rozwiązanych przez dziecko **przy pomocy**.

Strefa najbliższego rozwoju pozwala określić dynamikę rozwoju dziecka. Mieszczą się w niej bowiem zachowania, które – według Wygotskiego¹² – nie występują jeszcze spontanicznie, lecz można je już wywołać, gdyż istnieje odpowiednia gotowość funkcjonalna układu nerwowego. Wynika z tego, że zachowania intelektualne mieszczące się w strefie najbliższego rozwoju są regulowane przez schematy poznawcze (struktury, reprezentacje), które dziecięcy umysł akurat buduje i będzie stosować do poznawania rzeczywistości i panowania nad nią.

Jeżeli dorosły, organizując proces uczenia się, ma na względzie te schematy poznawcze, to dziecko będzie mogło zgromadzić i uwewnętrzniać (interioryzować) doświadczenia (budulec) przydatne do ich dokończenia. Dzięki temu dziecięcy umysł szybciej dojrzeje. Strefa najbliższego rozwoju określa więc szczególną wrażliwość i podatność dziecka na uczenie się.

Jeżeli dorośli – rodzice, nauczyciele – potrafią zorganizować proces uczenia się tak, aby mieścił się w strefie najbliższego rozwoju, mogą wówczas przyspieszyć tempo rozwoju i osiągnąć większe efekty w wychowaniu i edukacji. Unikną także zadań i sytuacji albo zbyt łatwych dla dziecka (wówczas powtarza ono to, co już potrafi), albo zbyt trudnych, przekraczających dziecięcą wydolność. W obu przypadkach marnuje się czas edukacyjny i dziecięcą energię.

Warto także pamiętać, że strefa najbliższego rozwoju przesuwa się w toku rozwoju zgodnie z jego tempem: czasami wolno, czasami szybciej lub bardzo szybko. Zależy to od faktu, czy gromadzone w procesie uczenia się doświadczenia:

– są dopasowane do strefy najbliższego rozwoju. Wówczas konstruowane schematy intelektualne szybciej organizują się i krzepną. Gdy dziecko będzie się nimi swobodnie posługiwać w codziennych sytuacjach, w strefie najbliższego rozwoju będą się konstruować następne schematy, charakterystyczne dla następnego poziomu kompetencji;

wspomagania rozwoju dzieci podaje E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Co to znaczy wspomagać rozwój umysłowy dzieci niepełnosprawnych?*, w: *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności*, red. M. Kościńska i A. Aouil, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

¹¹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne...*, s. 356.

¹² Tamże, s. 375.



– rozmijają się ze strefą najbliższego rozwoju, bo dziecko nie korzysta z nich. Dzieje się tak, gdy proces uczenia się jest zbyt łatwy lub trudny.

Wynika z tego, że dla przyspieszenia i kształtowania rozwoju umysłowego dziecka trzeba dbać o to, aby proces uczenia się organizowany przez dorosłego był maksymalnie dopasowany do strefy najbliższego rozwoju.

Niestety, samo dopasowanie procesu uczenia do strefy najbliższego rozwoju nie wystarczy. Trzeba jeszcze **uczynić proces uczenia się przyjemnym**, otulając go przyjemnymi uczuciami. Jeżeli tak się stanie, dziecko będzie traktowało uczenie się jako coś dobrego i miłego. Taka emocjonalna ocena sprawi, że będzie chętnie współpracować z dorosłym w poznawaniu i w działaniu. Chętnie także podejmie wysiłek, który towarzyszy uczeniu się.

Alternatywą jest przymus i nakaz ze wszystkimi negatywnymi skutkami. Proces uczenia przyjmuje wówczas postać tresury, której towarzyszy lęk. Dziecko, które tego często doświadcza, rozpoznaje proces uczenia się jako zagrożenie i rozpaczliwie się przed nim broni. Jeżeli trwa to dłużej, zachowania obronne przybiorą formę nawykowego reagowania. Dziecko protestuje i broni się przed wszystkim, co proponuje mu dorosły. Widziałam dzieci, które zachowywały się tak: *Chcesz jabłko?... Nie!... Nie chcesz jabłka?... Nie!... A co chcesz?... Nie chcę!!!* Takie negatywne nastawienie niebywale utrudnia wychowanie i edukację. Niestety, bardzo trudno to zmienić i przywrócić dziecku ufność w intencje dorosłego.

Ważne jest także, aby uczenie dzieci sprawiało dorosłemu przyjemność i satysfakcję. Jeżeli pokaże to miną, gestem, tonem głosu, wprost zarazi optymizmem dzieci. Nawet trudne zadania okażą się wówczas możliwe do zrealizowania. Tak się dzieje, gdy proces uczenia się zostanie wpleciony w dziecięcą zabawę, która angażuje jednocześnie rozumowanie i emocje, pozwala dziecku mieć wgląd w swoje możliwości twórcze z przyjemnym doświadczaniem własnego sprawstwa¹³. Oznacza to także konieczność zachowania umiaru – dorosły nie może zbyt dyrektywnie kierować procesem uczenia się dzieci. Organizowanie procesu uczenia się dzieci nie polega przecież na formułowaniu serii poleceń, które dzieci mają wykonać. Jeżeli tak się dzieje, dzieci szybko nudzą się i protestują¹⁴. Twórcza radość towarzysząca procesowi uczenia się to najlepszy prognostyk sukcesów wychowawczych i edukacyjnych. Warto o tym pamiętać.

¹³ Metodykę tak organizowanego procesu uczenia się podają J.H. Helm i L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

¹⁴ Podkreślam ten problem pod wpływem recenzji K. Lubomirskiej.

Wychowanie, edukacja i wspomaganie rozwoju; podobieństwa i różnice

Zacznę od kwestii organizacyjnych. Wychowanie i edukacja mogą być organizowane zarówno dla konkretnego dziecka – tak bywa w domu rodzinnym – jak i dla grupy dzieci, jak to ma miejsce w przedszkolu i w szkole. Wspomaganie rozwoju dotyczy zawsze konkretnego dziecka i jest realizowane z reguły na zajęciach indywidualnych. Proces uczenia się organizowany w ramach wspomaganie rozwoju stanowi silną ingerencję w przebieg rozwoju i dlatego musi być ściśle powiązany z diagnozą. Trzeba przecież wiedzieć, w jakich zakresach ma być realizowana taka ingerencja, aby zapewnić dziecku szanse edukacyjne.

W wychowaniu oraz edukacji intensywność procesu uczenia się jest zdecydowanie mniejsza niż przy wspomaganie i korygowaniu rozwoju psychoruchowego dziecka.

Problem w tym, że w trakcie procesu uczenia się i dziecko, i dorośli zużywają mnóstwo energii. W porównaniu z dorosłymi dzieci mają zdecydowanie mniej siły i możliwości energetycznych. Bardziej kruche są też dzieci, które rozwijają się wolniej lub w nieprawidłowy sposób. Gdy dorośli organizują dzieciom zbyt intensywny proces uczenia się, muszą się one bronić przed czymś, co staje się nieznosne i grozi katastrofą, bo przerasta ich wydolność.

Kolejna różnica między wychowaniem, edukacją i wspomaganie rozwoju psychoruchowego dotyczy intencji i realizowanych celów, chociaż dostrzec tu można także wiele podobieństw. Na poziomie wychowania przedszkolnego cele wychowania i cele edukacyjne są w dużej części nierozłączne.

Wychowując dziecko, dorośli dążą do ukształtowania takich wzorców zachowań społecznych, które umożliwiają dziecku zgodne i radosne funkcjonowanie w świecie rówieśników i dorosłych. Dbają też o to, aby dziecko potrafiło rozróżnić dobro i zło w swoim postępowaniu oraz w zachowaniach innych ludzi, a także by w rozumny sposób starało się dążyć ku lepszemu. Ponadto uczą dzieci, w jaki sposób mogą zaspokoić swoje potrzeby życiowe, nie czyniąc tego kosztem innych osób ani też nie działając przeciw innym. W okresie przedszkolnym cele wychowania realizowane w środowisku rodzinnym i przedszkolnym uzupełniają się i łączą ze sobą.

Tak naszkicowane cele wychowania łączą się z celami edukacyjnymi, chociaż te ostatnie określa się zwykle przez treści kształcenia, w których dominuje troska o kształtowanie pożądanych cech osobowości oraz wiadomości i umiejętności przydatnych w codziennym życiu i w dalszej edukacji. Jeżeli uda się to wszystko ukształtować w dziecięcych głowach, dzieci są coraz mądrzejsze, więcej wiedzą i potrafią. Dzięki temu lepiej radzą sobie w życiu i z większym powodzeniem korzystają z dobrodziejstwa dalszej edukacji. W części drugiej *Programu dla*



starszych przedszkolaków najpierw są podane i omówione cele wychowania i kształcenia, a potem rozpisane są one na szczegółowe treści i ujęte są w formie haseł. Pod każdym hasłem podane są komentarze metodyczne, które ułatwią jego realizację. Dodam tu jeszcze, że i treści kształcenia, i komentarze metodyczne są konstruowane według zaleceń konstruktywizmu – dorosły nie może bowiem odbyć drogi rozwojowej za dziecko. Zadaniem dorosłego jest organizowanie wychowania i kształcenia w taki sposób, aby dziecko mogło konstruować swoje procesy intelektualne i emocjonalne. Dorosły ma być w tym trudnym procesie osobą wspierającą, przyjaznym przewodnikiem¹⁵.

Wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka podejmuje się z intencją zapewnienia dziecku możliwości lepszego zaspokojenia swoich potrzeb życiowych oraz edukacyjnych. Chociaż tak rozumiane wspomaganie rozwoju jest potrzebne wszystkim dzieciom, to jednak podejmuje się je głównie w ramach wczesnej interwencji, a także działań ratunkowych i obejmuje się nim dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Mając to wszystko na uwadze i odróżniając wychowanie i edukację od procesu wspomaganie rozwoju psychoruchowego dzieci, a jednocześnie podkreślając konieczność intensyfikowania procesu uczenia się, proponuję mówić o:

- **intensywnym wspomaganiu rozwoju dziecka**, gdy celem działalności pedagogicznej jest skorygowanie zaburzeń rozwojowych konkretnego dziecka. Działalność ta z reguły prowadzona jest indywidualnie, według programu opracowanego stosownie do potrzeb i możliwości rozwojowych i edukacyjnych dziecka, przy zastosowaniu metod umożliwiających intensyfikację procesu uczenia się;
- **wspieraniu rozwoju umysłowego dzieci w edukacji**, gdy celem działalności pedagogicznej jest przyspieszenie kształtowania tych czynności umysłowych (schematów, reprezentacji itp.), które są potrzebne do opanowania wiadomości i umiejętności w szkole. Taka działalność może być realizowana jednocześnie dla wszystkich dzieci w grupie przedszkolnej, według obranego modelu rozwojowego, z zastosowaniem określonych metod.

Gdzie i kiedy organizowany jest w przedszkolu proces wychowania i kształcenia dzieci?

Przedszkole jest dla dzieci miejscem, w którym mają okazję do gromadzenia doświadczeń, od chwili gdy w szatni zdejmą kurtkę i buty, aż do momentu, gdy

¹⁵ Taki sposób wychowywania i kształcenia dzieci bywa też określany regułą podmiotowego traktowania dziecka.

pod opieką dorosłych opuszczają przedszkole. Można jednak wyróżnić sytuacje, w których dzieci uczą się więcej i skuteczniej. Są to:

- zabawy: a) zabawy spontaniczne i te są realizowane w czasie, gdy dzieci mogą bawić się według własnego uznania, b) zabawy dydaktyczne, gdy nauczyciel proponuje dzieciom zabawę i kieruje jej przebiegiem;
- sytuacje nastawione na kształtowanie umiejętności samoobsługowych i porządkowych: ma to miejsce w czasie, gdy dzieci ubierają się i rozbierają, jeżdżą, sprzątają, pełnią dyżury w salach;
- zajęcia edukacyjne (zwane także dydaktycznymi): jest to czas wypełniony zadaniami organizowanymi przez nauczyciela, w którym uczestniczą wszystkie dzieci w grupie lub niektóre, wybrane z jakiegoś powodu;
- wydarzenia, w których uczestniczą dzieci, typu: przedstawienie przedszkolne, przyjmowanie gości, np. z okazji Dnia Babci.

Dorosłym z procesem uczenia się dzieci w przedszkolu kojarzą się zwykle zabawy dydaktyczne i zajęcia edukacyjne, a w przypadku maluchów – opanowywanie czynności samoobsługowych. Rzadko kto dostrzega, że dzieci intensywnie uczą się także w zabawach spontanicznych i w sytuacjach organizacyjno-porządkowych. Odnośnie do wydarzeń typu Dzień Babci, uważa się, że proces uczenia się towarzyszy głównie przygotowywaniu takich uroczystości. Dzieci muszą się przecież nauczyć wierszyków, piosenek, tańców itp. Natomiast sama uroczystość jest traktowana jako okazja do zaprezentowania tego, co dzieci już potrafią. Wiele tu nieporozumień i dlatego warto dokładniej omówić każdy z tych obszarów uczenia się. Nim to nastąpi, warto skupić się na sposobach kierowania procesem uczenia się dzieci.

O kierowaniu aktywnością dziecięcą w procesie wychowania i kształcenia

Tak bowiem bywa, że cenieni są nauczyciele, u których dzieci „chodzą jak w zegarku”: są zdyscyplinowane i karnie wykonują polecenia, a w trakcie zajęć jest cisza i porządek. Takie efekty osiąga się zwykle przez dyrektywne organizowanie wychowania i kształcenia. Problem w tym, że zbyt duża dyrektywność obraca się często przeciw dzieciom: tłumi ich inicjatywę, blokuje rozwój postawy twórczej i, co gorsza, nie sprzyja kształtowaniu poczucia sprawstwa i niejako zwalnia od odpowiedzialności za własne czynności. Zbyt duża dyrektywność niszczy u dzieci radość uczenia się, sprowadza bowiem ten proces do wykonywania serii poleceń lub zadań do wykonania.

Jak tego uniknąć? Dorosły, także nauczyciel starszych przedszkolaków, musi zdecydować, czy zależy mu na tym, aby wszystkie dzieci w grupie „chodziły jak



w zegarku” i podporządkowywały się jego woli, czy ważniejsza jest twórcza aktywność dzieci, radość zabawy i to, aby dzieci samodzielnie podejmowały działania zmierzające do obranych przez nie celów. Podmiotowe traktowanie dzieci w wychowaniu i kształceniu jest o wiele trudniejsze. Trzeba bowiem:

- zamiast narzucać dzieciom zadania do wykonywania, zapewnić im prawo do wyboru zadania;

- zamiast dyrektywnych wskazówek: *Macie to tak zrobić*, zapewnić dzieciom możliwość szukania własnych sposobów wykonania zadania;

- zamiast oceny: *Dobrze, bo zrobiłeś tak, jak pokazałem*, pozwolić dzieciom na formułowanie własnych ocen, na ile udało się osiągnąć obrany cel.

W podmiotowym traktowaniu dzieci dorosły – nauczyciel jest przewodnikiem, osobą doradzającą i pomagającą przy samodzielnym podejmowaniu i realizowaniu zadań. Jest to trudne, ale warto się nauczyć takiego stylu wychowywania i kształcenia przedszkolaków. Z opracowań metodycznych polecam metodę projektu w edukacji elementarnej w opracowaniu J.H. Helm i L.G. Katz¹⁶. Kwestie te są także omawiane w drugiej części tego programu, w komentarzach metodycznych oraz w podstawach psychologicznych i pedagogicznych.

¹⁶ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003. W książce tej są przedstawione założenia metody, praktyczne rozwiązania metodyczne oraz informacje o uzyskanych efektach wychowawczych i edukacyjnych.

Rozdział 3

Dziecięce zabawy jako intensywny proces uczenia się. Zgubne skutki ograniczania czasu zabawy i przeznaczania go na zajęcia dydaktyczne¹

W psychologii rozwojowej i pedagogice przedszkolnej dziecięca zabawa² zajmuje wiele miejsca. Przedstawia się tam rozmaite definicje, klasyfikacje i teorie zabaw, a także omawia się miejsce dziecięcej zabawy w ontogenezie. W rozdziale tym będę rozpatrywać zabawę inaczej – z punktu widzenia tego, jak dziecko uczy się podczas zabawy. Jest wiele dowodów na to, że w trakcie zabawy dziecko uczy się niebywale intensywnie³. Co więcej, w zabawie proces uczenia jest najlepiej dopasowany do potrzeb rozwojowych dziecka, a zatem odgrywa niebywałą rolę wspomagającą w kształtowaniu się procesów umysłowych w dziecięcych głowach. Dotyczy to głównie zabawy spontanicznej.

Zabawy spontaniczne jako intensywny proces uczenia się

W praktyce wychowania przedszkolnego mamy do czynienia z następującą sprzecznością: z jednej strony nauczyciele są przekonani o znaczeniu zabawy w rozwoju dziecka, z drugiej – spontaniczną zabawę traktują jak swoisty wypełniacz

¹ W rozdziale tym wykorzystane są fragmenty rozdziału: *O tym, jak intensywnie uczą się dzieci w trakcie spontanicznie podejmowanych zabaw i zabaw tematycznych* z publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*, WSiP, Warszawa 2005.

² Charakterystykę dziecięcych zabaw podają: M. Przetacznik-Gierowska (*Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993, s. 25–49, a także *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności człowieka*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, tom 1, Warszawa 1996, s. 155–189), D.B. Elkonin (*Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa 1984), W.J. Dyer (*Zabawy tematyczne w domu i w przedszkolu*, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983), W. Okoń (*Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987) i inni.

³ Nie jest to w psychologii problem nowy. Wielu psychologów – na przykład J. Piaget, J.S. Bruner – w taki właśnie sposób analizują dziecięcą zabawę. Szczegółowe informacje podaje M. Przetacznik-Gierowska, przedstawiając nowe poglądy na zabawy dzieci w cytowanych wcześniej publikacjach.



czasu. Dzieci mogą bowiem bawić się według własnych potrzeb i stosownie do realnych warunków:

- rano, aż do śniadania: w tym czasie nie sposób organizować zajęć, ponieważ nie ma jeszcze wszystkich dzieci;
- gdy wyjdą do ogrodu i gdy nauczyciel nie organizuje dzieciom innych „ważniejszych” zajęć;
- po skończonych nieco wcześniej zajęciach dydaktycznych, gdy zostało trochę czasu do obiadu;
- po południu, bo nauczyciel zrealizował już zaplanowane zajęcia dydaktyczne, a rodzice jeszcze nie odebrali dzieci.

Z takiego usytuowania zabawy spontanicznej w rytmie przedszkolnego dnia wynika, że jest ona niedoceniona, a nawet lekceważona. Na ten fakt wskazuje także obserwacja nauczycieli, gdy zezwolą dzieciom bawić się **w co chcą i jak chcą**. Zajmują się wówczas różnymi „ważnymi” sprawami: przygotowują pomoce do następnych zajęć, prowadzą ćwiczenie stymulujące z jednym dzieckiem, sprzątaję itp. Bywa, że siadają obok bawiących się dzieci i na przykład pomagają im układać puzzle, bo są przekonani o ich wartości edukacyjnej.

O tym, że zabawa spontaniczna nie jest specjalnie ceniona, świadczy także to, że nazywa się ją także **zabawą dowolną**. Określenie to sugeruje, że nieważne jest, w co dzieci się bawią, byleby tylko nie przeszkadzały, zbytnio nie hałasowały i nie wyrządzały sobie krzywdy. O takim traktowaniu tych zabaw świadczy także fakt, że nauczyciele i rodzice są skłonni w każdym momencie przerwać dziecku zabawę, jeżeli chcą, żeby wykonało jakąś czynność, nawet niekoniecznie ważną.

Od wielu lat bardzo dokładnie przyglądam się dzieciom w czasie, gdy mogą bawić się spontanicznie. Analizuję⁴ wykonywane przez dziecko czynności, zaangażowanie w zabawę, jej przebieg i dramaturgię. Z analiz tych wynika, że dzieci podejmują zabawy z motywacji wewnętrznej, a bawiąc się – intensywnie się uczą. Nie ma tutaj mowy o czymś przypadkowym, dowolnym.

Dziecko podejmuje zabawę po to, aby zgromadzić maksymalnie dużo doświadczeń potrzebnych mu **tu i teraz** do budowania określonych schematów

⁴ Podstawą były badania realizowane przez studentów w ramach prac magisterskich (lata akademickie 2001/2002 i 2002/2004) pod kierunkiem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Badania prowadzono na zasadzie studium przypadku. Każdemu badanemu dziecku zapewniono miejsce i przedmioty potrzebne do zabawy. Zapraszano dziecko do zabawy, a potem obserwowano i analizowano jego zachowania. Interesował nas także czas zabawy i to, w jaki sposób można ją przedłużyć, aby nie przerodziła się w zadanie do wykonania. Okazało się, że efekt wydłużenia czasu spontanicznej zabawy można uzyskać, podziwiając efekt zabawy i podając następne przedmioty do zabawy.

poznawczych, z potrzeby osvajania się z trudnymi sytuacjami życiowymi i w celu doskonalenia umiejętności koniecznych do radzenia sobie, gdy znajdzie taka potrzeba. Oto przykłady potwierdzające, że tak naprawdę jest.

Każdego roku przeprowadzamy zajęcia, które mają pomóc dzieciom zrozumieć sens wymiany w sytuacji kupna i sprzedaży. Zaczynamy od zabawy *Święto lalek i pajacyków*⁵. Dzieci chcą każdą zabawkę obdarować kwiatami. Na straganach są kwiaty (kolorowe płytki) i każde dziecko może dostać jeden kwiatek, wymieniając go za jedną fasolkę (pieniążek). Dzieci otrzymują po kilka fasolek, żeby mogły je wymienić na kwiatki i zrobić z nich okazały bukiet. Pod koniec zabawy liczą kwiaty i układają z nich bukiet, żeby lalce i pajacykowi było wesoło w dniu ich święta.

Wydawać by się mogło, że w trakcie takiej zabawy dzieci mają wiele okazji do zrozumienia sensu wymiany jeden do jednego. Jednak dla wielu dzieci doświadczeń tego typu jest za mało i „modne” stają się zabawy w kupowanie. Po kilku dniach „moda” ta wygasa, ale pojawia się w następnym roku po zorganizowaniu zabawy *Święto pluszowego misia*⁶. Dzieci są już starsze i dlatego sytuacja kupna i sprzedaży jest bardziej złożona: trzy pieniążki (fasolki) za jeden przedmiot, pięć pieniążków za inny przedmiot itd. I znowu okazuje się, że dla wielu dzieci doświadczeń tego typu jest za mało. Dlatego równoległe „modne” są u naszych dzieci zabawy w „kupno i sprzedaż”.

Z naszych obserwacji wynika jednoznacznie, że zabawami, które dzieci rozpoczynają spontanicznie, nie rządzi dowolność. Dzieciom nie jest obojętne **w co i jak się bawią**. Podstawowe znaczenie mają aktualne potrzeby rozwoju umysłowego. One bowiem sprawiają, że dziecko:

- rozpoczyna daną zabawę i organizuje ją w taki sposób, aby zgromadzić możliwie dużo doświadczeń przydatnych do kształtowania w swoim umyśle budujących się schematów intelektualnych;
- w swojej zabawie używa dostępnych przedmiotów i nadaje im takie umowne znaczenie, aby gromadzone doświadczenia dokładnie pasowały do budowanego schematu;
- jest zainteresowane zabawą i powtarza ją, aż dany schemat zostanie zbudowany, a gdy to się już stanie, zaczyna interesować się inną zabawą.

⁵ Scenariusz tych zajęć znajduje się w cytowanej już publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięcioletków...*, s. 228–230.

⁶ Scenariusz *Święto pluszowego misia* znajduje się w publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych*, WSiP, Warszawa 2000, s. 91–94.



Wyjaśniając to, przypomnę jedną z podstawowych cech rozwoju umysłowego – schematy poznawcze budują się w umyśle dziecka w ustalonej kolejności, na przykład według porządku określonego przez J. Piageta⁷. Do ich zbudowania potrzebne są dokładnie określone doświadczenia, które dziecko musi zgromadzić osobiście. Z tej wewnętrznej potrzeby dziecko podejmuje zabawę; jest ona przecież jego główną formą aktywności. Doświadczeń zgromadzonych w trakcie jednej zabawy jest zwykle za mało i dlatego dziecko bawi się w to samo wiele razy. Jednak w kolejnych zabawach z takiej serii dziecko stopniowo zmienia przebieg zabawy:

- zwiększa liczbę przedmiotów i nadaje im inny sens: dzięki temu zabawa i gromadzone w niej doświadczenia są coraz bogatsze;
- wydłuża czas zabawy, bo może wówczas zgromadzić większą liczbę doświadczeń.

Żeby zgromadzone doświadczenia mogły być spożytkowane do budowania schematów umysłowych, muszą zostać uwewnętrznione. Dlatego dziecko, bawiąc się, nazywa to, co robi (mówi głośno samo do siebie). Pomaga to w nadaniu intelektualnego znaczenia gromadzonym doświadczeniom oraz w ich uwewnętrznieniu.

Można się o tym przekonać, obserwując i analizując zabawy małych i starszych dzieci. Gdy dwulatek buduje w swojej główce schemat poznawczy **część – całość** (z części można złożyć całość, potem tę całość można rozłożyć na części i ponownie złożyć całość), uwielbia budować wieże z klocków. Ustawia klocek na klocku, a na nim jeszcze jeden klocek i ma całość – wieżę z klocków. Jeżeli zechce dołożyć jeszcze jeden klocek, następuje katastrofa. Dziecko widzi, jak całość (wieża) rozpada się na części. Jest to fascynujące i dziecko chce tego typu zmian doświadczyć wiele razy, dlatego z rozsypanych klocków (części) ponownie buduje wieżę (nową całość) i znowu następuje katastrofa, całość rozpada się na części. I tak dalej, wiele razy.

O tym, że doświadczenia gromadzone w takiej zabawie są ważne dla dziecka, świadczy jego zaangażowanie: pochłonięte budowaniem całości, śmieje się przy każdej katastrofie i szybko z radością tworzy nową wieżę. Jest to niewątpliwie intensywny proces uczenia się. Jeżeli taka zabawa trwa dłużej, można dostrzec wzrost precyzji wykonywanych czynności (nabieranie wprawy). Dziecku

⁷ Charakterystykę modelu rozwoju intelektualnego w opracowaniu J. Piageta można znaleźć w następujących publikacjach: J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966; J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993; R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995, rozdział 8; M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985, s. 68–73; A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975, s. 20–48.

udaje się zbudować wieżę wyższą, z większej liczby klocków. Oznacza to, że potrafi ono swoimi myślami objąć coraz więcej części, które dają się połączyć w całość typu: jeden na drugim.

Kiedy dziecko zbuduje w swoim umyśle taki schemat, przestaje je fascynować budowanie wieży. Zaczyna się wówczas interesować na przykład budową garaży, gdyż dąży do rozszerzenia schematu – można dwie całości **jedną na drugiej** połączyć tak, aby mieć inną całość. Budowanie garaży dostarcza dziecku doświadczeń do stworzenia takiego właśnie schematu. Kiedy ten schemat zostanie zbudowany, budowanie garaży nie będzie już tak fascynujące. Dziecko zacznie budować coś bardziej złożonego, ale zawsze będą to czynności zabawowe motywowane wewnątrznie, zgodnie z potrzebami kolejnego schematu tworzonych w umyśle, oczywiście na wyższym poziomie rozwoju intelektualnego dziecka.

Z analizy zabaw spontanicznie podejmowanych przez dzieci wynika jeszcze jedno ważne spostrzeżenie:

– niektóre dzieci bawią się **w to samo** wielokrotnie: bywa, że fascynacja daną zabawą trwa tydzień i dłużej, a w kolejnych wersjach tej zabawy dziecko wzbogaca jej przebieg i wydłuża czas zabawy;

– inne dzieci bawią się **w to samo** tylko kilka razy (każda następna zabawa w danej serii jest także bogatsza) i rozpoczyna nową serię zabaw.

Ma to zapewne związek z indywidualną efektywnością uczenia się. Dzieci różnią się bowiem także liczbą doświadczeń, których potrzebują dla zbudowania danego schematu w swoim umyśle⁸. Jednym wystarczy kilka porcji doświadczeń i już schemat jest na tyle gotowy, że można się nim posługiwać w codziennych sytuacjach. Są jednak dzieci, które podobnych porcji muszą zgromadzić o wiele więcej. Zapewne te dzieci chcą się bawić **w to samo** wielokrotnie i przez dłuższy czas. Skracanie czasu, w którym dzieci mogą się bawić **w co chcą i jak chcą**, kładzie się więc cieniem na rozwoju umysłowym tych dzieci.

Jeżeli dorostemu – nauczycielowi, rodzicom – zależy na tym, aby dziecko się pięknie rozwijało, powinien zrobić wszystko, aby bawiło się możliwie długo – im dłużej, tym lepiej. Uda się to wówczas, gdy dorośli pochyli się nad bawiącym się

⁸ Problem podatności dzieci na uczenie się, w tym także charakterystykę różnic indywidualnych występujących w tym zakresie, omawia Z.I. Kałmykowa, *Produktivnoje myslenieje kak osnowa obuczajemosti*, Moskwa 1981. Podatność na uczenie się można ustalić na przykład przez liczbę powtórzeń potrzebną dziecku do opanowania schematu czynności. O zakresie różnic indywidualnych świadczą takie na przykład ustalenia Z.I. Kałmykowej – w grupie siedmiolatków jednym dzieciom wystarczy trzy, cztery powtórzenia i już potrafią wykonać zadanie, podczas gdy inne potrzebują dwanaście i więcej takich powtórzeń, aby wykonać to samo zadanie.



dzieckiem, obdarzy je uwagą i spyta, w co się bawi, a potem pochwali. Dla przedłużenia czasu zabawy trzeba dziecku podsunąć kilka nowych przedmiotów pasujących do zabawy. Zaręczam, że dziecko będzie się teraz bawić o wiele dłużej. I o to właśnie chodzi.

Z przedstawionych ustaleń wynika, że nie sposób przecenić roli zabaw podejmowanych przez dzieci spontanicznie. Nie chcę przez to powiedzieć, że zabawy dzieci **w co chcą i jak chcą** mogą zastąpić w przedszkolu inne formy uczenia się. Trzeba jednak zachować rozsądne proporcje w organizacji dziecięcego dnia i przeznaczyć w domu i w przedszkolu odpowiednio dużo czasu na to, aby dzieci mogły się bawić **w co chcą i jak chcą**.

Zabawy tematyczne jako intensywny proces uczenia się

Zabawy są dla dzieci sposobem osvajania się z trudnymi sytuacjami i kształtowania ważnych umiejętności. Ma to miejsce w trakcie zabaw tematycznych⁹. Na przykład choroba, podjęcie nauki szkolnej, podróże to trudne sytuacje, których dzieci w żaden sposób nie mogą uniknąć. Nic więc dziwnego, że chcą jak najszybciej zostać ekspertami¹⁰, dlatego tak chętnie bawią się „w choroby i leczenie”, „w szkołę”, „w podróże” itp.

Podjęcie tego typu zabaw ma bezpośredni związek z tym, czego dzieci doświadczają i co przeżywają. Można się o tym przekonać, analizując zabawy „w choroby i leczenie”. Kiedy dzieci są zdrowe, rzadko inicjują takie zabawy, ale na przykład w trakcie epidemii grypy zabawy „w choroby i leczenie” z dnia na dzień stają się atrakcyjniejsze.

⁹ Przypominamy, że pełną charakterystykę zabaw tematycznych podaje W. Dyner, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983.

¹⁰ Dzieci ujmują sytuacje lub zdarzenia, w których uczestniczą, jako złożone i dynamiczne całości zwane przez psychologów schematami, strukturami, skryptami. Chcąc zrozumieć ich sens, tworzą uporządkowaną sekwencję czynności (obejmującą także przedmioty i osoby), zmierzającą do jakiegoś celu lub grupującą się wokół czegoś ważnego. Takie dynamiczne struktury (oparte na uprzednim doświadczeniu) tworzą wiedzę dziecka o tym, co je otacza, i pomagają mu coraz lepiej funkcjonować w swoim otoczeniu. Więcej informacji podają M. Przetacznik-Gierowska (*Świat dziecka...*, s. 79–83), K. Stemplewska (*Rozwój reprezentacji*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992), K. Najder (*Schematy poznawcze*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992), E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska (*Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupienia uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy i metodyka*, WSiP, Warszawa 2005, s. 71–86).

Podobnie jest po przebytej chorobie i po leczeniu w szpitalu. Dzieci, które tego doświadczyły, w każdej wolnej chwili leczą swoje zabawki. Zabawy „w choroby i leczenie” tych dzieci są bogatsze, a ich dramaturgia oddaje to, czego dzieci wcześniej doświadczyły. Dzieci chcą oswoić się z chorobą i możliwie dobrze przygotować się do następnego takiego życiowego kataklizmu.

Przed i po wakacjach dzieci o wiele częściej podejmują zabawy „w podróże”. Pakują przedmioty do pudeł – walizek, na niby wkładają lalki do samochodów i jadą gdzieś daleko. Obserwując takie zabawy, można zauważyć, że dzieci starają się zdobyć możliwie dużo doświadczeń potrzebnych do zbudowania schematu „nie obawiam się podróży, bo potrafię sobie w niej dać radę”. Podróż obfituje bowiem w niespodzianki i trudne sytuacje.

Zabawa „w szkołę” fascynuje sześciolatki wiosną i wczesnym latem, ponieważ jesienią mają podjąć naukę w pierwszej klasie. Na niby usadzają swoje zabawki w ławkach, a same odgrywają rolę nauczyciela. Im dziecko więcej wie o zwyczajach szkolnych, tym jego zabawy „w szkołę” są bardziej realistyczne. Interesujące jest to, że bawiąc się „w szkołę”, chcą odgrywać rolę nauczyciela. Nie chodzi im jednak tylko o wiodącą rolę w tej zabawie. Z przebiegu zabawy wynika, że dzieci chcą wiedzieć, co je czeka ze strony nauczyciela, i pragną nauczyć się spełniać jego oczekiwania. W miarę gromadzenia informacji o szkole kolejne zabawy z tej serii są bogatsze i lepiej oddają typowe sytuacje szkolne. Oznacza to, że bawiące się dziecko jest coraz lepiej przygotowane do odgrywania roli małego ucznia.

Z powyższych ustaleń wynikają ważne wnioski dotyczące zabaw tematycznych realizowanych przez dzieci w przedszkolu i w domu, a mianowicie dzieci:

- podejmują zabawę tematyczną z wewnętrznej potrzeby oswojenia się z sytuacją trudną i jednocześnie ważną: chcą być dobrze do niej przygotowane, gdy zdarzy się ponownie;
- dążą do tego, aby dramaturgia zabawy tematycznej była maksymalnie podobna do aktualnie ważnej sytuacji życiowej: dotyczy to postaci, sekwencji realizowanych czynności, wypowiedzianych komunikatów i używanych przedmiotów;
- wykonują czynności w zabawie tematycznej w takim porządku jak w sytuacjach życiowych (dotyczy to także wypowiedzianych kwestii), gdyż pomaga im to lepiej zrozumieć sens odtwarzanej sytuacji życiowej i opanować reguły działania;
- nadają przedmiotom umowny sens (zwyczajny patyk raz pełni funkcję termometru, innym razem jest używany do pokazywania czegoś na tablicy itp.), aby zabawa tematyczna była maksymalnie realistyczna;
- realizują serię zabaw i każdą następną starają się wzbogacić o elementy, o które w międzyczasie wzbogaciła się dziecięca wiedza dotycząca sytuacji życiowej stanowiącej kanwę zabawy;



– gdy czują się już ekspertami w dziedzinie odtwarzanej w zabawie, tracą zainteresowanie daną zabawą i podejmują nową, stosownie do swoich obecnych potrzeb.

Zabawy tematyczne są więc intensywnym procesem uczenia się i dlatego odgrywają ważną rolę w procesie kształtowania dziecięcej wiedzy i umiejętności. Dzieci mają więc bawić się możliwie często, a zadaniem dorosłych, także nauczyciela, jest skłanianie ich do przedłużania czasu trwania zabawy i wzbogacania jej.

Nie jest to trudne, gdyż wystarczy mądrą rozmową zachęcić dzieci do zabawy i pomóc im zgromadzić właściwe rekwizyty. Gdy już się bawią, trzeba obdarzyć je uwagą, aby nadać zabawie specjalne znaczenie. Przed następną zabawą (z danej serii) warto także zadbać, aby wzbogacić wiedzę dzieci o sytuacji życiowej, która jest odtwarzana w zabawie. Dzięki temu w nowej wersji zabawy dzieci będą uczyły się więcej i lepiej.

Rozdział 4

Kiedy zajęcia organizowane przez nauczyciela są dla dzieci zabawami, a kiedy przeradzają się w zadania do wykonania i co z tego wynika?¹

Nauczyciele przekonani o wartości edukacyjnej zabaw tematycznych dbają o to, aby w przedszkolu było ich sporo. Jednak z obserwacji i analizy czynności nauczycieli oraz dzieci w trakcie takich zabaw wynika często coś odmiennego. Bywa, że to, co nauczyciele organizują dla dzieci w przedszkolu jako zabawę, ma charakter sytuacji zadaniowych. Na przykład:

- nauczyciel pyta dzieci: *Czy chcecie się bawić klockami?*
- następnie mówi: *Proszę wyjąć z pudełka czerwone klocki;*
- dzieci ochoczo wypełniają polecenie i oczekują zezwolenia na zabawę;
- wbrew ich oczekiwaniom, nauczyciel poleca: *Policzcie, ile jest klocków...*

Odsuńcie dwa. Powiedzcie, ile zostało?

Inny przykład. Nauczyciel zaprasza dzieci na środek sali, ustawia je w kole i zapowiada: *Będziemy się teraz bawić.* Następnie poleca: *Lewa noga do przodu... Wróć... Prawa noga do przodu... Wróć... Kłaśnij.* To mi dopiero zabawa! Jest to przecież fragment dyrektywnie prowadzonej nauki tańca!

Problem w tym, że mało kto dostrzega sprzeczność: inne są intencje nauczyciela, inne oczekiwania dzieci. Nauczyciel nazywa zabawą serię zadań, które dzieci mają wykonać, bo ma nadzieję, że z większym entuzjazmem wykonają polecenia. Dzieci są zaskoczone – oczekują zabawy, a mają wykonywać zadanie. Każdy inteligentny przedszkolak doskonale wie, jak ma zachowywać się w zabawie, a co ma robić w zadaniu do wykonania. Dzieci czują się zawiedzione w swoich oczekiwaniach. Nieporozumienia tego typu przeszkadzają im w orientowaniu się, czego oczekują od nich dorośli. Dzieci protestują i sprawiają kłopoty wychowawcze.

Na tym nieporozumienia się nie kończą. Inaczej przebiega proces uczenia się w sytuacji zadaniowej typu: *zrób tak..., wykonaj to*, inaczej podczas spontanicznej

¹ W rozdziale tym zostały wykorzystane fragmenty publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*

lub tematycznej zabawy. Nie chcę przez to powiedzieć, że proces uczenia w sytuacjach zadaniowych jest gorszy. Pewne umiejętności lepiej kształtują się w sytuacjach zadaniowych niż w zabawach.

W sytuacjach zadaniowych dzieci mają wykonać możliwie dokładnie polecenia nauczyciela, naśladować jego czynności, a potem doskonalić je przez powtarzanie. Natomiast zabawa sprzyja uczeniu się przez wgląd, tak jak to przedstawiałam wcześniej. Nie można tego mylić, jeżeli chce się skutecznie wychowywać i kształcić dzieci. Warto więc zastanowić się nad tym, w jaki sposób organizować zabawy tak, aby nie przekształciły się w serię zadań do wykonania. Jest to trudny problem ze względu na bogactwo zabaw typowych dla wieku przedszkolnego. Na dodatek niektóre sytuacje zadaniowe mogą przemienić się w zabawę, jeżeli sprawiają dzieciom przyjemność i dzieci będą je podejmować z własnej woli.

Zabawy dzieli się często na tematyczne, konstrukcyjne, dydaktyczne i ruchowe. Kłopot w tym, że nie jest to podział rozłączny. Autorytet w dziedzinie dziecięcych zabaw – W. Okoń² – twierdzi na przykład, że zabawa dydaktyczna realizowana jest według wzoru opracowanego przez dorosłych i prowadzi do jakiegoś celu. W zabawach dydaktycznych uprzywilejowane miejsce zajmują gry, których celem jest rozwijanie zdolności poznawczych, dlatego do zabaw dydaktycznych zalicza między innymi loteryjki, układanki, rebusy, krzyżówki oraz gry stolikowe typu: Chińczyk, domino, warcaby³.

W praktyce wychowania przedszkolnego przyjmuje się, że zabawy dydaktyczne mogą być organizowane według reguł zabaw tematycznych. Nauczyciel organizuje takie zabawy wówczas, gdy dzieci mają opanować pewne umiejętności. Bywa więc, że nawet zabawa manipulacyjna może przybrać formę zabawy dydaktycznej albo stać się zadaniem do wykonania. Przykładem jest zabawa *Co to jest?*, polegająca na tym, że dzieci mają zamknięte lub zakryte oczy, wyjmują z pudełka (woreczka) różne przedmioty i starają się rozpoznać je dotykiem i nazwać.

Dla rozważań zawartych w tym rozdziale przydatny jest podział zabaw dydaktycznych zaproponowany przez W. Hemmerling⁴. Dzieli ona zabawy dydaktyczne na:

- zespołowe zabawy i gry ruchowe z prawidłami i elementami rywalizacji;
- zabawy konstrukcyjne, w których dominują czynności motoryczne;
- zespołowe zabawy tematyczne, tj. zabawy w rolę, dramatyzacje, inscenizacje, konkursy, quizy, zgaduj-zgadule itp.;

² Por. W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975, s. 344.

³ Por. W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987, s. 159.

⁴ W. Hemmerling, *Zabawy w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1984, s. 12.

- zespołowe zabawy i gry dydaktyczne opracowane specjalnie do zadań i czynności poznawczych.

Zabawy dydaktyczne mogą być w przedszkolu w różny sposób wplatanie w tok zajęć edukacyjnych. Jeżeli zabawa trwa krótko, jest zwykle organizowana w ramach rozwijania jednego celu zajęć. Wiele zabaw dydaktycznych ma jednak formę tak rozbudowaną, że stanowią główną metodę realizacji całej jednostki zajęciowej. Przykładem może być wcześniej opisana zabawa *Święto lalek i pajacyków*.

Co zrobić, aby zabawa dydaktyczna nie przekształciła się w dyrektywnie organizowane zadanie?

Chodzi o to, aby zachować wszystko co dobre w zabawie, a jednocześnie zrealizować za jej pomocą określone cele wychowawcze i kształcące. Charakterystyczną cechą zabawy dydaktycznej jest to, że w ogólnym zarysie jest ona realizowana według pomysłu dorosłego. Oznacza to, że dzieci muszą dostosować się do podanych reguł. Chociaż w zabawie reguły są mniej ostro wyrażane niż w grach, to jednak muszą być przestrzegane. Dostosowanie się do reguł jest dla dzieci trudne. Wskazują na to wyniki badań D.B. Elkonina⁵, na przykład:

- zabawa w chowanego: regułem tej zabawy potrafiło się podporządkować 50% czterolatków, 100% pięcioletków i ani jeden trzylatek;
- zabawa w kotka i myszkę: jej regułem potrafiło się podporządkować 44% trzylatków, a także wszystkie cztero- i pięcioletki.

Trzeba być więc ostrożnym w komplikowaniu reguł zabaw dydaktycznych organizowanych dla starszych przedszkolaków. Może się bowiem zdarzyć, że dla niektórych dzieci zabawa dydaktyczna będzie za trudna. Trzeba brać pod uwagę możliwości umysłowe dzieci oraz ich doświadczenia życiowe, do których nawiązuje zabawa.

W jaki sposób można zorientować się, czy zabawa jest dobrze dopasowana do możliwości rozwojowych dzieci? Wskaźnikiem jest to, w jaki sposób dzieci podejmują zabawę i jak długo są nią zainteresowane. Jeżeli zabawie nie towarzyszy radosne ożywienie dzieci i wiele z nich odchodzi na bok, bo chce się inaczej bawić, oznacza to, że zabawa jest albo za trudna, albo została źle zorganizowana.

Przymuszanie dzieci do zabawy przynosi więcej szkody niż korzyści. Jeżeli dzieci nie są zainteresowane zabawą, trzeba z niej zrezygnować. Potem moż-

⁵ D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy...*, s. 328 i dalsze.

na do niej wrócić, ale wcześniej należy uprościć jej reguły i zadbać, aby lepiej przystawała do dziecięcych doświadczeń życiowych.

Czasami kilkoro dzieci chce bawić się dłużej, niż to przewidział nauczyciel, lub chce dodatkowo bawić się tymi przedmiotami, którymi manipulowały na zajęciach. Trzeba im to umożliwić, bo zapewne potrzebują zgromadzić więcej doświadczeń. Wystarczy zostawić w widocznym miejscu kilka kompletów przedmiotów użytych wcześniej do zabawy (resztę sprzątnąć) i powiedzieć na przykład: *Kto chce, może się tymi przedmiotami bawić*, a potem ustalić, kiedy to będzie możliwe.

Ważne jest też, aby dzieci potrafiły długo skupić się na zabawie. Im dłużej będzie trwała zabawa, tym lepiej świadczy to o ich możliwościach intelektualnych. Warto więc zastanowić się nad tym, w jaki sposób można przedłużyć czas trwania zabawy spontanicznej. Nie jest to trudne. Wystarczy, by nauczyciel:

- podszedł do bawiącego się dziecka, obdarzył je uwagą i spytał, w co się bawi;
- dał dziecku kilka nowych przedmiotów pasujących do zabawy: jeżeli dziecko buduje coś z klocków, może podsunąć mu pojemnik z atrakcyjnymi klockami, gdy ubiera lalkę, może dać mu skrawek materiału przydatny do jej przystrojenia itp.

Życzliwe zainteresowanie bawiącym się dzieckiem w znacznym stopniu przedłuża czas trwania dziecięcej zabawy. Na przykład dziecko, które po 3 minutach chciało porzucić zabawę klockami, po takim życzliwym zainteresowaniu się bawiło się jeszcze kilka minut. Wydaje się, że nie jest to dużo, ale przecież w czasie przedłużonej zabawy dziecko zgromadziło więcej doświadczeń manipulacyjnych i konstrukcyjnych.

Kończąc rozważania o tym, jak intensywnie dzieci uczą się w trakcie zabaw, przedstawiam następujące wnioski⁶:

- Dzieci podejmują i realizują zabawy z przyjemności, a nie z obowiązku. Dlatego nauczyciel może proponować dzieciom zabawę dydaktyczną, ale nie nakazywać. Jeżeli nauczyciel musi napominać dzieci do kontynuowania czynności zabawowych, to znaczy, że zabawa przekształciła się w serię zadań do wykonania. Trzeba wówczas zastanowić się nad tym, dlaczego tak się stało, aby na przyszłość uniknąć błędu.
- Zabawa jest realizowana na niby, ale na wzór i podobieństwo świata realnego. Konwencja „na niby” sprzyja poczuciu bezpieczeństwa i dziecko może

⁶Wiele pożytecznych wskazówek podają J.H. Helm, L.G. Katz w książce: *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

bez lęku ćwiczyć te umiejętności, które potem wykorzysta w sytuacjach życiowych. Trzeba o tym pamiętać przy organizowaniu rozbudowanych zabaw dydaktycznych typu: „choroba i leczenie”, „podróże do obranego celu”, „kupno i sprzedaż”, „ruch uliczny”. Takie zabawy mają możliwie wiernie odzwierciedlać sytuacje życiowe, także w zakresie zagrożeń, jakie w nich występują. Chodzi przecież o to, aby dzieci oswoiły się z nimi i nauczyły się przewidywać, co może im grozić.

- Organizując zabawę dydaktyczną, trzeba być ostrożnym z narzucaniem dzieciom reguł. Reguły te są z konieczności nieco dyrektywne i zabawa może się przerodzić w zadanie do wykonania. Żeby uniknąć tego niebezpieczeństwa, trzeba ogólnie zapoznać dzieci z koncepcją zabawy, a potem wspólnie z nimi uzgodnić, jak mogą się bawić, pozwalając im na modyfikację przebiegu zabawy.
- Zabawy dydaktyczne utożsamia się często z grami⁷. Trzeba jednak pamiętać, że każda gra jest zabawą, lecz nie każda zabawa jest grą⁸. W grach występuje rywalizacja i może mieć ona ostry przebieg. Z naszych doświadczeń wynika, że nawet pięcioletnie dzieci doskonale wiedzą, iż podczas gry będą się o coś ścigać, a w zabawach takiej rywalizacji nie będzie. Nauczyciel powinien więc uważać i nie nazywać zabaw grami, a gier zabawami.
- W zabawie dzieci intensywnie się uczą; gromadzą dużo doświadczeń i przetwarzają je w schematy umysłowe. Zanim zorganizuje się zabawę dydaktyczną, trzeba więc sprawdzić, czy występują w niej te doświadczenia poznawcze i wykonawcze, które mają przyczynić się do kształtowania kompetencji ważnych z punktu widzenia zaplanowanych zajęć. Jeżeli nauczyciel nie ma pomysłu na zabawę kształtującą dany typ rozumowania, lepiej przejść na formę organizacyjną „zadania do wykonania”. Nie można jednak „zadań do wykonania” nazywać zabawą.

⁷W. Okoń (*Zabawa a rzeczywistość...*, s. 159), przedstawiając poglądy P.A. Rudika, wyjaśnia: *...zabawy dydaktyczne (a właściwie gry) są sztucznie przygotowane przez wychowawców. Służą one przede wszystkim uczeniu się dzieci, a głównie rozwojowi ich spostrzegawczości, uwagi, pamięci, myślenia, wzbogaceniu wiedzy i kształceniu mowy.*

⁸Tamże, s. 160.

Rozdział 5

Konieczność zadbania o kindersztubę oraz umiejętności samoobsługowe dzieci w czasach zarysowującego się kryzysu wychowania rodzinnego¹

W przedszkolach sporo uwagi poświęca się kształtowaniu umiejętności samoobsługowych dzieci, zwłaszcza wtedy, gdy zaczynają uczęszczać do przedszkola. Każdy nauczyciel stara się możliwie szybko nauczyć dzieci samodzielności. Gdy dzieci potrafią się same ubrać i rozebrać, wówczas wyjście do ogrodu i na wycieczkę nie jest już takie trudne. Jeżeli potrafią same skorzystać z łazienki, nauczyciel nie musi przerywać zajęć, aby pójść tam z dzieckiem. Praca nauczyciela staje się nieco łatwiejsza, gdy dzieci pomagają mu w utrzymaniu porządku w sali.

Obserwując dzieci przychodzące do przedszkola, odnoszę wrażenie, że są mniej samodzielne niż kiedyś. Zapracowani i zmęczeni rodzice zbyt często wyręczają dzieci w najprostszych czynnościach: *Bo tak jest prościej..., Będzie szybciej...* Mniejszą uwagę przywiązują do konieczności wczesnego kształtowania czynności samoobsługowych u swoich dzieci. Niektórzy rodzice tłumaczą to ideą bezstresowego wychowania. Babcie, wyręczając wnuka, argumentują: *Jest jeszcze malutki... Jeszcze się w życiu napracuje...* Wiele tutaj nieporozumień i braku wyobraźni.

Najwięcej kłopotów z wykonywaniem czynności samoobsługowych ma miejsce na początku pobytu dziecka w przedszkolu. Dotyczy to także starszych dzieci. Kiedy mija szok adaptacyjny, okazuje się, że „nowe” dzieci:

- przychodząc do przedszkola, stoją bezradnie w szatni i nawet nie próbują zdejmować ubranek lub ich zakładać, po prostu czekają, aż ktoś im pomoże;
- w trakcie posiłków chcą, żeby je karmić: nauczyciel ma usiąść blisko, zabawić opowiadaniem i podawać kąski, a one je łaskawie zjedzą;

¹W rozdziale tym zostały wykorzystane fragmenty rozdziału: *Czego uczą się dzieci, gdy myją się i ubierają, sprzątają i pełnią dyżury, a także, gdy spożywają posiłki. O tym, jak sytuacje te sprzyjają stymulacji rozwoju umysłowego* z publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków...*

– zamiast sprawnie umyć się w łazience, zaczynają bawić się tam wodą, mydłem, ręcznikami;

– wymagają pomocy nauczyciela w toalecie przy zdejmowaniu majtek i spodni, przy podcieraniu tyłka itp.

Ponieważ nauczyciel jest jeden, a dzieci dużo, spełnienie takich oczekiwań nie jest możliwe. Zresztą nie o to chodzi. Ważnym zadaniem wychowawczym domu i przedszkola jest przecież ukształtowanie czynności samoobsługowych u dzieci, a potem przekształcenie ich w nawyki. Starsze przedszkolaki muszą być samodzielne. Ponadto dbanie o porządek jest powiązane z funkcjonowaniem umysłowym dzieci.

Jak dzieci uczą się czynności samoobsługowych?²

Dla zorientowania się w rosnących umiejętnościach i zaradności dziecka podam garść informacji z badań nad rozwojem psychoruchowym dziecka³.

- Tuż przed ukończeniem drugiego roku życia dziecko (ma 21 miesięcy) potrafi trzymać małą filiżankę jedną ręką i pić z niej. Lepiej radzi sobie, jedząc łyżką, chociaż trzyma ją chwytem nakładkowym.
- Dwulatek lubi pomagać dorosłym w pracy domowej: dużo przy tym mówi, wszystkiego dotyka, zagląda w każdy kąt i bez przerwy pyta. Dziecko stara się być usłużne i chętne, cieszy go też każda pochwała.
- Dwu i pół roczne dziecko umie przynieść z kuchni szklankę z wodą (napęloną do 3/4 wysokości naczynia) bez rozlania. Potrafi już samodzielnie włożyć majteczki i spodenki, a także nałożyć skarpety i buty, ale nie radzi sobie jeszcze ze sznurowadłami i klamerkami. Próbuje rozpiąć guziki przy kurtce; rozciąga zapięcie i wypycha palcem guziki z dziurek.
- Trzylatek myje twarz i ręce, nie mocząc ubrania, i wyciera je ręcznikiem. Potrafi samodzielnie jeść. Doskonali te umiejętności w zabawie i z zapalem karmi lalki, a także kąpie je i czesze.
- Trzylatkom i dzieciom starszym pomaganie dorosłym sprawia wyraźną przyjemność. Starają się wyręczać dorosłych w prostych czynnościach, a także usłużnie podają różne przedmioty. Potrafią też przypilnować dziecka w wózku.

² Przytaczam tu fragmenty publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się...*

³ Więcej informacji na ten temat podaje E. Franus w publikacjach: *Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. Czwarty, piąty i szósty rok życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975 oraz *Sprawdziany rozwoju dziecka. Od urodzenia do szóstego roku życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

Z ustaleń tych wynika, że trzylatek sporo już potrafi, a czwarty rok życia jest okresem dalszego doskonalenia umiejętności samoobsługowych, dlatego radzę krytycznie potraktować to, że starszy przedszkolak ma kłopoty z czynnościami samoobsługowymi. Wiele bowiem zależy od tego, na ile dorośli pozwalają dziecku na samodzielne, choć niezdarne wykonywanie czynności w domu. Znaczące jest także, czy zachęca się dziecko do radzenia sobie w sytuacjach życiowych i czy dorośli okazują radość, gdy upora się ono z wykonaniem czynności.

Starsze przedszkolaki reprezentują już taki poziom rozwoju samokontroli, że można i trzeba już kształtować poczucie odpowiedzialności za to, co czynią. Dzieci mają respektować zasady dobrego zachowania się w domu, w przedszkolu, na ulicy, w sklepie itd. Trzeba to wyjaśnić rodzicom, bo bez ich pomocy nie uzyska się tu dobrych wyników wychowawczych.

Starszy przedszkolak powinien umieć czerpać radość z faktu, że udało mu się zrealizować do końca zadanie. Jest to wyższy poziom samokontroli, trudny do osiągnięcia. Trzeba więc dzieciom w tym pomóc. W domu i w przedszkolu dorośli musi:

- być przy dziecku i podtrzymywać je w osiągnięciu celu: ma zachęcać, przypominać i podpowiadać, co należy kolejno robić;
- okazywać radość, gdy dziecko osiągnie cel, gdyż w ten sposób dziecko uczy się odczuwać przyjemność z wykonania czynności do końca;
- być cierpliwy i systematyczny, bo dziecko musi wiele razy wykonać czynność, aż ją opanuje, a potem powinno ćwiczyć, aby przybrała ona postać nawyku.

Dobre nawyki należy dosłownie „wdrukować” w dziecięcy umysł. Najpierw trzeba ukształtować daną czynność, a potem doprowadzić do odruchowego zachowania. Jeżeli to się uda, łatwiej będzie żyć dziecku z dorosłymi, gdyż będą postrzegać je jako sympatyczne, dobrze ułożone i mądre. Uniknie się wówczas wielu sytuacji konfliktowych i niepotrzebnych napięć. Dziecko będzie częściej nagradzane niż karane.

W kształtowaniu skłonności do doprowadzania do końca rozpoczętych czynności przeszkadza niedobry zwyczaj przerywania dziecięcych zabaw. Dorośli czynią tak, gdy chcą skłonić dziecko do zjedzenia obiadu, kolacji, pójścia do łóżka itp. Nie zważają na dziecięce protesty. Robi się nieprzyjemnie, a dziecko chce dobrze; dąży do zakończenia swoich zajęć. Przecież tego właśnie uczył dorośli w innych sytuacjach. Jedno przeczy drugiemu! Jestem przeciwna brutalnemu przerywaniu dziecku czynności, gdy zajmuje się czymś pożytecznym, na przykład jest skupione na zabawie. Będzie lepiej, jeżeli dorośli, także nauczyciel:

– zapowie konieczność kończenia zabawy: *Za chwileczkę będzie obiad. Macie jeszcze pięć minut⁴ do zakończenia zabawy... Czas umyć ręce...*;

– pozostawi dzieciom dwie, trzy minuty na zakończenie wykonywanych czynności;

– dopiero po upływie tego czasu poprosi dzieci o wykonanie następnej czynności.

Takie postępowanie wynika ze zwykłego poszanowania czynności wykonywanych przez dziecko i pozwala unikać wielu napięć. Na kształtowanie czynności samoobsługowych trzeba spojrzeć szerzej: ucząc jednego, nie można niszczyć czegoś innego. Potrzebny jest mądry wybór, co jest ważne, a z czego można tu i teraz zrezygnować.

Czterolatki i dzieci starsze mają już w zasadzie opanowane najważniejsze czynności samoobsługowe: same jedzą i piją, wymagają tylko odrobiny wsparcia przy ubieraniu się, samodzielnie korzystają z łazienki itp. Potrafią także zrozumieć, co to znaczy pełnić dyżur, i chętnie to robią, chociaż nauczyciel musi czasami o tym przypomnieć. Pięciolatki czują się wyróżnione, gdy mogą asystować nauczycielowi i wyręczać go w wielu czynnościach, a dyżury pełnią już z wielką odpowiedzialnością. Może się więc wydawać, że nie trzeba już zajmować się analizą procesu uczenia się dzieci w takich sytuacjach, jak: ubieranie się, jedzenie, sprzątanie itd. Jest jednak inaczej i ma to głęboki sens, jeżeli chcemy zapewnić dzieciom sukcesy, także w dalszej edukacji.

W trakcie opanowania czynności samoobsługowych dziecko uczy się tak organizować swoją aktywność, aby osiągnąć cel. Dowiaduje się także, że pewnych sytuacji nie da się uniknąć i lepiej się nie buntować. Dlatego rozsądniej jest wykonać to, co trzeba, szybko i sprawnie. Na przykład gdy dziecko sprawnie umyje i wytrze ręce, ma poczucie, że wykonało coś pozytywnego, jest chwalone i odczuwa komfort wygody. Doznania te przenoszą się na inne sytuacje zadaniowe. Jeżeli dziecko wie, że nie ma sensu buntować się przed wykonaniem czynności samoobsługowych (sprawnie ubiera się, ochoczo siada do stołu i samodzielnie je itd.), rozumie także, że nie warto ociągać się z wykonywaniem poleceń nauczyciela w trakcie zajęć dydaktycznych.

⁴ Nawet starsze przedszkolaki nie orientują się tak precyzyjnie w upływającym czasie, żeby wiedzieć, ile to jest 5 minut. Potrafią jednak zrozumieć, że mają jeszcze do dyspozycji trochę czasu i że muszą powoli kończyć to, co robią.



W jaki sposób wykonywanie czynności samoobsługowych i porządkowych przenosi się na czynności intelektualne?

Zadziwiające jest to, że sposób wykonywania czynności samoobsługowych i porządkowych przenosi się na czynności intelektualne. Z analizy dziecięcych zachowań wynika bowiem, że dzieci, które:

- marudzą i ociągają się przy każdej czynności samoobsługowej, przenoszą ten styl zachowania na sytuacje zadaniowe typu dydaktycznego: zbyt wolno układają przedmioty potrzebne do zajęć, zwlekają z wykonaniem poleceń, a na dodatek pokazują, jak wielką łaskę czynią nauczycielowi;

- bałaganią (rzucają ręcznik byle gdzie, depczą po swoich ubraniach w szatni, rozrzucają jedzenie itd.), są zwykle równie niestaranne w realizacji zadań typu intelektualnego. Jeżeli mają ułożyć coś sensownego z klocków, to nie widzą potrzeby, aby wcześniej je porządnie ułożyć. Dlatego ciągle czegoś szukają, przesuwają, przedstawiają i są tym tak pochłonięte, że tracą z pola widzenia sens zadania;

- przy wykonywaniu czynności samoobsługowych dopraszają się pomocy, chociaż przy niewielkim wysiłku mogłyby poradzić sobie same, przenoszą ten nawyk na sytuacje zadaniowe typu intelektualnego: zaczynają marudzić, szukają wzrokiem nauczyciela, a gdy on spojrzy w ich kierunku, pokazują swoją bezradność. On oczywiście przychodzi i pomaga. Tym sposobem po raz kolejny dowiadują się, że opłaca się być bezradnym.

Mając to na uwadze, radzę dokładnie przyjrzeć się, jak czterolatki i pięcioletki wykonują czynności samoobsługowe. Na tej podstawie można wyodrębnić dzieci, które je niechętnie wykonują: grymaszą, ociągają się, buntują się, manifestują, że są łaskawe wykonać polecenie, demonstrują bezradność i dopominają się daleko idącej pomocy, na przykład przy ubieraniu się i jedzeniu, chociaż przy odrobinie wysiłku mogą samodzielnie wykonać daną czynność. Okazuje się wówczas, że dzieci te sięją także bałagan: gdziekolwiek są i cokolwiek robią, dookoła nich jest pełno porozrzucanych rzeczy, uszkodzonych przedmiotów.

Dzieci, które tak się zachowują, wymagają wsparcia i szczególnej opieki wychowawczej. Jeżeli nie uda się zmienić ich zachowań w zakresie czynności samoobsługowych na lepsze, to pojawią się następne kłopoty – typu intelektualnego. Dzieci te będą źle funkcjonować przy rozwiązywaniu zadań wymagających wysiłku. Przed podjęciem każdego trudniejszego zadania będą ociągać się i marudzić tak długo, że zapomną, co miały wykonać. Gdy dorosły przypomni im o tym, znów będą zwlekać z podjęciem zadania. Zrobi się nieprzyjemnie, bo dorosły nie może ustąpić. Dzieci wyczuwają to, zaczną płakać i wykonanie zadania zejdzie na dalszy plan.

Jeżeli już uda się skłonić te dzieci do zajęcia się zadaniem, niechętnie wykonują czynności: pokazują bezradność, domagają się pomocy i robią dosłownie wszystko, aby przerwać wykonanie zadania. Analizując ich sytuację, można dostrzec chaotyczne ruchy i bezsensowne przekładanie przedmiotów. Czasem bywa, że zastygają w bezruchu i patrzą bezmyślnie przed siebie albo zajmują się sobą, drapiąc się, dłubiąc w nosie, skubiąc ubranie itd.

Z naszych doświadczeń wynika, że o wiele łatwiej jest uczyć mądrego zachowania w konkretnych sytuacjach życiowych, np. przy realizacji czynności samoobsługowych, niż podczas zajęć dydaktycznych. W trakcie zajęć dydaktycznych trzeba się przecież skupić na czynnościach intelektualnych. Jeżeli nauczyciel musi bez przerwy pomagać i napominać dzieci, żeby zajmowały się tym, co trzeba, przeszkadza to tym dzieciom, które starają się sprawnie wykonać zadanie.

Organizacja zajęć psuje się; powstają dłużyzny, dzieci tracą wątek i zniechęcają się, dlatego radzę poważnie potraktować kształtowanie czynności samoobsługowych i porządkowych starszych przedszkolaków. Kiedy nauczyciel ustalił już, które dzieci źle funkcjonują, powinien zaprosić do współpracy rodziców, by:

- wyjaśnić im, jak ważne są czynności samoobsługowe i jak rzutują na pracę intelektualną dziecka;
- uświadomić im, co powinien umieć każdy czterolatek i pięciolatek;
- przekonać ich, że dziecko musi wykonywać w domu czynności samoobsługowe i porządkowe chętnie, samodzielnie i bez ociągania się.

Jeżeli pojawią się poważne kłopoty wychowawcze, można skorzystać z rad J. Carr⁵. Wyjaśnia ona, jak uczyć dzieci właściwej pozycji przy stole i samodzielnego jedzenia, a także co zrobić ze złymi nawykami, np.: siorbaniem, zapychaniem się kęsami, rozrzucaniem jedzenia czy zbyt wolnym spożywaniem posiłków.

Lista najważniejszych zachowań nawykowych, które warto kształtować u przedszkolaka

• **Nawyk pomagania innym.** Wiek przedszkolny jest najlepszym okresem dla kształtowania potrzeby niesienia pomocy innym. W tym czasie dziecko chce być usługowe i chętne do pomocy. Wystarczy więc pomaganie innym skojarzyć

⁵J. Carr, *Pomóc dziecku upośledzonemu*, PZWL, Warszawa 1984. Rady J. Carr przeznaczone są dla rodziców dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo. Mają oni o wiele więcej kłopotów z wyuczeniem dzieci czynności samoobsługowych. Dlatego to, co radzi J. Carr, jest konkretne i, co więcej, w mojej ocenie, rady sprawdzają się także odnośnie do dzieci mieszczących się w szeroko pojętej normie rozwojowej.



z przyjemnymi przeżyciami. Dorośli mają okazywać radość – nawet przesadnie – gdy dziecko stara się pomóc, nawet wówczas gdy czyni to niezdarne. Trzeba także w obecności dziecka głośno opowiadać o tym, co dobrego zrobiło i jakie jest to ważne i potrzebne. Dzięki temu dziecko zaczyna rozumieć, że pomaganie innym jest oczekiwaną powinnością i że można być dumnym, jeżeli tak się postąpi.

• **Nawyk dbałości o to, aby rzeczy były na swoim miejscu.** Starszy przedszkolak umie już dostrzec ład i cieszyć się z tego. Bałagan potrafi skojarzyć z niewygodą i kłopotami. Niedopuszczalne jest więc wyręczanie dzieci w pracach porządkowych nawet wówczas, gdy dorostłemu się śpieszy. Gdy dziecko garnie się do pomagania i chce towarzyszyć dorosłym przy sprzątanii, trzeba z tego skorzystać, chociaż może ono przeszkadzać. Czynności porządkowe mają swoją logikę i dziecko musi to pojąć. Trzeba więc wielokrotnie organizować wspólne sprzątanie w następujący sposób:

- pomóc dziecku dostrzec bałagan i wynikające z tego kłopoty;
- pokazywać dziecku, co i jak trzeba zrobić, a potem podpowiadać kolejne czynności;
- okazywać radość, gdy uda mu się coś sensownie wykonać, nie karcić i wstrzymywać się od ciągłego poprawiania.

Na koniec należy wspólnie obejrzeć posprzątane miejsce i podkreślić, jak miło jest przebywać w takim pomieszczeniu. Nie wolno także zapomnieć o podkreśleniu zasług małego pomocnika. Taki sposób wdrażania dzieci do utrzymywania porządku sprawdza się i w domu, i w przedszkolu.

• **Nawyk szanowania czyjegoś wysiłku, a także dbania o to, aby nie sprawiać kłopotów innym.** Dotyczy to zwyczajnych i codziennych spraw. Dziecko musi wiedzieć, że:

- trzeba wytrzeć buty, bo się nabrudzi i trzeba będzie ponownie umyć podłogę, a to jest trudna praca;
- należy zamykać drzwi, bo może być katastrofa; że otwarte drzwi przeszkadzają innym;
- po posiłku naczynia odnosi się (lub odstawia) na wskazane miejsce, aby nie zwiększać trudu tych, którzy przygotowali jedzenie;
- nie można rozrzucać przedmiotów, bo robi się bałagan, później trzeba sprzątać i muszą to zrobić inne osoby itd.

Starsze przedszkolaki nie mają kłopotów ze zrozumieniem sensu takich społecznych umów. Co innego jednak rozumienie, a co innego nawyk. Dla stworzenia nawyku szanowania wysiłku drugiego człowieka dorośli muszą wykorzystać

wać bodaj każdą sytuację do wymuszania należytych zachowań. Nie pomyliłam się – ma to być wymuszanie. Dla kształtowania opisanych powinności trzeba uświadomić dzieciom, jakie to ważne i potrzebne. Potem należy być konsekwentnym w egzekwowaniu właściwych zachowań.

• **Nawyk właściwego zachowania się przy stole i kształtowanie dobrych manier przy jedzeniu.** Dotyczy to wszystkich czynności wykonywanych w trakcie spożywania posiłków, a więc:

- nakrywania do stołu i sprzątania po każdym posiłku;
- siadania przy stole: dziecko ma umieć bez upominania usiąść prosto na krześle, bez podpierania głowy i „pokładania się” na stole, bez zadzierania nóg, przeciągania i ziewania;
- spożywania posiłku: dziecko ma się zajmować jedzeniem we właściwy sposób. Nie wolno krzyczeć, nawoływać innych, za to można cichutko rozmawiać z innymi osobami siedzącymi przy stole.

Ważne są tu także formy grzecznościowe: *Dziękuję... Było smaczne... Proszę... Przepraszam – nie chciałem...* itd. Dziecko musi rozumieć, po co usiadło przy stole i czego się od niego oczekuje. Zmorą się złe nawyki i warto rozmawiać o nich z rodzicami. Złe nawyki tworzą się, gdy jedzenie jest mylone z zabawą. Na przykład: dorosły zabawia dziecko i odwraca jego uwagę od jedzenia, aby móc co chwilę wcisnąć mu coś do ust. Bywa, że dorośli biegną za dzieckiem z łyżką pokarmu.

Takie i podobne udziwnienia są niepotrzebne i fatalne w skutkach. Dobrych manier przy stole można nauczyć skutecznie, gdy dorośli:

- sami przestrzegają ceremoniału jedzenia: stół nakryty, wszyscy zajmują swoje miejsca, dziecko także siada przy nakrytym stole;
- zachowują się przy stole tak, aby być dla dziecka wzorem do naśladowania: estetycznie jedzą, nie grymaszą, potrafią podziękować za przyrządzenie posiłku i posprzątać po nim;
- pytają dziecko, ile czego nałożyć na talerz, a potem podpowiadają życzliwie dziecku, np. jak ma trzymać widelec, gdzie odłożyć pestkę z kompotu;
- nie skąpią pochwał i w nagrodę pozwalają mu np. zjeść dodatkową porcję deseru.

Czasem konieczna bywa łagodna kara – na przykład wyproszenie od stołu. Jednak wspólne spożywanie posiłków nie może być dla dziecka udręką. Trzeba pamiętać o tym, że dziecko nie może opanować wszystkiego od razu w doskonałej formie, dlatego dorośli muszą zachować umiar i wyczuć, co w danym momencie jest ważne. Nie przeszkadza to być konsekwentnym w wymaganiach.



• **Nawyk bezkonfliktowego układania się do snu.** Dotyczy to, niestety, także starszych przedszkolaków. Wieczorne zasypianie będzie dla dziecka łatwiejsze, gdy dorośli zadbają o poczucie bezpieczeństwa. Warto stworzyć ceremoniał zakończenia dziecięcego dnia i udania się na spoczynek. Najlepiej, jeżeli czynności są stale wykonywane w tej samej kolejności. Układanie do snu musi być sytuacją wyciszającą i miłą dla dziecka. Na polecenie dorosłego dziecko ma mieć zakończyć zabawę, rozebrać się i myć się.

Czterolatkom trzeba jeszcze pomagać w rozbieraniu się i myciu; dorosły jest przy dziecku, podpowiada, co ma robić, dodaje otuchy gestem i dobrym słowem, pomaga też ułożyć ubrania. Po umyciu dziecko nakłada pidżamkę i mówi wszystkim: *Dobranoc*. W nagrodę ma kilka minut osobistego kontaktu z ukochanym dorosłym. Może to być cicha rozmowa, przeczytana bajka, kolejny fragment opowiadania. Dziecko ma rozumieć, że taka przyjemność trwa tylko chwilę, a potem trzeba iść spać. Takie dobre zwyczaje są także potrzebne starszym dzieciom, chociaż one potrafią już same rozebrać się i ułożyć swoje ubrania.

• **Nawyk radosnego budzenia się.** Miłe nastawienie do świata zależy właśnie od tego. Budzenie się musi być zatem radosne: dziecko ma uśmiechnąć się, wstać i powitać dorosłych. Niedopuszczalne jest zezwalanie na kapryśnienie, obnoszenie się z minami, pokazywanie wszystkim swojego złego humoru itd. Kłopot w tym, że nawyku radosnego budzenia się nie da się załatwić nakazem, a co gorsza krzykiem. Radosne budzenie trzeba wymodelować. Dorosły promiennym uśmiechem „zaraża” dziecko, a potem razem cieszą się z tego, że zaczyna się wspólny dzień. Tak zachowują się matki, pochylając się nad niemowlętami. Potem mniej na to zwracają uwagę, a szkoda. To, jak się dziecko budzi, zależy od zachowania dorosłych. Jeżeli wstając, narzekają i marudzą, dziecko będzie podobnie rozpoczynało swój dzień. Gdy dorośli od rana awanturują się, dziecko uzna to za normalne. Jeżeli ranek zaczyna się od pośpiechu i pokrzykiwania, to cały dzień wypełniony jest niepokojem i zdenerwowaniem, bez widocznej przyczyny.

• **Nawyk właściwego zachowania się w toalecie.** Są to trudne problemy, nawet dla starszych przedszkolaków. Nauka sygnalizowania potrzeb fizjologicznych to jedno z najważniejszych zadań stojących przed dzieckiem w pierwszych latach życia. W badaniach nad osiągnięciami czterolatek stwierdzono, że mniej niż połowa dzieci opanowała te czynności w stopniu zadowalającym⁶. Należy więc oczekiwać, że tak jest w każdym przedszkolu.

⁶J. Carr, op. cit., s. 25.

Załatwianie potrzeb fizjologicznych wiąże się z przynależnością do płci; inaczej załatwiają się dziewczynki, a inaczej chłopcy. Nie można tego mylić, bo dziecko – zwłaszcza starszy przedszkolak – musi zachowywać się zgodnie z własną płcią.

Może to być trudne dla samotnych matek wychowujących chłopców albo dla samotnych ojców wychowujących dziewczynki. Jeżeli w najbliższym otoczeniu nie ma dziadka lub wujka, chłopiec może mieć zbyt mało wzorów męskiego zachowania się. Problem ten komplikuje także fakt, że mężczyźni pracujący w przedszkolach ciągle należą do rzadkości. Trzeba jednak ten problem mądrze rozwiązać. Znowu niezbędna jest rozmowa z rodzicami. Ojców wychowujących samotnie dziewczynki trzeba namówić do tego, żeby zwrócili się do którejś z cioci, aby nauczyła dziecko zachowywać się w łazience. Trzeba też uświadomić samotnym matkom, aby poprosiły kogoś, komu można zaufać, żeby nauczył właściwego zachowania się w łazience chłopca.

• **Nawyk samodzielnego rozbierania i ubierania się, a także dbania o swoje ubrania.** Od tego zależy samodzielność dziecka. Rodzice są skłonni wyręczać dziecko w tych czynnościach, gdyż albo nie mają cierpliwości, albo się śpieszą i nie przewidzieli czasu, jaki jest potrzebny dziecku na samodzielne zmaganie się z częściami swojej garderoby. Trudno to zmienić nawet wówczas, gdy wyjaśni się rodzicom, jak ważne jest, aby dziecko umiało samodzielnie nałożyć i zdjąć ubranie oraz ułożyć je we właściwym miejscu.

Na terenie przedszkola trzeba sobie z tym poradzić. Wystarczy, aby na początku roku szkolnego ktoś z personelu był w szatni i delikatnie zwrócił uwagę na przykład w taki sposób: *Marysia jest starszym przedszkolakiem i potrafi sama się rozebrać. Nie trzeba jej wyręczać..., Tomek potrafi sam włożyć buty do szafki, a kurtkę powiesić na wieszaku..., U nas dzieci same się rozbierają... itp.*

Jak współpracować z rodzicami w zakresie kształtowania czynności samoobsługowych?

Kształtowanie dobrych nawyków wymaga współpracy z rodzicami. Obserwowany kryzys wychowania rodzinnego jest także spowodowany tym, że rodzice często nie wiedzą, co to jest kindersztuba, i zwyczajnie nie zdają sobie sprawy z tego, jakie zachowania trzeba ukształtować u swojego dziecka. To właśnie miałam na uwadze, podając listę dobrych nawyków, które trzeba ukształtować u dzieci. Można ten fragment tekstu powielić i wręczyć rodzicom na początku rozmowy, a potem wspólnie radzić nad tym, jak skutecznie kształtować dobre manieri u dzieci. Narada w sprawie kłopotów dziecka nie może przecież pole-



gać na karceniu i pouczeniu rodziców. Ma to być wspólne rozwiązanie problemów w taki sposób, aby dziecko na tym korzystało. Warto także uświadomić rodzicom, jak ważne jest to, aby:

- **Okazywać zadowolenie z każdego przejawu samodzielności dziecka.** Dorosły nie może ciągle poprawiać, strofować i pokazywać miną, „że jest niedobrze”. Kiedy człowiek uczy się czegoś, na początku zawsze jest niezdarny i nieuważny. Nadmierne korygowanie dziecięcych czynności spowoduje, że dziecko kojarzy czynność, której ma się nauczyć, z niezadowoleniem dorosłego i przykrymi doznaniem. Zamiast ćwiczyć, będzie unikać wykonywania wymaganych czynności. Przewidując przykrości, będzie też bronić się płaczem i wstrzymywaniem się od działania. Grozi to wyuczeniem bezradności.

- **Być cierpliwym.** Nie udało się raz, to nic. Trzeba pochwalić dziecko za wysiłek i tak długo ćwiczyć – podpowiadać czynności, zachęcać do wykonania, podtrzymywać w dążeniu do celu – aż uda się dziecku wykonać daną czynność. Nie wolno zapomnieć o okazaniu radości z dziecięcego sukcesu i zachęcaniu do samodzielnego powtarzania. I jeszcze jedno – opanowanie czynności samoobsługowych mieści się w możliwościach dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo. Jest rzeczą niemożliwą, aby starszy przedszkolak – o normalnym rozwoju – nie mógł ich opanować.

- **Być systematycznym i konsekwentnym.** Bez tego nie da się przekształcić czynności samoobsługowych w nawyki. Przykładem mogą być kłopoty z systematycznym myciem zębów. Mimo „smacznych” past samo szczotkowanie zębów jest mało przyjemne. Nic dziwnego, że o konieczności mycia zębów trzeba dzieciom ciągle przypominać. Dopiero po latach przymuszania dzieci do codziennego mycia zębów tworzy się nawyk. Podobnie jest z innymi nawykami higienicznymi. Nie należy oczekiwać od dziecka, że odczuje dyskomfort z powodu nieumycia rąk, nóg, twarzy itd. Nie ma rady – dorosły musi ciągle pilnować, przypominać i chwalić, gdy dziecko samo zechce zadbać o siebie. Tylko w taki sposób można doprowadzić do ukształtowania nawyków higienicznych.

Rozdział 6

Sytuacje szczególne, np. wycieczki, uroczystości, jako proces uczenia się dzieci. Kiedy takie sytuacje przynoszą dzieciom więcej szkody niż pożytku?¹

Każda ważniejsza uroczystość jest w przedszkolu starannie zaplanowana. Dzięki temu można odpowiednio wcześniej przystąpić do jej przygotowywania. We właściwym czasie organizuje się zajęcia dydaktyczne, których celem jest na przykład wykonanie ozdób potrzebnych do ozdobienia choinki na uroczystość wigilijną w przedszkolu, przygotowanie upominków dla zaproszonych gości na Dzień Babci, Dzień Dziadka, Dzień Matki czy Dzień Ojca. Planując przedszkolne przedstawienie, nauczyciele uczą dzieci piosenek, wierszyków lub tekstów potrzebnych do inscenizacji. W przygotowaniu dekoracji i szyciu kostiumów pomagają też rodzice. Zadziwiające jest to, że jedynie fragmenty tych przygotowań traktuje się jako proces uczenia się dzieci. Dotyczy to: uczenia się wierszy na pamięć, nauki tańców i piosenek, sposobu inscenizowania utworów itd. Bywa, że podobnie traktuje się wykonanie np. czapek i masek z papieru. Natomiast rzadko rozpatruje się samą uroczystość jako sytuację, w której dzieci intensywnie uczą się czegoś dobrego.

Problem w tym, że udział w przedstawieniu czasami przynosi dzieciom wiele złych doświadczeń. Dotyczy to tych dzieci, które nadmiernie denerwują się przed swoim występem, płaczą, nie mogąc wytrzymać napięcia emocjonalnego. Potem, gdy na scenie wypadną odrobinę gorzej, doznają wielu upokorzeń ze strony zarówno innych dzieci, jak i rodziców.

Na tym nie koniec, są jeszcze inne koszty. Czasem na wiele dni zawiesza się pracę dydaktyczną w przedszkolu, bo trzeba pilnie zająć się uroczystością. Można dyskutować nad tym, czy garść przyjemnych doznań w trakcie uroczystości warta jest takiego wysiłku, tym bardziej że są one częściej udziałem dorosłych niż dzieci. W życiu bywa podobnie – chwilę przyjemności trzeba często okupić ciężką pracą. Może więc dobrze się dzieje, że dzieci doświadczają tego już w przedszkolu.

¹ W rozdziale tym zostały wykorzystane fragmenty publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*



Jest jeszcze jeden problem. Nauczyciele są przekonani, że dobrze się dzieje, gdy w trakcie uroczystości na scenie prezentują się wszystkie dzieci z grupy. Kłopot w tym, że jedne dzieci mają uzdolnienia aktorskie, inne nie. Na dodatek niektóre dzieci są tak nieśmiałe, że przeraża je sama myśl o pokazaniu się na scenie. Nieudane występy to tak silne przeżycia, że pamięta się je przez całe życie. Wielu dorosłych nie może przecież zapomnieć upokorzenia i wstydu, gdy stali na scenie i nie mogli wydobyć z siebie głosu, a wszyscy na to patrzyli. Nauczyciele doskonale orientują się, które dzieci zaprezentują się dobrze podczas występów, dlatego przygotowując inscenizację, wyróżniają te właśnie dzieci i powierzają im główne role. Pozostałe dzieci z grupy są jedynie statystami. Jeżeli jednak rozpatrzy się sytuację dzieci – statystów z ich punktu widzenia, pojawiają się inne poważne wątpliwości. Nie jest prawdą, że starszy przedszkolak nie rozumie, czym różni się rola statysty od roli gwiazdora. Dziecko sprowadzone do roli statysty czuje, że jest osobą mniej ważną. Rodzice widzą zakłopotanie swojego dziecka, które na scenie jest tylko tłem dla występów koleżanki czy kolegi – gwiazdora. Na dodatek dostrzegają, jak różni się ich dziecko od rówieśników. Dla nich to przedszkolne przedstawienie jest także przykrym przeżyciem.

Czy można to zmienić na lepsze?

Uroczystości w przedszkolu to nie tylko występy na scenie. Żeby uroczystość się udała, trzeba wykonać wiele skomplikowanych czynności towarzyszących. Zwykle zajmują się tym dorośli, podczas gdy wiele z tych czynności można powierzyć dzieciom, które nie są obdarzone talentami aktorskimi. Czterolatki i pięciolatki mogą przecież pełnić funkcję pomocników gospodarzy przedszkola – witać gości przy drzwiach, zaprowadzić gościa do szatni i wskazać mu miejsce, gdzie ma powiesić swoje okrycie. Dziecko może także towarzyszyć zaproszonemu dorosłemu w drodze do sali i pokazać mu miejsce, gdzie może usiąść. Wykonując te czynności, będzie czuło się potrzebne. Nauczy się także wielu ważnych umiejętności społecznych, a jego rodzice będą zadowoleni, że dziecko potrafi poradzić sobie w tej skomplikowanej przecież sytuacji.

Problem w tym, że dzieci – którym powierza się zwykle role statystów w przedszkolnym przedstawieniu – są najczęściej nieśmiałe. Pełnienie funkcji pomocnika gospodarza przedszkola może być dla nich trudne. Wszak przywitanie gościa i opiekowanie się nim wymaga sporej odwagi. Można sobie z tym poradzić w następujący sposób:

- na kilka dni przed uroczystością nauczyciel wyjaśnia dzieciom, po co organizuje się w przedszkolu uroczystość i w jaki sposób została ona zaplanowana.

Wyraźnie określa zadania osób, które zajmują się organizacją, i zadania osób, które będą występować w przedstawieniu;

- następnie rozmawia z dziećmi o tym, w jaki sposób mogą się przyczynić do tego, aby uroczystość się udała, pomaga dzieciom podjąć decyzję, czy chcą pełnić funkcje gospodarzy, czy aktorów występujących na scenie;

- w okresie intensywnego przygotowania uroczystości dzieci – aktorzy uczą się swych ról, a dzieci – gospodarze rozmawiają o tym, co będą robiły, żeby wszystko odbyło się, jak należy;

- przed uroczystością dzieci – gospodarze wraz z jednym nauczycielem (niekoniecznie swoim) lub woźną zajmują miejsca przed wejściem do szatni (w holu), aby witać gości i opiekować się nimi. Dzieci występujące na scenie zakładają wtedy kostiumy i przygotowują się do występów.

To, ile nauczą się dzieci – gospodarze zależy od sposobu wyjaśnienia przez nauczyciela, czego się od nich oczekuje. Ma on podkreślić, jak ważne jest dobre samopoczucie gości, i uświadomić dzieciom, że zostały specjalnie wybrane do pełnienia funkcji pomocników gospodarza.

Oto przykładowe zadania, które mogą wykonać dzieci pomagające w organizacji uroczystości: a) nauczyciel (lub woźna) wskazuje każdemu dziecku wchodzącego gościa i mówi na przykład: *Małgosiu, przywitaj gościa i zaopiekuj się nim. Zaprowadź go do szatni, potem do sali i pokaż, gdzie ma usiąść*; b) w czasie trwania uroczystości dziecko opiekujące się gościem zajmuje miejsce obok niego i razem oglądają przedstawienie. Jeżeli gości jest dużo, a dzieci mało, to każde z nich musi zaopiekować się więcej niż jednym gościem.

Są też inne możliwości. Dzieci, które lubią malować i chętnie majsterkują, potrafią skutecznie pomóc dorosłym w przygotowaniu strojów oraz w urządzaniu sali, w której odbywa się przedstawienie. Trzeba tylko uświadomić tym dzieciom, jak ważne są czynności przygotowawcze, a także dokładnie wyjaśnić, co mają robić.

Niebywale ważne jest, aby wszystkie dzieci poczuły się dumne, bo przyczyniły się do sukcesu przedstawienia. Oklaski są nagrodą dla dzieci – aktorów. Podobną nagrodę mają otrzymać pozostałe dzieci. Na zakończenie przedstawienia trzeba więc koniecznie zaprosić na scenę wszystkie osoby, dzięki którym mogło się ono odbyć. Dotyczy to dorosłych i dzieci, które opiekowały się gośćmi, ustawiły krzeselka, wykonywały dekoracje itd. Prowadzący przedstawienie ma wyraźnie powiedzieć, jak ważne były czynności przygotowawcze. Brawa będą najlepszą nagrodą za ten wysiłek. Rodzice, patrząc na scenę, będą dumni, bo ich dziecko było potrzebne, i nie będą żałować, że nie ma talentów aktorskich. Wyrazy uznania są tak samo ważne jak oklaski dla małych aktorów.

Popatrzmy na uroczystości przedszkolne z punktu widzenia edukacji. Wszystko zależy od tego, w jakim stopniu dzieci biorą udział w pracach przygo-



towawczych. Jeżeli dorośli sami zaplanują wszystko, a potem sami wykonają wszystkie odpowiedzialne czynności – efekty edukacyjne będą mizerne. Rola dzieci ograniczy się bowiem do wykonania drobnych poleceń, a te nie są dla nich ani kształtujące, ani interesujące. Uroczystość przedszkolna straci wówczas dużo z walorów wychowawczych. Dlatego dzieci powinny uczestniczyć zarówno w planowaniu uroczystości, jak i w jej organizacji. Wspólne planowanie uroczystości jest dla nich znakomitą okazją do rozważań typu: *co się stanie, gdy...*, a to przyczynia się do rozwijania rozumowania przyczynowo-skutkowego. Wybór najlepszego schematu organizacyjnego i jego realizacja uczy dzieci mądrego zachowywania się w skomplikowanych sytuacjach życiowych. Jest to także okazja do uświadomienia dzieciom, jak ważna jest współpraca i odpowiedzialność za to, co każde z nich zrobi i co robią inni.

Rozdział 7

Zajęcia dydaktyczne – ich mocne i słabe strony. Potrzeba zachowania rozsądnych granic w organizowaniu takich zajęć w przedszkolu¹

Analiza wielu zajęć, w których uczestniczą starsze przedszkolaki, wskazuje na to, że metodyka nauczania szkolnego skutecznie wypiera metodykę wychowania przedszkolnego. Dotyczy to zwłaszcza przedszkolnych **zajęć dydaktycznych**. Mało kto dostrzega, jak bardzo różni się kształcenie dzieci przedszkolnych od nauczania małych uczniów w szkole. Nawet w dobrych przedszkolach jest obecnie coraz więcej zajęć dydaktycznych, często prowadzonych na sposób szkolny, chociaż możliwości umysłowe przedszkolaków są zdecydowanie mniejsze.

Jakie są tego powody? Otóż nazwa „zajęcia dydaktyczne” sugeruje, że jest to działalność, na którą składają się czynności nauczyciela i uczniów. Nazwa ta została przeniesiona z dydaktyki szkolnej do wychowania przedszkolnego. Jednym z powodów był i dalej jest sposób kształcenia nauczycieli przedszkola. W trakcie studiów w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej zajęcia z dydaktyki mają wysoką rangę. Stanowią bowiem bazę dla szkolnych metodyk szczegółowych oraz dla metodyki wychowania przedszkolnego.

Kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego jest prawie zawsze łączone z nauczaniem początkowym. Niedobre dla wychowania przedszkolnego jest to, że metodyki nauczania początkowego są zdecydowanie konkretniejsze i lepiej przystają do dydaktyki, którą przecież studiujący nauczyciele musieli wcześniej opanować i zaliczyć. Efekty nauki szkolnej są też bardziej wymierne niż efekty wychowania przedszkolnego. Łatwo, na przykład, można sprawdzić, w jakim stopniu mali uczniowie nauczyli się pisać, czytać i liczyć. W wychowaniu przedszkolnym trudno o tak prostą i wyrazistą analizę skuteczności pracy nauczyciela. Nic więc dziwnego, że studentom edukacji wczesnoszkolnej wydaje się, iż ważniejsze są nauczycielskie kompetencje w zakresie nauczania początkowego niż te, które dotyczą wychowania przedszkolnego.

¹ W tym rozdziale zostały wykorzystane fragmenty publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*



Jakie są negatywne skutki stosowania szkolnej metodyki w wychowaniu przedszkolnym?

Można się o tym przekonać, analizując zajęcia w klasach zerowych organizowanych w szkołach. Sześciolatkami zajmują się tam głównie nauczyciele mający spore doświadczenie pedagogiczne w zakresie nauczania początkowego. Ponieważ trudno im oderwać się od tego, co potrafią najlepiej, większość zajęć z sześciolatkami prowadzi na sposób szkolny. Sadzają dzieci przy stolikach lub na wykładzinie dywanowej i organizują zajęcia podobne do lekcji szkolnych. Wygląda to często, niestety, tak:

- sześciolatki siedzą stłoczone i słuchają tego, co nauczyciel wyjaśnia im słownie, mają to zrozumieć i zapamiętać;
- nauczyciel pokazuje im obrazki, przypina wycięte z papieru sylwetki lub rysuje coś na tablicy, dzieci mają patrzeć i wszystko rozumieć;
- wiele czasu dzieci spędzają, siedząc przy szkolnych stolikach zajęte rysowaniem i odwzorowywaniem, a nie są to przecież najważniejsze życiowe umiejętności.

Dzieci, które nie potrafią jeszcze odnaleźć się w tak organizowanym procesie kształcenia (jest ich, niestety, sporo), naśladują bezmyślnie rówieśników i powtarzają to, co powiedziały inne dzieci, nie próbując nawet zrozumieć, na czym to wszystko polega.

Niestety, taki sposób prowadzenia zajęć podoba się dorosłym. Szkolni nauczyciele uważają, iż na tym właśnie polega kształcenie przedszkolaków, a rodzice myślą, że w ten sposób ich pociechy wcześniej nauczą się tego, co potrzebne w szkole. Tak organizowana edukacja przedszkolaków – nawet gdy dotyczy sześciolatków – jest mało przyjazna i mało skuteczna. Niestety, taki sposób organizowania zajęć zwanych dydaktycznymi jest coraz częściej stosowany z pięciolatkami, a nawet z czterolatkami.

Im młodsze dziecko, tym mniej korzysta ze słownego przekazu i narysowanego obrazka. Najważniejsze są bowiem osobiste doświadczenia dziecka zgromadzone w sytuacjach podobnych do życiowych. Może to być zaaranżowana zabawa lub seria takich zadań, aby dzieci mogły osobiście manipulować przedmiotami, oraz inscenizacja sytuacji z życia codziennego itd. Równie ważne jest umiejętność kierowania dziecięcym spostrzeganiem i rozumowaniem.

Jak organizować zajęcia dydaktyczne, aby osiągnąć zamierzone cele edukacyjne?

Zajęcia dydaktyczne organizowane są po to, aby ukształtować w dziecięcych głowach to, co określają główne cele wychowania i kształcenia dzieci przedszkolnych. Mogą one mieć formę:

- serii sytuacji zadaniowych, których celem jest ukształtowanie określonych wiadomości i umiejętności na miarę uczących się dzieci i zgodnych z realizowanym programem;
- specjalnie zaaranżowanych sytuacji podobnych do życiowych, aby dzieci zrozumiały, jak ważna jest wiedza i umiejętności, z których można skorzystać, gdy zajdzie taka potrzeba;
- zabawy dydaktycznej, w trakcie której dzieci doskonalą to, co już potrafią, i mogą realizować swoje umiejętności na coraz wyższym poziomie.

Świadomość tego, jak dzieci uczą się w wymienionych formach zajęć dydaktycznych, pozwoli osiągnąć lepsze efekty edukacyjne. Na przykład, aby ukształtować umiejętność liczenia, dziecko musi osobiście i niebawale często liczyć rozmaite przedmioty. Nauczyciel może więc korzystać z wszystkich wymienionych form zajęć dydaktycznych.

Realizm pedagogiczny nakazuje jednak brać pod uwagę ograniczone możliwości uczenia się dzieci. Jeżeli nauczyciel chce:

– nauczyć dzieci czegoś nowego, powinien zorganizować sytuację zadaniową tak, aby dziecięcy umysł był zajęty gromadzeniem tylko tych doświadczeń, które są ważne dla ukształtowania nowej umiejętności;

– doskonalić dziecięce umiejętności, powinien zorganizować dla dzieci zabawę dydaktyczną – wówczas każde dziecko może ćwiczyć według własnego tempa i stosownie do swoich możliwości;

– żeby dzieci zaczęły stosować nabyte umiejętności, powinien zorganizować dzieciom sytuację, które będą maksymalnie podobne do tych znanych z otoczenia.

Wybierając formę zajęć dydaktycznych, trzeba też zadbać o ich dobrą organizację. Każde dziecko powinno dokładnie widzieć, co nauczyciel pokazuje, słyszeć jego polecenia i wyjaśnienia. Dzieci muszą mieć także wygodne miejsce do pracy i dysponować zestawem przedmiotów do manipulacji (jeżeli zadanie wymaga współpracy, jeden zestaw wystarczy dla pary dzieci). Ponieważ słowne instrukcje są dla wielu czterolatków i pięciolatek mało zrozumiałe, dlatego lepiej jest pokazać im, co mają zrobić, a pytanie, na które dzieci mają odpowiedzieć, trzeba uzupełnić gestem ilustrującym, o co chodzi.



Jak dzieci uczą się w sytuacjach zadaniowych?

Skupmy się na sytuacjach zadaniowych – od tego zaczyna się bowiem nauka nowych umiejętności – a także na umiejętnym kierowaniu rozumowaniem dzieci, aby dostrzegały sens w tym, co robią. Konieczne jest cierpliwe słuchanie tego, o czym mówią dzieci, gdyż w ten sposób można sprawdzać, czy dziecięce rozumowanie biegnie we właściwym kierunku. Trzeba także pamiętać, że jedna lub dwie sytuacje zadaniowe nie wystarczą do ukształtowania nowych umiejętności. Ze względu na różnice indywidualne dzieci w podatności i wrażliwości na uczenie się potrzebna jest seria sytuacji zadaniowych. Jednym dzieciom wystarczy raz pokazać, co mają zrobić, i już potrafią to wykonać. Innym trzeba daną czynność pokazywać wielokrotnie, a i tak mają kłopoty podczas jej wykonywania.

Na tym jednak nie koniec. Z analizy zachowania dzieci w złożonych i trudnych sytuacjach zadaniowych wynikają bowiem następujące ustalenia:

- na początku nowej sytuacji dzieci tylko się przyglądają, aby oswoić się z tym, czego jeszcze nie znają;

- gdy sytuacja powtórzy się, dzieci są żywo zainteresowane przedmiotami, chcą ich dotykać i manipulować nimi. Są tym tak zajęte, że nie potrafią dostrzec, na czym polega nowa sytuacja;

- przy ponownym powtórzeniu sytuacji dzieci potrafią już dostrzec, o co chodzi, na czym polega zadanie. Teraz dopiero zaczynają w nim uczestniczyć i chcą je rozwiązywać;

- jeżeli to im się uda, w następnej sytuacji są już na tyle samodzielne, że potrafią z powodzeniem wykonać podobne zadania.

Gdy dziecko oswaja się z nową sytuacją, nie ma sensu tłumaczyć mu, o co w niej chodzi, bo i tak tego nie zrozumie. Jeżeli interesuje się przedmiotami, trzeba pozwolić mu je poznać, dopiero wtedy będzie mogło skupić się na tym, do czego służą w danej sytuacji. Potem dzieci mogą już gromadzić doświadczenia konieczne do kształtowania nowych umiejętności. Można się o tym przekonać, organizując na przykład serię sytuacji zadaniowych, których celem jest zrozumienie, na czym polega sortowanie przedmiotów według wyróżnionych cech, a potem określenie każdego z tych przedmiotów według wcześniej wyróżnionych cech. Doskonale nadają się do tego zwyczajne guziki, które trzeba rozdzielić, biorąc pod uwagę liczbę ich dziurek, wielkość i kolor, a następnie nazwać wybrany guzik, określając jego wielkość, kolor i liczbę dziurek. Dzieci zachowują się w tej serii zadań tak:

- na początku są zafascynowane guzikami i chcą się nimi bawić. Są pochłonięte zabawą manipulacyjną i nie słuchają wyjaśnień nauczyciela;

– gdy ustalą, jakie są guziki (błyszczą, są kolorowe, można je wymieniać na inne itp.), zaczynają słuchać, co mają z nimi zrobić – wtedy dopiero można wyjaśnić dzieciom sens zadania;

– sortowanie guzików według cech jest dla przedszkolaków dosyć łatwe, gdyż w trakcie zabaw manipulacyjnych dowiedziały się, jakie guziki mają do dyspozycji, i szybko wykonują to zadanie.

Zdecydowanie trudniej określić dzieciom wybrany guzik tak, aby nie pominąć wyróżnionych wcześniej cech, dlatego większość dzieci znowu patrzy na guziki i manipuluje nimi. Potem przyglądają się, jak z określaniem wybranego guzika radzą sobie odważniejsze dzieci. Gdy rozeznają się, o co chodzi, naśladują. Na koniec próbują samodzielnie określać cechy wybranych guzików.

Z opisanego przebiegu uczenia się dzieci wynika, że nie ma większego sensu organizowanie pojedynczych zajęć dla kształtowania nowych umiejętności. Musi to być zawsze seria zajęć.

Kończąc analizę procesu uczenia się w sytuacjach zadaniowych, warto nawiązać do wcześniej już omawianej *metody projektu w edukacji elementarnej*². Otóż nie ma przeszkód, aby wybrane treści kształcenia podane w części drugiej *Programu dla starszych przedszkolaków* realizować według tej metody.

²J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.



Rozdział 8

O kształtowaniu dobrych relacji z rodzicami starszych przedszkolaków¹

Rodzice z reguły są wielkimi sojusznikami przedszkola i nauczyciela, który zajmuje się ich dzieckiem. Bywa jednak, że współpraca nie układa się najlepiej, zwykle z powodu nieporozumień między nauczycielem i rodzicami niektórych dzieci. Z reguły przyczyną jest nieprzyjmowanie do wiadomości problemów wychowawczych i edukacyjnych ich dziecka. Rodzice rzadko obserwują inne dzieci w wieku syna lub córki i nie mają skali porównawczej. Kochając swoje dziecko, są skłonni tak tłumaczyć niedostatki w jego zachowaniu: *Jest jeszcze małe...*, *Jeszcze zdąży, przecież dorośnie...*, *Chorowało...* itp. Czasami mają inne zdanie o regułach wychowawczych lub są pod wpływem koncepcji bezstresowego wychowania. Bywa też, że nauczyciele zmęczeni dziećmi i swoimi osobistymi problemami nie zachowują równowagi i przekazują rodzicom więcej złych niż dobrych wiadomości o ich dziecku.

Gdy rodzice każdego dnia są bombardowani skargami i narzekaniami na zachowanie dziecka, przestają temu wierzyć i lekceważą słowa nauczyciela. Wszystko to utrudnia porozumiewanie się w sprawach ważnych dla osiągnięcia sukcesów wychowawczych i edukacyjnych dziecka.

Jeżeli dziecko dobrze funkcjonuje w przedszkolu, nie ma problemów. Pojawiają się one wówczas, gdy zachowanie dziecka niekorzystnie i znacząco różni się od zachowania innych dzieci. Powszechnie uważa się, że dobrym sposobem uświadomienia tego rodzicom jest zaproszenie ich na zajęcia otwarte. Wówczas sami wszystko zobaczą i łatwiej skłonić ich do podjęcia działań naprawczych. Jest to jednak bardziej skomplikowane.

Na zajęcia otwarte zaprasza się wszystkich rodziców i prowadzi się je tak, aby mogli zobaczyć swoje dzieci na tle rówieśników. Jeżeli dziecko odnosi sukcesy, jego rodzice mają powody do dumy. Gdy dziecko funkcjonuje źle, rodzice są zmartwieni. Na dodatek czują się społecznie upokorzeni, bo inni rodzice to

¹ Także i w tym rozdziale zostały wykorzystane fragmenty publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*

widzą. Boją się złej opinii i niejako naznaczenia ich dziecka. Nic więc dziwnego, że rodzice dzieci źle funkcjonujących nie przychodzą więcej na zajęcia otwarte, a co gorsza – unikają rozmów o swoim dziecku. Proponuję więc następujący sposób postępowania:

- wyjaśnić rodzicom, że z dzieckiem dzieje się coś niedobrego. Dlatego warto zobaczyć je na tle innych dzieci, zapewnić rodziców, że nie chodzi o krytykę dziecka, ale o podjęcie mądrych działań naprawczych;

- zorganizować zajęcia otwarte tylko dla nich. Trzeba je tak poprowadzić, aby rodzice mogli zobaczyć te zachowania dziecka, które budzą szczególnie niepokój;

- na koniec wspólnie zastanowić się, w jaki sposób można pomóc dziecku. Jeżeli sytuacja jest szczególnie skomplikowana, warto na tę rozmowę zaprosić psychologa z poradni dla dzieci.

Są to niewątpliwie dodatkowe obowiązki dla nauczyciela. Warto je jednak podjąć ze względu na korzyści. Nauczyciel zdobędzie sojuszników w mądrym prowadzeniu trudnego dziecka. Rodzice zechcą zmienić swoje metody wychowawcze. Jeżeli zajdzie taka potrzeba, zapewnią konieczną opiekę specjalistyczną swojemu dziecku.

Jak rozmawiać z rodzicami?

Po pierwsze – o dziecku mówić w kategoriach **wolniejszego tempa rozwoju umysłowego** i unikać sformułowań typu: zaburzenia rozwojowe, dysfunkcje, mikrouszkodzenia itd. Należy także wyjaśnić, że wolniejszy rozwój nie zawsze oznacza gorszy, bo wiele zależy od działań wspomagających i ratujących. Zamiast ogólników typu: *jest opóźniony w rozwoju*, trzeba podać konkretne umiejętności, które opanowali rówieśnicy, a z którymi dziecko sobie nie radzi. Może się bowiem okazać, że są zrzędzenia losu i konkretne przyczyny wychowawcze, które położyły się cieniem na rozwoju dziecka. Jeżeli się o nich wie, łatwiej dziecku pomóc.

Po drugie – **nie straszyć rodziców poradnią i psychologiem**. Jeżeli sposób funkcjonowania dziecka rażąco odbiega od normy i konieczna jest interwencja specjalisty z poradni, trzeba im to powiedzieć oględnie, z nadzieją, że wczesna interwencja może zmienić wiele na lepsze. Radzę także zaprosić psychologa razem z rodzicami na zajęcia otwarte. Wówczas rozmowa o tym, jak skutecznie pomóc dziecku, stanie się łatwiejsza.

Po trzecie – nie ma sensu radzić rodzicom, aby przeczytali odpowiednią książkę o tym, jak trzeba wychowywać i wspomagać dziecko w rozwoju. Są tak zajęci walką o byt i swoimi problemami, że nie mają zwykle ani czasu, ani siły, aby wstąpić do księgarni lub do biblioteki.



Warto mieć w przedszkolu kilka książek zawierających konkretne informacje, jak można sobie radzić, wychowując trudne dziecko. Należy wówczas nie tylko pokazać rodzicom książkę, którą powinni przeczytać, lecz także wskazać im miejsca, gdzie znajdują się konkretne wskazówki do pracy z dzieckiem. Gdy rodzice zostaną już przekonani, że dziecku potrzebne jest dodatkowe wsparcie, chętnie po taką książkę sięgną.

Część druga
Programu wspomagania
rozwoju, wychowania
i edukacji starszych
przedszkolaków

Rozdział 9

Charakterystyka Programu dla starszych przedszkolaków: założenia i główne cele wspomaganie rozwoju, wychowania i edukacji dzieci

Jeszcze nie tak dawno o sześciolatkach mówiono **starsze przedszkolaki**, cztero- i pięciolatki zaliczano do **średniaków**, a trzylatki były po prostu **maluchami**. W ciągu ostatnich lat wiele się zmieniło: sześciolatki są coraz częściej zaliczane do małych uczniów, cztero- i pięciolatki awansowały na **starszych przedszkolaków**, zaś **maluchy** to dwulatki i trzylatki¹.

Po części jest to konsekwencją decyzji² o zapewnieniu każdemu dziecku jednego roku wychowania przedszkolnego. Sześciolatki przeważnie korzystają z tego dobrodziejstwa w klasach zerowych organizowanych w szkołach. To, co oferuje się tam sześciolatkom, coraz bardziej przypomina edukację szkolną, chociaż w oficjalnych dokumentach wyraźnie podkreśla się, że wychowanie i edukacja sześciolatków ma przebiegać zgodnie z założeniami wychowania przedszkolnego. Rozbieżność założeń i rzeczywistości wynika z faktu, że klasy zerowe organizowane w szkołach powierza się nauczycielom nauczania początkowego. Ci, prowadząc zajęcia z sześciolatkami, mimo woli stosują szkolne sposoby kształcenia, gdyż po prostu najlepiej je znają.

Wynika to z systemu kształcenia przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, gdzie tradycyjnie łączy się nauczanie początkowe z wychowaniem przedszkolnym³. Wprowadzona w pośpiechu reforma systemu oświaty wymusiła

¹ Jest kilka przyczyn, dla których dwulatki są coraz częściej przyjmowane do przedszkoli. Brak żłobków, zwłaszcza w małych miejscowościach, powoduje, że pracujące matki nie mają gdzie oddać dziecka pod opiekę. Urlopy wychowawcze nie są płatne, ponadto pracujące matki obawiają się, że biorąc długi urlop, utracą pracę, a zdobycie innej jest niebywale trudne. Z drugiej strony, dyrektorki przedszkola decydują się na przyjęcie kłopotliwych dwulatków ze względu na to, że w przedszkolach bywa więcej miejsc niż dzieci, co jest spowodowane niżem demograficznym.

² Artykuł 14 ustęp 3 Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku ze zmianami dotyczącymi rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572).

³ Więcej informacji w publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci a kształcenie nauczycieli przedszkola*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2005.

szybkie przygotowanie nauczycieli do realizacji idei kształcenia zintegrowanego. Zakres kształcenia został więc, kosztem wychowania przedszkolnego, niebezpiecznie przesunięty na kształcenie zintegrowane. Dlatego też absolwenci studiów są zdecydowanie lepiej przygotowani do pracy w szkole niż w przedszkolu. Obecny sposób kształcenia nauczycieli jest także przyczyną nasilającej się tendencji prowadzenia w przedszkolu zajęć na sposób szkolny. Budzi to uzasadnione obawy, gdyż przedszkolaki mają inne potrzeby rozwojowe, wychowawcze i edukacyjne.

Zaliczanie czterolatków i pięciolatek do starszych przedszkolaków wynika z faktu, że są to często najstarsze dzieci w przedszkolu, bo sześciolatki uczęszczają do klas zerowych. Wiele mówi się także o obniżeniu wieku rozpoczynania nauki szkolnej.

Z tych i innych jeszcze powodów szczególnie ważne staje się wyrównywanie różnic indywidualnych przez intensywne wspomaganie i korygowanie rozwoju umysłowego starszych przedszkolaków. Jeszcze nie tak dawno zwracano na to uwagę w wychowywaniu i kształceniu sześciolatek, aby zapewnić im lepszy start szkolny. Teraz staje się to głównym zadaniem wychowania przedszkolnego pięciolatek, które być może już niedługo będą musiały sprostać wymaganiom szkolnym, chociaż tak naprawdę będą uczęszczały do klasy zerowej.

Wspomaganie i korygowanie rozwoju dzieci jest wplecione w wychowanie i kształcenie. Zawartość programu jest zgodna z obowiązującą podstawą programową wychowania przedszkolnego⁴. Dowodzą tego **cele wychowania i kształcenia, wokół których program został zbudowany**, a mianowicie:

- **stwarzanie dzieciom korzystnych warunków do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju osobowości**, w tym także do rozwijania swoich szczególnych uzdolnień, wszak każde dziecko jest nimi obdarzone;
- **wspieranie w rozwoju wszystkich dzieci, zarówno tych o znakomitych możliwościach rozwojowych, jak i tych, które rozwijają się wolniej lub nieharmonijnie**. Pomoże to wszystkim dzieciom lepiej określić swoje miejsce w świecie i realizować potrzeby;
- **kształtowanie u dzieci przyjaznego nastawienia do uczenia się, w tym także zdolności do podejmowania wysiłku intelektualnego**, bez którego trudno cokolwiek osiągnąć;
- **wychowywanie dzieci tak, aby sprawiały radość dorosłym i aby dobrze wiodło się im wśród innych**. Jest to niebywale ważne w sytuacji zarysowującego się już kryzysu wychowania rodzinnego;

⁴ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych stanowi załącznik nr 1 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 51, poz. 458 z późn. zm.).



- **wspomaganie dzieci w odróżnianiu dobra od zła i w kształtowaniu kompetencji społecznych**, bo mogą wówczas wspólnie uczyć się i bawić, a także pomagać sobie nawzajem w trudniejszych sytuacjach;
- **zachęcanie i wdrażanie dzieci do poznawania siebie i otaczającego świata** tak, aby potrafiły być za siebie odpowiedzialne, rozumiały, co się wokół nich dzieje, i realizowały swoje potrzeby rozwojowe i edukacyjne;
- **konstruowanie dziecięcej wiedzy** oraz umiejętności stosownie do tego, co starszy przedszkolak może ogarnąć swoim umysłem.

Cele te zostały rozpisane na szczegółowe treści kształcenia i uporządkowane w obszary działalności wychowawczej i kształcącej, z uwzględnieniem realnych możliwości wspomaganie dzieci w ich rozwoju w warunkach przedszkola, niezależnie od formuły organizacyjnej.

W Programie dla starszych przedszkolaków znajduje się **szesnaście obszarów działalności pedagogicznej** i są one prezentowane w pewnej kolejności. Można je realizować w innej kolejności, co więcej – o realizację wielu z nich trzeba dbać tak długo, jak długo dzieci przebywają w przedszkolu.

Dotyczy to **właśnie kształtowania umiejętności społecznych u dzieci**. Ten zakres wychowania trzeba rozpocząć w pierwszych dniach pobytu dzieci w przedszkolu, jest to także ważne zadanie wychowawcze szkoły. Rozszerzeniem tych treści jest **wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych ludzi**.

Na tym jednak nie koniec. Należy też **kształtować u dzieci poczucie przynależności do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju** wraz z konieczną do tego wiedzą. W dobie kryzysu wychowania rodzinnego trzeba także z wielką troską kształtować nawyki kulturalnego zwracania się dzieci do innych, gdyż – niestety – nie dba się o to w wielu domach. Wymienione obszary działalności pedagogicznej trzeba realizować w ścisłej współpracy z rodzicami dzieci, sukcesywnie, przez cały czas pobytu dzieci w przedszkolu.

Kształtowanie elementarnych nawyków higienicznych u dzieci, umiejętności korzystania z toalety, a także właściwego zachowania się przy stole jest tradycyjnie realizowane w ramach wychowania zdrowotnego. Ze względu na nasilające się zaniedbania wychowawcze w wielu domach rodzinnych przedszkolaków, temu właśnie zakresowi działalności przedszkolnej trzeba nadać większą rangę i dlatego jest to oddzielny obszar działalności przedszkolnej.

Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności ruchowej dzieci to ważny obszar działalności pedagogicznej przedszkola, o który dba się każdego dnia, przez cały rok. Są ku temu co najmniej dwa ważne powody. Trudno bowiem wspomagać rozwój umysłowy dziecka, gdy nie ma ono zaspokojonej potrzeby ruchu i z tej przyczyny jest niezborne ruchowo. Problem jednak w tym,

że obecnie w wychowaniu rodzinnym coraz mniej dba się nie tylko o rozwój sprawności ruchowej dzieci, lecz także o to, aby odpowiednio długo przebywały na powietrzu. Trzeba o tym pamiętać, realizując wspomniany obszar wychowania przedszkolnego – od tego bowiem zależy zdrowie i rozwój dzieci.

Zarysowujący się kryzys wychowania rodzinnego sprawia, że **kształtowanie umiejętności samoobsługowych dzieci oraz wdrażanie do utrzymywania ładu i porządku** jest przerzucane na nauczycieli przedszkola. Nie zawsze pamięta się o tym, że dzieci, które bałaganią wokół siebie, mają zwykle poważne problemy w gospodarowaniu swoimi zasobami poznawczymi. Dlatego kształtowanie umiejętności samoobsługowych oraz wdrażanie do utrzymywania ładu i porządku nabiera większej wagi w procesie wspomagania rozwoju umysłowego dzieci.

Dbłość o rozwój mowy w *Programie starszych przedszkolaków* jest omawiana w dwóch obszarach działalności pedagogicznej. Pierwszy to **intensywne wspomaganie rozwoju mowy u dzieci, w tym dbałość o poprawną wymowę, wdrażanie do uważnego słuchania i słownego formułowania przemyśleń**. Drugi zaś to **przybliżanie dzieciom sensu kodowania informacji w czytelny sposób jako wprowadzenie do nauki pisania i czytania** (mowa pisana). W każdym z tych obszarów są jasno określone treści i zakresy wspomagania rozwoju, wychowania i kształcenia dzieci. Trzeba je realizować we wzajemnej korelacji, a także w ścisłej współpracy z rodzicami i, gdy jest taka potrzeba, z logopedą.

Wspomaganie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu swojego otoczenia w *Programie dla starszych przedszkolaków* zajmuje szczególną pozycję. Ten obszar będzie realizowany równolegle – najpierw oddzielnie, potem w ramach pozostałych obszarów wychowania i kształcenia. Ma to uzasadnienie psychologiczne. Wyjaśnię to na przykładzie klasyfikacji⁵.

Z prawidłowości rozwoju umysłowego wynika, że trzeba zacząć od zorganizowania serii sytuacji zadaniowych, w których dzieci będą mogły zgromadzić doświadczenia potrzebne im do budowania schematów umysłowych **klasyfikacje**, oczywiście stosownie do możliwości rozwojowych. Jednocześnie należy kierować procesem uczenia tak, aby skutecznie pomagać dzieciom w stopniowym kształtowaniu (interioryzacji) schematów, które pozwolą im na coraz precyzyjniejsze klasyfikowanie. Ten zakres wspomagania rozwoju umysłowego ma być realizowany w omawianym obszarze wychowania i kształcenia dzieci.

⁵ Schematy umysłowe, zwane klasyfikacją, umożliwiają tworzenie pojęć, a także porządkowanie wiedzy o otoczeniu. Kwestie te zostaną wyjaśnione na początku rozdziału 10.4., który stanowi merytoryczne wprowadzenie do omawianego obszaru wychowania i kształcenia starszych przedszkolaków.



Gdy schemat **klasyfikacje** zostanie już zbudowany, trzeba stworzyć dzieciom okazję do korzystania z niego. Ten zakres wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci będzie realizowany w ramach edukacji przyrodniczej, matematycznej, we wszystkich zakresach wychowania przez sztukę itd. Należy więc przestrzegać odpowiedniej kolejności – najpierw pomóc dzieciom zbudować schematy intelektualne, a potem pomagać w korzystaniu z tych narzędzi rozumowania przy kształtowaniu wiadomości i umiejętności.

W tym obszarze działalności pedagogicznej trzeba się skupić na wspomaganie dzieci w kształtowaniu czynności intelektualnych, które zapewnią przedszkolakom sukcesy w nauce szkolnej, a więc w zakresie coraz precyzyjniejszej klasyfikacji, w wiązaniu przyczyny ze skutkiem i wnioskowaniu o odwracalności obserwowanych zmian. Wybierając wymienione już obszary, kierowałam się realizmem pedagogicznym⁶.

Kolejne trzy obszary dotyczą rozwijania dziecięcych umysłów w zakresie tego, co potem w edukacji szkolnej określa się wiedzą i umiejętnościami matematyczno-przyrodniczymi. Starsze przedszkolaki mają poznać **zjawiska atmosferyczne i zmiany zachodzące w pogodzie w różnych porach roku**. Równie ważne jest **wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, a także do rozumienia elementarnych praw przyrody**. Nie sposób wyobrazić sobie wychowania przedszkolnego bez **edukacji matematycznej w połączeniu ze wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci**. Te obszary wychowania i kształcenia będą realizowane z wielką dbałością o dopasowanie treści kształcenia do realnych możliwości umysłowych przedszkolaków, a także o wspomaganie rozwoju intelektualnego.

Wychowanie przez sztukę jest realizowane w *Programie dla starszych przedszkolaków* w następujących obszarach przez:

- **uczestniczenie w dramie i małych formach teatralnych**, w których dzieci są widzami i aktorami;
- **muzykę i śpiew oraz płąsy i taniec**; tu dzieci słuchają muzyki, muzykują i śpiewają, a także płasają i tańczą przy muzyce;
- **wypowiadanie się dzieci w różnych formach plastycznych** oraz oglądanie dzieł sztuki i rozmawianie o tym, co artyści w nich przedstawiają.

Wychowanie przez sztukę jest realizowane przez cały pobyt dziecka w przedszkolu. Zmieniają się tylko treści i zakres kształcenia. Trzeba je przecież dostosować do możliwości poznawczych i wykonawczych dzieci oraz do ich wrażliwości emocjonalnej.

⁶ Nie można przecież sprowadzić wychowania przedszkolnego do treningu intelektualnego. Dla rozwoju psychoruchowego dzieci równie ważne jest przecież zaspokajanie innych ważnych potrzeb rozwojowych, a także celów edukacyjnych i wychowawczych.

Wychowaniu przez sztukę sprzyjają systematycznie prowadzone zajęcia i wydarzenia kulturalne, w których dzieci mogą uczestniczyć. Są to wystawy, wycieczki do muzeum, spotkania z artystami, a także organizowane w przedszkolu uroczystości. Znaczenia tych wydarzeń nie sposób przecenić ze względu na autentyczny kontakt dzieci ze sztuką i możliwość kształtowania ich potrzeb estetycznych.

Wychowanie starszych przedszkolaków do korzystania z techniki: działalność konstrukcyjna i bezpieczne używanie urządzeń technicznych znajdujących się w otoczeniu to osobny i trudny w realizacji obszar działalności pedagogicznej. Trzeba bowiem uwzględnić możliwości intelektualne dzieci i rosnącą liczbę urządzeń technicznych, nieraz bardzo skomplikowanych. Dzieci muszą wiedzieć, czy mogą korzystać z nich samodzielnie, a jeżeli tak, to w jaki sposób. Organizowanie zajęć konstrukcyjnych jest trudne, dzieci w grupie jest sporo i wymaga to zgromadzenia licznych narzędzi i materiałów. Na dodatek trzeba zapewnić dzieciom bezpieczne warunki pracy. Mimo takich komplikacji wychowanie do korzystania z techniki musi być w przedszkolu realizowane.

Kończąc charakterystykę *Programu dla starszych przedszkolaków*, chcę poinformować, że zawarte w nim szczegółowe treści i propozycje metodyczne zostały zweryfikowane w trakcie zajęć z dziećmi. W tym celu skorzystałam z możliwości, jakie daje sprawdzanie treści kształcenia metodą stopniowych przybliżeń⁷. Odbywało się to, najkrócej mówiąc, tak:

- po sformułowaniu haseł programowych w opisanych obszarach działalności pedagogicznej ustalałam w zarysie sposób ich realizacji;
- następnie analizowałam zajęcia prowadzone według tego zarysu metodycznego. Brałam tu pod uwagę, w jakim stopniu są one przyjazne dla dzieci i nauczyciela;
- na tej podstawie korygowałam zarówno hasła programowe, jak i sugestie metodyczne, aby nadać im możliwie poprawną formułę pod względem psychologicznym i pedagogicznym.

Stwierdziłam, że ogólne i szczegółowe treści wychowania i kształcenia, a także wskazówki dotyczące wspomaganie rozwoju starszych przedszkolaków dadzą się zrealizować w warunkach przedszkola, niezależnie od formuły organizacyjnej placówki.

I jeszcze jedno – podstawy pedagogiczne i psychologiczne opracowałam w konwencji konstruktywizmu. Starłam się przełożyć najważniejsze tezy z teorii konstruktywistycznych na praktykę wychowania przedszkolnego. Uznałam

⁷ Takie rozeznanie badawcze było realizowane przez E. Gruszczyk-Kolczyńską i E. Zielińską.



bowiem, że w programie nie ma miejsca na prezentację teorii konstruktywistycznych. Dlatego teksty wprowadzające do każdego obszaru wychowania i edukacji są nasycone ustaleniami pedagogicznymi i psychologicznymi wywodzącymi się z konstruktywizmu. Wynika to choćby z przypisów, w których powołuję się na psychologów i pedagogów zaliczanych do konstruktywistów.

Chcę także dodać, że *Program dla starszych przedszkolaków* koreluje z treściami zawartymi w opracowanym przeze mnie programie dla sześciolatków⁸ i programie *Dziecięca matematyka*⁹.

⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska, *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatków w przedszkolach, w klasach zerowych i w placówkach integracyjnych, z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003.

⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, WSiP, Warszawa 1999.

Rozdział 10

Program dla starszych przedszkolaków: cele, szczegółowe treści wychowania i kształcenia oraz odpowiadające im podstawy psychologiczne i komentarze metodyczne

10.1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci; porozumiewanie się z dorosłymi oraz innymi dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych

10.1.1. O tym, jak ważne jest kształtowanie umiejętności społecznych dzieci, a także rozeznanie się w tym, co wolno i czego nie wolno. Jak dzieci uczą się porozumiewania z innymi i w jaki sposób komunikują innym swoje potrzeby? Jak współpracować z rodzicami w zakresie kształtowania u dzieci umiejętności społecznych?

Od kilku lat niepokojąco nasilają się różnice indywidualne w zakresie kompetencji społecznych młodszych i starszych przedszkolaków. Bywają czterolatki o zadziwiająco wysokich umiejętnościach społecznych, ale są i takie, które funkcjonują źle. Bywają też pięcioletki nad wyraz dojrzałe społecznie i takie, które sprawiają wiele kłopotów, gdyż zachowują się podobnie jak maluchy.

Dlaczego tak ważne jest wspomaganie dzieci w kształtowaniu umiejętności obdarzania innych uwagą?

Istotą wspomagania rozwoju, wychowania i edukacji jest proces uczenia się realizowany w kontaktach społecznych¹. Można wyróżnić co najmniej dwa wymiary takiego społecznego uczenia się. Pierwszy charakteryzuje się asymetryczną relacją: dorosły kieruje procesem uczenia się dziecka, a ono, ucząc się, skutecznie z tego korzysta. Drugi wymiar obejmuje relacje między rówieśnikami,

¹ L.S. Wygotski (*Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971) wielokrotnie podkreśla wyjątkową rolę społecznego uczenia się. Akcentuje to mocno w swojej teorii rozwoju psychicznego człowieka (s. 118–158), a także w słynnych artykułach dotyczących relacji między nauczaniem a rozwojem dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym (s. 517–547).



które także są intensywnym procesem uczenia się. Te dwa wymiary społecznego uczenia się nakładają się na siebie w następujący sposób:

– dorosły kieruje procesem uczenia się wszystkich dzieci w grupie i osobno każdego dziecka. Ma to miejsce w trakcie wspólnych zabaw i zajęć;

– każde dziecko ma poczucie, że chociaż dorosły uczy wszystkie dzieci, to zajmuje się tylko nim w szczególny sposób;

– dzieci, ucząc się, przebywają jedno obok drugiego, a to sprzyja wzajemnemu oddziaływaniu. Obserwują siebie nawzajem, naśladują sposób wypowiedzania się i wykonywania czynności, wspólnie realizują zadania i wymieniają informacje, razem bawią się i gromadzą podobne doświadczenia itd.;

– dorosły, ucząc jedno dziecko, wyróżnia je w szczególny sposób, inne dzieci to widzą i naśladują. One także chcą być wyróżnione, bywa jednak, że zazdroszczą wyróżnionemu dziecku i dokuczają mu.

W społecznym uczeniu się niebywale ważne jest porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem i dziecka z dorosłym, a także dzieci między sobą. Chodzi tu o kompetencje komunikacyjne², czyli umiejętność posługiwania się językiem odpowiednio do sytuacji i możliwości percepcyjnych człowieka, do którego się mówi. Dotyczy to zarówno dorosłego, jak i dziecka.

Jeżeli zatem dorosły organizuje proces uczenia dziecka i kieruje nim, musi brać pod uwagę kompetencje komunikacyjne dziecka. Obejmuje to w równym stopniu warstwę werbalną porozumiewania się (dobór słów i sposób formułowania wypowiedzi) i warstwę niewerbalną komunikowania się (wyraz twarzy i sposoby spoglądania, mimika i ton głosu, gesty oraz pozycja i ruch ciała)³.

Problem w tym, że dorośli rzadko zdają sobie sprawę z faktu, że więcej niż 80% informacji przekazują w sposób niewerbalny, mową ciała⁴. Na dodatek nie uświadamiają sobie, że im młodsze dziecko, tym mniej korzysta z przekazu werbalnego, z języka mówionego. Dla dzieci ważniejsze jest bowiem to, jak się

² Więcej informacji dotyczących kompetencji komunikacyjnej podaje I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 130–147.

³ I. Kurcz (*Psychologia języka...*, s. 191 i dalsze) wymienia następujące formy komunikowania się niewerbalnego: różne gesty, mimika, pantomimika, timbre i wysokość głosu, postawa ciała, posługiwanie się przestrzenią. Do komunikatów niewerbalnych, którymi są gesty, nie zalicza języka migowego. Ponadto I. Kurcz w zakresie komunikowania niewerbalnego wymienia posługiwanie się przestrzenią. Ma tu na myśli odległość, w jakiej ludzie się kontaktują i dotykają. Przestrzeń, którą ludzie regulują w kontaktach, zależy nie tylko od typu kontaktu (intymny, oficjalny), lecz także od zwyczajów kulturowych. Im bardziej na południe, w kierunku równika, tym mniejsza obowiązuje przestrzeń (także w kontaktach oficjalnych).

⁴ Interesującą charakterystykę języka ciała przedstawia D. Morris w publikacji: *Zwierzę zwane człowiekiem*, Świat Książki, Warszawa 1997, s. 8–48. Wiele ważnych informacji o zachowaniach niewerbalnych w porozumiewaniu się ludzi podają E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert (*Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 171 i dalsze).

do nich mówi, niż to, co się mówi. Tymczasem dorośli, ucząc dzieci, komunikują się z nimi głównie werbalnie. Zасыpują je słowami i tylko w małym stopniu troszczą się o to, czy dziecko rozumie, o czym mówią.

Zamiast pokazać czynność, opowiadają dziecku, jak ją wykonać, zamiast zorganizować konkretną sytuację, opowiadają o niej itd. Jeżeli dziecko milczy, bo nie potrafi zorientować się w tym, co jest mu przekazywane, dorośli przyjmują, że winne jest dziecko, bo nie pojmuje tego, co dla nich jest zrozumiałe. Niestety, dzieje się tak w domu, w przedszkolu i w szkole.

Problem ten jest jednak bardziej złożony. Dzieci, którym źle wiedzie się w szkole, mają także spore kłopoty w porozumiewaniu się. Wyjaśnię to, sięgając do własnych badań⁵. Gdy próbowałam rozmawiać z dziećmi, które mało korzystały z lekcji szkolnych, one tylko przez chwilę obdarzały mnie uwagą i przenosiły uwagę na to, co przypadkowo znalazło się w ich polu spostrzegania. Nie korzystały z przekazu niewerbalnego, a przeniesienie uwagi na coś innego skutecznie blokowało słuchanie i rozumienie tego, co mówiłam. Na tym nie koniec. Dzieci te nie dbały o to, aby wypowiadać się w sposób zrozumiały dla innych. Gdy zechciały odpowiadać na moje pytania, odwracały głowę i nie patrząc na mnie, wypowiadały niewyraźnie jedno lub dwa słowa.

Podobnie zachowywały się w sytuacjach, gdy stały przy tablicy i miały coś powiedzieć albo zostały wywołane do odpowiedzi. W szkole najczęściej milczały i demonstrowały nadmierną nieśmiałość, a nawet lęk. Niektóre próbowały coś powiedzieć, jednak trudno było je zrozumieć. Opuszczały głowę i niewyraźnie mamrotały. Nie pomagały uwagi typu: *Patrz na mnie...*, *Mów do mnie...*, *Powiedz to jeszcze raz, ale wyraźnie...* Odnosiłam wrażenie, że dzieci nie orientowały się, czego się od nich oczekuje.

Z analizy zachowań dzieci w przedszkolu wynika, że różnią się one niebywale pod względem kompetencji potrzebnych do porozumiewania się. Są dzieci, które potrafią obdarzać uwagą rozmówcę tak długo, aż zrozumieją jego intencję. Spoglądają mu w oczy i miną dają do zrozumienia: *Tak, rozumiem, co mówisz*. Potrafią nie tylko zadawać pytania, ale czekają na odpowiedź. Ponadto troszczą się, aby były słuchane i rozumiane. Wiedzą, że trzeba stanąć przed rozmówcą i patrzeć na niego, zacząć mówić, gdy on obdarzy je uwagą. Jeżeli dorosłemu – także dziecku – zdarzy się odwrócić uwagę, milkną, wymuszają ponowne skupienie na sobie uwagi i kontynuują wypowiedź. Problem jednak w tym, że nawet w grupie sześciolatek mało jest dzieci o tak wysokich kompetencjach.

Większość starszych przedszkolaków ma spore kłopoty z obdarzaniem uwagą drugiej osoby. Z tego powodu w zbyt małym stopniu korzysta z niewerbal-

⁵ Por. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2004, s. 110–136 (i wydania wcześniejsze).

nych komunikatów i trudno im zrozumieć intencje drugiej osoby (dorosłego i rówieśników). Dlatego mnożą się konflikty i w domu, i w przedszkolu:

– dorosły, mówiąc do dziecka (dużego przecież), zakłada, że go usłyszało i rozumiało, oczekuje więc realizacji polecenia, a gdy to nie następuje, denerwuje się i myśli, że jest lekceważony;

– dziecko, które nie potrafiło skupić się na tyle, aby zrozumieć intencje dorosłego, nie wykonuje poleceń, a potem buntuje się, gdy dorosły je strofuje.

Niskie kompetencje w zakresie komunikowania się są także powodem wielu dziecięcych nieszczęść. Na przykład dziecko, prosząc o coś dorosłego, mówi mało wyraźnie, ma odwróconą głowę i nie patrzy na rozmówcę. Potem płacze, bo dorosły nie spełnił jego prośby i na dodatek wcale się nim nie interesuje.

Podobnie bywa w dziecięcych zabawach. Dziecko staje przed rówieśnikiem i mówi: *Daj mi*. Bawiący się rówieśnik ma opuszczoną głowę i jest zajęty, na przykład uruchamianiem koparki. Może i dałby zabawkę, ale nie widzi i nie słyszy proszącego. Ten zaś postanawia dostać to, czego pragnie. Wyrzywa zabawkę, a gdy czuje opór – bije.

Analizując sposoby porozumiewania się dzieci, można dostrzec fatalne przyzwyczajenia wyniesione, niestety, z rodzinnego domu. Gdy dorośli nie mówią, lecz krzyczą, dziecko reaguje tylko na podniesiony głos. Jeżeli dorośli lekceważą dziecko, gdy do nich mówi, ono tak samo zachowuje się w przedszkolu i w szkole: nie słucha, co do niego mówią, odchodzi, demonstruje zniecierpliwienie itd.

Niskie umiejętności społeczne mają jeszcze jeden wymiar – mimo że dzieci sporo czasu spędzają z rówieśnikami, mało się nimi interesują. Mylą imiona i nie zwracają uwagi na wygląd innych dzieci. Nie interesują się tym, co towarzysze zabaw lubią, a czego nie lubią.

Wydaje się nam, że w przedszkolu i na początku nauki szkolnej dzieci są razem, a tak naprawdę są obok siebie. Przyczyną jest słabo ukształtowany nawyk obdarzania rówieśników uwagą. Utrudnia to dzieciom zgodne współdziałanie w zabawie i w czasie wspólnych zadań. Jest to także źródło niepotrzebnych konfliktów, bo dzieci nie zadają sobie trudu, aby poznać swoje intencje.

Do tego pokaznego pakietu umiejętności społecznych trzeba dodać jeszcze jedną – atrakcyjność społeczna dziecka zależy od tego, czy potrafi ono zaprezentować siebie w miły dla innych sposób. Od atrakcyjności społecznej zależy to, w jakim zakresie dziecko będzie mogło realizować swoje potrzeby psychiczne w grupie rówieśników. Dzieci o niskiej atrakcyjności społecznej są przecież zwykle izolowane lub odrzucane⁶.

⁶ Więcej informacji podają J.Ł. Kołomiński (*Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*, WSiP, Warszawa 1982), M. Łobocki (*Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1974), D. Ekiert-Grabowska (*Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982), H.M. Dembo (*Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997, rozdział *Nietypowe dzieci*) i inni.

Na koniec jeszcze jeden argument przemawiający za koniecznością wspomagania dzieci w kształtowaniu umiejętności obdarzania innych uwagą oraz sprawniejszego komunikowania się. Każdy z dorosłych doświadczył zapewne osobiście, jak ważna jest umiejętność zaskarżenia sobie przychylności innych osób. Na swojej edukacyjnej drodze wielokrotnie doświadczył, jak ważne jest atrakcyjne zaprezentowanie innym swojej wiedzy i umiejętności. Nie wystarczy zrozumieć i zapamiętać, trzeba jeszcze umieć dobrze „sprzedać” to, co się wie i umie.

Jakie kompetencje społeczne mogą opanować starsze przedszkolaki?⁷

Zadaniem wychowania przedszkolnego jest takie wspomaganie rozwoju społecznego każdego dziecka, aby potrafiło ono realizować swoje potrzeby w zgodzie z innymi i w sposób akceptowany przez społeczność dorosłych.

Warto zastanowić się nad tym, co mieści się w możliwościach umysłowych dzieci. Otóż **starsze przedszkolaki mogą i powinny⁸:**

- **mieć poczucie własnej odrębności i swojego sprawstwa**, w tym także odpowiedzialności za to, co robią i jak się zachowują;
- **umieć porozumiewać się z innymi w ważnych sprawach**: w czytelny i w akceptowany sposób mówić o swoich potrzebach i zamierzeniach oraz słuchać i starać się rozumieć innych, gdy mówią o swoich problemach;
- **rozumieć, że otaczający je świat jest sensownie zorganizowany**: dlatego trzeba pomagać dzieciom i dorosłym, szanować rośliny i mądrze zachowywać się względem zwierząt;
- **rozumieć, że przynależność do grupy oznacza także przestrzeganie obowiązujących w niej umów społecznych**;

⁷ Kształtowania kompetencji społecznych nie sposób omówić w krótkim, z konieczności, wprowadzeniu do treści programowych. W jednym z Zeszytów metodycznych znajdować się będzie szersze omówienie tych problemów. Będzie tam także odpowiedź na pytanie: *Dlaczego niektóre dzieci sprawiają tyle kłopotów wychowawczych w domu i w przedszkolu?* Z problemami wychowawczymi łatwiej można sobie poradzić, jeżeli zna się mechanizmy uczenia społecznego. Będą one także omówione w tym Zeszycie. Ponadto zostaną w nim podane konkretne rozwiązania metodyczne w formie opisów sytuacji, które sprzyjają kształtowaniu się dziecięcych kompetencji społecznych w warunkach przedszkola.

⁸ Więcej informacji znajduje się w publikacjach: R. Vasta, M.M. Haith i S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995 (część czwarta); M. Przetacznik-Gierowska i G. Makiełło-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985 (s. 177–214); M.H. Dembo, op.cit., rozdział 10.; Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977 (s. 111–136); *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995 (s. 107–147, 180–214).

– **mieć rozeznanie odnośnie do własności:** to jest moje, to twoje, to nasze wspólne;

– **zachowywać się zgodnie z przyjętymi zwyczajami:** *Proszę, Dziękuję, Przepraszam, Dzień dobry, Do widzenia, Czy mogę?, Czy można?* itd.;

– **zdawać sobie sprawę z zagrożeń ze strony ludzi, zwierząt, roślin oraz przedmiotów i nie narażać się w świadomy sposób na niebezpieczeństwa. Warto także skorzystać z metody projektów⁹.**

Wszystko to mieści się w możliwościach umysłowych czterolatków i pięcioletków. Pozostaje więc zastanowić się nad tym, w jaki sposób można kształtować dziecięce kompetencje społeczne w warunkach przedszkola. Jest to zadanie trudne i wymaga sporej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Pomocne będą komentarze metodyczne znajdujące się pod każdym hasłem programowym. Warto pamiętać, że kształtując umiejętności interpersonalne, trzeba:

– zaaranżować sytuację, w której dzieci mają się odpowiednio zachować;

– pokazać wszystkim dzieciom, czego się od nich oczekuje, i nazwać to słowami,

– skłonić dzieci do naśladowania tego, co pokazuje nauczyciel, a gdy to uczynią, nie skąpić pochwał;

– respektować ustalone umowy społeczne i konsekwentnie je egzekwować.

Ważne jest także, aby nie dać ponieść się emocjom. Nauczyciel nie może korygować zachowań dziecka, podnosząc głos, upokarzając je itp. Nadmiernie strofowane dzieci buntują się i robią wszystko na złość. Słowne pouczanie jest również nieskuteczne, ponieważ dzieci zaniedbane wychowawczo zwyczajnie nie słuchają dorosłych. Nie potrafią się należycie skupić i nie wiedzą, o co chodzi.

○ konieczności współpracy z rodzicami i kryzysie wychowania rodzinnego

Dzieci uczą się rozumieć swoje otoczenie i nabywają umiejętności społeczne dzień po dniu, przez wiele godzin, od chwili gdy rano otworzą oczy, aż do momentu zaśnięcia. Kształtowanie społecznych kompetencji jest więc podzielone między wychowanie rodzinne i wychowanie przedszkolne, dlatego może mieć miejsce wzajemne znoszenie się wpływów wychowawczych. Trzeba więc zadbac o wspólny front wychowawczy, o jedność oddziaływań i wymagań, a także o porozumiewanie się w sprawach ważnych dla skutecznego wychowania.

Niepokojąco niskie umiejętności społeczne dzieci wynikają też z nasilającego się kryzysu wychowania w wielu, niestety, rodzinach. Na dodatek rodzice tych dzieci często nie chcą dostosować się do norm zgodnego współżycia. Zamiast

⁹ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, s. 19 i 20.

rozmawiać o kłopotach wychowawczych, podnoszą głos i grożą nauczycielowi, straszą go i obrażają. Nauczyciele są bezbronni wobec takich aktów agresji, bo obawiają się utraty pracy. Bywa, że dyrektorzy przedszkola – z różnych powodów – nie są skłonni stanąć w obronie nauczyciela.

Dzieje się to, niestety, w obecności dzieci. Skutki są natychmiastowe – dzieci zachowują się jeszcze gorzej, bo czują wsparcie rodziców. Potrafią nawet straszyć nauczyciela: *Niech pani uważa, bo mój tatuś panią załatwi...* Podobnych pogroźek można by cytować więcej. Najgorsze jest jednak to, że jedno, dwoje tak zachowujących się dzieci wprost zaraża agresją pozostałe przedszkolaki w grupie. Na dodatek obrażany nauczyciel traci autorytet, bo dzieci postrzegają go jako osobę słabą, którą można lekceważyć, nie trzeba jej słuchać, gdy jest to niewygodne. **Tak być nie może!**

W sytuacji poważnego kryzysu wychowania rodzinnego trzeba jasno określać **umowy dotyczące tego, co w przedszkolu wolno, a czego nie wolno**. Są one tradycyjnie zapisane w statucie przedszkola w formie **praw i obowiązków**. Statut jest zwykle podawany do wiadomości rodzicom przez umieszczenie go na tablicy ogłoszeń. Problem w tym, że jest to obszerny dokument i bywa wydrukowany – z konieczności – małą czcionką na wielu kartkach papieru. Nic więc dziwnego, że rodzice mało się nim interesują, a już na pewno ignorują go rodzice tych dzieci, z którymi jest najwięcej kłopotów.

Potrzebne są więc inne formy uświadamiania dorosłym, co wolno, a czego nie wolno w przedszkolu. Nie chodzi tu o pouczanie i strofowanie rodziców, ale o jasne określenie norm społecznych obowiązujących w placówce, w której poszanowanie godności dziecka i godności nauczyciela jest kwestią bezsporną.

Same umowy jednak nie wystarczą, muszą być jeszcze stanowczo egzekwowane. Ponadto – dla dobra dzieci – konieczne jest także ścisłe współdziałanie z rodzicami. Jest to trudne, ponieważ ich poglądy na temat zachowań dzieci bywają krańcowo różne.

Z naszych doświadczeń wynika, że nie warto i nie trzeba dyskutować na temat poglądów rodziców. Należy im natomiast wyjaśnić, czego oczekuje się od dziecka w przedszkolu, jakie zachowania nie będą tolerowane i jakie normy społeczne dziecko i jego rodzice muszą respektować. Jeżeli się o to zadba, opisane wcześniej sytuacje nie będą się zdarzały¹⁰. Warto

¹⁰Takt i kulturę pedagogiczną można odczuć i zauważyć, gdy tylko wejdzie się do placówki. To sposób traktowania (serdeczny lub formalno-odpychający) przychodzących osób przez pracujących tam dorosłych i dzieci, to sposób porozumiewania się dyrektora i pracowników (roszczeniowo-dyrektywny lub grzeczny i partnerski), to forma napisów informacyjnych dla rodziców i nauczycieli (rozkazująca lub informacyjno-wyjaśniająca) itd. Jeżeli przedszkole jest prowadzone

także skorzystać z pomysłów metodycznych zawartych w metodzie projektów¹¹.

10.1.2. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne¹²

► Wspomaganie dzieci w kształtowaniu obrazu własnego Ja. Uświadamianie dzieciom, że warto być odważnym, mądrym, prawdomównym i dobrym dla innych

Starsze przedszkolaki potrafią już ujmować siebie, dzieci i dorosłych w kategoriach: jest dobry – zły, jest mądry – głupi, mówi prawdę – kłamie, boi się – jest odważny itp. Dobrą okazją dla takiego wartościowania są rozmowy po przeczytaniu baśni i opowiadania, po obejrzeniu filmu i przedstawienia teatralnego itp. Choćby z tego powodu warto wprowadzić zwyczaj codziennego czytania, uważnego słuchania i rozmawiania o tym, co było najważniejsze w opowiadaniu, bajce, baśni. Dzieci mają rozmawiać o tym, co przydarzyło się postaciom i jak radziły sobie z przeciwnościami. Potem powinny nazywać postawy bohaterów na przykład w taki sposób: *Nie bał się, bo był odważny...*, *Nie kłamał, bo był prawdomówny...*, *Zwyciężył, bo był mądry* itp.

Natomiast dziecięcą samoocenę kształtuje się indywidualnie w konkretnych sytuacjach. Gdy dziecku uda się wykonać zadanie (możliwie dobrze), trzeba obdarzyć je uwagą i pochwalić. Potem należy przedstawić dzieciom i dorosłym, co dobrego dziecko zrobiło, i podkreślić, jakie to ważne. Przypominam, że samoocena kształtuje się pod wpływem opinii wygłaszanych przez osoby znaczące i przez porównywanie efektów swojego działania z tym, co udało się zrobić innym. Starsze przedszkolaki wiedzą, kiedy coś im się udaje, a kiedy nie. Potrzebny jest więc umiar i realizm. Chwalone dziecko potrafi już spojrzeć na siebie krytycznie. Zamiast chwalić na wyrost, lepiej stwierdzić: *Sam widzisz... Następnym razem na pewno się uda.*

z taktem i kulturą pedagogiczną, to przychodzące tam osoby dostosowują się do sytuacji. Na dodatek dzieci, opowiadając rodzicom, co wydarzyło się w przedszkolu, dosłownie cytują słowa nauczycieli, dyrektora i woźnej.

¹¹ J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, s. 20. Autorki zapewniają, że: *Rodzice, obserwując proces realizacji projektu, dostrzegają działania charakterystyczne dla czynnego uczenia się i zdobywają świadomość technik zachęcających do czynnej nauki w domu.*

¹² Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

► Stwarzanie sytuacji, które rozwijają u starszych przedszkolaków zdolność do obdarzania uwagą dzieci i dorosłych¹³

Porozumiewanie się we wszystkich kwestiach realizowane jest w warstwie werbalnej (komunikaty słowne) i niewerbalnej (wyraszc oczu, mimika, gesty, ton głosu itp.). To, co człowiek dorosły – dziecko także – przekazuje w formie słów, stanowi zaledwie niewielką część informacji. Na dodatek słowa są rozpatrywane na tle i w konfrontacji z warstwą niewerbalną (myślące mogą być słowa, nigdy mowa ciała). Dzieci korzystają głównie z komunikatów niewerbalnych. Jeżeli dziecko nie potrafi należycie obdarzać uwagą drugiej osoby, ma wielkie kłopoty ze zrozumieniem tego, co ona mówi.

Ponieważ wiele dzieci ma słabo ukształtowany nawyk obdarzania uwagą drugiej osoby, trzeba się tym koniecznle zająć. Nieskuteczne jest napominanie i pouczanie: *Patrz na mnie... Do ciebie mówię, gdzie patrzysz* itp. Trzeba zorganizować dzieciom specjalne sytuacje i zabawy, które skłonią je do obdarzania uwagą drugiej osoby i odczytywania tego, co ona komunikuje w sposób niewerbalny. Mogą to być opowieści pantomimiczne i zagadki ruchowe, a także ćwiczenia typu: *Potrafimy porozumiewać się bez słów, Co można przekazać miną, spojrzeniem, ruchem ręk, gestem i sposobem poruszania się.*

► Kształtowanie u dzieci umiejętności prezentowania się i mówienia w taki sposób, aby inni chcieli słuchać¹⁴

Są to także ważne umiejętności społeczne. Dzieci o niskich kompetencjach społecznych zwracają na siebie uwagę krzykiem, szarpaniem dorosłego, nadmierną ruchliwością i hałasowaniem. Jest to denerwujące i kłopotliwe wychowawczo. Starsze przedszkolaki mogą i powinny zachowywać się mądrzej. Wymaga to jednak pewnych umiejętności społecznych. Ważne jest to, aby dziecko: a) potrafiło stanąć przed osobą, której chce coś powiedzieć, skupić

¹³Obszerne wyjaśnienie tego problemu znajduje się w książce E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy i metodyka* (WSiP, Warszawa 2005). Rozdział 7. tej publikacji został opatrzony tytułem *Jak wspomagać dzieci w atrakcyjnym prezentowaniu siebie, obdarzaniu uwagą innych? Program i metodyka: „Potrafię obdarzać uwagą i mówić tak, aby inni mnie słuchali, pamiętam też, jak wyglądają inni i jak się nazywają”*. Ponadto w publikacji *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków...* podane są scenariusze zajęć, które także sprzyjają rozwojowi dzieci w zakresie obdarzania uwagą (s. 90–108).

¹⁴Obdarzenie innych uwagą i atrakcyjne prezentowanie siebie to kompetencje powiązane ze sobą. Są one omówione w rozdziale 7. cytowanej już książki E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania...*



na sobie jej uwagę i mówić tak, aby ona zrozumiała, b) nie bało się stanąć na podium (przed audytorium) i umiało atrakcyjnie zaprezentować się (opowiedzieć coś o sobie), wygłosić wiersz, zaśpiewać piosenkę itp.

Kształtowaniu takich umiejętności sprzyjają zabawy typu: *Opowiem misio- wi, jak wyglądam i co lubię*, a także zadania w rodzaju: *Potrafię miło zaprezen- tować się innym*.

► Uświadamianie dzieciom, że obok są inne dzieci i że są równie ważne oraz że dorośli mają ograniczone możliwości spełniania dziecięcych pragnień

Dzieci, które nie były jeszcze objęte wychowaniem przedszkolnym, są przekonane o tym, że wszyscy muszą ich słuchać i wszystko im się należy. Nie jest to spowodowane tylko błędami wychowawczymi, lecz wynika także z prawidłowości rozwojowych. Starsze przedszkolaki są jeszcze egocentryczne. Mają też słabe rozeznanie w tym, co dorośli mogą dla nich zrobić, a co przekracza ich możliwości, dlatego domagają się, nieraz agresywnie, bezwzględnego spełniania swoich pragnień, także na terenie przedszkola. Takich zachowań nie można tolerować, ale nie ma też większego sensu pouczanie czy moralizowanie. Dzieci przestają słuchać, bo takich pouczeń nie biorą do siebie.

Warto zatem skorzystać z małych form teatralnych, a także z literatury dziecięcej, gdzie te problemy są często prezentowane. Dzieciom nie wystarcza samo oglądanie i słuchanie, ważne są rozmowy po przedstawieniu lub po wysłuchanym opowiadaniu. Rozmowy te trzeba prowadzić w taki sposób, aby dzieci mogły słownie przedstawić swoje przemyślenia i sformułować proste wnioski: *Było mu przykro i tak nie wolno...*, *Trzeba się podzielić...*, *Nie można zabierać innym...*, *Mama nie kupiła, bo nie ma już pieniędzy...*, *Musi starczyć dla wszystkich...* itp.

► Rozwijanie u dzieci gotowości do niesienia pomocy i chęci usłużenia innym

W charakterystykach psychologicznych wieku przedszkolnego podkreśla się, że w tym okresie rozwojowym dzieci chcą być użyteczne i chętnie pomagają innym. Nie można tej tendencji rozwojowej zaprzepaścić i trzeba zadbać o to, aby dzieci mądrze pomagały innym. W literaturze dziecięcej (opowiadania, historyjki, bajki i baśnie) często pojawia się problem niesienia pomocy, z intencją rozróżniania działań mądrych i niezbyt mądrych. Jednak samo słuchanie nie wystarcza, trzeba skłonić dzieci do przemyśleń i wypowiedziania się.

Pomagania w sensowny sposób należy uczyć w konkretnych sytuacjach. Na przykład:

– sprzątanie sali zabaw: trzeba zacząć od uświadomienia dzieciom takiej potrzeby, potem podzielić je na grupy, każdej przydzielić konkretne zadanie i pokazać, co ma robić, a także pomóc, gdy pojawią się trudności, na koniec nie zapomnieć pochwalić;

– pomaganie sobie nawzajem w czynnościach samoobsługowych: uświadomienie dzieciom takiej potrzeby i stwarzanie okazji ku temu, np. podczas ubierania się, rozbierania itp., układania ubrań w szatni;

– włączanie dzieci do pomocy w organizowaniu uroczystości przedszkolnych, a potem przy sprzątanu sali: a) uświadomienie dzieciom, że jest to także ich uroczystość, że są gospodarzami odpowiedzialnymi za to wydarzenie, b) dokładne wyjaśnienie, czego się od nich oczekuje, c) zorganizowanie pracy dzieci, a na koniec pochwała za trud.

Właściwy skutek wychowawczy zależy od dobrego zaplanowania i organizacji zajęć.

► **Kształtowanie umiejętności zgodnego współdziałania z innymi dziećmi w zabawach i w prostych sytuacjach zadaniowych**

Pomaganie to jedno, a zgodne współdziałanie w zabawach i sytuacjach zadaniowych to drugie. Obserwując zabawy starszych przedszkolaków, łatwo zauważyć, że tylko niektóre dzieci bawią się wspólnie. Natomiast w sytuacjach zadaniowych współpracują tylko wówczas, gdy dorosły tego wymaga. Nie ma sensu napominać dzieci: *Podzielcie się zabawkami i bawcie się zgodnie..., Dlaczego nie pracujecie razem?* itp. One i tak nie wiedzą, o co chodzi.

Wdrażanie do współdziałania dla osiągnięcia celu trwa długo i wymaga specjalnych zabiegów pedagogicznych. Dzieci uczą się współdziałania w małych grupach podczas:

– realizowania prostych zadań w parach, np. budowanie mostu, układanie puzzli, dobieranie par w loteryjkach;

– zabaw dydaktycznych, w których każde dziecko wie, co ma robić i jak się zachowywać¹⁵;

– konstruowania prostych gier – opowiadań¹⁶, bo grając w parach, muszą nie tylko ustalić reguły każdej gry, lecz także ich przestrzegać.

¹⁵Wzorce takich zabaw podane są w publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięcioletków...*

¹⁶Dotyczy to pięcioletków i czterolatek, których rozwój umysłowy jest nieco przyspieszony. Metodyka uczenia się konstruowania gier – opowiadań znajduje się w książce: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, K. Dobosz, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, WSiP, Warszawa 1996.



Dobłą okazją do współdziałania wszystkich dzieci w grupie jest na przykład przygotowanie wyprawy do ogrodu. Trzeba wówczas ustalić, co dzieci będą tam robiły i co będzie im potrzebne, kto weźmie te przedmioty. Należy wszystkiego dopilnować, a na koniec pochwalić dzieci za wysiłek.

► **Ustalenie reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej przedszkola, służących wszystkim i każdemu z osobna**

Dla zgodnego funkcjonowania dzieci o mocno zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i możliwościach uczenia się są potrzebne określone umowy społeczne. Nie może ich być dużo – wystarczą trzy, cztery. Muszą być proste i tak oczywiste, że ich sens pojmą nawet czterolatki. Na przykład, na początku roku warto ustalić z dziećmi, że:

*Nie biegamy w przedszkolu,
bo jest to niebezpieczne i przeszkadza dzieciom i dorosłym.
Mówimy do siebie spokojnym głosem,
bo tak powinien zwracać się człowiek do człowieka.
Wszystkie przedmioty odkładamy na swoje miejsce,
bo tak jest wygodnie i miło.
Pomagamy dzieciom i dorosłym,
bo jest miło, kiedy ktoś nam pomaga.*

Takie reguły mają być zapisane, a napisy umieszczone w widocznym miejscu, mimo że starsze przedszkolaki nie potrafią jeszcze czytać. Wystarczy, że wiedzą, który napis czego dotyczy. Najważniejszą kwestią jest respektowanie tych umów. Potrzebna jest tu żelazna konsekwencja.

► **Rozwijanie u dzieci więzi emocjonalnej z rodziną, a także dbanie o to, aby dzieci wiedziały, czym zajmują się najbliżsi, i potrafiły podać adres zamieszkania**

Starszy przedszkolak doskonale orientuje się, kto i jaką rolę odgrywa w jego rodzinie; to jest tata, to mama, babcia, dziadek, siostra, brat itp. Gorzej, gdy ma na przykład powiedzieć, gdzie pracuje tata, co robi mama. Świadczą o tym takie, na przykład, wypowiedzi dzieci. Na pytanie: *Gdzie pracuje twój tata?* pięciolatek odpowiedział: *W pracy*. Na następne pytanie: *Co robi tata w pracy?* odpowiedział: *Siedzi i pracuje!* Mama według wielu pięciolatek: *Nie pracuje, bo jest w domu*. O swoim rodzeństwie potrafią powiedzieć tylko tyle, że chodzi do szkoły.

Większość dzieci nie potrafi wyjaśnić, gdzie mieszka, i nie umie podać pełnego adresu. Zapytane o to, mamrocą coś pod nosem, nie mają bowiem

świadomości, jak ważna jest ta informacja – dla ich bezpieczeństwa i dla kształtowania więzi z rodziną. O tym, że dziecko musi być rozważne w informowaniu, gdzie mieszka, będę wyjaśniać, prezentując obszar wychowania i edukacji, który został nazwany *Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych ludzi*.

Ważne jest organizowanie sytuacji, które skłonią dzieci do zadawania pytań swoim bliskim typu: *Gdzie pracujesz?* i *Co tam robisz?* Można to robić np. przy różnych okazjach, takich jak Dzień Babci i Dziadka, Dzień Matki i Dzień Ojca. Dzieci zapraszają wówczas do przedszkola swoich bliskich, a potem każde przedstawia na przykład swojego tatę, mówiąc jego imię, i wyjaśnia, czym się zajmuje. Takie okazje wymuszają na dorosłych poważne traktowanie dziecięcych pytań i formułowanie takich wyjaśnień, których nie będą się potem wstydzić.

Nauczenie dzieci adresu zamieszkania wymaga współpracy z rodzicami. Sprawdza się tu następujące rozwiązanie organizacyjne: a) na zebraniu trzeba przekonać rodziców, jak ważne jest to, żeby ich dziecko potrafiło podać dokładny adres zamieszkania, b) po tygodniu należy zorganizować dzieciom w przedszkolu serię zajęć z autoprezentacji; dzieci kolejno wchodzi na małe podium (skrzynka obita wykładziną) i podają swoje imię i nazwisko, a także pełny adres zamieszkania.

10.1.3. Jakimi umiejętnościami w zakresie zgodnego współżycia społecznego musi dysponować starszy przedszkolak?

Realizacja treści zawartych w tym obszarze wspomaganie rozwoju i wychowania dzieci jest bardzo ważna. Świadczyć może o tym m.in. wypowiedź R. Fulghuma: *Tam [w przedszkolu – przyp. red.] się nauczyłem, że trzeba: dzielić wszystko, nie bić innych, odkładać na miejsce każdą znalezioną rzecz, sprzątać po sobie, nie brać nic, co do mnie nie należy, powiedzieć przepraszam, jeśli się kogoś uraziło, myć ręce przed jedzeniem, spuszczać wodę*¹⁷.

Rezultatów działań pedagogicznych zawartych w tym obszarze programu nie można dokładnie zmierzyć ani też określić, na przykład, stopniami. Nie należy także oczekiwać, że uda się ważne cechy osobowości ukształtować w ciągu kilku tygodni, a nawet miesięcy. Dotyczy to na przykład kształtowania obrazu własnego *Ja* i dążenia do tego, aby być odważnym, mądrym, prawdomównym i do-

¹⁷R. Fulghum, *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu*, Instytut Prasy i Wydawnictw NOVUM, Warszawa 1991.

brym dla innych. Trzeba jednak kiedyś ten trudny proces rozpocząć i powinno to mieć miejsce w przedszkolu. Jeżeli z każdym miesiącem przedszkolaki będą choć trochę lepsze i mądrzejsze, jest to niewątpliwym sukcesem wychowawczym.

Rozwijanie zdolności do obdarzania uwagą dzieci i dorosłych oraz kształtowanie umiejętności prezentowania się i wypowiadania jest już bardziej wymierne. Starsze przedszkolaki muszą umieć obdarzać innych uwagą, aby móc zrozumieć, co oni mówią i co czynią. Niebylewale ważne jest także, aby każdy starszy przedszkolak potrafił mówić z troską, by inni rozumieli, o co mu chodzi. Dotyczy to porozumiewania się z dziećmi i dorosłymi. Dla dobra dzieci nadal trzeba wspomagać je w doskonaleniu tych niebylewale ważnych umiejętności społecznych.

Gotowość do niesienia pomocy i chęć usłużenia innym oraz umiejętność zgodnego współdziałania z innymi dziećmi w zabawach i w prostych sytuacjach zadaniowych to także skomplikowane zadanie wychowawcze, które musi być realizowane przez cały okres wychowania przedszkolnego i nauki szkolnej. Tego także nie sposób zmierzyć. Trzeba cieszyć się z tego, że starsze przedszkolaki coraz lepiej razem bawią się i uczą.

Wymierne jest to, czy dzieci potrafią grzecznie zwracać się do innych (nawyk mówienia: *Proszę, Przepraszam, Dziękuję, Dzień dobry, Do widzenia, Smacznego* itp.), można to łatwo sprawdzić i egzekwować. Grzeczność obowiązuje wszystkie starsze przedszkolaki.

Kształtowanie wrażliwości społecznej i uświadamianie dzieciom, że obok są inne dzieci i wszyscy są równie ważni, to trudne i skomplikowane zadanie wychowawcze w przedszkolu, szczególnie w czasach kryzysu wychowania rodzinnego. Sukcesy i porażki są tu wyznaczone współpracą z rodzicami dzieci. Bez tej współpracy trudno doprowadzić do tego, aby dzieci rozumiały, że dorośli mają ograniczone możliwości spełniania ich pragnień.

Ustalenie i przestrzeganie reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej przedszkola jest wymierne: albo dziecko ich przestrzega, albo nie. Ponieważ reguły te służą wszystkim i każdemu z osobna, każdy starszy przedszkolak ma ich bezwzględnie przestrzegać. Jeżeli tak się dzieje, można to zaliczyć do sukcesów wychowawczych.

Rozwijanie u dzieci więzi emocjonalnej z rodziną, a także zadbanie o to, aby dzieci wiedziały, czym zajmują się najbliżsi, i potrafiły podać adres zamieszkania. Tu efekty wychowawcze i edukacyjne są częściowo wymierne. Można bowiem sprawdzić, co starszy przedszkolak wie i umie. Powinien: a) umieć się przedstawić, podając swoje imię, nazwisko i dokładny adres zamieszkania, b) wymienić imiona swoich bliskich i wiedzieć, czym się zajmują, co lubią, a czego nie.

10.2. Kształtowanie elementarnych nawyków higienicznych u dzieci: mycie rąk, twarzy i zębów, właściwe zachowanie się przy stole, a także umiejętności korzystania z toalety

10.2.1 Dlaczego kształtowanie nawyków higienicznych zostało wydzielone z wychowania zdrowotnego? O sposobach kształtowania elementarnych nawyków higienicznych u starszych przedszkolaków i konieczności współpracy z rodzicami w tej dziedzinie

Dbłość o kształtowanie nawyków higienicznych tradycyjnie jest zaliczana do wychowania zdrowotnego. Jest to słuszne, ale są argumenty przemawiające za tym, aby był to w przedszkolu oddzielny obszar działalności pedagogicznej. Inaczej realizuje się wychowanie zdrowotne u sześciolatek, inaczej u maluchów, a jeszcze inaczej u starszych przedszkolaków. Trudno przecież rozmawiać z dziećmi, na przykład, o konieczności mycia rąk przed jedzeniem, jeżeli nie potrafią wykonać tej czynności samodzielnie. Nie sposób także kształtować u dzieci nawyku dbania o higienę w toalecie, jeżeli mają jeszcze spore kłopoty z sygnalizowaniem potrzeb fizjologicznych.

Z naszych doświadczeń wynika, że w wychowywaniu dzieci ważna jest następująca kolejność: najpierw dzieci muszą opanować czynności elementarne, a dopiero potem można rozmawiać z nimi o tym, jak sobie radzić w sytuacjach życiowych. Niestety, nie da się realizować wszystkiego jednocześnie nawet wówczas, gdy dziecko jest starszym przedszkolakiem.

Wielu dorosłych uważa, że tak duże dzieci, jak czterolatki i pięciolatki, potrafią już samodzielnie i dokładnie umyć ręce i twarz, właściwie zachowywać się przy stole, nie mówiąc już o korzystaniu z toalety. Niestety, takie umiejętności mają tylko niektóre dzieci, jeżeli wcześniej uczęszczały do przedszkola lub gdy zadbał o to rodzice.

W grupie starszych przedszkolaków jest sporo dzieci, które mają kłopoty z sygnalizowaniem potrzeb fizjologicznych i zdarza im się zmoczyć majtki i spodnie. Większość nie potrafi należycie umyć rąk i twarzy, nie mówiąc już o myciu zębów. Najgorzej jest z jedzeniem posiłków. Biegają, zamiast siedzieć przy stole, a kiedy już usiądą, machają nogami i pokładają się. Nie chcą samodzielnie jeść i czekają na karmienie. Grymaszą, kręcą się, rozlewają zupę itp.

Powodem jest rodzicielska nadopiekuńczość – *Jest taki malutki, jeszcze się zdąży nauczyć*, wygodnictwo rodziców – *Lepiej będzie, jak sama go umyję*, notoryczny pośpiech dorosłych – *Nie mam teraz czasu, żeby go uczyć* oraz ich uduziwnione poglądy – *Dzieci mają być wychowywane bezstresowo* itp.

Tak było zawsze, teraz jednak zmieniły się proporcje. Tylko nieliczne dzieci, przychodzące po raz pierwszy do przedszkola potrafią samodzielnie umyć ręce i twarz, usiąść przy stole i samodzielnie zjeść posiłek itd. Można więc na tym polu mówić o kryzysie wychowania rodzinnego. Z tego powodu w sposób szczególny trzeba zadbać w przedszkolach o ukształtowanie u wszystkich dzieci elementarnych czynności higienicznych, takich jak: mycie rąk, twarzy i zębów, właściwe zachowanie się przy stole, a także umiejętności korzystania z toalety. Jest to tak trudne, że uznałam za stosowne wyodrębnienie kształtowania nawyków higienicznych jako oddzielnego obszaru działalności pedagogicznej. Będzie to baza i oparcie dla wychowania zdrowotnego.

W jaki sposób kształtować ważne umiejętności?

Zacznę od tego, że już w możliwościach trzylatków¹ mieści się opanowanie czynności potrzebnych do samodzielnego umycia rąk i twarzy, właściwego zachowania przy stole i samodzielnego jedzenia oraz korzystania z toalety. W czwartym i piątym roku życia dzieci doskonałą te umiejętności, stając się coraz bardziej samodzielne. Wiąże się to z rozwojem zdolności do samokontroli i rosnącą sprawnością fizyczną. Dlatego można już u dzieci kształtować poczucie odpowiedzialności za to, jak się zachowują i co czynią.

Dobre nawyki należy dosłownie „wdrukować” w dziecięcy umysł. Jeżeli to się uda, łatwiej będzie żyć dziecku z dorosłymi, gdyż będą postrzegać je jako sympatyczne, dobrze ułożone i mądre. Uniknie się wielu sytuacji konfliktowych i niepotrzebnych napięć. Dziecko będzie częściej nagradzane niż karane.

Samodzielne mycie rąk, twarzy i zębów

O kształtowanie tych umiejętności tradycyjnie dba się w przedszkolu. W literaturze metodycznej znajduje się sporo informacji na ten temat. Popularne jest zakładanie Klubu Wiewiórki (lub Bobra). Chociaż dzieci z dumą noszą znaczki przynależności do takiego klubu, to z systematycznym i poprawnym myciem zę-

¹ Więcej informacji podaję w mojej książce: *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się...*, rozdział 5.

bów bywa różnie. Wielu rodziców nie dba o to i dlatego dobrze jest w przedszkolu zacząć od lekcji mycia zębów. Zajęcia odbywają się w łazience:

- każde dziecko bierze swój kubeczek i szczoteczkę, staje przy umywalce, nalewa trochę ciepłej wody do kubka i moczy szczoteczkę;

- nauczyciel nakłada każdemu dziecku pastę na szczoteczkę i wyjaśnia, dlaczego pasty nakłada się tylko trochę;

- następnie razem z dziećmi myje zęby, pokazując kolejne czynności. Na koniec demonstruje sposób płukania zębów.

Jedna taka lekcja nie wystarcza, nawet gdy dzieci będą chwalone za dobrze umyte zęby. Dzieci muszą systematycznie myć zęby w przedszkolu i w domu, dlatego konieczna jest współpraca z rodzicami. Warto także zaprosić na zebranie rodziców dentystę, aby fachowo omówił problemy higieny jamy ustnej i przekonał rodziców do dbania o zdrowe zęby dzieci.

Z kształtowaniem nawyku mycia rąk jest łatwiej. Mimo to radzę zacząć od lekcji starannego mycia i wycierania rąk:

- najpierw podwinąć rękawy za łokcie, odkręcić nieco kran z ciepłą wodą, zmoczyć ręce i namydlić je;

- myjąc, pocierać dłonie o siebie, splotkać mydło z dłoni i zakręcić kran, strzepać resztki wody;

- wytrzeć ręce i starannie powiesić ręcznik.

Niby proste, a jednak dzieci takiej lekcji potrzebują. Nie należy się także łudzić, że potrafią umyć twarz. Potrzebna jest tu podobna lekcja. Ma to być nauka czynności, a nie pogadanka o tym, jak trzeba myć twarz. Wychowawczo skuteczne są też rymowanki, wierszyki i piosenki o tym, jak dobrze jest dbać o czyste ręce, nos i zęby. Jeżeli dzieci będą je ilustrowały ruchem, łatwiej zapamiętają kolejność czynności.

Najtrudniejsze jest kształtowanie nawyku mycia rąk nie tylko wówczas, gdy są brudne, lecz także przed jedzeniem, po wyjściu z toalety, po powrocie ze spaceru itp. Bez systematycznego przypominania (na przykład stosowną rymowanką), pilnowania i egzekwowania nawyków higienicznych się nie ukształtuje. Konieczna jest tutaj współpraca z domem rodzinnym dziecka.

Kształtowanie dobrych manier przy jedzeniu

Jest oczywiste, że starszy przedszkolak potrafi samodzielnie jeść, dlatego warto zająć się kształtowaniem jego dobrych manier. Na początku trzeba zadbać, aby dziecko poprawnie siadało przy stole: powinno bez przypominania prosto usiąść na krześle, nie podpierając głowy, nie pokładając się na stole, nie zadzierając wysoko nóg itp.

Sporo uwagi należy poświęcić spożywaniu posiłku: dziecko powinno zajmować się tym, czym trzeba, a więc jedzeniem we właściwy sposób. Nie może rozgrzebywać jedzenia, wyjmować palcami kawałków z talerza itd. Powinno też wiedzieć, że nie mówi się z pełnymi ustami. Ważne są formy grzecznościowe: *Dziękuję..., Było smaczne..., Proszę..., Przepraszam – nie chciałem...* itd. **Dobrych manier przy stole dziecko można nauczyć skutecznie, gdy dorosły:**

– **będzie przestrzegał ceremoniału jedzenia:** nakryty stół, wszyscy zajmują swoje miejsca, są pogodni, estetycznie jedzą, nie grymaszą, potrafią podziękować za przyrządzenie posiłku i posprzątać po nim;

– **będzie zachowywał się przy stole tak, aby stanowić dla dziecka wzór do naśladowania;**

– **w odpowiednim momencie podpowie dziecku, co ma zrobić;**

– **nie będzie skąpić pochwał,** jeżeli dziecko się dobrze zachowuje;

– **w nagrodę pozwoli dziecku zjeść dodatkowo deser** (musi to być coś, co ono lubi).

Czasem konieczna bywa łagodna kara – na przykład wyproszenie od stołu. Jednak wspólne spożywanie posiłków nie może być dla dziecka udręką, dlatego dorośli nie mogą zapominać o umiarze, wyczuwając, co w danym momencie jest ważne, chociaż muszą być konsekwentni w swoich wymaganiach². Mają także pamiętać, że dziecko nie może opanować wszystkiego od razu i perfekcyjnie.

Nawyk właściwego zachowania się w toalecie

Są to dla dzieci trudne problemy. Muszle klozetowe są zwykle dostosowane do rozmiarów dorosłych. W domu potrzebny jest więc podest i wkładka, w przedszkolu muszle są mniejsze i umieszczone niżej.

Nauka sygnalizowania potrzeb fizjologicznych to jedno z najważniejszych zadań stojących przed dzieckiem w pierwszych latach życia. Są dzieci, które uczą się kontrolować oddawanie stolca i moczu, kończąc pierwszy rok życia. Większość potrafi to robić o wiele później. W badaniach nad osiągnięciami czterolatków stwierdzono, że mniej niż połowa dzieci opanowała te czynności w stopniu zadowalającym³. Należy więc oczekiwać, że jeszcze na początku piątego roku życia niektóre dzieci mogą mieć z tym trochę kłopotów.

² W przypadku kłopotów proponuję skorzystać z rad J. Carr (op. cit., s. 137–147). Wyjaśnia ona, jak uczyć właściwej pozycji przy stole i samodzielnego jedzenia oraz co zrobić ze złymi nawykami: siorbaniem jedzenia, zapychaniem się kęsami, podkradaniem z cudzego talerza, rozrzucaniem jedzenia i zbyt wolnym spożywaniem posiłków.

³ J. Carr, op. cit., s. 25.

Jak wdrażać dzieci do właściwego korzystania z toalety? W domu i w przedszkolu uczymy tego w podobny sposób. Trzeba dziecko nauczyć wykonywania kolejnych czynności: zdejmowania bielizny, załatwiania się, podcierania, zakładania bielizny, spuszczenia wody, a na koniec umycia i wytarcia rąk. Każdej z tych czynności trzeba nauczyć z osobna. Jest ich sporo i dlatego dorośli musi podpowiadać dziecku, co kolejno powinno zrobić, a potem chwalić za samodzielne wykonanie. Niestety, każde dziecko trzeba uczyć oddzielnie.

W przedszkolu dzieci jest sporo i dlatego z konieczności trwa to wiele tygodni. Na dodatek nauka korzystania z toalety jest trudna i dla dziecka, i dla nauczyciela. Jeżeli dziecko powiadomi nauczyciela o tym, że musi iść do łazienki – co może już być trudne – to na początku musi zdać się na jego pomoc. Krępuje się tym, że obca osoba patrzy na nie, pomaga w intymnych czynnościach. Na dodatek czyni to inaczej niż mama, babcia czy tata.

Nauczycielowi jest także trudno; co chwilę jakieś dziecko domaga się wyjścia do toalety i oczekuje pomocy. Nie sposób prowadzić zajęcia, gdy ciągle trzeba wychodzić z którymś dzieckiem. Trwa to długo, a pozostałe dzieci są w tym czasie bez opieki. Nic więc dziwnego, że nauczyciele domagają się, aby dzieci przychodzące po raz pierwszy do przedszkola potrafiły nie tylko sygnalizować swoje potrzeby fizjologiczne, lecz także umiały samodzielnie skorzystać z toalety.

Dla uniknięcia kłopotów, radzę omówić konieczność nauczania dzieci korzystania z toalety na zebraniu informacyjnym dla rodziców, tuż po przyjęciu dzieci do przedszkola. Nie wystarczy o tym powiedzieć, trzeba jeszcze wyjaśnić, dlaczego jest to ważne i w jaki sposób tego nauczyć. Warto także zwrócić rodzicom uwagę na to, w co ubierają dzieci. Bardzo trudno jest zdążyć rozebrać dziecko, jeżeli ma spodnie zapinane na liczne klamerki, guziki i szelki.

Podobnie jest z innymi nawykami higienicznymi. Nie należy oczekiwać od dziecka, że odczuje dyskomfort z powodu nieumycia rąk, nóg, twarzy itd. Nie ma rady – dorośli musi ciągle pilnować, przypominać, ale też chwalić, gdy dziecko samo zechce o siebie zadbać. Tylko w taki sposób można doprowadzić do ukształtowania nawyków higienicznych.

10.2.2. Kształtowanie nawyków higienicznych. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne⁴

► Kształtowanie umiejętności starannego mycia rąk, zębów i twarzy

Kilka rad dotyczących tego obszaru:

– do nauki starannego mycia rąk, zębów i twarzy trzeba przystąpić we wrześniu, gdy dzieci zaczynają uczęszczać do przedszkola. Łatwiej im zrozumieć, że w nowym miejscu, w przedszkolu, obowiązują takie zwyczaje. Unika się wówczas marudzenia typu: *U mnie w domu nie muszą...*;

– dzieci o dłuższym stażu w przedszkolu powinny pomagać dzieciom, które dopiero przyszły do przedszkola.

Najtrudniejsze jest kształtowanie nawyku mycia rąk nie tylko wtedy, gdy są brudne, lecz także przed jedzeniem, po wyjściu z toalety, po powrocie ze spaceru itp. Nieskuteczne są pogadanki, wszak są to czterolatki i pięcioletki. Zdecydowanie lepsze efekty dają małe formy teatralne – dzieci mogą wczuć się w sytuację bohaterów. Przydatne są wierszyki i rymowanki, bo za ich pomocą można dowcipnie przypomnieć dzieciom, co i jak mają zrobić. I jeszcze jedno – bez konsekwencji i egzekwowania nie ukształtuje się nawyków higienicznych, dlatego konieczna jest współpraca z domem rodzinnym dziecka.

► Korzystanie z toalety i przestrzeganie higieny osobistej

Dziecko przychodzące do przedszkola musi umieć sygnalizować potrzeby fizjologiczne – powinni o tym wiedzieć rodzice. Warto im również uświadomić, w jak trudnej sytuacji jest dziecko, które nie radzi sobie w toalecie, a także poradzić im, jak mają tego uczyć. Ponadto nie trzeba dyskutować z rodzicami o standardach, jakie powinny być zachowane przy korzystaniu z ubikacji. Trzeba podać im je do wiadomości: *Takie są ustalenia w naszym przedszkolu*. Potem uzasadnić realnymi możliwościami organizacyjnymi.

Nieco inaczej przedstawiają się te problemy w przedszkolach wiejskich. Z sygnalizowaniem potrzeb fizjologicznych jest lepiej, gorzej jest z kształtowaniem właściwego zachowania się w toalecie i korzystania ze znajdujących się tam urządzeń. Tego wszystkiego trzeba po prostu nauczyć.

⁴ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

► **Kształtowanie nawyków właściwego zachowania się przy stole i w trakcie spożywania posiłków**

Kwestie te zostały wyjaśnione w poprzednim podrozdziale, dlatego podam tylko kilka informacji uzupełniających. Właściwe zachowanie się przy stole dotyczy nie tylko obiadu, lecz także wszystkich posiłków. Nie może być tak, że dziecko biega z kanapką. To, że w domu tak bywa, nie oznacza, że można na to pozwolić w przedszkolu. Starszy przedszkolak, nawet czterolatek, potrafi to zrozumieć i może dostosować się do zwyczajów obowiązujących w przedszkolu.

Nic tak nie drażni rodziców, jak nie do końca wyjaśnione kwestie żywienia dzieci, dlatego ważne jest tu współdziałanie z rodzicami. Radzę od pierwszego dnia pobytu dziecka w przedszkolu dokładnie określić, na jakich zasadach dzieci jedzą posiłki i jak to się odbywa, a potem tylko systematycznie egzekwować ustalenia.

Nie sposób w krótkim komentarzu omówić wszystkie warianty, bo dzieci mogą jeść posiłki przygotowywane w przedszkolu, mogą też przynosić je do przedszkola. Niezależnie od tego, jaką formę żywienia dzieci ustalono, trzeba kształtować nawyki właściwego zachowania się przy stole, a więc:

- stół ma być czysty i ładnie nakryty: dla każdego dziecka podkładka (lub serwetka), na niej talerzyk, kubek i sztućce, a także serwetki do wytarcia ust;
- dzieci cicho odsuwają krzeselka i spokojnie zajmują miejsca przy stole;
- jedząc, mogą ze sobą spokojnie rozmawiać;
- po posiłku trzeba sprzątnąć ze stołów w ustalony wcześniej sposób.

Od początku proszę też wdrażać dzieci do stosowania form grzecznościowych.

10.2.3. Jakimi umiejętnościami i nawykami higienicznymi ma dysponować starszy przedszkolak?

Starszy przedszkolak powinien umieć samodzielnie i poprawnie umyć i wytrzeć ręce oraz twarz. Ma mieć wyrobiony nawyk mycia rąk przed jedzeniem, po wyjściu z ubikacji itp. Musi być przyzwyczajony do mycia zębów i umieć to robić poprawnie. Ponadto ma nie tylko sygnalizować swoje potrzeby fizjologiczne, lecz także samodzielnie sobie z nimi radzić. Jeżeli jest w trudnej sytuacji (ból brzucha, rozwolnienie itp.), powinien umieć o tym powiedzieć i poprosić o pomoc. Ważne są także dobre maniery przy stole. Starszy przedszkolak powinien wiedzieć, jak trzeba zachować się przy stole i umieć tak właśnie funkcjonować. Te niebywale ważne umiejętności dziecko musi nabyć w przedszkolu, gdyż w następnych etapach edukacji nikt się o nie już nie zatroszczy. Bywa i tak, że dom rodzinny także o to nie dba.

10.3. Intensywne wspomaganie rozwoju mowy u dzieci: dbałość o poprawną wymowę, wdrażanie do uważnego słuchania i słownego formułowania przemyśleń¹

10.3.1. W jakim zakresie trzeba wspomagać rozwój mowy u starszych przedszkolaków? O potrzebie objęcia dzieci z zaburzeniami mowy opieką logopedyczną. Jak współpracować z rodzicami w zakresie rozwoju mowy dziecka oraz kultury językowej?

Mowa wiąże się silnie ze sprawnością intelektualną. Dorośli wiedzą o tym z własnego doświadczenia – gdy o czymś trudnym opowiedzą drugiej osobie, mają poczucie lepszego rozumienia tej trudności. Zapewne dlatego w opisach rozwoju psychoruchowego dzieci łączy się mowę z myśleniem², zaś problemy artykulacyjne omawia się osobno, najczęściej w ramach logopedii.

Mowa jest powiązana z dziecięcym rozumowaniem co najmniej na dwa sposoby³. Za jej pomocą dziecko ujawnia przebieg i wynik swojego rozumowania, zaś nazywanie wykonywanych czynności pomaga mu lepiej rozumieć ich sens. Mowa odgrywa też ważną rolę w rozwoju emocjonalnym i społecznym dziecka⁴.

¹ Rozszerzenie podanej tu wiedzy znajdzie się w Zeszycie metodycznym dotyczącym intensywnego wspomaganie rozwoju mowy starszych przedszkolaków. Będą tam także podane metody diagnozowania dzieci i opisy ćwiczeń sprzyjających wspomaganie rozwoju mowy u starszych przedszkolaków.

² Na przykład M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża (*Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985), A. Jurkowski (*Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1972 [i wydania następne]), R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller (*Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995).

³ Wzajemne powiązania między językiem a myśleniem wyjaśnia I. Kurcz w publikacjach: *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki* (WSiP, Warszawa 1992), *Psychologia języka i komunikacji* (Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000), *Język i komunikacja* (w: *Psychologia*, red. J. Strelau, tom 2, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000). Warto także pamiętać o tym, że ustaleniem związków między myśleniem a mową zajmowali się psycholodzy tej miary co L.S. Wygotski (*Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, część II w tej publikacji ma tytuł *Myślenie i mowa*), J. Piaget (*Mowa i myślenie u dziecka*, PWN, Warszawa 1992) i J.S. Bruner (*Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978).

⁴ Więcej informacji podają B.B. Schieffelin i E. Ochs (*Socjalizacja języka*, w: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski i B. Smykowski, Wydawnictwo

Nazywanie własnych emocji pozwala dziecku lepiej rozumieć siebie, swoje pragnienia i obawy. Dzięki temu może przedstawić najbliższym to, co czuje i przeżywa. Rozpoznawanie i nazywanie emocji ma także kluczowe znaczenie w kształtowaniu empatii; w dążeniu do rozumienia drugiej osoby, jej sytuacji i odczuć. Dlatego wszelkie opóźnienia w rozwoju mowy (zaburzenia artykulacji, zbyt proste konstrukcje składniowe, ubogie słownictwo i ograniczenia w werbalnym komunikowaniu się) kładą się cieniem na rozwoju osobowości dziecka.

Są to wystarczające powody, dla których wspomaganie dzieci w rozwoju mowy i kształtowanie ich kultury językowej zajmuje uprzywilejowane miejsce w wychowaniu przedszkolnym. Ten obszar działalności pedagogicznej musi być jednak realizowany szeroko, w powiązaniu z rozwojem intelektualnym i emocjonalnym dzieci, a także z kształtowaniem ich umiejętności społecznych⁵.

W przypadku zaburzeń w rozwoju mowy trzeba koniecznie zapewnić dziecku opiekę logopedyczną. Im wcześniej to nastąpi, tym lepiej. Korygowanie zaburzeń w rozwoju mowy wymaga bowiem wysokich kwalifikacji, czasu i dużej systematyczności⁶.

Wspomaganie starszych przedszkolaków w rozwoju mowy i kształtowanie ich kultury językowej ma miejsce niemalże w każdej sytuacji, w której uczestniczą. Dotyczy to zwłaszcza zajęć organizowanych w celu realizacji treści programowych. Istotą tych zajęć jest przecież dążenie do wyzwalaania u dzieci pozytywnych emocji i słownego określenia tego, co przeżywają. Dzieci są też

Zysk i S-ka, Poznań 1995); T. Mussati (*Zdolności do komunikacji i reprezentacji we wczesnej zabawie społecznej. Studium przypadku*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar i M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980) i inni.

⁵ Na taką konieczność wskazywała wiele lat temu H. Mystkowska w publikacjach: *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym* (PZWS, Warszawa 1972) oraz *Kształcenie komunikatywnej mowy dziecka* (w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1983). Potwierdziła taką konieczność na początku lat dziewięćdziesiątych w kolejnym wydaniu książki: *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1991.

⁶ Więcej informacji o specyfice pomagania dzieciom z zaburzeniami mowy można znaleźć w publikacjach: D. Antos, G. Demel, I. Styczek, *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy*, WSiP, Warszawa 1978; *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. M. Szumska, PZWL, Warszawa 1982; R. Byrne, *Pomówmy o zaciananiu*, PZWL, Warszawa 1989; B. Sawa, *Dzieci z zaburzeniami mowy*, WSiP, Warszawa 1990; T. Zaleski, *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992; M. Bogdanowicz, *Dziecko rzyka dysleksji – co to takiego?*, „Scholasticus” 1993, nr 2; H. Rodak, *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994; E. Stecko, *Zaburzenia mowy u dziecka*, WSiP, Warszawa 1994; *Zaburzenia mowy u dzieci. Wczesna profilaktyka – wybrane zagadnienia*, red. J. Rządzki, Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA, Lubin 1995; M. Młynarska, T. Smereka, *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, WSiP, Warszawa 2000.



mobilizowane do celowego działania i nazywania tego, co czynią i do czego zmierzają. Skłania się je także do uchwycenia sensu tego, w czym uczestniczą, i przewidywania, co może się zdarzyć.

Cechą wyróżniającą ten obszar wspomagania rozwoju i wychowania od pozostałych jest **szczególna troska o rozwój mowy starszych przedszkolaków w zakresie**⁷:

– **kształtowania komunikatywności mowy**: a) dbałość o prawidłową wymowę, z właściwym stosowaniem akcentów, pauz, zmian siły i tonu głosu oraz tempa wypowiedzi, b) skłanianie do wypowiedzi rozwiniętych zgodnie z rozwojem tworzenia zdań, c) wzbogacanie i utrwalanie prawidłowego słownictwa;

– **rozwijania mowy jako czynności umysłowej**: a) słowne wyrażanie myśli i uczuć, b) nazywanie wykonywanych czynności pomagające uchwycić sens tego, co ważne, c) werbalne porozumiewanie się z innymi jako sposób kształtowania umiejętności społecznych;

– **wrażliwości na piękno języka ojczystego**, w tym na poprawność wymowy i wypowiedzania się.

Wymienione zakresy wspomagania rozwoju mowy trzeba realizować łącznie, zarówno w trakcie specjalnie organizowanych zajęć, jak i w codziennych sytuacjach⁸.

To, co trzeba koniecznie omówić przed przedstawieniem szczegółowych treści programowych, dotyczy **orientacji w zaburzeniach rozwoju mowy i podejmowania działań korygujących je u starszych przedszkolaków**.

Efekty zależą w dużej mierze od tego, jak wcześniej podejmuje się takie działania i z jaką systematycznością są one prowadzone. Jeżeli dzieci – z grupy starszych przedszkolaków – uczęszczały już do przedszkola, to nauczyciele zadbali o opiekę logopedyczną dla dziecka, u którego dostrzegli zaburzenia w rozwoju mowy. Wśród nowo przyjętych dzieci są zapewne i takie, które wymagają specja-

⁷Jest to zakres tradycyjnie realizowany w wychowaniu przedszkolnym. H. Mystkowska w cytowanych poprzednio publikacjach wyznacza takie cele kształcenia: a) rozwijanie mowy komunikatywnej, społecznej, b) rozwijanie mowy jako czynności umysłowej związanej z całokształtem procesów intelektualnych, c) budzenie i rozwijanie przywiązania do języka ojczystego, d) kształtowanie doznań estetycznych, budzenie wrażliwości na piękno i poprawność mowy, e) przygotowanie dziecka do nauki w szkole.

⁸Szersze omówienie uwarunkowań psychologicznych, pedagogicznych i logopedycznych każdego z zarysowanych zakresów wspomagania rozwoju mowy starszych przedszkolaków znajdzie się w Zeszytcie metodycznym. Tam też zawarte będą nauczycielskie metody analizowania rozwoju mowy u dzieci oraz scenariusze zajęć, których głównym celem jest wspomaganie dzieci w rozwoju mowy. Osoby zainteresowane głębszym poznaniem problematyki prawidłowego i nieprawidłowego rozwoju mowy mogą też sięgnąć do publikacji, których notki bibliograficzne podane są w przypisach.

listycznej pomocy. Dla prawidłowego rozwoju mowy nie wystarczy im bowiem zakres oraz intensywność ćwiczeń na zajęciach organizowanych dla wszystkich dzieci. Warto więc przypomnieć – chociaż w największym skrócie – jaki poziom rozwoju reprezentuje większość dzieci w czwartym i piątym roku życia⁹.

Czterolatki zadają mnóstwo pytań, gdyż interesują się tym, co je otacza, i dążą do porozumiewania się w ważnych dla nich kwestiach. Chętnie dzielą się swoimi spostrzeżeniami. Wypowiedzi dzieci wykraczają poza to, co aktualnie widzą i czego doznają, bo chętnie mówią o tym, co było i czego się spodziewają. Potrafią powiedzieć, kiedy im jest zimno, czy są głodne, zmęczone itp. Nie mają też większych kłopotów z rozumieniem i wykonaniem poleceń.

O ich kompetencjach językowych najlepiej świadczy to, że nazywają kolory¹⁰. Posługują się już wyrażeniami przyimkowymi¹¹: „na”, „nad”, „pod”, „w”, „za”, „obok” itd.

Chociaż w wypowiedziach dzieci słychać jeszcze formy agramatyczne, to można już dostrzec zaciekawienie poprawnością językową. Zaczynają pytać: *Jak to powiedzieć...*, *Jak się mówi...* i próbują poprawić swoją wypowiedź. Dzięki usprawnianiu narządów artykulacji i pionizacji języka z każdym tygodniem wymowa czterolatek staje się dokładniejsza.

Dzieci zaczynają bowiem wymawiać z **zamkniętymi zębami** głoski „s”, „c”, „z”, „dz” i nadają im twarde brzmienie. Ustają też kłopoty z wsuwaniem języka między zęby (jeżeli któreś dziecko nadal ma wymowę międzyczębową – potrzebna jest pomoc logopedy).

Nie trzeba się także martwić kłopotami z wymawianiem „l” oraz „r”. Czterolatki mogą jeszcze wymawiać głoskę „l” przechodzącą w dźwięk zbliżony do „r” i mó-

⁹ Podstawą są ustalenia zawarte w publikacjach: D. Emiluty-Roży, *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologicznej MEN-u, Warszawa 1994. Więcej informacji podaje także G. Demel (*Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1978 i wydania późniejsze), B. Sawa (*Dzieci z zaburzeniami mowy*, WSiP, Warszawa 1990) i inni.

¹⁰ To, że niektóre dzieci mylą nazwy kolorów, wynika z zaburzeń widzenia kolorów (np. daltonizm), a także z trudności ustanawiania granic kolorów (ma to związek z rozwojem umiejętności klasyfikowania). Na przykład niektóre żółcie bliskie są barwy pomarańczowej, a ciemniejsze odcienie tej barwy można traktować jako odcień cynobrowej czerwieni itp. Ustaliła to E. Lewandowska w niepublikowanej rozprawie doktorskiej: *Różnice indywidualne u dzieci od trzeciego do siódmego roku życia w zakresie rozpoznawania kolorów oraz nadawania im znaczenia intelektualnego i emocjonalnego*, APS, Warszawa 2005.

¹¹ Ustaliła to E. Czaplewska w niepublikowanej rozprawie doktorskiej: *Rozwój kompetencji w zakresie orientacji przestrzennej u dzieci od lat 3 do 8. Zakres różnic indywidualnych*, WSPS, Warszawa 1998. W grupie badanych czterolatek trudno było znaleźć dziecko, które w swojej mowie czynnej nie stosowało takich wyrażen. Jedynie niektóre dzieci miały małe kłopoty z wyrażeniami „wewnątrz”, „na zewnątrz”, zapewne dlatego, że dorośli rzadko się nimi posługują.

wić „pantelra” (pantera), lrower (rower) itp. Dotyczy to także wymawiania głosek „s”, „z”, „c”, „dz” (zamiast „sz”, „ż”, „cz”, „dż”). Mimo to trzeba nadal obserwować rozwój artykulacji u dzieci, aby w porę zapobiec ewentualnym nieprawidłowościom.

Pięciolatki – większość prawidłowo wymawia głoski: „r” oraz „sz”, „ż”, „cz”, „dz”, niektóre starają się być hiperpoprawne. Te, które wcześniej wymawiały „l” w miejsce głoski „r”, mówią „rustro” zamiast „lustro” albo „krór” zamiast „król”. Ten sposób wymawiania ustępuje samoistnie po kilku tygodniach i nie trzeba się tym martwić.

Pięciolatki potrafią już formułować wypowiedzi rozwinięte, wielozdaniowe. W dłuższych wypowiedziach uwzględniają nie tylko kolejność wydarzeń, lecz także związki przyczynowo-skutkowe. Mogą więc przedstawić fabułę oglądanego filmu, opowiedzieć o przebiegu wydarzeń, w których uczestniczyły, a także przewidzieć, co może się wydarzyć. Potrafią też opisywać obiekty, podając najważniejsze ich cechy, określać ich przynależność i wyjaśniać, do czego mogą służyć. Mają spore wyczucie gramatyczne, gdyż nie tylko próbują korygować swoją wypowiedź, lecz także chętnie poprawiają wypowiedzi innych dzieci.

Starsze przedszkolaki – o prawidłowym rozwoju mowy – nie mają większych kłopotów w werbalnym porozumiewaniu się. Można więc stosunkowo łatwo zauważyć zaburzenia mowy. Wystarczy tylko uważnie patrzeć, jak dzieci mówią, i słuchać tego, co mówią. Wadliwą wymowę mają dzieci, które mówią:

- zbyt cicho, aby ktoś inny zrozumiał, co mają do powiedzenia;
- tak niewyraźnie, że trudno zorientować się, o czym mówią;
- wokalnie nieprzyjemnie; dotyczy to tonu głosu, wypowiedzianych dźwięków, rytmu i akcentu;
- zbyt dziecinnie i w sposób, który może wskazywać na wolniejsze tempo rozwoju umysłowego.

Jeżeli w mowie dziecka występują takie nieprawidłowości, trzeba koniecznie zwrócić się do logopedy. Może to być sygnał poważniejszych zaburzeń w rozwoju mowy dziecka, a fachowa opieka logopedyczna pomoże dziecku lepiej funkcjonować w domu i w przedszkolu.

Analizując funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami mowy, trzeba to rozpatrywać szerzej. **Niektóre zaburzenia mowy współwystępują bowiem z nieprawidłowym rozwojem funkcji słuchowych i kinestetyczno-ruchowych, a także z opóźnieniami w rozwoju intelektualnym i emocjonalnym dzieci**¹².

¹²Problem ten wyjaśnia H. Sponek (*Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1973, s. 169–179), wiele informacji na ten temat podają autorzy cytowanych wcześniej publikacji.

Zacznę od słuchu, gdyż **wady słuchu**¹³ często łączą się z zaburzeniami rozwoju mowy. Za pomocą słuchu dziecko uczy się mowy od społecznego otoczenia, kontroluje swoją fonację i artykulację. Jeżeli dziecko nie słyszy lub słyszy słabo – mowa rozwija się z opóźnieniem lub rozwija się wadliwie.

Określenie „dziecko nie słyszy” dotyczy sytuacji, w której ostrość słuchu nie jest wystarczająca do słyszenia mowy. Jeżeli uszkodzenie słuchu jest znaczne, dorośli dostrzegają to stosunkowo szybko, bo dziecko nie reaguje na słowa. Dzieci wybitnie bystre potrafią jednak zachowywać się tak, jakby słyszały. Znakomicie korzystają z komunikatów niewerbalnych, z gestów, mimiki, układu ciała mówiącego i domyślają się, o co chodzi. Podobnie funkcjonują dzieci z lżejszymi zaburzeniami słuchu, dlatego warto skontrolować słuch u dzieci, jeżeli ich zachowanie budzi niepokój. Dobrze dobrany aparat słuchowy oraz właściwie poprowadzona rehabilitacja zmieni sytuację dziecka na lepsze.

Nieprawidłowy rozwój mowy może współwystępować u dzieci z **zaburzeniami rozwoju ruchowego**¹⁴. Warunkiem rozwoju ekspresji słownej jest prawidłowy rozwój i działanie obwodowego układu ruchowego mowy, a więc mięśni krtani, gardła, jamy ustnej i twarzy oraz odpowiednia regulacja czynności oddechowych¹⁵. Zaburzenia motoryki artykulacyjnej skutecznie zaburzają funkcję wykonawczą mowy, mowę ekspresyjną, a także ekspresję słowną. Może temu towarzyszyć wadliwa budowa aparatu artykulacyjnego lub

¹³ Osoby zainteresowane problemami dzieci z wadą słuchu znajdą więcej informacji w publikacjach Y. Csanyi, *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu* (WSiP, Warszawa 1994), M. Góralówna, B. Hołyńska, *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu* (PZWL, Warszawa 1993), K. Krakowiak, J. Sękowska, *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem* (WSiP, Warszawa 1996), O. Perier, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu* (WSiP, Warszawa 1992). Na szczególną uwagę zasługuje także seria książek *One są wśród nas* wydana przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN. W ramach tej serii ukazała się książka *Dzieci z uszkodzonym słuchem* (Warszawa 1997) autorstwa J. Kobosko i J. Kosmalowej. Są w niej podane adresy poradni specjalistycznych i punktów logopedycznych, które służą pomocą dzieciom z wadami słuchu oraz ich rodzicom.

¹⁴ Na te problemy zwraca także uwagę E.H. Lenneberg, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar i M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980. Natomiast wyjaśnienie tych problemów podaje H. Traczyńska, *Rozwój i zaburzenia czynności ruchowych a funkcja mowy u dzieci*, w: *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. J. Szumska, PZWL, Warszawa 1982.

¹⁵ Por. H. Traczyńska, op. cit., s. 31.

wada słuchu. Ważna jest więc trafna diagnoza¹⁶, a potem umiejętnie prowadzone usprawnianie¹⁷.

Przyczyny **zacinania się i jąkania**¹⁸ są złożone i nie do końca poznane. Jedną z przyczyn może być brutalne przestawienie dziecka leworęcznego na rękę prawą, jeżeli ma to miejsce w okresie intensywnego rozwoju mowy¹⁹. Dotyczy to starszych przedszkolaków. Mają one jeszcze spore kłopoty z rozróżnianiem ręki lewej i prawej (ustalenie lateralizacji będzie trwać jeszcze długo), ale dzieci z dominacją prawej półkuli zaczynają coraz częściej używać lewej ręki.

W podejściu do problemu leworęczności wiele się zmieniło, bo coraz rzadziej traktuje się ją jako zaburzenie, z którym trzeba walczyć. Bywają jednak rodzice, którym trudno jest zaakceptować leworęczność dziecka i „na siłę” przedstawiają je na prawą rękę. Dzieje się to właśnie w piątym i szóstym roku życia dziecka.

Ze względu na dobro dzieci trzeba wyjaśnić rodzicom problemy leworęczności²⁰. Natomiast dla starszych przedszkolaków należy zorganizować serię ćwiczeń i zabaw, które ułatwią im rozpoznanie schematu swojego ciała i pomogą w kształtowaniu nawyków ruchowych zgodnie z naturalnymi skłonnościami i zarysowującą się dominacją stronną. Przestrzegam przed zbyt wczesnym i silnym przyuczaniem dzieci do posługiwania się prawą ręką. Dzieci szybko uczą się tego, czego oczekują dorośli, i próbują posługiwać się prawą ręką wbrew wrodzonym skłonnościom²¹.

¹⁶ Dla zorientowania się w złożoności tej diagnozy warto zajrzeć do podanej wcześniej publikacji H. Traczyńskiej. Podane są tam podstawowe wyjaśnienia dotyczące fonacji, artykulacji, rytmu oddechowego i koordynacji obwodowych czynności ruchowych mowy. Znajdują się tam także zasady usprawniania zaburzeń ruchowych mowy.

¹⁷ Metody pomagania dzieciom w przezwyciężeniu takich zaburzeń w warunkach przedszkola podaje E. Achajska, *Uczymy poprawnej wymowy. Metodyka postępowania ortofonicznego z dziećmi przedszkolnymi*, WSiP, Warszawa 1993, s. 23–52.

¹⁸ Problemy te omawia cytowany wcześniej R. Byrne w książce *Pomówmy o zacinianiu*, a także Z. Tarkowski, *Jąkanie wczesnodziecięce*, WSiP, Warszawa 1992. W publikacjach tych można znaleźć nie tylko wyjaśnienia dotyczące powstawania jąkania, lecz także prezentację metod niesienia pomocy dzieciom oraz ich rodzicom.

¹⁹ Wskazuje na to R. Zazzo, omawiając problemy dominacji stronnej (lateralizacji) w książce *Metody psychologicznego badania dziecka*, red. R. Zazzo i inni, PZWL, Warszawa 1974. Wypowiada się w tej kwestii także G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1978, s. 30.

²⁰ Pomocna będzie tu publikacja M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa 1992.

²¹ Więcej na ten temat w publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków...*, s. 98–103.

Zaburzenia mowy występują częściej u dzieci zaliczanych do upośledzonych umysłowo²². Ze względu na niebywale złożone problemy rozwoju umysłowego dzieci i komplikacje diagnostyczne **radzę wstrzymać się od zaliczania starszego przedszkolaka do dzieci upośledzonych umysłowo²³.** Można bowiem uruchomić mechanizmy samospełniającego się proroctwa. Tymczasem, gdy dzieci te zostaną objęte fachowo prowadzonym wspomaganie rozwoju umysłowego i opieką logopedyczną, potrafią dogonić rówieśników w kompetencjach językowych oraz intelektualnych. Zdecydowanie lepiej mówić więc o tych dzieciach, że rozwijają się wolniej pod względem umysłowym. W ten sposób podkreśla się ich szanse rozwojowe, a to pomaga dorosłym lepiej się nimi zajmować.

Warto wyjaśnić jeszcze jedną kwestię – w grupie czterolatek mogą być **dzieci z opóźnieniami w rozwoju mowy czynnej.** Częściej dotyczy to chłopców²⁴; proporcje chłopców do dziewcząt wynoszą 3 do 1. Dzieci z zespołem opóźnienia mowy czynnej mówią mało lub nie mówią wcale, ale słyszą dobrze i doskonale rozumieją polecenia. Na dodatek potrafią w izolacji wymówić prawie wszystkie głoski, a nawet sylaby. Jednak trudno takim dzieciom złożyć głoski lub sylaby w słowa i wypowiedać je w należyтым tempie.

Mimo tych komplikacji poziom rozwoju umysłowego tych dzieci mieści się w normie rozwojowej²⁵. Tymczasem zdenerwowani rodzice uważają, że dzieci opóźnione w rozwoju mowy czynnej nie chcą mówić, bo są leniwe i niechętnie do mówienia. Są więc skłonni przymuszać je i pouczać ostrym tonem. Nerwowe zachowania dorosłych pogłębiają i tak już trudną sytuację społeczną tych dzieci. Ponieważ przyczyny zespołu opóźnienia mowy czynnej są wielorakie i złożone, dzieciom tym potrzebna jest specjalistyczna pomoc.

Z ustaleń tych wynika, że zaburzenia mowy u dzieci są częste i obejmują różne odchylenia od normy, poczynając od drobnych nieprawidłowości w wypowiedaniu poszczególnych głosek, kończąc na poważnych wadach rozwojowych. Utrudniają one dziecku kontakt z otoczeniem, a także stanowią poważną przeszkodę w harmonijnym rozwoju umysłowym.

²² Więcej informacji podają: Z. Tarkowski (*Zaburzenia mowy u dzieci upośledzonych umysłowo – postępowanie logopedyczne*, w: *Praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo*, red. T. Świszewska, Lublin 1988), T. Zaleski (op. cit., s. 47–56), M. Młynarska i T. Smereka (op. cit., s. 72–90, 247–421) i inni.

²³ Wyjaśnię to w Zeszytach metodycznym dotyczącym sposobów orientowania się w prawidłowym i zaburzonym rozwoju psychoruchowym dzieci.

²⁴ Por. T. Zaleski, op. cit., s. 41.

²⁵ Sposoby diagnozowania dzieci z zespołem opóźnionego rozwoju mowy czynnej oraz etiologię tego zaburzenia wyjaśnia T. Zaleski, op. cit., 42–44.

Realizując treści zawarte w obszarze wychowania – **intensywne wspomaganie rozwoju mowy u dzieci; dbałość o poprawną wymowę, wdrażanie do uważnego słuchania i słownego formułowania przemyśleń**, trzeba pamiętać o tym, że:

- podane tu hasła programowe mają być realizowane przez ćwiczenia ze wszystkimi dziećmi w grupie;
- dodatkowe zajęcia stymulacyjne i korekcyjne organizuje się tym dzieciom, którym jest to potrzebne.

W przypadku poważniejszych zaburzeń rozwoju mowy konieczna jest współpraca z logopedą i z rodzicami. Rodzice są jednak różni. Jednym wystarczy sugestia o konieczności udania się do logopedy i już wszystko toczy się tak, jak trzeba. Innym należy kilka razy przypominać o koniecznej konsultacji logopedycznej, a mimo to zwlekają i ciągle tłumaczą się „ważnymi sprawami”. Po takiej konsultacji nie są skłonni do systematycznej pracy z dzieckiem. Milcząco oczekują, że wyręczą ich pracownicy przedszkola, wszak dziecko ma tam opiekę pedagogiczną. Nie sposób jednak skutecznie skorygować zaburzenia w rozwoju mowy dziecka bez współpracy z rodzicami, którym trzeba przedstawić, czym grożą zaniedbania w tej kwestii, a potem bodaj każdego dnia przypominać o konieczności systematycznej pracy z dzieckiem.

Kolejna ważna kwestia dotyczy taktu pedagogicznego. W trakcie intensywnego wspomaganie rozwoju mowy i korygowania zaburzeń nie można zadręczać dzieci ciągłym poprawianiem i strofowaniem. Ćwiczenia korygujące wymowę dziecka nie mogą być prowadzone w obecności innych dzieci, bo te są skłonne do przedrzeźniania i wyśmiewania. Nie można też nieustannie straszyć dziecka tym, że jeżeli nie poprawi swojej wymowy, w szkole czekają go same kłopoty (choć to akurat jest prawdą). Dzieci, które ustawicznie doświadczają takiego traktowania, po prostu przestają mówić.

10.3.2. Intensywne wspomaganie rozwoju mowy u dzieci: dbałość o poprawną wymowę, wdrażanie do uważnego słuchania i słownego formułowania przemyśleń. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne²⁶

► Rozwijanie wymowy dziecka; ćwiczenia oddechowe

Ćwiczenia oddechowe są konieczne dla poprawnego mówienia i prawidłowego rozwoju aparatu artykulacyjnego. Stanowią też przejaw troski

²⁶ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

o zdrowie dzieci (np. kształtowanie nawyku oddychania przez nos). Dlatego trzeba je realizować każdego dnia, najlepiej o stałej porze, podczas porannej gimnastyki, przy otwartym oknie. Oto przykłady takich ćwiczeń:

- zdmuchiwanie (z dłoni, z powierzchni gładkiej, chropowatej, suchej, mokrej) lekkich przedmiotów (kulek z bibuły, kłaczek waty, piórek itp.);

- dmuchanie przez słomkę w kostkę lodu (robienie dziurki – ciepły wydech), w napój w butelce (w kubku) i „burzenie się” płynu, dmuchanie na powierzchnię wody (w misce, na talerzu), tak aby woda falowała itp.;

- wydychanie nosa (drożność dziurki prawej i lewej), a potem szybki i głęboki wdech przez nos, długi i wolny wydech przez usta;

- prawidłowe oddychanie wspomagane ruchami rąk: wdech – wznoszenie rąk, wydech – opuszczanie rąk;

- regulowanie wdechu (szybki, krótki) i wydechu (długi i powolny) przy wymawianiu wyrazów, krótkich zdań, a także wycieczek, rymowanek i fragmentów wierszyków;

- zabawy i gry, np. zabawy: *Spacer po łące* (wąchanie kwiatków), *Huśtanie misia na brzuchu* (zmiana położenia przepony), *Bitwa morska* (dmuchanie na statki pływające w misce, na talerzu) lub zawody, który statek pierwszy dopłynie do portu, gry planszowe polegające na zdmuchiwaniu kuleczek z waty, bibuły itp. z jednego pola na drugie.

► **Rozwijanie wymowy dziecka; ćwiczenia fonacyjne (głosowe)**

Przykłady ćwiczeń fonacyjnych:

- naśladowanie dźwięków dochodzących z otoczenia (klaksony samochodów, wycie syren, szum wiatru, deszcz, szum fal itp.);

- naśladowanie dźwięków za pomocą wyrazów dźwiękonaśladowczych (aa, uu, ee, szuu, brr, prr, uff), odgłosów zwierząt (np. muu; ko, ko, ko; kukuryku; kwa, kwa; hau, hau; miau, miau, miau);

- zmiana natężenia siły głosu (intonacja): od wyraźnego szepotu do głośnego mówienia wyrazów (cicho – głośno, w sam raz), tempo wypowiedzania się i modulacja głosu.

Uwaga! W trakcie takich ćwiczeń warto zwrócić uwagę na to, aby dzieci nazywały usłyszane lub wybrzmiewane dźwięki, przyczyni się to do kształtowania umiejętności klasyfikowania. Ćwiczenia fonacyjne można też wpleść w opowieści ruchowe i zabawy dydaktyczne. Natomiast w trakcie pamięciowego opanowania rymowanek, wycieczek, wierszyków trzeba zwrócić uwagę na sposób oddychania, poprawne wypowiedzanie słów, siłę głosu itp.

► Rozwijanie wymowy dziecka; ćwiczenia artykulacyjne

Ćwiczenia aparatu artykulacyjnego są konieczne dla lepszej wyrazistości wypowiedzi. Oto przykłady takich ćwiczeń:

- pokazywanie zębów: w uśmiechu, „szczerzenie kłów”, ziewanie;
- usprawnianie języka: kłaskanie, mlaskanie, wysuwanie języka przy otwartych ustach, oblizywanie warg, dotykanie czubkiem języka kącików ust, robienie „rulonika” z języka;
- ćwiczenie mięśni twarzy: robienie min, np. wydymanie policzków, lewego, prawego, do kolegów, do lusterka;
- mówienie przy wąsko lub szeroko rozwartych wargach: samogłosek („a”, „o”, „u”, „e”, „y”, „i”), a potem krótkich wyrazów: kot, ul, dom, rok itp.;
- rozpoznawanie i nazywanie dźwięków dochodzących z ulicy, przedszkolnej kuchni, sąsiedniej sali zajęć, nagranych, określanie kierunku, z którego dobiegają;
- naśladowanie dźwięków (tym razem ze zwróceniem uwagi na artykulację) zwierząt (kwa, kwa, kwa; ko, ko, ko; kukuryku; miau, miau; hau, hau itp.), jadących pojazdów (wrr, wrr; pach, pach; der, der; szu, szu itp.), odgłosów przyrody (kap, kap; hi, hu, ha; wiu, wiu itp.);
- poprawna artykulacja grup spółgłoskowych, np. dźwięczne – bezdźwięczne („b” – „p”, „d” – „t”, „w” – „f”, „z” – „s”); twarde – miękkie („c” – „ć”, „n” – „ń”, „s” – „ś”, „z” – „ź”); przedniojęzykowe – tylnojęzykowe („t” – „d”, „k” – „g”).

► Rozwijanie słuchu fonematycznego (fonemowego)

O rozwijanie słuchu fonematycznego dba się głównie na zajęciach z sześciolatkami. Jest to dla wielu dzieci zdecydowanie za późno. Oto propozycje ćwiczeń dla starszych przedszkolaków:

- wyodrębnianie zdań z potoku mowy oraz słów z wypowiedzianych zdań;
- podział słów na sylaby (np. dzieci przykładają dłoń do krtani i kontrolują ruch aparatu artykulacyjnego, aby mogły czuciowo wyodrębnić sylaby);
- zwracanie uwagi na głoski występujące na początku wyrazu (w nagłosie) i na końcu wyrazu (w wygłosie);
- różnicowanie wyrazów o podobnym brzmieniu: pasek – piasek, murek – Burek, kury – góry, Tomek – domek, półka – bułka, nos – noc, taczka – kaczka, pies – piec, zuch – duch, zebra – żebra itd.

► **Kształtowanie wrażliwości w zakresie poprawnego rozłożenia akcentów w wypowiedzianych słowach i komunikatach**

Przypominam, że akcentowanie wypowiedzi polega na podkreśleniu tego, co jest najważniejsze. Natomiast akcent wyrazowy to uwydatnienie jednej sylaby w wyrazie (w języku polskim jest to najczęściej przedostatnia sylaba). Oto przykłady wesołych zabaw:

– dzieci wstępują w role zwierząt i prezentują się. Na przykład dziecko stwierdza: *Jestem miś*, dla podkreślenia tego, co najważniejsze, dobitnie wymawia słowo „miś” i klaszcze w dłonie;

– nauczycielka zwraca się do dzieci: *Słuchajcie. Powiem pięć razy słowo „lokomotywa”. Cztery razy powiem źle, a tylko raz dobrze. Proszę podnieść rękę, kiedy powiem dobrze.* Następnie wymawia słowo „lokomotywa” pięć razy, akcentując w sposób wyrazisty i nieco przesadny kolejne sylaby: lokomotywa, lokomotywa, lomotywa, lomotywa, lomotywa.

► **Kształtowanie umiejętności mówienia tak, aby inni rozumieli**

Jest to kontynuacja treści kształcenia przedstawionych w poprzednim obszarze programu. Tym razem chodzi o to, aby dzieci troszczyły się o tworzenie zrozumiałych komunikatów. Mają skupić się na starannym wypowiedzianiu słów i zdań, z właściwą intonacją i rozłożeniem akcentów. Ważne jest także, aby dziecko, mówiąc, utrzymywało kontakt wzrokowy z osobą słuchającą.

Ten zakres wspomagania dzieci w rozwoju mowy jest trudny w realizacji z następującego powodu: większość dzieci, mówiąc, nie dba o to, aby były rozumiane, ale nie sposób ich ciągle korygować, bo nie przynosi to oczekiwanych rezultatów. Wątpliwe wychowawczo jest także publiczne strofowanie dziecka, które i tak ma kłopoty z porozumiewaniem się.

Warto więc organizować specjalne sytuacje pokazujące dzieciom, jak ważne jest mówienie z troską, aby być zrozumianym. Mogą to być miniscenki z pacynkami (jedna coś mruczy pod nosem ze spuszczoną głową, druga nic nie rozumie, a dzieci zastanawiają się, dlaczego tak się dzieje). Ważne jest także wprowadzenie i przestrzeganie zwyczajów: zwracając się do kogoś, trzeba stać przed nim i patrzeć mu w oczy, mówić wyraziście i spokojnym głosem.

► **Wspieranie dzieci we wzbogacaniu słownictwa i formułowaniu wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym, składniowym i logicznym**

Ten zakres wspomagania rozwoju mowy jest realizowany we wszystkich obszarach *Programu dla starszych przedszkolaków*. Dzieje się to niejako przy okazji, w trakcie zajęć nastawionych na realizację różnych celów edukacyjnych. Jest to dużo i mało, bo potrzebne są zajęcia, których głównym celem jest: a) rozwijanie zasobu

słownikowego dzieci, b) sensowne wypowiedzianie się o tym, co przedstawiają obrazki, historyjki obrazkowe itp., c) nadawanie nazwy ogólnej: *To są zabawki*, *To są owoce*, *To są zwierzęta* itd., d) poznawanie i stosowanie wyrazów bliskoznacznych: wiatr, wichura, huragan, deszcz, ulewa, e) dostrzeganie kontrastów: długi – krótki, wesoly – smutny, dobry – zły itp., f) uwrażliwianie dzieci na to, aby ich wypowiedzi były poprawne pod względem gramatycznym, składniowym i fleksyjnym.

10.3.3. Jakie umiejętności w zakresie werbalnego porozumiewania się powinien mieć starszy przedszkolak?

Większość starszych przedszkolaków będzie realizowało ostatni rok wychowania przedszkolnego w klasach zerowych. Tam zaś poziom rozwoju mowy będzie traktowany jako jeden z ważnych – a nawet najważniejszych – wskaźników dojrzałości szkolnej dziecka siedmioletniego, zwłaszcza w zakresie nauki czytania i pisanie. Trzeba także jasno powiedzieć, że rok pobytu w klasie zerowej to zbyt mało na **intensywne wspomaganie rozwoju mowy dzieci w zakresie dbałości o poprawną wymowę, wdrażania do uważnego słuchania i słownego formułowania przemyśleń**. Zbyt mało dla dzieci, które z trudem porozumiewają się werbalnie, a jeszcze mniej dla tych, których mowa jest zaburzona.

Starszy przedszkolak, zanim przejdzie do oddziału dla sześciolatek, powinien umieć mówić tak, aby inni go rozumieli. Powinien więc osiąść następujące umiejętności:

- obdarzać uwagę rówieśników oraz dorosłych i słuchać ich wypowiedzi;
- zwracać się bezpośrednio do osoby, z którą rozmawia, a także do innych, jeżeli są zainteresowani rozmową;
- mówiąc, patrzeć w oczy rozmówcy, poprawnie i wyraziście wybrzmiewać głoski, sylaby, wyrazy i zdania, a także nie popełniać rażących błędów gramatycznych, fleksyjnych i składniowych;
- formułować dłuższe i logiczne wypowiedzi o ważnych sprawach;
- regulować swój oddech tak, aby mówić płynnie, dbać o poprawne rozłożenie akcentów;
- mówić niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji;
- wyodrębnić głoski na początku i na końcu wyrazu.

Osiągnięcie tak wysokich kompetencji będzie możliwe, gdy wszyscy dorośli każdego dnia zatroszczą się o rozwój mowy starszych przedszkolaków. Dlatego i w przedszkolu, i w domu trzeba: a) polecenia wypowiadać spokojnym głosem, z poszanowaniem godności dziecka, b) często rozmawiać z dziećmi o tym, co jest ważne, c) w skupieniu słuchać tego, co dzieci mają do powiedzenia, d) nie zaniedbywać ćwiczeń zaleconych przez logopedę.

10.4. Wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych niezbędnych w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia

10.4.1. Dlaczego warto pomóc dzieciom w kształtowaniu czynności intelektualnych? Które z tych czynności zapewnią dzieciom sukcesy w nauce szkolnej? Jak organizować specjalne zajęcia pomagające dzieciom w kształtowaniu ważnych czynności intelektualnych?¹

Przypominam, że:

– **intensywne wspomaganie rozwoju dziecka** ma miejsce wówczas, gdy celem działalności pedagogicznej jest wyraźne przyspieszenie tempa rozwoju lub skorygowanie zaburzeń rozwojowych konkretnego dziecka. Z reguły prowadzi się je indywidualnie według programu opracowanego stosownie do potrzeb i możliwości rozwojowych i edukacyjnych dziecka, z zastosowaniem specjalnie dobranych metod;

– **intensywne wspieranie rozwoju umysłowego dzieci w edukacji** jest podejmowane dla szybszego kształtowania tych czynności umysłowych (schematów, reprezentacji itp.), które są potrzebne do opanowania wiadomości i umiejętności w szkole, taka działalność może być realizowana jednocześnie dla wszystkich dzieci w grupie przedszkolnej zgodnie z obranym modelem rozwojowym.

Omawiany w tym podrozdziale obszar działalności pedagogicznej dotyczy intensywnego wspierania rozwoju umysłowego dzieci w edukacji, dlatego warto przypomnieć definicję procesu uczenia się podaną w rozdziale drugim części pierwszej tej publikacji: efektem uczenia się jest każda stosunkowo trwała zmiana w zachowaniu, w myślach i uczuciach jednostki – człowieka lub zwierzęcia – będąca rezultatem przeszłych doświadczeń. Doświadczenia te stanowią rodzaj budulca, z którego dziecięcy umysł tworzy to, co psychologowie² nazywają schematami poznawczymi i wykonawczymi, reprezentacjami różnego typu itp.

¹ W pierwszej części publikacji, w rozdziale *W jaki sposób jest organizowany proces uczenia się starszych przedszkolaków w przedszkolu? O co warto zadbać i czego unikać dla lepszych efektów wychowania i kształcenia?* przedstawiłam charakterystykę procesu uczenia opracowaną w duchu konstruktywizmu. Wynika to z przedstawionej tam i przypomnianej w tym podrozdziale definicji uczenia się. Wyjaśniłam tam także podobieństwa i różnice między wychowaniem i edukacją oraz intensywnym wspomaganie i wspieraniem rozwoju dzieci.

² Mam tu na myśli tak znaczących twórców konstruktywizmu, jak J. Piaget i J.S. Bruner.

Jeżeli dorosły chce sprawić, aby dziecko czegoś się nauczyło, musi zorganizować taką sytuację – najlepiej ciąg sytuacji – w której ma ono szansę zgromadzić odpowiednią porcję doświadczeń. To jednak nie wystarczy. Trzeba jeszcze pomagać dziecku w interioryzacji, w złożonym procesie uwewnętrznienia doświadczeń i tworzenia umysłowych struktur³. Dlatego nie jest obojętne, jakie doświadczenia gromadzi dziecko w trakcie uczenia się, czy są one dobrze dopasowane do dziecięcych potrzeb i czy dorosły potrafi pomóc dziecku przenieść je z planu zewnętrznego na plan wewnętrzny, umysłowy. Jest to niebywale ważne zarówno przy wspieraniu, jak i wspomaganiu rozwoju umysłowego dzieci.

W przedszkolu – także w domu, na podwórku itp. – dzieci mają wiele okazji do rozwijania swojego myślenia. Jednak okazjonalnie gromadzone doświadczenia logiczne nie wystarczają do budowania schematów intelektualnych, od których zależy sprawność rozumowania. Potrzebna jest pomoc dorosłego, który:

- zwróci dziecku uwagę na to, co ważne;
- zorganizuje sytuację dogodną do zgromadzenia potrzebnych doświadczeń;
- zada w odpowiedniej chwili właściwe pytanie;
- skłoni do sformułowania uogólnienia itd.

Jeżeli dorosły choć trochę orientuje się w prawidłowościach rozwoju umysłowego dziecka, potrafi tak kierować dziecięcym myśleniem, że dziecko z każdym dniem rozumuje precyzyjniej, na wyższym poziomie. W przedszkolu taką rolę odgrywa nauczyciel, organizując zajęcia z dziećmi, rozbudza ich ciekawość i stwarza okazję do gromadzenia doświadczeń logicznych, kieruje dziecięcym rozumowaniem.

O potrzebie korzystnego dopasowania procesu uczenia do potrzeb rozwojowych dzieci

Efekty intensywnego wspierania rozwoju umysłowego dzieci w edukacji – także wspomaganie rozwoju umysłowego – zależą od sposobu zorganizowania procesu uczenia się stosownie do potrzeb i możliwości rozwojowych dzieci. Użyteczna jest tu **koncepcja strefy najbliższego rozwoju** L.S. Wygotskiego.

Strefa najbliższego rozwoju dotyczy zawsze konkretnego schematu umysłowego, konkretnej strategii intelektualnej itp. Dlatego, na przykład, nie sposób zorganizować procesu uczenia się na miarę strefy najbliższego rozwoju w celu rozwijania dziecięcej inteligencji. Za to należy tak organizować proces uczenia się

³Przypominam, że tak rozumiany mechanizm interioryzacji jest zgodny z konstruktywistycznie rozumianym procesem uczenia się.

w zakresie np. klasyfikacji, która stanowi ważną część inteligencji. Z tego powodu w dalszej części tego rozdziału osobno omówię prawidłowości rozwoju klasyfikacji, rozumowania przyczynowo-skutkowego oraz wnioskowania o obserwowanych zmianach.

W rozdziale drugim pierwszej części tej publikacji wyjaśniłam pokrótce, w jaki sposób ustala się strefę najbliższego rozwoju zgodnie z sugestiami L.S. Wygotskiego. Można też w przybliżeniu określić strefę najbliższego rozwoju w inny sposób, biorąc pod uwagę modele rozwoju umysłowego dzieci. Ten sposób jest przydatny przy wspieraniu rozwoju umysłowego dzieci w edukacji, w ramach zajęć organizowanych na przykład w grupie starszych przedszkolaków.

Strefa najbliższego rozwoju pozwala określić dynamikę rozwoju dziecka w zakresie konkretnych procedur, schematów intelektualnych, reprezentacji. Wyznaczają ją czynności intelektualne, które – według Wygotskiego⁴ – nie występują jeszcze spontanicznie, lecz można je już wywołać, gdyż istnieje odpowiednia gotowość funkcjonalna układu nerwowego. Można więc przyjąć, że czynności intelektualne mieszczące się w strefie najbliższego rozwoju należą do tych, z których dziecięcy umysł buduje **tu i teraz** schematy (struktury, reprezentacje). Potem dziecko będzie stosować je do poznawania rzeczywistości i panowania nad nią.

Dotyczy to także młodszych przedszkolaków, gdyż mimo różnic indywidualnych w rozwoju umysłowym dzieci można ustalić, jaką drogę rozwojową już zrealizowały, na którym etapie rozwoju są obecnie i jakie osiągnięcia w rozwoju intelektualnym są przed nimi. Drogi rozwojowe kształtowania się najważniejszych schematów intelektualnych są przedstawione w modelach rozwojowych. Przykładem może być schemat rozwoju klasyfikacji, gdzie dokładnie podaje się, na jakim poziomie klasyfikuje większość dzieci, na przykład, w trzecim, czwartym, piątym roku życia.

O intensywnym wspieraniu rozwoju umysłowego dzieci w zakresie coraz precyzyjniejszej klasyfikacji⁵

Klasyfikacja to ważny obszar funkcjonowania umysłowego. Dzięki klasyfikacji dziecko – także dorosły – tworzy w swoim umyśle pojęcia, a te pozwa-

⁴ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 375.

⁵ Podane tu ustalenia odnośnie do wspierania dzieci w procesie kształtowania w swoim umyśle klasyfikacji są zgodne z założeniami konstruktywizmu. Wynika to z konstruktywistycznego rozumienia procesu uczenia się i z ustaleń J. Piageta (i jego współpracowników) dotyczących kształtowania się klasyfikacji w ontogenezie.

lają mu zrozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość oraz porozumiewać się z innymi⁶. Im dziecko sprawniej klasyfikuje, tym lepiej rozumie rzeczywistość, porządkuje ją i nazywa. Od sprawnego klasyfikowania w dużej mierze zależą szkolne sukcesy uczniów.

Na początku nauki szkolnej wymaga się od dzieci, aby postęgiwały się klasyfikacją na poziomie operacji konkretnych. Tymczasem taki poziom czynności umysłowych osiągają dzieci o wiele później, bo około dziewiątego roku życia. Oznacza to, że nawet dzieciom o przyspieszonym rozwoju intelektualnym trudno sprostać wymaganiom szkolnym w tym względzie. Warto więc zająć się intensywnym wspieraniem rozwoju umysłowego dzieci w zakresie klasyfikacji. Dotyczy to głównie starszych przedszkolaków, gdyż niebawem rozpoczną edukację w klasach zerowych, gdzie także oczekuje się już od nich precyzyjnego klasyfikowania.

Czynności umysłowe pozwalające człowiekowi klasyfikować rozwijają i kształtują się przez całe życie, dlatego w podręcznikach psychologii rozwojowej klasyfikacja jest często analizowana⁷. Można w przybliżeniu ustalić, na jakim poziomie i w jaki sposób klasyfikuje większość dzieci, na przykład w trzecim, czwartym, piątym, szóstym roku życia itd. Jest też sporo metod diagnostycznych przydatnych do określenia poziomu, na którym klasyfikuje konkretne dziecko⁸. Zostały także opracowane sposoby intensywnego wspierania rozwoju umysłowego dzieci w zakresie klasyfikacji⁹.

⁶ Dlatego w testach inteligencji dla dzieci i dorosłych znajduje się sporo prób (zadań) sprawdzających, na jakim poziomie badany klasyfikuje. Im precyzyjniej to czyni, tym lepsze ma wyniki w teście inteligencji. Więcej informacji podaje J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978, s. 517–531.

⁷ Wiele jest też rozpraw, w których szczegółowo omawia się wyniki badań nad rozwojem klasyfikacji. Wymienić tu należy prace: J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993; *Operacje umysłowe i ich rozwój*, w: P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, *Inteligencja*, PWN, Warszawa 1967, J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa 1978, L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, red. E. Flesznerowa i J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971; *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002; A. Szemińska, *Rozwój procesów klasyfikacji*, w: *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela*, red. Z. Semadeni, tom 1, WSiP, Warszawa 1991.

⁸ Jedną z nich opracowała A. Szemińska (op. cit.). Metoda jest przeznaczona do badania klasyfikacji u dzieci w wieku 3–7 lat. Natomiast E. Gruszczyk-Kolczyńska (*Co to znaczy wspomagać rozwój umysłowy dzieci niepełnosprawnych?...*) opracowała wersję tej metody z uwzględnieniem strefy najbliższego rozwoju. Warto sięgnąć do tych publikacji, jeżeli chce się skutecznie wspierać i wspomagać rozwój umysłowy dzieci.

⁹ Są one przedstawione – w formie scenariuszy zajęć – w cytowanej już publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, s. 186–201.

Przejawy klasyfikowania można dostrzec w zachowaniach małych dzieci, gdy stwierdzają *cacy* (bo to, czego doznają, jest miłe, dobre, smaczne), *be* (bo jest to brzydkie, niesmaczne). W trakcie kształtowania własnej świadomości małe dzieci rozdzielają *ja* od *nie ja* i dlatego mówią: *Zosia sama...*, *Daj Małgosi...* Gdy dzielą obiekty na *moje* i *nie moje*, stwierdzają: *Mareczka – nie ruszaj...*, *Nie dam, to moje...*, *Moja mama i tata...*, *Twoja mama...*, *Twój tata...* itd.

Równie wcześnie – bo w trzecim roku życia – dzieci potrafią wyodrębnić z wielu innych te obiekty, które z jakiegoś powodu są dla nich ważne. Jeżeli dziecku pokaże się obrazki, na których są przedstawione zwierzęta, przedmioty, rośliny, osoby, dziecko wskazuje na przykład kota, mówiąc: *Podrapał...*, gdy pokaże się telewizor, wyjaśniają: *Telewizor, zepsuł się...* itd. W ten sposób wyróżniają to, co ma emocjonalne znaczenie¹⁰.

Niektóre trzylatki próbują już łączyć po dwa obiekty, na zasadzie *bo podobne*, na przykład piłka i piłka, pies i pies, jabłko i jabłko. Taki sposób klasyfikowania jest jednak charakterystyczny dla czterolatek¹¹, z tym że sporo z nich potrafi już sensownie łączyć obiekty w pary także na zasadzie¹²:

– *to i to razem, bo pasuje do siebie*: czapka na głowę, buty na nogi, łyżeczka do kubka, lalka do wózka, mydło do mycia itd.;

– *to i to razem, bo łączą się*: pies i buda – bo pies mieszka w budzie, kotek i miseczka – bo kot lubi mleko, lalka i wózek – bo lalkę wozi się w wózku itp.

Ponadto czterolatki potrafią słownie uzasadnić, dlaczego łączą *to i to*, stwierdzając: *Podobne...*, *Ładne...*, *Kotek pije mleko, On się bawi piłką...*, *Dziadek ma okulary...* itp. Czterolatki dobierają także klocki do budowy wieży, kawałki, z których można złożyć obrazek itp. Czynią to na zasadzie dopasowywania *to potrzebne* do ułożenia obrazka (brakujące części), do budowania (klocki), do rysowania (kredki) itp. Niektóre czterolatki jeszcze lepiej radzą sobie z klasyfikacją i dorównują pod tym względem pięcioletkom. Są też pięcioletki, które klasyfikują w taki sposób, jak to robiły przeciętne czterolatki, a więc łącząc obiekty w pary w opisanej sytuacji. Trzeba dodać, że pary typu pies i buda (bo pies mieszka w budzie) są wyżej cenione niż pary typu kwiatek i kwiatek (bo ładne, bo podobne).

Większość pięcioletków klasyfikuje na nieco wyższym poziomie i łączy trzy obiekty w następujący sposób¹³: chłopiec – wędka – ryba i wyjaśnia: *On weźmie*

¹⁰Więcej informacji znajduje się w mojej cytowanej już publikacji *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się...*, rozdział 12.

¹¹Więcej informacji znajduje się w mojej wielokrotnie cytowanej publikacji *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięcioletków...*, rozdział 8.

¹²Podaję tu autentyczne zestawy obiektów i wypowiedzi dzieci.

¹³Podane przykłady stanowią fragmenty badań, są to więc także autentyczne wypowiedzi dzieci.

wędkę i będzie łowił ryby, pies – buda – kość i wyjaśnia: *On zje kość w budzie, pan – młotek – samochód i wyjaśnia: On naprawi tym samochód* itd. Wyjaśnienia te są miniopowiadaniem i określają sens trzech obiektów (elementów). Ponadto w każdym takim zestawieniu jest obiekt centralny oraz trzy pary. W podanym przykładzie chłopiec – wędka – ryba karta centralna to chłopiec, a pary to chłopiec i ryba, chłopiec i wędka oraz wędka i ryba.

Są też pięcioletki, które potrafią wyznaczać kolekcje, a więc klasyfikują na poziomie typowym dla sześciolatek i dzieci starszych. Wybierają obiekty przedstawione na obrazkach (więcej niż trzy karty) i tworzą kolekcje zwykle z kartą centralną¹⁴ na przykład w taki sposób:

– wybierają narzędzia i stwierdzają: *To są rzeczy do naprawiania samochodów, dokładają sylwetkę mężczyzny i dodają: On będzie tym naprawiał samochody;*

– wybierają owoce, dokładają do nich sylwetkę kobiety i stwierdzają: *Ona to sprzedaje na straganie;*

– wybierają zabawki i stwierdzają: *Zabawki są w sklepie, dokładają sylwetkę kobiety i wyjaśniają: Ona je sprzedaje*¹⁵.

Dzieci – także starsze przedszkolaki – klasyfikują inaczej, niż czynią to dorośli¹⁶, dlatego rodzice i nauczyciele rzadko dostrzegają klasyfikację w czynnościach przedszkolaków. Patrzą, jak dziecko dobiera przedmioty *żeby pasowało* w pary lub kolekcje, reagują zdziwioną miną i oświadczają: *To źle!... Rób tak jak ja...* Potem pokazują, jak oni grupują (lub rozdzielają) przedmioty (najczęściej kolorowe klocki) według kształtu, wielkości, koloru, przeznaczenia itp. Następnie stwierdzają i wymagają: *Tak się to robi...* i *Zrób tak samo*.

Nie zdają sobie sprawy z tego, że dziecko długo jeszcze nie będzie posługiwać się taką formą klasyfikacji. To, co pokazuje dorosły, jest dla przedszkolaka o wiele za trudne. Jednak niezadowolony dorosły robi swoje – zniechęca dziecko do samodzielnego działania, a bez tego nie ma rozwoju, także w zakresie klasyfikowania.

Ze względu na to, że w szkole oczekuje się od dzieci klasyfikowania na poziomie operacyjnym, trzeba wspierać przedszkolaki – zwłaszcza te starsze

¹⁴Następny poziom kompetencji to tworzenie kolekcji bez karty centralnej (*To wszystko do jedzenia, To są rzeczy do ubrania, Te zwierzęta są w ogrodzie zoologicznym, To jest w kuchni* itp.). Tak klasyfikują siedmioletki i dzieci starsze, ale bywają sześciolatki, które to potrafią.

¹⁵Szczegółowe informacje o metodach diagnostycznych przydatnych do ustalania, na jakim poziomie klasyfikują starsze przedszkolaki, zostaną opisane w Zeszycie metodycznym dotyczącym sposobów orientowania się w prawidłowym i zaburzonego rozwoju psychoruchowego dzieci.

¹⁶Dorośli klasyfikują na poziomie operacji konkretnych lub formalnych. Dzieci potrafią sprawnie klasyfikować na poziomie konkretnym dopiero pod koniec nauczania początkowego, a na poziomie formalnym, gdy będą uczniami szkoły średniej. Więcej informacji podają cytowani wcześniej J. Piaget i B. Inhelder, R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, a także A. Szemińska.

– w kształtowaniu czynności intelektualnych (schematów, reprezentacji) przydatnych w coraz precyzyjniejszej klasyfikacji. Dlatego zalecam organizowanie takiego procesu uczenia się, aby dzieci miały sporo okazji do:

– oglądania i porównywania różnych obiektów w celu dostrzegania ich podobieństw i różnic; *Te są podobne, Te są inne;*

– grupowania obiektów: *To i to może być razem*, ze względu na przynależność (do kogo należą), miejsce, gdzie się zwykle znajdują, do czego służą (do robienia hałasu, do ubierania się, do jedzenia itp.);

– słownego uzasadnienia, dlaczego przedmioty dobrane razem pasują do siebie;

– rozumienia sensu porządkowania w trakcie sprzątnięcia; przedmioty mają być we właściwych miejscach, bo tak jest wygodniej albo piękniej.

Dzięki takim doświadczeniom dzieci będą mogły wcześniej posługiwać się precyzyjniejszą klasyfikacją, a to ułatwi im budowanie wiedzy pojęciowej.

O myśleniu przyczynowo-skutkowym przedszkolaków¹⁷

Do poznania otoczenia i do mądrego funkcjonowania nie wystarczą dziecku percepcja (widzę, słyszę, dotykam itp.) i aktywność ruchowa (siedzę, biegam, kołyszę się itd.) ani też stwierdzenia: jest zimno, ciepło, przyjemne, bolesne. Dziecięcy umysł musi nadać temu wszystkiemu sens: pogrupować to, co podobne (to pasuje do tego), ułożyć kolejno na przykład według narastającej cechy (mały, większy, jeszcze większy), ustalić, w jakiej kolejności czasowej dzieje się to, w czym uczestniczy (teraz, potem, przedtem), powiązać przyczynę ze skutkiem (to pociąga za sobą tamto, a to wynika z tego) itp. Trudno jest oddzielać od siebie te czynności umysłowe, skupię się jednak na rozumowaniu przyczynowo-skutkowym.

Psycholodzy nie są zgodni co do tego, jak dzieci przedszkolne dostrzegają i rozpatrują związki przyczynowo-skutkowe. Na podstawie analizy pytań stawianych przez dzieci, a szczególnie tych, które rozpoczynają się od *Dlaczego...?*, J. Piaget¹⁸ twierdzi, że myślenie dzieci przedszkolnych ma charakter **przedprz-**

¹⁷ Przedstawione sposoby wspomagania dzieci w rozwijaniu myślenia przyczynowo-skutkowego są pedagogiczną wykładnią konstruktywizmu. Wynika to choćby z cytowanych w przypisach ustaleń J. Piageta i L. S. Wygotskiego. Dodam tu, że cytowane tu tezy Wygotskiego były sformułowane znacznie wcześniej, zanim lansowany przez niego sposób ujmowania rozwoju został zaliczony do konstruktywizmu.

¹⁸ J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992, s. 200 i dalsze. Warto dodać, że książkę tę wydano po raz pierwszy w 1923 roku, a więc w pierwszym okresie działalności naukowej J. Piageta. Zawiera ona jednak tyle wspaniałej wiedzy o prawidłowościach rozwoju umysłowego dziecka, że jest ciągle źródłem wiedzy dla tych, którzy chcą poznać ontogenezę mowy i myślenia.

czynowy, magiczno-zjawiskowy. Jest to jego zdaniem uzasadnione dziecięcym egocentryzmem i potrzebą rozpatrywania wszystkiego z własnego punktu widzenia przy niewielkiej jeszcze wiedzy o sobie i otaczającej rzeczywistości. Analizą dziecięcych pytań zajmowali się także L.S. Wygotski¹⁹, S. Szuman²⁰ i inni.

Pytania rozpoczynające się od *Dlaczego...?* pojawiają się już w trzecim roku życia dzieci i nasilają się w następnych latach. Można wyróżnić dwa okresy pytań: młodsze dzieci pytają o miejsce i nazwę, a nieco starsze także o przyczynę i czas. Piaget²¹ ustalił, że pytania *Dlaczego...?* odnoszą się głównie do:

- wyjaśnień przyczynowych (celowych): *Dlaczego są zimne?* (o lodach), *Dlaczego jest mokre?* (o trawie po deszczu) itp.;
- wyjaśnień motywacyjnych: *Dlaczego nie przyszła?* (o mamie), *Dlaczego robisz?* (o robieniu na drutach);
- wyjaśnień uzasadniających: *Dlaczego trzeba myć ręce?* *Dlaczego muszę iść do przedszkola?*

Wnikliwa analiza sytuacji, w których dzieci stawiają pytania, jakie to są pytania, a także tego, jaka odpowiedź je satysfakcjonuje, pozwoliła Piagetowi określić prawidłowości dziecięcego rozumowania.

Po pierwsze – stawiając pytania, dzieci często nie oczekują odpowiedzi i same sobie odpowiadają. Są to pytania egocentryczne (pseudopytania). Tak funkcjonujące dzieci są przekonane, iż to właśnie one są w centrum wszystkiego i wszystko dzieje się dla nich. Takie pytania i odpowiedzi są formą **głośnego myślenia** i pomagają dzieciom lepiej rozumieć to, w czym uczestniczą i co je otacza.

Po drugie – niektóre pytania stawiane przez dzieci i oczekiwane odpowiedzi świadczą o tym, że rozumowanie ich charakteryzuje artyficyzizm (pogląd, że naturalne obiekty i zjawiska stworzyli ludzie dla swoich celów) i animizm (przypisywanie przedmiotom nieożywionym cech życia). Uważają więc, że wszystko, co się rusza, żyje i ma świadomość: deszcz wie, że pada, słońce świeci, żeby było miło, kwiatki rosną, aby było pięknie itd. Na dodatek dzieci mają tendencję do wyjaśniania nowych sytuacji według tego, co poznały wcześniej. Z tego powodu dziecięce wyjaśnienia są często dla dorosłych zaskakujące, a nawet komiczne.

Charakterystyczne dla dziecięcego myślenia przedprzyczynowego jest specyficzne stosowanie w wypowiedziach spójników przyczynowych „bo”, „ponieważ”. Stosując je, dzieci skupiają się na następstwie wydarzeń, a nie na związku przyczyn-

¹⁹L.S. Wygotski, *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1986.

²⁰S. Szuman, *Rozwój pytań u dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, w: *Dzieła wybrane*, tom I, WSiP, Warszawa 1985.

²¹J. Piaget, op. cit.

ny i skutku²². Taki typ rozumowania Piaget nazywa związkiem zestawienia obocznego. Dzieci używają „bo” w sytuacjach, gdy dorośli używają „i”. W ten sposób raz oznaczają związek między następstwem i przyczyną, innym razem związek odwrotny. Z tego powodu w wypowiedziach dzieci częściej pojawia się statyczny opis rzeczywistości (na przykład: przez wyliczanie tego, co dostrzegły i co się zdarzyło) niż wyjaśnienia typu przyczynowego, niezbyt jeszcze precyzyjne i mało spójne.

Nie wszyscy psycholodzy są zgodni, że rozumowanie przedszkolaków charakteryzuje głównie myślenie przedprzyczynowe. F. Affolter²³ uważa, że dzieci, poznając swoje otoczenie, muszą nadawać mu sens. Dlatego dzieci, dotykając wszystkiego, mogą intelektualnie dochodzić do następujących wniosków:

– przedmioty i podłóże mogą stanowić całość, a także być od siebie oddzielone: doświadczając to dotykiem, dziecko odkrywa regułę zabierania (może zabrać przedmiot z podłóża i oddzielić go od niego, może go także położyć na podłóżu i wówczas stanowi całość z podłóżem);

– przedmioty znajdujące się na podłóżu są ze sobą w różnych relacjach (bliisko i obok siebie, daleko od siebie): jeżeli dziecko tego doświadczy, może odkryć regułę sąsiedztwa.

Ponadto, poruszając się w przestrzeni, dzieci zmieniają relacje między swoim ciałem a przedmiotami znajdującymi się na podłóżu. Jeżeli podejną bliżej, mogą dotknąć przedmiotu i zabrać go. Mogą także oddalić się od przedmiotu – nawet nie patrzeć na niego – jeżeli im się nie podoba. W ten sposób zaczynają rozumieć, w jakiej rzeczywistości się znajdują i co mogą zrobić, aby ją zmieniać.

Wiele ważnych informacji o rozumowaniu przedszkolaków podaje N.N. Poddjakow²⁴. Rozpatruje on myślenie przyczynowo-skutkowe w kategoriach myślenia konkretno-ruchowego, a potem konkretno-obrazowego. Specyfiką rozumowania na poziomie konkretno-ruchowym jest to, że cechy istotne mieszają się dziecku z cechami drugorzędnymi, ale nie jest to wada dziecięcego myślenia. Każda wykryta przez dziecko cecha może mieć bowiem inną wartość w nowej sytuacji. Dzięki temu dziecko może rozpatrywać to, co je otacza, w różnych aspektach.

Ustalając związki przyczynowo-skutkowe na poziomie konkretno-ruchowym, dzieci stosują najpierw metodę prób i błędów, aby dowiedzieć się, co jest ważne, co można z tym zrobić i co z tego wynika. Takie doświadczenia przyczyniają się do bardziej świadomych działań badawczych, które – zdaniem Poddjakowa

²²J. Piaget, op. cit., s. 143–155.

²³F. Affolter, *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, WSiP, Warszawa 1997, s. 84.

²⁴N.N. Poddjakow, *Myślenie przedszkolaka*, WSiP, Warszawa 1983, s. 92 i dalsze.



– mają szczególne znaczenie w stymulacji rozwoju umysłowego dzieci. Na poziomie konkretno-obrazowym dzieci nie muszą już stosować metody prób i błędów w swoim działaniu, gdyż mogą wyobrazić sobie, co się stanie.

Przejście z jednego poziomu na drugi trwa stosunkowo długo i występują spore różnice indywidualne. Rozwiązywanie zadań na poziomie konkretno-ruchowym jest dostępne dla wszystkich dzieci dopiero powyżej czwartego roku życia. Bywają jednak takie, które wykazują się tym rozumowaniem o rok, a nawet dwa lata wcześniej. Niektóre czterolatki potrafią już rozwiązywać zadania na poziomie konkretno-obrazowym, z zastosowaniem wyobrażeń i wyjaśnień słownych. A zatem starsze przedszkolaki charakteryzują się sporymi różnicami w zakresie rozumowania przyczynowo-skutkowego.

Jak dzieci próbują zorientować się w tym, które zmiany są trwałe, które dadzą się częściowo zredukować, a które są odwracalne?²⁵

Takie rozeznanie jest dzieciom potrzebne dla zrozumienia tego, co dzieje się w otoczeniu, oraz do przewidywania skutków swojego działania²⁶. Jest to więc ważny zakres inteligencji, dlatego dzieci z potrzeby rozwojowej z przejściem i wielokrotnie:

- otwierają i zamykają dosłownie wszystko (pudełka, drzwi, szuflady itp.): sprawdzają, czy otwarte można zamknąć, a zamknięte otworzyć i czy one mogą o tym decydować;

- ustawiają przedmioty rzędem i przedstawiają je na różne sposoby: widzą efekt ustawiania po kolei i mogą przewidzieć kolejność (to po tym), a także to, że same mogą decydować o zmianie kolejności (na przykład przedstawiając przedmioty);

- upuszczają przedmioty lub rzucają nimi: mogą obserwować, jak i gdzie spadają i co się z nimi dzieje, pomaga im to w kształtowaniu się poczucia panowa-

²⁵Wyjaśnienia zawarte w tym podrozdziale w prostej linii nawiązują do teorii J. Piageta o kształtowaniu się inteligencji operacyjnej w ontogenezie. Jest to więc wykładnia pedagogiczna teorii uznanej za wiodącą w nurcie konstruktywizmu.

²⁶Taki sposób poznania otoczenia i własnych możliwości sprawczych wynika z kształtowania się inteligencji operacyjnej w sensie J. Piageta. Osoby zainteresowane głębszym poznaniem tego problemu znajdują więcej informacji w następujących publikacjach: J. Piaget, B. Inhelder, *Obrazy umysłowe i Operacje umysłowe*, w: P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, *Inteligencja*, PWN, Warszawa 1967; M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej* nr 684, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993, s. 79 i dalsze; F. Affolter, *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, WSiP, Warszawa 1997, s. 54 i dalsze; M. Donaldson, *Myślenie dzieci*, PWN, Warszawa 1986.

nia nad przedmiotami w najbliższym otoczeniu (z tym mogę zrobić, co chcę, a tego lepiej nie rzucać, bo się rozbije);

- stawiają przedmioty jeden na drugim aż do „katastrofy” i ponownie budują: w ten sposób mogą lepiej poznać ciężar przedmiotów i sprawdzić swoje możliwości konstruowania całości z części;

- przykrywają i owijają zabawki szmatkami: rozkładają szmatkę, kładą na niej na przykład misia i zawijają go, a następnie powtarzają po kolei te czynności, aby sprawdzić, czy znowu będzie tak samo, jak było;

- wysypują i wysypują: obserwują, jak puste naczynie wypełnia się, a potem sprawdzają, czy po wysypaniu znowu jest puste i czy one mogą o takich zmianach same decydować;

- przenoszą przedmioty w inne miejsce dla sprawdzenia, czy mogą decydować o tym, gdzie się one znajdują i czy tam pozostają itd.

Takie i podobne doświadczenia pozwalają dzieciom określić swoje możliwości panowania nad otoczeniem. Na tej podstawie uczą się także przewidywać, co się może zdarzyć i czego się nie można spodziewać w następnej podobnej sytuacji. Takie rozumowanie wymaga osadzania wydarzeń w czasie: jest teraz, było przed chwilą i stanie się za chwilę. Dla sensownego połączenia czynności oraz ich skutków dzieci muszą uwzględnić czas i przewidywać następstwo *To jest po tym..., Jeśli tak zrobię, to będzie tak* itd.

Dzięki takiemu rozumowaniu i doświadczeniom gromadzonym w trakcie działania dziecko może poznać w świecie przedmiotów następujące rodzaje zmian:

- zmiany trwałe i nieodwracalne: jeżeli rozerwie papier, to już taki pozostanie, gdy posoli wodę, nie może wyjąć soli z wody, żeby nie była słona itp.;

- zmiany tylko częściowo odwracalne: gdy dziecko przez nieuwagę zrobi dziurę w spodniach, mama zaceruje ją, ale spodnie już nie będą jak nowe itp.;

- zmiany, które są odwracalne: dziecko może wyjąć klocek z pudełka i potem znowu go włożyć i będzie tak, jak było, a gdy wleje do wiaderka wodę z kubka, może na powrót przelać wodę z wiaderka do kubka i będzie tak jak przedtem.

Równie skomplikowane jest dla dziecka rozeznanie się w relacjach: ja – inne osoby. Odbywa się to na zasadzie specyficznego testowania. Na przykład małe dziecko, będąc na rękach dorosłego, dąży do dotykowego poznania. Głaszcząc policzki dorosłego, usiłuje włożyć palec do oka, ciągnie za włosy, liże, a nawet chce ugryźć. Reakcje dorosłego dostarczają mu informacji, co wolno, a czego nie należy czynić (można głaskać, ale nie trzeba gryźć i ciągnąć za włosy). W ten sposób już małe dziecko wie, na co może sobie pozwolić w stosunku do innych.

Starsze dzieci są bardziej precyzyjne w określaniu swoich możliwości – chociaż wiedzą, że czegoś im nie wolno, to jednak robią to i pilnie obserwują, jak za-

chowa się dorosły. Chcą w ten sposób sprawdzić, na co mogą sobie pozwolić, jak daleko sięga tolerancja dorosłego.

Kłopot w tym, że dorośli z otoczenia dziecka nie zachowują się tak stabilnie jak przedmioty. Jedni pozwalają, inni za to samo karzą. Jedni zachęcają, inni tego samego zakazują. Bywa też tak, że ten sam człowiek jednego dnia pozwala dziecku na coś, drugiego dnia robi o to awanturę. Dlatego też dziecko osobno testuje każdego dorosłego ze swojego otoczenia i czyni to w różnych sytuacjach.

W trakcie takiego testowania rodzą się konflikty; dziecko chce poznać swoją moc, a dorośli myślą, że ono robi im na złość. Nie rozumieją, że tylko w ten sposób dziecko może się rozeznać w relacjach przyczynowo-skutkowych z najbliższymi.

Podobnie dzieje się, gdy dziecko przychodzi do przedszkola. Zaczyna od testowania nauczyciela – zagląda mu w oczy i przymiła się, a zaraz potem sprawdza, na co może sobie względem niego pozwolić. Ponieważ dzieci w grupie jest sporo, a każde poznaje nauczyciela przez testowanie, mnożą się konflikty. Będzie ich zapewne mniej, jeżeli nauczyciel:

- jest konsekwentny w swoich wymaganiach: wyraźnie określa, jak ma być, wszystkie dzieci się o tym dowiadują, dostosowują się i nie muszą dalej testować;

- jest zrównoważony emocjonalnie i spokojnie reaguje na dziecięce zachowania; dzieci wiedzą, co oznacza jego mina, wyraz oczu i nie muszą więcej tego sprawdzać;

- jest miło nastawiony do dzieci i wybaczący: dzieci to wiedzą, ufają mu i czują się przy nim bezpiecznie.

Nauczyciel powinien także wiedzieć, że wiele kłopotów wychowawczych wynika z testowania, a nie ze złej woli dzieci. Po prostu dziecko nie ma innej możliwości, by ustalić, co mu wolno robić, a czego nie wolno. Musi coś zrobić i czekać na reakcję dorosłego; gdy karci – nie wolno, gdy aprobuje – wolno.

Takich osobistych doświadczeń nie zastąpią pouczenia, moralizowanie. Nie oznacza to jednak, że nie trzeba mówić do dzieci o tym, jak mają się zachowywać. Żeby dzieci rozumiały, o co chodzi, trzeba dokładnie nazwać to, czego społecznie doznają. Potem wystarczy tylko przypomnieć o tym, co ważne, co wolno, a czego nie wolno.

Reguły, których warto przestrzegać w procesie wspierania dzieci w rozwoju rozumowania

Przedstawiłam charakterystyczne cechy dziecięcego klasyfikowania i wnioskowania po to, aby dorośli nie dziwili się, gdy dzieci tworzą zadziwiające skojarzenia, wyliczają fakty zamiast podania przyczyny, zestawiają obok siebie zdania

na zasadzie równorzędności z pominięciem połączeń przyczynowych i czasowych, respektując dziwne dla dorosłych sposoby łączenia obiektów itp. Zapewniam także, że dzięki wspieraniu rozwoju intelektualnego w opisanym zakresie dzieci będą z każdym tygodniem mądrzejsze. Tak się stanie, jeżeli dorośli – także nauczyciele – wspierając dzieci, zechcą:

- organizować taki proces uczenia się, w którym znajdą one doświadczenia stanowiące budulec przydatny do konstruowania w umysłach schematów intelektualnych dla sprawnego klasyfikowania, łączenia przyczyny ze skutkiem i wnioskowania o tym, które zmiany są odwracalne i które takiej cechy nie mają;

- dbać o to, aby proces uczenia był dostosowany do strefy najbliższego rozwoju, a więc na miarę ich rzeczywistych możliwości i potrzeb, oczywiście z uwzględnieniem różnic indywidualnych.

I jeszcze jedno – wspieranie rozwoju dziecięcego myślenia będzie skuteczniejsze, jeżeli dorośli będą pamiętać o tym, że dzieci poznają przedmioty łącznie ze sposobem ich używania – muszą więc osobiście dotykać, składać i rozkładać, przesuwać i dosuwać, nakładać i zdejmować. Takie doświadczenia pozwalają dzieciom łączyć w całość doświadczenia poznawcze i czuciowe (dotykowe, wzrokowe itd.) z obserwacją skutków wykonywanych czynności. W trakcie takiego działania dzieci uwzględniają także następstwo czasowe – łączą bowiem to, co było, z tym, co jest i może się zdarzyć. Na tej podstawie uczą się określać związki przyczynowo-skutkowe oraz przewidywać, co można osiągnąć, manipulując przedmiotami i wprowadzając zmiany w otoczeniu.

Ważne jest także kierowanie dziecięcej uwagi na to, co istotne. Nieocenione są więc gesty (*Spójrz tu..., To i to razem..., To z tym..., To wszystko razem* itp.), wyrażone zdziwienie (*Zadziwiająco? Sprawdź, czy to możliwe...* itp.), pytania (*Dlaczego tak ma być? Po co to?* itp.). Dzięki takiemu wsparciu dzieci mogą słownie określać (nazywać) to, co robią, odczuwają i przypuszczają.

Ze względu na szczególne wartości dziecięcych pytań nie wolno ich bagatelizować i wyśmiewać – im więcej dzieci pytają, tym lepiej. Ważne są odpowiedzi na pytania *Dlaczego?* Dziecko ma otrzymać odpowiedź na miarę swoich możliwości intelektualnych. Jeżeli dorośli – także nauczyciel – nie potrafi natychmiast udzielić odpowiedzi, powinien powiedzieć: *Nie wiem, ale dowiem się i odpowiem ci.* Trzeba tę obietnicę, oczywiście, spełnić. Dzieci nie stawiają złych pytań, ale bywa, że dorośli nie potrafią na nie wystarczająco dobrze odpowiedzieć. Dlatego nie sposób zastąpić osobistych doświadczeń słownym wyjaśnieniem.

10.4.2. Wspomaganie dzieci w coraz precyzyjniejszej klasyfikacji, w wiązaniu przyczyny ze skutkiem i wnioskowaniu o odwracalności obserwowanych zmian. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne²⁷

► Stwarzanie dzieciom okazji do oglądania i porównywania obiektów oraz dostrzegania ich podobieństw i różnic: *Te są podobne, te inne*

Trzeba zacząć od rozeznania, w jaki sposób i na jakim poziomie dzieci grupują obiekty. Można zorganizować zajęcia opisane w scenariuszu *Dobieramy karty tak, żeby pasowało*²⁸. Dla dzieci, które klasyfikują tak jak przeciętne trzylatki, a są w grupie starszych przedszkolaków, trzeba zorganizować serię zajęć wspierających rozwój czynności intelektualnych potrzebnych do sensownego łączenia obiektów w pary. Dzieci klasyfikujące na wyższym poziomie zapewne chętnie wezmą w tym udział i będą to dla nich zadania bardzo łatwe. Warto pamiętać o tym, że zbyt łatwe zadania w minimalnym stopniu przyczyniają się do kształtowania schematów umysłowych (bo te są już zbudowane). Warto je jednak organizować, bo pomagają dziecku w budowaniu samooceny na zasadzie: *Jest to dla mnie łatwe, bo dużo wiem*.

► Wspieranie dzieci w sensownym grupowaniu (segregowaniu) różnych obiektów, w słownym uzasadnianiu, dlaczego do siebie pasują

Po rozpoznaniu dziecięcych możliwości w zakresie klasyfikacji trzeba zorganizować serię zajęć, w których dzieci będą segregować (grupować) różne obiekty. Mają czynić to według swoich możliwości, dlatego proszę wstrzymać się od wyrażania swojego niezadowolenia miną, gestem i słowem, a także od naciskania typu *Patrz i rób tak*. Warto tak zorganizować zajęcia, aby każde dziecko miało okazję do słownego uzasadnienia, dlaczego tak właśnie pogrupowało obiekty, a także warto respektować następującą kolejność:

– pierwsza seria zajęć powinna być realizowana w sposób podobny do tego, który został opisany w scenariuszu *Dobieramy karty tak, żeby pasowało*, trzeba jednak zwiększyć liczbę obrazków²⁹;

²⁷ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

²⁸ Znajduje się on w mojej publikacji: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków...*, s. 186–188.

²⁹ Zadanie będzie więc odrobinę trudniejsze.

– druga seria ćwiczeń to opowiadania ruchowe³⁰;
– trzecia seria ćwiczeń powinna być okazją do przejścia na wyższy poziom klasyfikowania. Dlatego może być realizowana według scenariuszy: *Sprawnie układam kartoniki domina w łańcuszek*, a także *Kto za kim? Inscenizowanie oraz ilustrowanie wiersza Juliana Tuwima: „Rzepka”* oraz *Dostrzegam sens w kolejności wydarzeń*³¹;

– czwarta seria może być realizowana według scenariusza *Zaczynam tworzyć sensowne kolekcje*³².

Trzeba uwzględnić możliwości intelektualne młodszych dzieci – wystarczy, że czterolatki będą grupować obiekty i nazywać je. Natomiast pięciolatki dodatkowo mają sensownie grupować słowa, a potem podać ich wspólną nazwę, na przykład: *To są nazwy kolorów...*, *To imiona dzieci*.

► **Wdrażanie dzieci do rozumienia sensu sprzątanania (trzeba tak zorganizować sprzątananie, żeby przedmioty były we właściwych miejscach), kształtowanie nawyku wprowadzania porządku wokół siebie**

W trakcie sprzątanania dzieci mogą doskonalić czynności umysłowe potrzebne do precyzyjnej klasyfikacji³³. Na początku trzeba zadbać o to, aby dzieci dostrzegły sens sprzątanania: *Jest niewygodnie – trzeba uporządkować rzeczy, jest bałagan – trzeba posprzątać* itp. W następnej kolejności należy zadbać o większą świadomość sprzątanania (porządkowania). Ważne jest, aby dzieci rozumiały, że przedmioty o wspólnym przeznaczeniu mają być razem. Zajęcia *Wielkie porządki*³⁴ mogą więc przebiegać tak:

– planowanie sprzątanania: wspólne podjęcie decyzji, co trzeba posprzątać, omówienie sensu sprzątanania (dlaczego te przedmioty mają być tu, a te tutaj), sposobu wprowadzenia porządku (jak układamy przedmioty na swoich miejscach) i rozdzielanie zadań (ustalić, co, kto będzie robił);

– sprzątananie: ułożyć przedmioty we właściwych miejscach, a gdy efekt zostanie osiągnięty, należy słownie określić przedmioty (wymienić ich wspólną nazwę) i gestem pokazać ich miejsce;

³⁰ Są one przedstawione w mojej publikacji: *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się...*, s. 193–194.

³¹ Scenariusze te znajdują się w mojej publikacji: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, s. 188–199.

³² Tamże, s. 199–201.

³³ Taką potrzebę uzasadniłam w rozdziale 5 tej publikacji.

³⁴ Mogą to być także zajęcia *Wiosenne porządki*, *Przedświąteczne porządki* itp.

– łączenie poczucia satysfakcji z efektem uporządkowania: oglądanie efektów i stwierdzenie: *Teraz jest ładnie. Jest porządek i jest wygodnie. Wszystko jest na właściwym miejscu, nie trzeba tracić czasu na sprzątanie.* itd.

Radzę także, aby rozmawiać z rodzicami o tym, że wspólne sprzątanie z dzieckiem może być okazją do kształtowania dziecięcego umysłu, jeśli tylko zostanie zorganizowane w podobny sposób do tego, który przedstawiłam.

► Łączenie czynności z ich skutkami, a także ustalanie, w jakiej kolejności i co trzeba zrobić, aby osiągnąć cel

Wspieranie dzieci w rozumowaniu przyczynowo-skutkowym trzeba zacząć od zajęć, które będą dla nich okazją do ustalania, w jakiej kolejności i co trzeba zrobić, aby osiągnąć cel. Takim celem może być udane przyjęcie dla lalek i misiów³⁵. Niejako przy okazji dzieci zgromadzą doświadczenia przydatne do ustalenia równoliczności (ma być wszystkiego po tyle samo w sytuacji nakrywania do stołu). W tego typu zajęciach trzeba razem z dziećmi: a) zaplanować przyjęcie: ustalić, ilu będzie gości, czym goście zostaną poczęstowani, b) przygotować wszystkie przedmioty potrzebne do imprezy: krzesła, naczynia, serwetki, kubeczki, smakołyki (zastąpią je kasztany, klocki, ziarna fasoli), c) nakryć do stołu i posadzić przy nim gości, d) dopilnować, by przyjęcie się udało, e) posprzątać po przyjęciu.

Po takich zajęciach można już wspólnie z dziećmi zaplanować inne zajęcia, na przykład udaną zabawę w piaskownicy, wyprawę do parku. Okazji ku temu jest w przedszkolu wiele.

► Historyjki obrazkowe. Czterolatki zestawiają sensownie trzy i więcej obrazków i mówią, co się na nich znajduje. Pięciolatki dodatkowo mają opowiedzieć ułożoną historyjkę

Historyjki obrazkowe są często drukowane w dziecięcych czasopismach ze względu na ich wartości kształcące. Czytelne historyjki obrazkowe warto zbierać i naklejać na kartoniki, bo przydadzą się podczas zajęć. Starszy przedszkolak powinien bez trudu orientować się, co przedstawiają kolejne obrazki historyjki. Obrazki nie mogą być zbyt małe ani przedstawiać zbyt wielu detali.

Dzieci układają historyjki obrazkowe indywidualnie lub w małych grupach. Nawet dla starszych przedszkolaków jest to trudne zadanie³⁶. Radzę więc

³⁵ Scenariusz takich zajęć znajduje się w mojej publikacji: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, s. 161–164.

³⁶ Gdyby dzieci nie radziły sobie z układaniem historyjek obrazkowych, trzeba skorzystać z metodyki opisanej w publikacji *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków...*, rozdział dotyczący układania historyjek obrazkowych. W pakiecie zabawek edukacyjnych dla trzylatków są trzy historyjki obrazkowe.

skorzystać ze scenariusza *Potrafię ułożyć historyjkę obrazkową i opowiedzieć ją*³⁷. Warto także kierować się następującymi wskazówkami metodycznymi.

Nauczyciel:

- siada naprzeciw dziecka i kładzie przed nim ostatni (czwarty) obrazek historyjki i pytaniami kieruje uwagę na te fragmenty, które pomogą połączyć obrazki w całość. Potem odwraca obrazek, aby nie przeszkadzał w oglądaniu następnego;

- pokazuje dziecku pierwszy obrazek historyjki i znowu pytaniami pomaga dostrzec to, co połączy obrazki; odwraca obrazek, by dziecko mogło skupić się na oglądaniu następnego;

- pokazuje dziecku drugi obrazek historyjki i pyta o elementy ważne dla historyjki, następnie odwraca obrazek (przed dzieckiem są teraz trzy odwrócone obrazki);

- pokazuje dziecku trzeci obrazek historyjki, pyta o elementy ważne dla historyjki i odwraca obrazek (przed dzieckiem są odwrócone wszystkie obrazki historyjki);

- potem dziecko zamyka oczy, a nauczyciel szybko odwraca obrazki, dbając o to, aby tworzyły szereg: trzeci, drugi, czwarty i pierwszy, następnie układa obrazki we właściwej kolejności i opowiada historyjkę przedstawioną na obrazkach.

W podobny sposób dzieci mają ułożyć kilka historyjek obrazkowych. Im więcej, tym lepiej.

► **Wdrażanie dzieci do przewidywania dobrych i złych skutków sytuacji życiowych. Konsekwencje nierozsądnych zachowań, co można zrobić, aby było lepiej?**

Są to trudne problemy, bo potrzebne są osobiste doświadczenia dzieci. Trzeba też unikać nudnych pouczeń i moralizowania. Dlatego radzę skorzystać ze scenariusza³⁸ o obiecującym tytule *Co trzeba zrobić, żeby było lepiej, czyli rady dla zmartwionej pacynki. Opowiadanie własnych przygód i zastanawianie się, dlaczego tak się stało*. Według podanego tam wzorca metodycznego można i należy zorganizować dzieciom kilka podobnych zajęć.

W scenariuszu tym jest przedstawiona scenka *Dlaczego misia boli brzusek?* Można wymyślić wiele podobnych sytuacji i przedstawić je w formie teatryku. Dla uzyskania oczekiwanych efektów wychowawczych i kształcących warto zadbac o to, aby: a) historyjki były bliskie dzieciom, b) przyczyna i skutek były

³⁷ Znajduje się on w mojej publikacji: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatek...*, s. 174–176.

³⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatek...*, s. 171–174.

w nich wyraziście ukazane, c) wnioski dotyczyły kwestii ważnych dla zdrowia i bezpieczeństwa dzieci.

I jeszcze jedno – nie trzeba zbyt komplikować scenek, dodając wątki poboczne. Dzieci nie mogą mieć wątpliwości, co jest ważne.

► **Wspieranie dzieci w rozeznaniu, które zmiany nie są odwracalne. Zachęcanie do namysłu przed działaniem, które takie skutki spowoduje**

Ważne są tu osobiste doświadczenia dzieci. Muszą one same dokonywać zamian i doświadczyć kłopotów z niemożnością zredukowania ich. Ważne jest, aby dzieci nazywały przedmioty, którymi manipulują, mówiły o tym, co zmieniają, nazywały to, co się zmieniło, i próbowały wyjaśnić, dlaczego nie można zredukować wprowadzonej zmiany. Na przykład:

– dzieci mają białą kartkę i farby, zamalowują kartkę (mówią, co zrobiły), potem próbują usunąć kolorowe plamy (mówią o tym) i zastanawiają się, dlaczego jest to niemożliwe;

– dzieci mają patyk lub pasek papieru, łamią patyk lub rozrywają pasek papieru (nazywają, co robią), próbują połączyć kawałki (mówią o tym), ale okazuje się, że nawet po sklejeniu patyk lub pasek papieru nie są już takie, jak były na początku (nad tym także się zastanawiają).

W realizacji tego hasła może być przydatny scenariusz *Chcę wiedzieć, które zmiany są nieodwracalne. Uczę się namysłu przed działaniem*³⁹. Radzę, aby według podanego w nim wzorca metodycznego zorganizować dzieciom kilka zajęć. Pomoże im to rozumieć, że niektórych zmian odwrócić nie sposób i dlatego trzeba zastanowić się, zanim się je wprowadzi.

Na przykład nie warto niepotrzebnie zrywać roślin, bo zwiędną i nie można tego zmienić. Trzeba ostrożnie obchodzić się ze szklanymi naczyniami, bo się rozbijają. Należy szanować zabawki, bo nie wszystko da się naprawić.

Wystarczy, gdy czterolatki będą działać, obserwować i mówić o zmianach, a pięciolatki dodatkowo zastanowią się, w jaki sposób unikać zmian nieodwracalnych.

► **Wspieranie dzieci w rozeznaniu, które zmiany są odwracalne**

Zanim dzieci zaczną przewidywać, które zmiany są odwracalne, muszą wielokrotnie fizycznie doświadczyć takich zmian, dopiero potem mają słownie określać, co się zmieniło. Dlatego starszym przedszkolakom trzeba organizować

³⁹E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, s.168–170.

serię sytuacji, w których mogą manipulować przedmiotami i zmieniać na przykład ich położenie, a potem dążyć do tego, aby wszystko było tak, jak przed zmianą.

Ważne jest także, aby mówiły: nazywały przedmioty, mówiły o zmianach, które wprowadzają, określały efekt tych zmian i nazywały czynności, za pomocą których chcą doprowadzić do stanu wyjściowego. W realizacji tego hasła pomoże scenariusz *Chcę wiedzieć, które zmiany są odwracalne*⁴⁰. Według tego wzorca metodycznego trzeba zorganizować dzieciom całą serię zajęć.

► Składanie pociętych obrazków (pocztówek) w sensowną całość

W przedszkolach popularne jest układanie puzzli. Dzieci układają je wielokrotnie i nabierają takiej wprawy, że robią to niemal automatycznie, na pamięć. Warto zastanowić się nad sensem wielokrotnego układania tych samych puzzli. Przecież przy zmianie puzzli trzeba się na nowo uczyć sposobu ich układania. Puzzle wiele kosztują, dlatego zamiast nich proponuję składanie pociętych obrazków (lub pocztówek).

Składanie pociętych obrazków wymaga stopniowania trudności: trzeba zacząć od obrazka pociętego na trzy części, potem na cztery, pięć, sześć itd. Składanie każdego pociętego obrazka to osobne zadanie. Może być realizowane indywidualnie lub w zespole. Żeby dzieci zrozumiały, o co chodzi, pierwsze zajęcia trzeba poprowadzić w taki sposób: a) dzieci widzą całość; oglądają obrazek i mówią, co on przedstawia, b) obserwują rozpadanie się tej całości na części – nauczyciel rozcina obrazek na części, c) starają się połączyć części obrazka tak, aby znowu powstała sensowna całość.

Do zadań tego typu można wykorzystać pocztówki albo karty, które przedstawiają coś, co dziecko bez trudu rozpoznaje: kota, psa, niedźwiadka, wiewiórkę, wielkanocne jajko, sylwetkę dziecka, choinkę itp. Obrazek na pocztówce ma być realistyczny i nie może składać się ze zbyt wielu elementów. Radzę pod koniec zajęć dopilnować, aby pocięte obrazki zostały włożone do kopert. Można je na następnych zajęciach ponownie składać: dzieci zamykają oczy i losują koperty z rozciętą pocztówką, a potem ją składają.

⁴⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatek...*, s.165–167.

10.4.3. Zamiast listy oczekiwanych kompetencji, wskazówki do wspierania dzieci w stosowaniu rozumowań w codziennych sytuacjach oraz w trakcie zabaw i zajęć w przedszkolu

1 Wspieranie dzieci w kształtowaniu schematów intelektualnych nie kończy się
2 z chwilą zrealizowania podanych haseł programowych według zamieszczonych
3 pod nimi sugestii metodycznych. W trakcie prowadzenia wielu innych zajęć bę-
4 dzie sporo okazji ku temu, żeby dzieci klasyfikowały, łączyły przyczynę ze skut-
5 kiem, wnioskowały o wprowadzanych zmianach. Będą korzystały ze zbudowa-
6 nych już schematów intelektualnych i jednocześnie zgromadzą dodatkowe
7 doświadczenia przydatne do ich doskonalenia. Dotyczy to także dziecięcych za-
8 baw, które są przecież intensywnym procesem uczenia się⁴¹.

9 Zmieni się jedynie główny cel – tutaj w centrum uwagi było kształtowanie
10 schematów intelektualnych, zaś w następnych obszarach kształcenia najważniej-
11 sze będzie kształtowanie dziecięcych kompetencji, a narzędzie potrzebne do te-
12 go (schematy intelektualne) będzie doskonalone niejako przy okazji. Określenie
13 „przy okazji” nie oznacza jednak „byle jak”.

14 W komentarzach metodycznych podane są dokładne wskazówki. Ponadto
15 przy konstruowaniu *Programu dla starszych przedszkolaków* zadbałam o to, aby
16 treści kształcenia – podane w formie haseł programowych – były dostosowane
do potrzeb, a także możliwości rozwojowych i edukacyjnych dzieci. Dotyczy to
także komentarzy metodycznych podanych do każdego hasła programowego.
Radzę tam (i proszę to respektować), aby dzieci:

- poznawały przedmioty przez manipulację⁴² (sposób ich używania), a więc dotykając ich w trakcie przesuwania (dosuwania i odsuwania), składania razem i rozkładania, nakładania i zdejmowania itd. Takie doświadczenia pozwalają dzieciom łączyć doświadczenia poznawcze (widzę) i czuciowe (dotykam) z obserwacją skutków wykonywanych czynności (razem, oddzielnie, obok itp.);

- w trakcie takiego działania uwzględniały następstwo czasowe, bo dzięki temu mogą łączyć to, co było, z tym, co jest i może się zdarzyć;

- patrząc i działając, słownie nadawały sens temu, co czują i dostrzegają, co sądzą o związkach przyczynowych, o skutkach zmian, o sposobie porządkowania, o przemijaniu itp. Dzieci mają dużo mówić, nauczyciel powinien im to umożli-

⁴¹ Taką interpretację dziecięcych zabaw przedstawiłam w części pierwszej w rozdziale 4 i 5.

⁴² Bywa też, że dziecko, stykając się z czymś nowym, stoi obok i tylko się temu przypatruje. Nie trzeba w tym przeszkadzać – to jest także forma poznawania. Następnym razem na pewno zechce manipulować przedmiotami dla ich lepszego poznania.

liwić przez właściwą organizację zajęć. Werbalizacja własnych doświadczeń pomaga dzieciom w pełniejszym rozumieniu tego, co czynią i co widzą;

– realizowały – jeżeli to możliwe – zadania w parach; jedno ma formułować zadanie (podobne do tego, które pokazał nauczyciel), drugie ma je rozwiązywać, a potem zmiana ról. Taka naprzemiennosc sprzyja kształtowaniu schematów intelektualnych i rozwija samodzielność myślenia.

Jeżeli dorosły – także w przedszkolu – o to zadba, dzieciom będzie łatwiej korzystać ze schematów intelektualnych przy kształtowaniu swoich kompetencji i jednocześnie je doskonalić. Ważne jest także kierowanie dziecięcej świadomości na to, co w danym momencie jest istotne.

Nie sposób przecenić gestów (ruch ręki sugerujący: *Spójrz tu...*, *To i to razem...*, *To z tym...*, *To wszystko razem* itp.), zdziwienia wyrażonego miną lub słowem, a także pytania. I jeszcze jedno – nie dorosły, a dzieci mają słownie określać (nazywać) to, co robią, odczuwają i przypuszczają.

10.5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności ruchowej dzieci¹

10.5.1. Dlaczego sprawność fizyczna stanowi ważny wyznacznik prawidłowego rozwoju psychoruchowego dziecka?

O konieczności zaspokojenia u dzieci potrzeby ruchu.

Jak współpracować z rodzicami w zakresie zaspokojenia potrzeby ruchu oraz dbałości o rozwój fizyczny i zdrowie przedszkolaka?

Wiek przedszkolny to okres intensywnego wzrostu organizmu dziecka, a od wzrastającej sprawności ruchowej² zależy dalszy przebieg rozwoju fizycznego³. U przedszkolaków obserwuje się:

- wielką potrzebę ruchu i dlatego mówi się o nadruchliwości oraz o konieczności zaspokojenia **głodu ruchu** dzieci;
- korzystne zmiany w sprawności oraz koordynacji ruchowej. Z tego powodu wiek przedszkolny nazywa się **złotym wiekiem motoryczności** dzieci⁴.

O zdrowie i rozwój fizyczny przedszkolaków – z założenia – mają dbać rodzice, nauczyciele przedszkola i pracownicy służby zdrowia, a więc lekarze i pielęgniarki. Niestety, zmniejszane dotacje na oświatę sprawiają, że specjalistyczna opieka zdrowotna jest realizowana tylko w nielicznych przedszkolach. W pozostałych można tylko marzyć o zatrudnieniu osoby z personelu medycznego, a lekarz pojawia się wyłącznie na wezwanie do wypadku, w ekipie pogotowia ratunkowego.

¹ Zachęcam do uważnego przestudiowania Zeszytu metodycznego dotyczącego wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności ruchowej starszych przedszkolaków. Znajdzie się tam szczegółowe omówienie sposobu realizowania treści kształcenia: scenariusze zajęć, opisy zabaw i ćwiczeń.

² *Sprawność ruchowa* to stopień opanowania własnego ciała i umiejętność władania aparatem ruchowym. Pojęciem szerszym jest *sprawność fizyczna* i można ją określić jako aktualną możliwość wykonywania wszelkich działań motorycznych, decydujących o zaradności człowieka. Por. R. Przywęda, *Rozwój somatyczny i motoryczny*, PZWS, Warszawa 1973, s. 180.

³ Rozwój fizyczny to – zdaniem R. Przywędy (op. cit., s. 9) – przemiany, które doprowadzają do ukształtowania z prostej konstrukcji komórkowej tak złożonego, tak precyzyjnego i tak doskonałego tworzywa, jakim jest organizm człowieka.

⁴ Por. N. Wolański, *Etapy rozwoju dziecka. Dorosły. Człowiek stary w rodzinie*, w: *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1979.

Na takie utrudnienia w dbałości o zdrowie dzieci nakłada się, niestety, kryzys wychowania w wielu rodzinach. Z moich obserwacji wynika, że niepokojąco zwiększa się liczba rodziców, którzy nie dbają należycie o zdrowie swoich dzieci. Powody tego są różne. Rodzice – z obawy przed utratą pracy – rzadko korzystają ze zwolnień lekarskich z tytułu opieki nad chorym dzieckiem. Przyprawiają je do przedszkola, nie bacząc na konsekwencje dla swojego dziecka, dla innych dzieci i personelu przedszkola. Gdy zwraca się rodzicom uwagę, że dziecko ma temperaturę, przyjmują to do wiadomości i w domu aplikują mu silne środki zbijające gorączkę. Na drugi dzień przyprowadzają dziecko do przedszkola, zapewniając: *Wyzdrowiało, bo nie ma już temperatury*. Tymczasem, po kilku godzinach chore dziecko trzeba położyć na leżaku i wezwać rodziców, a czasem i lekarza. Na dodatek dziecko to może zarazić inne, jeszcze zdrowe dzieci, a także ich nauczyciela.

Niestety, wyraźnie zwiększa się też liczba rodziców, którzy – z różnych przyczyn – rażąco nie dbają o zaspokojenie potrzeby ruchu dzieci. **Zabiegani i zapracowani rodzice:**

- **cieszą się, gdy dziecko długo i spokojnie siedzi przed telewizorem**, a potem skarżą się, że różni się ono od rówieśników, bo jest mniej sprawne, słabe i szybko się męczy;

- **nie stwarzają dziecku okazji do ruchowego wyżycia się**, a potem skarżą się, że jest nadmiernie ruchliwe, że nie potrafi spokojnie usiedzieć przez chwilę i przeszkadza wszystkim w domu;

- **nie dbają o to, aby dziecko przebywało odpowiednio długo na powietrzu**, a potem dziwią się, że jest mało odporne i zbyt często choruje itd.

W podobny sposób postępuje także wiele niepracujących matek. Zamiast iść z dzieckiem do parku, sadzają je na kanapie i zachęcają do oglądania filmów. Czas przebywania dziecka na świeżym powietrzu ograniczają do zabaw w osiedlowej piaskownicy, ale zamiast bawić się z dzieckiem, siedzą na ławce z innymi matkami. Bywa też tak, że dziecko przebywa tylko tyle czasu na powietrzu, ile trzeba na pokonanie drogi z domu do supermarketu lub przedszkola.

Zasygnalizowane tu **niekorzystne tendencje w wychowaniu rodzinnym wymuszają na nauczycielach przedszkola znaczne rozszerzenie celów i treści działalności pedagogicznej w zakresie rozwoju fizycznego i wychowania zdrowotnego starszych przedszkolaków**. Przedszkole jest bowiem dla wielu dzieci głównym miejscem, gdzie mogą zaspokoić potrzebę ruchu w sposób korzystny dla rozwoju psychoruchowego. Z tego powodu w wychowaniu zdrowotnym i kształtowaniu sprawności ruchowej trzeba wyróżnić trzy wymiary:

– realizacja treści zawartych w *Programie dla starszych przedszkolaków* – można tu korzystać z komentarzy metodycznych podanych pod każdym hasłem programowym,

– współpraca z rodzicami odnośnie do wychowania zdrowotnego dzieci i dbania o ich sprawność fizyczną, w tym także o zaspokojenie potrzeby ruchu,

– działania interwencyjne, gdy zdrowie, a nawet życie któregoś dziecka jest zagrożone; bywa bowiem tak, że nie wystarcza zwracanie uwagi rodzicom i trzeba inicjować działania ratunkowe.

Realizacja każdego z tych wymiarów wymaga profesjonalnej wiedzy i sporego doświadczenia pedagogicznego. Zgodnie z prawidłowościami rozwoju fizycznego starszych przedszkolaków, monotony trzycykilometrowy spacer w towarzystwie dorosłego jest dla dziecka zbyt męczący. Jednocześnie to samo dziecko – bez wyraźnego zmęczenia – pokonuje drogę sześciokrotnie dłuższą, gdy może biegać według swojego uznania. Powodem jest to, że nie potrafi się jeszcze przystosować do rytmu kroków dorosłego i szybko się męczy. Warto uświadomić ten fakt rodzicom. Bywa bowiem, że w dobrej wierze idą z dzieckiem na długi spacer, ciągnąc je za rękę. Gdy obserwuje się ich z tyłu, można dostrzec przekrzywiony dziecięcy kręgosłup i to, z jakim trudem dziecko próbuje nadążyć za krokami dorosłego.

Kościec dziecka jest delikatny, elastyczny oraz odporny na wstrząsy i złamania. Łatwo też ulega zniekształceniom. Czynnikiem deformującymi mogą być np.: prowadzenie malucha zawsze za tę samą rękę, zmuszanie dziecka do stania lub siedzenia na krześle przez dłuższy czas. Choćby z tego powodu trzeba zastanowić się, czy siedzenie przy stoliku i kolorowanie obrazków nie obróci się przeciwko zdrowiu dziecka, jeżeli trwa to zbyt długo. Czy warto zabierać ze sobą dziecko tam, gdzie wiadomo, że trzeba dłużej stać w kolejce?

Jeśli chodzi o możliwości ruchowe starszych przedszkolaków, to czterolatki⁵ potrafią już stać na prawej lub lewej nodze z otwartymi oczyma. Wchodzą na schody i schodzą z nich, stąpając na przemian, tak jak starsze dzieci i dorośli. Z rozbiegu przeskakują przeszkodę, a także potrafią chodzić stopa za stopą. Rzucając piłką, trafiają do kosza z odległości półtora metra. Pięciolatki są jeszcze sprawniejsze⁶. Bez trudu wbiegają po schodach i nie muszą się trzymać ani poręczy, ani ściany. Mogą także iść na palcach na odległość 3 metrów, nie dotyka-

⁵ Wykaz sprawności dzieci – także czterolatek – podaje E. Franus, *Sprawdziany rozwoju dziecka: od urodzenia do szóstego roku życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 56. Znaleźć je także można w *Orientacyjnym Teście (Denver) Psychoruchowego Rozwoju Dziecka* w: R. Michałowicz, J. Ślenzak, *Choroby układu nerwowego dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982, s. 334–363.

⁶ Por. E. Franus, op. cit., s. 60, a także R. Michałowicz, J. Ślenzak, op. cit.

jąc ani razu piętami podłogi. Chwytają odbitą piłkę i swobodnie nią rzucają. Sprawnie skaczą prosto przed siebie na prawej i lewej nodze.

Charakterystyczną cechą rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym jest szybkie wzrastanie i stałe zwiększanie ciężaru ciała. N. Wolański⁷ opracował dokładne normy dotyczące wzrostu i wagi oddzielnie dla dziewczynek, oddzielnie dla chłopców. Pomagają one zorientować się, czy nie ma poważniejszych zakłóceń w zakresie wzrostu i wagi. Normą dla chłopców w czwartym roku życia jest wzrost 101,3 cm i waga 16,5 kg, a w piątym roku życia – wzrost 106,7 cm, waga 18,0 kg. Natomiast normy dla czteroletnich dziewczynek są następujące: wzrost 99,3 cm i waga 15,7 kg, zaś dla pięcioletnich dziewczynek wynoszą: wzrost 107,2 cm i waga 17,9 kg.

Normy sporządzone przez Wolańskiego dotyczą rozwoju dzieci z połowy lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Obecnie dzieci są nieco wyższe, bo obserwujemy akcelerację (przyśpieszenie) rozwoju fizycznego. Można jednak korzystać z norm Wolańskiego, przyjmując, że wzrost i waga dziecka mieści się w normie także wówczas, gdy podane wcześniej liczby są w zakresie pomiaru wzrostu wyższe lub niższe o 5 cm, zaś w zakresie wagi mogą być większe lub mniejsze o 2 kg⁸.

Radzę wyjaśnić rodzicom, jak ważne jest systematyczne sprawdzanie wzrostu i wagi dziecka. Pomiary te dostarczają ważnych informacji lekarzowi badającemu dziecko. Dla tych, którzy nie pamiętają z dzieciństwa, jak to robili ich rodzice, przypominam metodę domowego sposobu pomiaru wzrostu dziecka:

- na ścianie lub na futrynie drzwi trzeba zaznaczyć pionowo podziałkę centymetrową;
- dziecko staje przy niej boso, twarzą do mierzącego, ciało dziecka dotyka ściany, pięty są złączone, tułów wyprostowany, barki cofnięte, ręce opuszczone wzdłuż ciała, wzrok skierowany przed siebie, poziomo;
- dorosły przykładą ekierkę do ściany tak, aby jeden bok przy kąciku prostym przylegał do ściany, drugi zaś do najwyższego punktu głowy dziecka;
- wystarczy odczytać i zaznaczyć dane liczbowe na podziałce centymetrowej, a obok zapisać datę pomiaru.

Jeżeli kolejne pomiary wzrostu zostaną zapisane na tej samej podziałce, można obserwować tempo wzrostu dziecka. Wzrost mierzy się rano, bo chrząstki międzykręgowe nie uległy jeszcze obniżeniu. Natomiast ważyć dziec-

⁷ Cytuję za: M. Przetacznikowa i G. Makiełto-Jarża, *Psychologia rozwojowa*, WSiP, Warszawa 1977, s. 92.

⁸ Podaję za: A. Kalinowski, *Ćwiczę i bawię się z dzieckiem*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989, s. 15. Radzi on także, aby przy kontroli wzrostu i wagi ciała dziecka brać pod uwagę to, że ciężar ciała ocenia się w stosunku do wzrostu, natomiast wzrost w stosunku do wieku. Na przykład, jeżeli chłopiec w wieku 5 lat ma wzrost 101 cm, to – według informacji podanych w tekście – powinien ważyć około 16, a nie 18 kg.

ko trzeba w majteczkach, bez obuwia, rano, na czczo, po załatwieniu potrzeb fizjologicznych.

O konieczności właściwego dbania o zdrowie i zaspokojeniu dziecięcej potrzeby ruchu trzeba rozmawiać z rodzicami często i mądrze. Muszą bowiem zrozumieć, że:

– porcja ruchu organizowana dziecku w przedszkolu oraz spacer do przedszkola i z przedszkola do domu nie wystarczają do prawidłowego rozwoju dziecka. Jedną z głównych przyczyn nadmiernej ruchliwości dzieci jest niezaspokojona potrzeba ruchu i dlatego w domu są tak aktywne;

– do harmonijnego rozwoju dziecko potrzebuje także uporządkowanego dnia. Budzenia się i zasypiania o stałej porze, z ustalonym ceremoniałem. Rano – radosne budzenie się i witanie, mycie się bez narzekania, samodzielne ubieranie się, jedzenie przy stole i bez pośpiechu. Wieczorem – po dobranocce, kolacja, potem w miarę samodzielne mycie się, przebijanie do snu, mówienie wszystkim dobranoc, słuchanie np. czytanej bajki i spokojne zasypianie;

– stan zdrowia i rozwój dziecka zależą od racjonalnego odżywiania. Posiłki spożywane w przedszkolu nie wystarczają, dzieci trzeba racjonalnie karmić w domu. Warto także porozmawiać z rodzicami o tym, jak niszczące dla organizmu dziecka jest jedzenie frytek, chipsów, pizzy, picie coca-coli itp.

Równie ważne jest przekonanie rodziców, że gimnastyka i zabawy ruchowe organizowane przez dorosłych to najmądrzejsze formy dbałości o rozwój fizyczny dziecka. Przez odpowiedni dobór ćwiczeń i zabaw można rozwinąć sprawność ruchową organizmu i zwiększyć ilość przepływającej krwi (ośmiokrotnie więcej niż w czasie spoczynku), co ma zbawienny wpływ na odżywienie tkanek i dotlenienie organizmu⁹. Oto kilka istotnych rad i wskazówek¹⁰, które warto przekazać rodzicom:

⁹Tlen jest konieczny dla rozwijającego się organizmu. W czasie spoczynku zapotrzebowanie organizmu na tlen wynosi około 1/4 litra, ale w czasie aktywności ruchowej zapotrzebowanie to jest o wiele większe. Po intensywnym ruchu dziecięcy organizm zaciąga więc dług tlenowy, który wyrównuje się w trakcie odpoczynku. Wyjaśnia to – między innymi – dlaczego dzieci szybko się męczą, równie szybko odpoczywają i znowu są głodne ruchu. Jeżeli dziecko ma niedotleniony organizm, skarży się, że jest zmęczone, senne i osłabione. Dziecko – dorosły także – korzysta niemal wyłącznie z tlenu przenikającego z powietrza do płuc. Ilość powietrza zależy zaś od głębokości i częstotliwości oddychania. Głębokie oddychanie ma związek z postawą ciała i dlatego swobodny spacer sprzyja głębokiemu oddychaniu. Natomiast pozycja siedząca i pochylenie ciała – przy rysowaniu, lepieniu z plasteliny, oglądaniu obrazków itd. – wydatnie zmniejsza głębokość oddechu, dlatego dzieci nie mogą zbyt długo siedzieć np. przy stolikach. Oddech jest jeszcze płytszy, gdy dziecko skulone w fotelu ogląda program telewizyjny. Przedszkolak nie może więc zbyt długo leżeć skulony w niewygodnej pozycji, oglądając nawet interesujący film.

¹⁰Formułując je, korzystam z rad A. Kalinowskiego, op. cit., s. 33–38.

- Gimnastyka ma być dla dziecka wesołą i radosną zabawą, bez upominania, musztrowania i karcenia, gdy się głośno śmieje i wznosi okrzyki. W czasie gimnastyki i zabaw ruchowych dorosły ćwiczy zrazem z dzieckiem. Trzeba wstrzymać się od komenderowania, ciągłego upominania i poganiania. Dorosły ma wypowiadać polecenia spokojnie i wesoło, na przykład: *Usiądź tak jak ja, Połóż się tutaj, Przeskoczmy przez sznurek.*
- Ćwiczeniom gimnastycznym trzeba nadawać, gdy tylko jest to możliwe, charakter zabaw naśladowczych, na przykład *Chwiejące się na wietrze drzewa* (skłony tułowia), *Skaczące żabki* (skoki na czworakach), pomaga to dzieciom skojarzyć wysiłek z tym, co znają i co je cieszy. Sprzyja to także rozwojowi wyobraźni i fantazji.
- Dzieciom podoba się także, gdy mogą popisać się swoimi umiejętnościami, odwagą i sprytem, dlatego ćwiczeniom gimnastycznym warto nadawać charakter zadań: *Czy potrafisz to zrobić?* Na przykład: *Czy potrafisz przejść (odtąd – dotąd) z książką na głowie?* albo *Może uda ci się przejść po tym murku? Spróbuj zrobić to jeszcze raz, omijając przeszkody* (ułożone na murku kamyczki). Tego rodzaju ćwiczenia uczą dzieci wytrwałości i odczuwania radości z osiągnięcia celu.
- Organizując zabawy ruchowe i ćwiczenia gimnastyczne, trzeba koniecznie zadbać o warunki higieniczne i zdrowotne. Jeżeli dziecko źle się czuje – np. narzeka na ból brzucha, gorączkuje – trzeba zrezygnować z gimnastyki i zabaw ruchowych¹¹. Gdy zabawy ruchowe są organizowane w pomieszczeniu zamkniętym, miejsce to trzeba wcześniej przewietrzyć i odkurzyć. Dziecko ma ćwiczyć w wygodnym stroju, a po zabawie – umyć się. Ważne jest także uodparnianie (hartowanie) dziecka na zmiany pogody i temperatury na przykład przez kąpiele powietrzne, powietrzno-słoneczne¹² i wodne¹³.

¹¹ Nie oznacza to, że w trakcie choroby – zwłaszcza dłuższej – nie trzeba bawić się z dzieckiem. Radosne dziecko szybciej pokonuje chorobę. Zabawa pozwala mu zapomnieć o tym, co boli. Muszą to być jednak zabawy innego typu. Szczegółowe informacje znajdują się w publikacjach: I. Zgrychowa, M. Bukowski, *Chore dziecko chce się bawić*, WSiP, Warszawa 1987 (i wydania późniejsze), H. Brucken, *Gry i zabawy... kiedy dziecko jest chore*, Wydawnictwo MARBA CROWN LTD., Warszawa 1990.

¹² Kąpiele powietrzne to nic innego, jak częste przebywanie dziecka poza domem, w czystym powietrzu, o każdej porze roku, oczywiście w stosownym ubraniu. Jeżeli dorosły chce, aby dziecko było bardziej odporne na przeziębienia, musi stopniowo przyzwyczajać je do zmieniającej się temperatury. Dlatego tak ważne są zabawy w ogrodzie, w parku itp. Kąpiele słoneczno-powietrzne hartują, leczą i regenerują. Dzieci korzystają z nich w czasie spacerów i zabaw ruchowych. Ważny jest odpowiedni strój – latem luźny i przewiewny, odpowiednio ciepły jesienią i zimą – i nakrycie głowy.

¹³ Kąpiele wodne można organizować dziecku, gdy temperatura powietrza i wody przekracza 20°C. Dopiero po kilku dniach, po zahartowaniu, dziecko może się kąpać w wodzie chłodniejszej,

- Ważne jest bezpieczeństwo dziecka zarówno w mieszkaniu, jak i w parku lub na podwórku. Muszą o to zadbać dorośli, a dziecko powinno rozumieć, dlaczego nie wolno: skakać po meblach, wychylać się z okna, ślizgać się po stawie, bawić się piłką blisko jezdni, jeździć na rowerze po ulicy, wdrapywać się na wysokie drzewa itp.

Trzeba również pamiętać o **zdrowiu dziecka**. Rodzice troszczący się o dziecko mają zwykle świadomość jego stanu zdrowia. Informują więc nauczyciela, że na przykład ich dziecko jest na coś uczulone. Niestety, są też tacy, którzy – z różnych przyczyn – mało interesują się zdrowiem swojego dziecka.

Zdarzają się też rodzice o dziwnych poglądach na temat zdrowego stylu życia. Bywa, że ustalają dziecku dietę, która w rozwijającym się organizmie czyni więcej szkody niż pożytku, np. dieta bez odrobiny białka zwierzęcego. W takich przypadkach potrzebna jest mądra rozmowa, ale bez upominania i pouczania.

Osobnym problemem są **dzieci, które widzą i słyszą gorzej od swoich rówieśników**. Rodzice rzadko dostrzegają takie zaburzenia, bo nie mają okazji do porównania swojego dziecka z rówieśnikami. Dziecko także nie ma świadomości, że gorzej słyszy lub widzi, dlatego nie skarży się. Potrzebna jest więc wnikliwa obserwacja dzieci, zwłaszcza w sytuacjach zadaniowych. Trzeba zwrócić uwagę na te dzieci, które często nie potrafią poradzić sobie z tym, co innym przychodzi z łatwością, i ustalić przyczynę tego stanu.

Ważniejsze problemy dzieci z zaburzeniami słuchu zostały pokrótce omówione w podrozdziale dotyczącym wspomagania rozwoju mowy u starszych przedszkolaków, dlatego skupię się na problemach z widzeniem. Stosunkowo łatwo można zauważyć u dzieci zezą i zaburzenia ostrości widzenia¹⁴, takie jak krótkowzroczność (bo dziecko chce wszystko oglądać z bliska i w charakterystyczny sposób mruży oczy, często marszcząc przy tym nosek), dalekowzroczność (bo oglądając, obrazki odsuwa je od siebie, gdyż z daleka widzi lepiej)¹⁵. Dla poprawienia percepcji wzrokowej wystarczy specjalistyczna diagnoza i dobrze dobrane okulary.

ale o temperaturze nie niższej niż 18°C. Kąpiel nie może trwać dłużej niż 20 minut. Gdy zaobserwujemy u dziecka objawy zziębnięcia – sine wargi, gęsią skórkę, dreszcze – trzeba natychmiast przetrwać kąpiel i dopilnować, aby dziecko szybko zdjęło mokry kostium, wytarło się i nałożyło cieplejsze okrycie. Dzieci mogą się kąpać tylko w obecności dorosłych.

¹⁴ Charakterystykę podstawowych form zaburzeń ostrości widzenia podaje J. Młodkowski, *Aktywność wizualna człowieka*, PWN, Warszawa–Łódź 1998.

¹⁵ Jeżeli chodzi o astygmatyzm, to obciążone są nim w mniejszym lub większym stopniu wszystkie oczy (por. J. Młodkowski, op. cit., s. 121–122). Astygmatyzm definiowany jest jako zaburzenie ostrości w części pola widzenia wskutek elipsoidalnego zniekształcenia sferycznej powierzchni rogówki lub soczewki oka. Przy poważniejszych zaburzeniach ostrości widzenia warto sprawdzić, czy powodem nie jest właśnie astygmatyzm. Można bowiem przez dobór odpowiednich szkieł skorygować widzenie.

Niestety, na tym kłopoty z widzeniem się nie kończą. Warto pokrótce opisać także zaburzenia w barwnym widzeniu – ze względu na częste u dzieci **mylenie** nazw kolorów. Z badań nad widzeniem barwnym u dzieci¹⁶ wynika, że sporo z nich – znacząco częściej chłopcy niż dziewczynki – widzi kolor czerwony i zielony (z powodu daltonizmu), tak jak różne odcienie szarości. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że na przykład czerwień jest częścią składową koloru pomarańczowego, brązowego itp. Zatem dzieci, które inaczej odbierają kolor czerwony, inaczej widzą także inne kolory.

Warto wspomnieć o innej jeszcze przyczynie mylenia nazw kolorów – o trudności w ustalaniu granic koloru. Na przykład kolor niebieski może – po dodaniu odrobiny żółci – przechodzić w zieleń i to tak nieznacznie, że można taki odcień niebieskiego zaliczyć i do koloru zielonego, i do niebieskiego. Tak zwane **mylenie nazw kolorów** może być wskaźnikiem zaburzeń w widzeniu barwnym¹⁷ albo też wynikać ze słabej jeszcze umiejętności klasyfikowania kolorów. Nie można więc karcić dzieci za to, że nie kojarzą dobrze widzianego koloru z jego nazwą.

Nie omawiam tu problemów dzieci słabo widzących oraz dzieci niewidomych z resztkami wzroku. Łatwo można zauważyć ich poważne problemy. Oczywiście jest to, że muszą być otoczone specjalistyczną opieką. Im szybciej to się stanie, tym lepiej dla ich rozwoju. Osoby zainteresowane problemami tych dzieci mogą sięgnąć do publikacji podanych w przypisach¹⁸.

Wróćmy do wychowania zdrowotnego w przedszkolu. W połowie września nauczyciel powinien mieć już rozeznanie, którym dzieciom potrzebna jest specjalistyczna pomoc. Na tym jednak problem się nie kończy. Każdego dnia trzeba z uwagą analizować zachowania dzieci, bacznie przyglądać się tym, które inaczej

¹⁶ Badania te zrealizowała i przedstawiła E. Lewandowska w niepublikowanej rozprawie doktorskiej *Różnice indywidualne u dzieci od trzeciego do siódmego roku życia w zakresie rozpoznawania kolorów oraz nadawania im znaczenia intelektualnego i emocjonalnego*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005.

¹⁷ Wiele interesujących informacji o zaburzeniach w barwnym widzeniu podaje: O. Sacks, *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996; *Wyspa daltonistów i wyspa sagowców*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.

¹⁸ Problemy osób niewidomych i niedowidzących są omawiane w literaturze specjalistycznej (np. T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, PWN, Warszawa 1983; J. Młodkowski, *Aktywność wizualna człowieka*, PWN, Warszawa–Łódź 1998), w podręcznikach pedagogicznych (np. Z. Sękowska, *Tyfopedagogika*, PWN, Warszawa 1981, J. i J. Kwapiszowie, *Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabo widzących*, WSiP, Warszawa 1990), a także w publikacjach popularno-naukowych kierowanych bezpośrednio do rodziców i nauczycieli (np. J. Kuczyńska-Kwapisz, *Dzieci niewidome i słabo widzące*, Seria *One są wśród nas*, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996). Warto także zainteresować się czasopismem „*Nasze dzieci. Sprawy niewidomych i słabo widzących dzieci*”. Jest to miesięcznik wydawany przez Polski Związek Niewidomych.



funkcjonują, i porównywać je z pozostałymi dziećmi. Jeżeli nauczyciela coś zaniepokoi, powinien najpierw skonsultować to z koleżankami i kolegami oraz z dyrektorem placówki, a dopiero potem omówić ten problem z rodzicami. Radzę: lepiej być przesadnie troskliwym, niż lekceważyć odmienność zachowania dziecka i symptomy choroby.

Konsekwencją zasygnalizowanego wcześniej kryzysu wychowania rodzinnego są m.in. źle ukształtowane nawyki żywieniowe dzieci. W mieście karmi się je niezdrowym jedzeniem typu chipsy w pięknych opakowaniach, często z niespodzianką w środku. Restauracje prześcigają się w przyciąganiu rodziców z dziećmi, rozdając śmieszne czapeczki, drobne zabawki itp. Nic więc dziwnego, że dzieci chcą tam jadać albo wymuszają kupowanie chipsów i podobnych smakołyków. Próby uświadamiania rodzicom, jak bardzo jest to szkodliwe, nie przynoszą rezultatów. Dorośli doskonale o tym wiedzą, ale takie żywienie dziecka jest wygodne dla zapracowanych rodziców. Warto więc w przedszkolu spróbować zmienić na lepsze upodobania żywieniowe dzieci.

I jeszcze jedno. Doświadczenia ostatnich lat dowodzą, że u dzieci wcześniej nasilają się zaburzenia łaknienia. Bywają też dzieci z tak niekontrolowaną chęcią jedzenia, że może to wskazywać nawet na bulimię¹⁹. Dzieci – niejadki manifestują często taką niechęć do jedzenia, że może to wskazywać na anoreksję²⁰. Ponieważ rodzice mogą nie zdawać sobie sprawy z tego, że ich dziecko ma zaburzenia łaknienia, trzeba im to uświadomić. Radzę najpierw skorzystać z pomocy psychologa, a potem wspólnie z nim porozmawiać z rodzicami²¹.

¹⁹ Bulimia, inaczej wilczy głód (żarłoczność), charakteryzuje się przemożnym uczuciem głodu, który powoduje ciągłe pragnienie jedzenia. Może to być spowodowane niedocukrzeniem krwi, a także pewnymi chorobami układu nerwowego. Przyczyną są też niewłaściwe stosunki rodzinne. Ponieważ skłonność do żarłoczności jest groźna dla zdrowia dziecka (zaburzenia metaboliczne, szybko zwiększająca się masa ciała, niska samoocena itp.), a gwałtowne odchudzanie niebezpieczne, potrzebna jest pomoc specjalistów: lekarza i psychologa.

²⁰ Anoreksja (jadłowstręt) objawia się brakiem łaknienia i może występować przy upośledzeniu wydzielania soków trawiennych, chorobach gruczołów dokrewnych, w zatruciach i chorobach zakaźnych. Niestety, jadłowstręt może być także spowodowany zaburzeniami psychicznymi, które charakteryzują się fałszywą oceną wyglądu własnego ciała. Bywa także, że dziecko manifestuje ostrą niechęć do jedzenia pod wpływem matki lub siostry anorektyczki. Ponieważ dłużej utrzymująca się ostra niechęć do jedzenia jest groźna dla rozwijającego się dziecka, należy koniecznie zasięgnąć porady lekarza i psychologa.

²¹ Przypominam – wszystkie dzieci są objęte państwową służbą zdrowia. Zadaniem dorosłych – odpowiedzialnych za rozwój i wychowanie – jest zorganizowanie potrzebującym dzieciom sensownej pomocy, a potem jej egzekwowanie. W programie nie ma miejsca na rozważania, w jaki sposób ma to przebiegać. Tematyka wychowania zdrowotnego przedszkolaków jest realizowana na wszystkich studiach przygotowujących nauczycieli do zawodu, dlatego nauczyciele doskonale orientują się w tej problematyce.

10.5.2. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności ruchowej dzieci. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne²²

► Uświadomienie dzieciom niebezpieczeństw zagrażających zdrowiu i życiu²³

Na wielu filmach – kreskówkach – dzieci widzą bohatera, który po śmiertelnym ciosie otrząsa się i biegnie dalej, wskakuje do wody i nie tonie, bo potrafi płynąć jak motorówka, rzuca się z okna, rozkłada ręce do lotu i ląduje tam, gdzie chce itp. Starsze przedszkolaki myślą jeszcze świat realny ze światem fikcji i o nieszczęście nietrudno.

Dorośli rzadko albo wcale nie rozmawiają z dziećmi o tym, czym jest życie, jakie jest ono kruche i o tym, że śmierć jest nieodwracalna. Chcą zapewne zaoszczędzić im smutku. Trudno z takimi poglądami dyskutować. Lepiej uświadomić dzieciom w przedszkolu, że muszą być ostrożne i nie narażać się na niebezpieczeństwa.

Pomóc w tym może niedokończone opowiadanie *O niedźwiadku łakomczuchu*²⁴. Dzieci siedzą wokół nauczyciela, a on przedstawia im historię niedźwiadka – łakomczucha: *Niedźwiadek wszedł na wysokie drzewo i znalazł w dziupli miód. Ponieważ był łakomczuchem, zapomniał o tym, że siedząc na drzewie, trzeba się mocno trzymać. Wybierał miód obydwoma łapkami. Stało się nieszczęście – niedźwiadek spadł z wysokiego drzewa na ziemię i bardzo się potłukł. Trzeba było wezwać leśne pogotowie. Wiozł niedźwiadka na sygnale do szpitala na polanie. Lekarz, który zbadał niedźwiadka, powiedział: „Oj, bardzo z nim jest źle. Niedźwiadek może umrzeć...”*

Niedokończone opowiadanie trzeba zakończyć serią pytań. Dzieci mają dokończyć historię niedźwiadka – łakomczucha. Jest to także okazja do rozmów o tym, jak kruche jest życie i że śmierć jest nieodwracalna.

²² Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

²³ Są to tak ważne sprawy, że od nich trzeba zacząć wychowanie zdrowotne dzieci, chociaż w programie został wydzielony obszar *Wychowanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych*.

²⁴ To niedokończone opowiadanie zaproponowałam wcześniej w komentarzu do hasła w programie dla sześciolatek (E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska, *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju sześciolatek...*, s. 27). Ponieważ opowiadanie to okazało się wychowawczo skuteczne, sprawdziłam, czy można je z podobnym skutkiem realizować z pięcioletkami. Z wypowiedzi pięcioletków kończących to opowiadanie wynika, że są już w stanie zrozumieć sens zagrożenia i formułować właściwe wnioski.

Oto przykładowe pytania, na które dzieci mogą odpowiadać: *Dlaczego niedźwiadkowi przydarzyło się nieszczęście? Co się stanie z niedźwiadkiem, gdy umrze? Jakie nieszczęścia mogą się przydarzyć dzieciom, gdy są nieostrożne..., na ulicy..., w domu..., w przedszkolu..., nad wodą..., w lesie...? Co by się stało, gdyby ktoś rozłożył ręce i próbował fruwać? Co się może wydarzyć, gdy dziecko, bujając się na huśtawce, przestanie się trzymać? Co się może stać, gdy ktoś kogoś uderzy mocno kijem? Rzuci w drugiego kamieniem? Ostre przedmioty są niebezpieczne – co się może stać, gdy dziecko bawi się nożyczkami?*

► **Kształtowanie u dzieci intuicyjnego rozumienia zdrowia: kiedy człowiek jest zdrowy, a kiedy chory. Jak można sobie radzić podczas choroby?**

Okazją do realizacji tego hasła może być epidemia grypy. Trzeba wówczas zorganizować dzieciom zabawę tematyczną *Grypa w przedszkolu*²⁵ w następujący sposób:

– przed rozpoczęciem zabawy nauczyciel posadził misie i lalki w rogu sali. W drugim końcu sali urządził przychodnię: poczekalnię i gabinet lekarski (przychodnia to dwie ławeczki, gabinet lekarski znajduje się za parawanem – są tam dwa krzesła, stolik, a na nim termometr i słuchawki lekarskie). Z boku, na stoliku leżą kocyki;

– zabawa zaczyna się od wyjaśnienia: *Misie i lalki zachorowały: mają kaszel, katar, narzekają na ból głowy. Wszystko wskazuje na to, że w przedszkolu jest grypa. Nauczyciel i dzieci postanawiają: Trzeba leczyć chore misie i lalki;*

– nauczyciel wskazuje dzieciom parawan i stwierdza: *Tu, w gabinecie przyjmuje lekarz. Tu jest poczekalnia. Tu pacjenci cierpliwie czekają, aż lekarz ich przyjmie... Powiem wam, w jaki sposób będziemy opiekować się chorymi zabawkami. Każde z was zajmuje się jednym chorym misiem lub lalką. Dzieci biorą zabawki. Następnie siadają w poczekalni i cichutko rozmawiają o tym, co dolega lalce lub misiówi, i zajmują się chorymi:*

– nauczyciel nakłada biały kitel, zakłada słuchawki i udaje się za parawan, przyjmuje chorych – kolejno zaprasza dzieci za parawan; zaproszone dziecko siada z lalką lub misiem na krzesło;

²⁵ Scenariusz zajęć do zabawy *Grypa w przedszkolu* znajduje się w cytowanej wcześniej książce: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Metodyka, scenariusze zajęć...*, s. 71–74. Z zebranych doświadczeń wynika, że zabawa jest równie atrakcyjna dla pięcioletków, jak i dla czterolatków, tyle tylko, że starsze dzieci realizują ją w bogatszej formule: więcej detali i dojrzalsze rozmowy. Zabawa *Grypa w przedszkolu* świetnie nadaje się do realizacji w grupach dzieci o zróżnicowanych możliwościach poznawczych i wykonawczych, z powodzeniem biorą w niej udział zarówno trzylatki, jak i starsze przedszkolaki.

– nauczyciel – lekarz pyta, jak się dziecko nazywa i z jakim problemem przychodzi; następnie rozmawiają o tym, co dolega lalce lub misiowi, czy gorączkuje. Bada chorą zabawkę i zaleca leczenie;

– na koniec dziecko dziękuje za poradę, zabiera chorą zabawkę i wychodzi.

Zakończenie zabawy: dzieci znajdują dla chorych zabawek ciche miejsce i okrywają je kocykami. Po zabawie dzieci siadają na dywanie przed lekarzem i rozmawiają o tym, jak się zachować, gdy ktoś zachoruje, i co należy zrobić, aby szybko wyzdrowiał. Grypa nie trwa długo, zapewne jutro zabawki będą zdrowe.

► **Dążenie do zmiany nawyków żywieniowych dzieci**

Warto zadbać, aby dzieci przynajmniej w przedszkolu jadły owoce i warzywa. Problem w tym, jak skłonić je do jedzenia jabłek, chrupania marchewek itp. Oto kilka wypróbowanych sposobów:

– zagadki: *Co to jest?* Na tacy są jabłka, marchewki i gruszki pokrojone w plasterki, wszystko nakrywa się serwetką. Dzieci zamykają oczy, biorą po plasterku i mają odgadnąć, czy jedzą jabłko, czy marchewkę, czy gruszkę;

– konkurs: *Kto zje więcej plasterków?* Jest to kontynuacja poprzedniej zabawy. Na osobnych talerzach są pokrojone jabłka, gruszki, śliwki, marchewki itp. Można zorganizować tyle konkursów, ile jest talerzy;

– zabawa: *Co lubi jeść twój miś?* Każde dziecko trzyma misia i ma zasłonięte oczy. Nauczyciel ma na tacy pokrojone różne owoce i warzywa. Podchodzi kolejno do dzieci i każde dostaje kawałek do zjedzenia. Dziecko ma odgadnąć po smaku, co lubi jego miś.

Podobnych zabaw można wymyślić więcej. Chodzi o to, aby dzieci spróbowały, jak smakują owoce i warzywa. Nie będą się wówczas tak bronić przed jedzeniem tego, co zdrowe.

Zapewne dzieci wiejskie nie mają takich oporów. Warto im także zorganizować opisane wcześniej zabawy. Chodzi przecież także o rozpoznawanie smaków i nazywanie ich.

► **Dbłość o zdrowie oraz sprawność ruchową dzieci przez systematyczne organizowanie ćwiczeń gimnastycznych i zabaw ruchowych²⁶**

Dla starszych przedszkolaków trzeba systematycznie organizować najpierw ćwiczenia poranne, potem gimnastyczne i zabawy (jest ich kilka typów)

²⁶ Nauczyciele przedszkola znają zasady i metodykę wychowania fizycznego. Dla przypomnienia podaję, że zestawy ćwiczeń i zabaw ruchowych z dziećmi podają: K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne w przedszkolu* (WSiP, Warszawa 1972 i wydania późniejsze) oraz A. Kalinowski, op. cit.

z różnymi elementami ruchu. Ponadto należy organizować pląsy przy muzyce z elementami tańca, gdyż sprzyja to elegancji ruchów i kształtowaniu ładnej sylwetki.

Zwracam uwagę, że tego rodzaju zajęcia muszą być prowadzone profesjonalnie, jeżeli mają przyczynić się do zdrowia dzieci, i dlatego warto skorzystać ze sprawdzonych wzorców.

► **Dbłość o zdrowie oraz sprawność ruchową przez gry i zabawy sportowe w różnych porach roku**

W trosce o wychowanie zdrowotne dzieci trzeba zachować korzystne proporcje między aktywnością ruchową a zajęciami dydaktycznymi w sali zabaw. Jest to ważne, gdyż rodzice przywiązują obecnie mniejszą wagę do rozwijania tężyzny fizycznej swoich dzieci. Ponadto dzieci wychowujące się w miastach zbyt mało czasu przebywają na powietrzu. Starsze przedszkolaki każdego dnia powinny być na powietrzu, bez względu na pogodę. Im dłużej, tym lepiej.

Deszcz nie może być przeszkodą, bo można zgromadzić w przedszkolu odpowiednią liczbę peleryn i kaloszy²⁷. Mroźna pogoda także nie powinna sprawiać kłopotu, trzeba tylko zadbać o ciepłe okrycia i zorganizować dobrą zabawę z intensywnym ruchem. W upalny dzień dobrze jest organizować dzieciom zajęcia w ogrodzie, ale trzeba zadbać o nakrycie głów. Chodzi przecież także o hartowanie dzieci.

Nie trzeba tłumaczyć, że repertuar gier i zabaw sportowych zależy od pogody i pory roku. Ważne, żeby wszystko było dobrze zorganizowane i przemyślane. Dzieci mogą się przeziębic w dwóch przypadkach: gdy są mało aktywne lub gdy zbyt intensywnie biegają i spocą się. Oto kilka propozycji zabaw i gier sportowych:

- olimpiady w przedszkolu: może ich być kilka, w każdej porze roku po jednej (można je zorganizować według scenariusza *Potrafię pomóc przy mierzeniu trasy wyścigu, długości skoków do piaskownicy i długości rzutu woreczkiem. Zawody sportowe*²⁸);

- konkursy różnego typu, np. celowanie kulami śniegowymi, zbieranie kasztanów w parku (kto zbierze najwięcej), wyścigi, np. bieganie w workach,

²⁷ Tak było w przedszkolach niemieckich, w których mnie przyjmowano. Stosowano różne rozwiązania; kupowano peleryny hurtem (bo taniej) albo rodzice przynosili je z domu i zostawiali w przedszkolu. Zestaw – peleryna i kalosze – wybawił też z kłopotu, gdy trzeba odebrać dziecko z przedszkola przy kapryśnej pogodzie.

²⁸ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć...*, s. 185–186.

pokonywanie torów przeszkód (różne utrudnienia), zabawy zręcznościowe różnego typu (z piłką, z kółkiem od sersa itp.);

– zabawy w berka, w chowanego, w zbijaka itp.

► **Dbłość o zdrowie oraz sprawność ruchową – spacery i wycieczki**

Spacerzy starszych przedszkolaków nie mogą być zbyt długie, gdyż dzieci męczą monotony ruch; wystarczy około 20 minut w jedną stronę i tyle samo z powrotem. Ważne jest zadbanie o bezpieczeństwo dzieci, dlatego inaczej planuje się spacerzy dzieci w mieście, jeżeli trzeba iść ruchliwymi ulicami, inaczej na wsi, gdy dzieci wędrują drogą między polami.

Dzieci muszą rozumieć, gdzie idą i po co, wówczas nie marudzą. Nieskuteczne jest informowanie dzieci przed spacerem, na co mają zwrócić uwagę, bo i tak nie będą o tym pamiętać. W trakcie spaceru trzeba przystanąć, skupić dzieci wokół siebie, wskazać to, co mają zauważyć, i nie wygłaszać pogadanek.

Po powrocie potrzebna jest rozmowa o tym, co widziały i co je zainteresowało. Wówczas można wyjaśnić im wiele ważnych spraw. Warto pamiętać, że dzieci wypowiadają się przez działalność plastyczną, niech więc na przykład narysują to, co zapadło im w pamięć.

Wycieczki muszą być jeszcze starannie zaplanowane, bo takie wyprawy trwają dłużej i mają ambitniejsze cele wychowawcze i edukacyjne. W planowaniu mają brać udział dzieci, oczywiście stosownie do ich możliwości. Dotyczy to celu wycieczki – gdzie się wybierają, w jaki sposób tam dotrą, np. pojadą autobusem, kiedy rozpocznie się wycieczka i kiedy z niej wrócą, co mają zabrać ze sobą itp.

Inne elementy planowania są udziałem dorosłych; korzyści edukacyjne i wychowawcze, precyzyjna organizacja, kwestie finansowe i żywieniowe i najważniejsze – zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim dzieciom. Po powrocie ważne jest edukacyjne spożytkowanie dziecięcych doświadczeń i tych dobrych, i tych wychowawczo kłopotliwych.

10.5.3. Co dzieci powinny wiedzieć o poszanowaniu zdrowia? O tym, jak sprawny ruchowo ma być starszy przedszkolak

Jeżeli nauczyciel zrealizował wszystkie hasła składające się na ten zakres wychowania, na pewno przyczynił się do tego, że dzieci będą lepiej orientowały się w tym, że:

- życie jest kruche i że należy je chronić przed zagrożeniami;
- choroby są groźne, trzeba się leczyć i nie grymasić;
- trzeba przestrzegać higieny.

1 Ponadto dzieci sprawniejsze ruchowo będą się odznaczać lepszą koordynacją
2 ruchową, nie mówiąc już o piękniejszej sylwetce. Zapewne będą bardziej zahar-
3 towane, jeżeli pomogą w tym rodzice. Nie da się także przecenić efektów zdro-
4 wotnych zabaw i gier sportowych na powietrzu. Dzieci będą się także mądrzej
zachowywać w trakcie spacerów i wycieczek. Być może częściej sięgną po owo-
ce i warzywa.

Takich efektów wychowawczych i edukacyjnych nie trzeba ani mierzyć
(na przykład testem), ani też kontrolować, odpytując dzieci. Wychowanie
zdrowotne – jak wiele następnych obszarów działalności wychowawczej
i edukacyjnej – będzie kontynuowane w dalszej edukacji, dlatego nie trzeba
robić problemu, gdy któreś dziecko wypadnie nieco gorzej w tym obszarze.

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

10.6. Kształtowanie umiejętności samoobsługowych dzieci oraz wdrażanie do utrzymywania porządku

10.6.1. Jak dzieci uczą się czynności samoobsługowych? W jaki sposób można wdrażać dzieci do utrzymywania porządku wokół siebie? Jak współpracować z rodzicami w tym zakresie?

Warunkiem usamodzielnienia się dziecka jest jego zaradność w różnych sytuacjach, a więc także umiejętność wykonywania pewnych czynności – głównie samoobsługowych – bez pomocy dorosłych. Ważną rolę odgrywa tu własne *Ja*, szczególnie w zakresie samokontroli, rosnąca sprawność dziecka oraz wychowawcze oddziaływanie dorosłych.

Z tego, co przedstawiłam w rozdziale piątym, wynika, że już młodsze przedszkolaki sporo potrafią, a w czwartym i piątym roku życia doskonalą swoje umiejętności samoobsługowe. Wiele tu jednak zależy od tego:

- na ile dorośli pozwalają dziecku na samodzielne, choć niezdarne, wykonywanie czynności samoobsługowych;
- w jakim stopniu dziecko jest zachęcane do radzenia sobie w sytuacjach życiowych i czy dorośli okazują radość, gdy dziecko upora się samo z wykonaniem czynności samoobsługowych.

Kształtowanie umiejętności samoobsługowych i doprowadzenie ich do nawyku dbania o siebie i o otoczenie, niestety, trwa długo. Dlatego od początku pobytu dzieci w przedszkolu trzeba koniecznie rozeznaczyć się w tym, co one potrafią, aby ustalić, które dzieci wymagają szczególnej opieki wychowawczej. Okazji ku temu jest wiele, na przykład:

- gdy dzieci przychodzą do przedszkola, należy zaobserwować, które potrafią się samodzielnie rozebrać i ułożyć swoje ubrania w wyznaczonych miejscach, a które korzystają z pomocy dorosłych i w jakim stopniu;
- w sali zabaw, gdy po skończonych zajęciach dzieci porządkują miejsce, należy zobaczyć, które dzieci odkładają rzeczy na swoje miejsce;
- w trakcie przygotowania się do wyjścia na spacer trzeba skontrolować, czy dzieci potrafią w miarę samodzielnie się ubrać, a po powrocie – rozebrać się.

Na podstawie takich i podobnych obserwacji można zorientować się, które dzieci słabo radzą sobie w opisanych sytuacjach. W tej materii konieczna jest współpraca z rodzicami oraz indywidualne zajęcia, podczas których dziecko nauczy się samoobsługi. Najważniejsze jest ukształtowanie następujących nawyków:

Nawyk pomagania innym

Dobrze wychowane dziecko ma być usługowe i chętne do pomocy. Pomaganie innym leży w naturze dzieci. Szkoda tylko, że w wielu rodzinach nie podtrzymuje się tej naturalnej skłonności. Bywa nawet gorzej – dzieci często obserwują złe wzorce: starsze rodzeństwo i dorośli, zamiast śpieszyć z pomocą, odwracają się od potrzebującego.

W przedszkolu jest wiele okazji do rozwinięcia naturalnej skłonności dzieci do pomagania innym. Wystarczy skojarzyć pomaganie innym z przyjemnymi przeżyciami, okazywać radość – nawet przesadnie – gdy dziecko stara się pomóc, także wtedy, gdy czyni to niezdarnie. Należy też w obecności innych głośno opowiadać o tym, co dziecko dobrego zrobiło. Łatwiej jest wtedy dzieciom zrozumieć, że niesienie pomocy innym jest powinnością i że można być dumnym, jeżeli tak się postąpi. Wielce pomocne są wzorce zachowań altruistycznych przedstawiane w baśniach, bajkach i opowiadaniach oraz występujące w repertuarze teatrzyków dla dzieci.

Nawyk dbałości o to, aby rzeczy były na swoim miejscu

Starszy przedszkolak powinien już umieć dostrzec ład wokół siebie i cieszyć się z niego. Można więc przystąpić do kształtowania nawyku dbałości o porządek. Wymaga to jednak sporego wysiłku ze strony dorosłego. Trzeba zacząć od wspólnego sprzątnięcia:

- pokazać dziecku rozrzucone przedmioty i stwierdzić: *Ale tu bałagan, musimy posprzątać. Pomóż mi, będzie szybciej;*
- pokazywać dziecku, co i gdzie trzeba położyć;
- razem z dzieckiem sprzątać i podpowiadać mu, co ma robić;
- okazywać radość, gdy uda mu się coś sensownie wykonać;
- nie karcić i wstrzymywać się od ciągłego poprawiania.

Na koniec należy wspólnie obejrzeć posprzątane miejsce i podkreślić, jak miło jest teraz w mieszkaniu. Nie wolno także zapomnieć powiedzieć o szczególnych zasługach małego pomocnika. Niedopuszczalne jest wyręczanie dzieci w pracach porządkowych nawet wówczas, gdy dorostemu się śpieszy. Dotyczy to zarówno sytuacji domowych, jak i przedszkolnych.

Nawyk poszanowania czyjegoś wysiłku

Dotyczy to zwyczajnych i codziennych spraw. Starszy przedszkolak musi wiedzieć, że:

- należy wytrzeć buty, bo się nabrudzi i trzeba będzie umyć podłogę;

– zamyka się drzwi, bo może być katastrofa, a otwarte drzwi przeszkadzają innym;

– nie można rozrzucać przedmiotów, bo robi się bałagan i później trzeba sprzątać itd.

Starszy przedszkolak znakomicie zrozumie sens takich społecznych umów, gdy sam doświadczy niedogodności ich przestrzegania. Jednak nie wystarczą tu nawet najlepiej prowadzone pogadanki, pięknie opowiadane baśnie i historyjki. W sytuacjach codziennych trzeba dzieciom systematycznie zwracać uwagę, przypominać, co mają zrobić, a potem nie szczędzić pochwał. Potrzebna jest też współpraca z domem rodzinnym dziecka. Dorośli muszą wykorzystywać bodaj każdą sytuację do uświadamiania dziecku konieczności poszanowania czyjeś pracy.

Nawyk samodzielnego rozbierania i ubierania się

Od stopnia opanowania tych czynności zależy samodzielność dziecka. Starszy przedszkolak może mieć kłopoty z rozróżnianiem przodu i tyłu przy nakładaniu bluzy, koszulki, kurtki, rajstop itp. Bywa, że jest mu obojętne, na którą nogę zakłada but. Wie, że nogi trzeba włożyć w nogawki, ale myli mu się przód z tyłem i często obie nogi wkłada do jednej nogawki. Warto więc wprowadzić ułatwienia i oznaczyć:

– przód spodni, koszulki i rajstop, naszywając kółeczko, kokardkę itp.;

– buty po wewnętrznej stronie tak, aby dziecko na podłodze mogło złożyć w parę lewy i prawy but, a potem założyć je.

To jednak nie wystarczy. Trzeba jeszcze nauczyć dzieci kolejnych czynności nakładania (i zdejmowania) osobno każdej sztuki garderoby¹: osobno koszulka, osobno majtki itd. Dotyczy to także kolejności nakładania (zdejmowania) części garderoby: żeby dzieci nie nakładały najpierw butów, a potem spodni. Niby proste, ale wystarczy obserwować, jak trudno dzieciom ubrać się, a potem rozebrać i zrozumieć, jak złożone są to umiejętności. Nie trzeba ich więc komplikować kupowaniem dzieciom ubrań o skomplikowanych zapięciach. Warto uświadomić to rodzicom.

Rozmawiając z dyrektorami i nauczycielami z różnych przedszkoli, zebrałam pomysły w zakresie kształtowania czynności samoobsługowych. Zapisując dziec-

¹ J. Carr (op. cit., s. 103–119) proponuje naukę ubierania i rozbierania się podzielić na etapy (złożone czynności rozdzielać na proste) i łączyć je „od końca”. Rady mają postać szczegółowych przepisów z rozbiciem na czynności dorosłego i czynności dziecka. Dotyczą one: wkładania majtek, zdejmowania i wkładania bluzy, sukienki, skarpetek, nauki zawiązywania sznurowadeł, wiązania kokardki, zapinania na zamek błyskawiczny i zapinania guzików.

ko do przedszkola, rodzice obawiają się kłopotów z przystosowaniem. Martwią się, czy dziecko da sobie radę w nowej i trudnej sytuacji, dlatego chętnie przychodzą (na przykład w maju) na pierwsze spotkanie dotyczące tych ważnych spraw. Należy wówczas omówić szczegółowo te kwestie². Przez trzy miesiące rodzice mogą wiele zmienić na lepsze. Jeśli dobrze wykorzystają ten czas, dzieci przychodzące do przedszkola będą zapewne bardziej samodzielne. Nauczycielowi będzie trochę łatwiej. Niemniej jednak o kształtowanie czynności samoobsługowych będzie musiał dbać przez pierwszy rok pobytu dzieci w przedszkolu, a czasami jeszcze dłużej.

Kształtowanie czynności samoobsługowych rozpoczyna się wcześniej i trwa wiele lat. Im szybciej dziecko je opanuje, tym lepiej dla niego, dla rodziców i dla innych ludzi, z którymi się styka. Jeżeli uda się dorosłemu ukształtować te ważne czynności tak, aby przeszły one w nawyk, to będą one trwałe, do końca życia.

10.6.2. Umiejętności samoobsługowe oraz utrzymywanie porządku. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne³

► Kształtowanie umiejętności samodzielnego ubierania i rozbierania się

W celu kształtowania umiejętności samodzielnego ubierania się i rozbierania trzeba:

– zorganizować spotkanie z rodzicami późną wiosną: a) zapoznać ich z wykazem czynności samoobsługowych, które powinno opanować dziecko, przychodząc do przedszkola, b) przekonać, jak ważne dla rozwoju dziecka jest opanowanie tych umiejętności, c) pokazać skuteczne sposoby kształtowania czynności samoobsługowych u dzieci, d) powiedzieć, w jakich publikacjach znajdują potrzebne wiadomości;

– rozeznac się w tym, co dzieci potrafią, aby ustalić, które wymagają szczególnych zabiegów wychowawczych. Należy więc obserwować dzieci: a) gdy przychodzą do przedszkola: które potrafią się w miarę samodzielnie rozebrać i ułożyć swoje ubrania w wyznaczonych miejscach i w jakim stopniu korzystają z pomocy dorosłych, b) w sali zabaw, gdy po skończonych zajęciach porządkują miejsce: w jakim stopniu są skłonne odkładać rzeczy na miejsce, c) w trakcie przygotowania się do wyjścia na spacer: czy potrafią w miarę samodzielnie się ubrać, a po powrocie rozebrać. Na podstawie ta-

² Szczegółowe informacje na ten temat znajdują się w następnym podrozdziale.

³ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

kich i podobnych obserwacji można się zorientować, które dzieci słabo sobie radzą w opisanych sytuacjach;

– dzieci, które słabo radzą sobie z czynnościami samoobsługowymi, trzeba objąć indywidualną opieką i uczyć każdej czynności osobno. Konieczna jest tu współpraca z rodzicami.

► Wyrabianie u dzieci nawyku dbałości o rzeczy i ubrania

Niestety, większość starszych przedszkolaków nie szanuje swoich rzeczy i nie ma nawyku odkładania ich na miejsce. Dlatego trzeba dokładnie wyjaśnić dzieciom, gdzie mają kłaść swoje ubrania i w jaki sposób mają to robić (należy o tym także powiedzieć rodzicom, wszak przyprowadzając dzieci, pomagają im zdejmować ubrania) i wymagać od dzieci coraz sprawniejszego ubierania i rozbierania się.

Problemem jest ubieranie się przed wyjściem do ogrodu i na spacer. Można wprowadzić na przykład takie usprawnienie organizacyjne – oprócz dyżurnych nauczyciel wyznacza kilkoro dzieci odpowiedzialnych za sprawne ubieranie i rozbieranie się. Na początku są to dzieci, które już opanowały te umiejętności. Pomagają one przedszkolakom, które gorzej sobie radzą, i starają się dopilnować porządku w szatni. Potem taką rolę odgrywają kolejno pozostałe dzieci, nawet te, które jeszcze same z trudem rozbierają i ubierają się. Z doświadczeń wynika, że tego rodzaju zadania motywują dzieci do lepszego opanowania tych czynności.

Sprawdza się też wychowawczo taka sytuacja: a) po powrocie z ogrodu dzieci rozbierają się i zawsze któreś dziecko – czasem kilkoro – pozostawi na podłodze szalik, buciki, rękawiczki itp., b) trzeba polecić dzieciom, aby usiadły na ławeczkach, c) podnosić kolejno leżące na podłodze rzeczy i stwierdzać: *To nie jest nikomu potrzebne, leżało na podłodze. Można to wyrzucić*, d) z pełną powagą, nie zważając na protesty dzieci, wrzucić rzeczy do skrzyni rzeczy znalezionych. Ręczę, że następnym razem nie będzie już rozrzuconych ubrań.

► Kształtowanie nawyku sprzątnięcia po sobie i pomagania innym w utrzymywaniu porządku

Są to dwa ważne zadania wychowawcze: sprzątnięcie po sobie i utrzymywanie porządku na wspólnym terytorium. Trzeba zacząć od kształtowania nawyku sprzątnięcia po sobie⁴. Dobrze jest zawrzeć z dziećmi umowę **W przed-**

⁴ Jest to kontynuacja zadań wychowawczych w obszarze *Kształtowanie u dzieci życzliwości do ludzi oraz ważnych umiejętności społecznych: porozumiewanie się z dorosłymi oraz innymi dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych.*

szkolu wszystkie rzeczy odkładamy na swoje miejsce⁵. Potem trzeba tę umowę egzekwować, aż sprzątanie po sobie stanie się nawykiem.

Natomiast wdrażając dzieci do świadomego sprzątania (porządkowania), trzeba zwrócić uwagę na to, aby:

- świadomie podjęły decyzję: jest bałagan, trzeba posprzątać;
- wspólnie z nauczycielem: a) zaplanowały czynności – *Trzeba zrobić to i to*, b) ustaliły, co gdzie ma być – *Bo tak jest wygodnie i ładnie*;
- posprzątały, a potem dostrzegły korzystne zmiany i ucieszyły się z efektu sprzątania.

W taki sposób trzeba organizować generalne porządki (wielkie sprzątanie) co najmniej dwa razy w roku.

► Kształtowanie odpowiedzialności za porządek w przedszkolu, ogrodzie, w najbliższym otoczeniu

Można zająć się tym przy okazji jesiennego sprzątania, wiosennych porządków i akcji typu „Sprzątanie świata”. Trzeba zadbać o to, aby dzieci:

- świadomie podejmowały decyzję: *Dokoła naszego przedszkola ma być czysto, zastanówmy się, co trzeba zrobić i zrobimy to*;
- starannie zaplanowały wielkie sprzątanie: przydzieliły zadania, przygotowały narzędzia itp.;
- posprzątały zgodnie z planem.

Ważne jest to, aby dzieci doznały satysfakcji z wykonanej pracy. Dlatego na przykład dyrektor przedszkola ma obdarzyć dzieci uwagą, docenić ich wysiłek i pochwalić.

10.6.3. Jakimi kompetencjami w zakresie samoobsługi i utrzymywania porządku ma dysponować starszy przedszkolak?

Jeżeli już niedługo starszy przedszkolak – pięcioletek – zacznie edukację w klasie zerowej, to będzie się od niego więcej wymagać. Żeby dobrze mu się wiodło, starszy przedszkolak musi:

- umieć samodzielnie i sprawnie ubierać się i rozbierać – przecież nauczycielowi będzie trudno pomóc wszystkim dzieciom ubrać się lub przebrać w strój gimnastyczny;

⁵ O tym, jak skuteczna może być taka umowa i jej respektowanie, świadczy następujące wydarzenie: Pewnego dnia mama pięcioletka poprosiła, aby nieco zmienić umowę **W przedszkolu wszystkie rzeczy odkładamy na swoje miejsce** na taką **W przedszkolu i w domu wszystkie rzeczy odkładamy na swoje miejsce**. Potem wyjaśniła, że dziecko w domu nie chce po sobie sprzątać, tłumacząc: *Tylko w przedszkolu trzeba odkładać rzeczy na miejsce. Pani tak napisała.*

- dbać o osobiste rzeczy – nie niszczyć ich i nie gubić;
- nie śmiecić i nie bałaganić w domu, na podwórku, w szkole.

Takie mają być efekty wychowawcze przedszkola. Zależą one od wielu czynników i jest naturalne, że jedne dzieci potrafią więcej, inne mniej. Nie trzeba więc robić problemu, jeżeli któreś dziecko słabiej radzi sobie z samoobsługą. Należy też pamiętać, że uczęszczanie do przedszkola jest jedynie etapem na długiej drodze edukacyjnej. To, w jakim stopniu wymienione umiejętności będą trwałe, będzie zależeć od rodziców i nauczycieli w szkole.

10.7. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych

10.7.1. Na jakie niebezpieczeństwa jest narażone dziecko? O realnych możliwościach wdrażania dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych. Jak współpracować z rodzicami w zakresie chronienia dzieci przed niebezpieczeństwami?

W programach wychowania przedszkolnego treści kształcenia w zakresie dbałości o bezpieczeństwo dzieci koncentrują się wokół umiejętności bezpiecznego poruszania się po drogach, uświadamiania im niebezpieczeństw, które mogą grozić w źle wybranym miejscu do zabawy (w lesie, nad stawem itp.), zagrożeń ze strony dzikich zwierząt itp. Jest to jednak zbyt wąskie ujęcie problemu bezpieczeństwa dzieci.

Od wielu lat nasilają się bowiem zagrożenia ze strony dorosłych. W telewizji i w prasie często pojawiają się komunikaty o wykorzystywaniu dziecięcej ufności i naiwności:

- dla zaspokojenia dewiacyjnych potrzeb seksualnych, co kończy się najczęściej śmiercią maltretowanego dziecka;
- w celu wejścia do mieszkania pod nieobecność dorosłych i dokonania rabunku;
- żeby uprowadzić dziecko dla okupu.

Rodzice wiedzą o tym i dlatego nie pozwalają, aby dzieci otwierały drzwi obcym oraz brały od nieznanym cukierki. Niestety, rzadko uczą dzieci, że dorosły, którego nie znają, może stanowić także inne zagrożenie. Dzieci są zbyt ufne i słabo wychwytyują sygnały grożącego im niebezpieczeństwa ze strony ludzi, dlatego warto rozszerzyć cele i treści wychowania przedszkolnego o częste przejawy zagrożeń społecznych.

Nie chodzi tu o kształtowanie u dzieci nieufnej postawy wobec dorosłych. Celem jest uczenie dzieci rozpoznawania niebezpieczeństwa grożącego im ze strony innych ludzi. Jest to trudne merytorycznie¹ i metodycznie. Do realizacji tego zakre-

¹ Niewiele ukazało się dotąd publikacji o tym, jak ustrzec dziecko przed wypadkami w domu i na ulicy, przed porwaniem i molestowaniem seksualnym itp. Do nielicznych należy publikacja L.R. Mizelii, *Jak ustrzec swoje dziecko?... przed wypadkami w domu i na ulicy, porwaniem, gwałtem, molestowaniem seksualnym, utonięciem, pogryzieniem przez psa, niebezpiecznymi zabawkami*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 1996. Książka ta dotyczy realiów amerykańskich, jednakże zawiera wiele informacji, które sprawdzają się także w rzeczywistości polskiej.

su wychowania nie nadaje się bowiem ani pogadanka, ani film. Nie można też realizować tych treści okolicznościowo, gdy wydarzy się coś groźnego, ponieważ wtedy jest już za późno.

Trudno także ustalić właściwe proporcje; z jednej strony, zależy nam na kształtowaniu u dzieci otwartej postawy wobec innych, z drugiej zaś – nadmierna otwartość i ufność może być dla dziecka groźna i obrócić się przeciw niemu. Poza tym dziecko przebywa w przedszkolu tylko część dnia i jest stale pod czujną opieką personelu przedszkola: w sali zabaw, w ogrodzie, na spacerze itd. Dba się także o to, aby z przedszkola odbierali je tylko rodzice (lub osoby przez nich upoważnione).

W zakresie chronienia dzieci przed zagrożeniami społecznymi trzeba więc współpracować z rodzicami nawet wówczas, gdy specjalnie się tym nie interesują. Radzę zaprosić na zebranie rodziców psychologa, który zajmuje się takimi sprawami, np. psychologa pracującego w policji lub psychologa, który przeprowadza rozmowy z poszkodowanymi dziećmi na potrzeby sądu. Niech rodzice dowiedzą się od specjalisty o specyfice takich zagrożeń i sposobach ich unikania.

Zakres kształtowania dbałości o bezpieczeństwo własne i innych w *Programie dla starszych przedszkolaków* obejmuje także naukę bezpiecznego poruszania się na drogach oraz uświadamianie dzieciom:

- jakie przedmioty i urządzenia mogą być niebezpieczne, jeżeli jest się nieuważnym i mało roztropnym: a) meble – mogą się wywrócić, b) urządzenia elektryczne – są niebezpieczne, gdy źle się ich używa, c) leki – mogą zaszkodzić i dlatego podają je tylko rodzice, d) środki czystości i ochrony roślin – trzeba umieć je stosować itp.

- zagrożeń ze strony zwierząt: które i w jakich sytuacjach są niebezpieczne, zwierzęta też chorują – jak wówczas trzeba się zachowywać itd.;

- jakie rośliny w ich otoczeniu są niebezpieczne i dlaczego nie wolno jeść samodzielnie znalezionych grzybów, owoców i liści itd.;

- niebezpiecznych sytuacji, gdy bawią się same w domu, w lesie i nad wodą, na podwórku itp.

Świadomość takich zagrożeń spowoduje zapewne, że dzieci będą nieco roztropniejsze i bardziej uważne. Jednak mimo to nie da się uniknąć niebezpieczeństw i dlatego potrzebna jest tu pedagogizacja rodziców. Radzę więc sporo mówić na zebraniach rodziców o sytuacjach zagrażających bezpieczeństwu dziecka. Na przykład: wczesną jesienią o niebezpiecznych roślinach i zagrożeniach ze strony zwierząt, zimą – o niebezpiecznych zabawach na śniegu i lodzie, wiosną o tym, co może grozić dzieciom nad rzeką, w lesie itd.

10.7.2. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne²

► **Przedmioty i urządzenia groźne dla dziecka – niestabilne meble, niebezpieczne urządzenia, leki, środki czystości i ochrony roślin itp. Co zrobić, aby dzieci były bardziej roztropne i uważne?**

O tych sprawach trzeba rozmawiać i z dziećmi, i z ich rodzicami. Zajęcia z dziećmi obejmują:

– zasygnalizowanie problemu: można skorzystać z opowiadań, historyjek obrazkowych, wierszyków itp.;

– rozmowę z dziećmi: początkiem może być niedokończone opowiadanie (to, w jaki sposób dzieci kończą historyjkę). Na tej podstawie można zorientować się, co wiedzą o zagrożeniach i jakie są ich doświadczenia;

– przedstawienie kukielkowe to wypróbowany sposób pokazania wzorców roztropnego zachowania się w groźnych sytuacjach.

Na koniec jest potrzebna rozmowa z dziećmi, aby miały okazję do wyrażenia słowami swoich przemyśleń.

► **Zagrożenia ze strony zwierząt – niebezpieczne i chore zwierzęta. Co wolno, a czego nie wolno robić dzieciom?**

Te treści należy zrealizować w korelacji z odpowiednimi hasłami z obszaru *Wychowanie dla poszanowania świata roślin i zwierząt*. Dzięki temu można zachować rozsądne proporcje między informacjami przedstawiającymi, na przykład, psa jako przyjaciela człowieka, a informacjami o zagrożeniach ze strony tego zwierzęcia. Jest to ważne, gdyż niekiedy rodzice przyjmują skrajne postawy: jedni straszą dziecko każdym czworonogiem, inni pozwalają spoufalać się dziecku ze wszystkimi psami w parku.

Starszy przedszkolak może już dysponować sporą wiedzą o zwierzętach, o ich życiu i hodowli; ogląda przecież telewizję, rozmawia z dorosłymi, bywa że sam hoduje zwierzątko. Zdecydowanie mniej wie o zagrożeniach z ich strony. W zależności od miejsca zamieszkania, trzeba omawiać z dziećmi inne niebezpieczeństwa.

Na przykład dzieci wiejskie muszą dowiedzieć się, jak niebezpieczne są chore, wałęsające się i nieco już zdziczałe psy i koty. Dzieci miejskie muszą także uważać na psy, ale w inny sposób: bez zgody właściciela nie mogą do nich podchodzić i karmić, nie mówiąc o drażnieniu. Muszą też orientować się, jak zachowuje się na przykład chory gołąb czy wiewiórka.

² Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

► **Niebezpieczne rośliny – uświadomienie dzieciom, że muszą wstrzymać się przed jedzeniem samodzielnie znalezionych grzybów, owoców i liści**

Treści te należy zrealizować w korelacji z odpowiednimi hasłami z obszaru *Wychowanie dla poszanowania świata roślin i zwierząt*. Inaczej trzeba także przedstawić niebezpieczne rośliny dzieciom wychowywanym na wsi, a inaczej w mieście, ponieważ wychowują się w innych warunkach i mają różne doświadczenia.

Wszystkie dzieci powinny być przekonane o tym, że niebezpieczne dla ich zdrowia jest wkładanie do buzi i jedzenie nieznanych roślin – owoców, liści, zielonych łodyżek – bez pozwolenia dorosłych.

Pomoże w tym wspólne oglądanie ilustracji w atlasie grzybów jadalnych i trujących, a także ilustracji w atlasie roślin ze szczególnym uwzględnieniem tych, które są niebezpieczne dla człowieka. Należy także uświadomić dzieciom, co się dzieje, gdy człowiek zje coś trującego i jak ważna jest szybka pomoc medyczna. Przyswojenie tej tematyki ułatwi teatrzyk kukielkowy i rozmowa po przedstawieniu.

► **Zagrożenia ze strony dorosłych – uprowadzenia, molestowanie itp. Kiedy można ufać dorosłemu, a kiedy nie wolno?**

Realizując te treści, trzeba rozsądnie rozmawiać z dziećmi (nie jest tu potrzebne wprowadzenie w rodzaju niedokończonego opowiadania). Zaraz na początku roku przedszkolnego należy wyjaśnić dzieciom, że są dorośli, którym nie wolno ufać, a szczególnie wówczas, gdy obcy:

- obiecuje coś dziecku i chce je gdzieś zaprowadzić;
- częstuje dziecko słodyczami i daje drobne przedmioty itp.

Radzę wpoić dzieciom, że gdy znajdą się w trudnej sytuacji i zaczynają się bać, to mają zwrócić się:

- do kobiety lub mężczyzny z dzieckiem, są rodzicami i potrafią pomóc;
- do starszej pani, jest babcią i pomoże dziecku;
- do policjanta, bo pilnuje porządku.

Żeby dziecko uzyskało pomoc, musi umieć wyraźnie powiedzieć, jak się nazywa, gdzie mieszka, co się stało i jakiej potrzebuje pomocy. Metody skutecznego uczenia dzieci adresu zostały omówione w komentarzach do kształtowania ważnych umiejętności społecznych.

Uwaga! Zdarza się, że w trakcie takich i podobnych rozmów któreś dziecko zachowuje się dziwnie: nie chce brać udziału w rozmowach, bez widocznej przyczyny płacze, czerwieni się itp. Może to oznaczać, że ma już nie-dobre doświadczenia. Radzę nie wypytywać i wstrzymać się od rozmawiania o tym z jego rodzicami. Trzeba wcześniej poprosić dziecięcego psychologa, żeby zajął się tym problemem. Potem – jeżeli zajdzie taka potrzeba – wspólnie z nim ustalić najlepsze dla dziecka formy pomocy.

► **Groźne kradzieże – uświadomienie dzieciom konieczności pilnowania swoich rzeczy**

Starsze przedszkolaki z trudem orientują się w tym, co jest kradzieżą, dlatego nie pilnują swoich rzeczy. Zbyt często ufają obcym i opowiadają, co i gdzie znajduje się w ich domach. Jest to groźne, bo tak duże dziecko może podać obcemu swój adres i pokazać drogę do domu, a także powiedzieć, kiedy w domu nie ma rodziców.

Na dodatek dzieci dopiero uczą się rozpoznawać złe intencje drugiej osoby. Na przykład złodziej, w ich mniemaniu, ma zamaskowaną twarz, jest w czarnym kombinezonie i skrada się nocą z łomem w ręce. Taką postać wielokrotnie oglądały w kreskówkach i trudno im uświadomić, że jest inaczej. Można więc zorganizować, na przykład, taką sytuację:

- dzieci bawią się w ogrodzie, jest ciepło, położyły kurtki na ławce i nikt ich nie pilnuje;

- umówiona osoba (na przykład woźna) zabiera kilka kurtek i chowa je tak, aby dzieci tego nie zauważyły;

- gdy zabawa się kończy, okazuje się, że brakuje kilku kurtek.

Jest to dobry początek do rozmowy o tym, że niepilnowane rzeczy są narażone na kradzież i że to może przydarzyć się każdemu. Tym razem kurtki się znajdują, ale prawdziwi złodzieje, kradnąc, nigdy nie oddają łupu. Nie chodzi tu o stworzenie atmosfery powszechnego zagrożenia, ale o uświadomienie dzieciom, że muszą być ostrożne i przewidujące.

► **Bezpieczne poruszanie się na drogach**

Przypominamy, że trzeba zorganizować starszym przedszkolakom: a) wycieczkę na ruchliwe skrzyżowanie i wyjaśnić im umowy dotyczące bezpiecznego poruszania się, b) spotkanie z policjantem, który wyjaśni wszystko, co ważne w bezpiecznym korzystaniu z dróg różnego typu, c) zabawy tematyczne i ruchowe kształtujące umiejętność bezpiecznego poruszania się po drogach.

► **Uświadomienie dzieciom niebezpieczeństw, grożących im, podczas gdy same bawią się w domu, w lesie, nad wodą, na podwórku itp.**

W przedszkolu dzieci nigdy nie bawią się same, dlatego problemy związane z niebezpieczeństwami grożącymi dzieciom, gdy przebywają same w różnych miejscach trzeba omawiać głównie z rodzicami. Warto także na stoliku w szatni położyć stosowne ulotki, artykuły wycięte z gazet itp., które być może zainteresują rodziców.

Natomiast dzieciom trzeba uświadomić, że nie mogą: a) biegać z kijem w ręce, rzucać kamieniami, bawić się kawałkami szkła itp., b) bawić się za-

rdzewiałymi i porzuconymi narzędziami, zamkniętymi pojemnikami itp. Oprócz upominania, warto zorganizować dzieciom teatrzyk kukielkowy, żeby zobaczyły, czym grożą takie zabawy.

Dzieci mieszkające na wsi są często pozostawiane same i wówczas wymyślają zabawy, niejednokrotnie w niebezpiecznych miejscach: blisko zbiorników wodnych, w zagajnikach, przy drogach, na zagraconych podwórkach itp. Mało skuteczne jest napominanie. Lepiej opowiedzieć dzieciom dramatyczną historyjkę lub zorganizować przedstawienie kukielkowe opowiadające o konsekwencjach niebezpiecznych zabaw. Jeżeli nauczyciel dobrze pokieruje rozmową, dzieci same ustalą, co wolno, a czego nie wolno im robić.

10.7.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć o unikaniu zagrożeń?

Starszy przedszkolak niebawem będzie chodził do klasy zerowej zorganizowanej przy szkole lub w przedszkolu. Oznacza to mnożenie się sytuacji trudnych: większe możliwości uczestniczenia w zabawach starszych dzieci, popisywanie się starszych uczniów z namawianiem do naśladowania itp.

W pierwszych dniach pobytu w klasie zerowej zapewne zadba się o to, aby dzieci poznały bezpieczną drogę do szkoły i nauczyły się je bezpiecznego poruszania się po budynku i boisku szkolnym.

Problem w tym, że dorośli sądzą, że dziecko w tym wieku potrafi już rozważnie zachowywać się w codziennych sytuacjach. Tymczasem ono dopiero zaczyna być sześciolatkiem. Kończąc swój pobyt w przedszkolu, dziecko musi:

- mieć ograniczone zaufanie do dorosłych i starszych uczniów, szczególnie obcych;
- umieć opowiedzieć dorosłym o zagrożeniu, które go spotkało;
- pilnować swoich rzeczy i nie narażać ich na zgubienie i kradzież;
- orientować się w bezpiecznym poruszaniu się po drogach w miejscowości, w której mieszka;
- rozumieć zagrożenia czyhające w świecie roślin i zwierząt;
- mieć rozeznanie, gdzie można się bezpiecznie bawić, a gdzie nie.

Takich kompetencji nie da się zbadać ani testami, ani też przez zadawanie pytań. Dzieci, podobnie jak dorośli, potrafią przekonująco mówić o zagrożeniach (mówią to, czego oczekuje dorosły), a jednocześnie postępować nierozważnie. Można jednak mieć nadzieję, że realizacja wszystkich treści wymienionych w tym obszarze wychowania korzystnie zmieni świadomość dziecka. Chcąc to osiągnąć, trzeba dodatkowo uświadomić rodzicom, co ich dziecko powinno wiedzieć i rozumieć w dziedzinie dbałości o bezpieczeństwo swoje oraz innych.



10.8. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem

10.8.1. Drama i małe formy teatralne w wychowaniu dzieci. Skuteczne metody uczenia dzieci wierszy na pamięć. Jak rodzice mogą pomóc w tym dziecku?

Ekspert w dziedzinie wychowania M. Debesse¹ twierdzi, że zdolności twórcze dzieci zmieniają się w sposób szczególny między drugim a szóstym rokiem życia, a zatem trzeba dopasować wspomaganie rozwoju tych zdolności do wieku dzieci. Należy przy tym uwzględniać różnice indywidualne w uzdolnieniach twórczych przedszkolaków.

W okresie przedszkolnym sporo dzieci wykazuje się już znacznymi zdolnościami w różnych zakresach działalności twórczej. Mimo to M. Debesse ostrzega przed wczesną specjalizacją. Radzi stosować w wychowaniu przedszkolaków takie formy aktywności twórczej, w których dzieci mają okazję wypowiedzieć się jednocześnie na wiele sposobów.

Dzieciom trudno jest jeszcze odczuwać radość z samego tworzenia, dlatego trzeba zadbać o to, aby miały one świadomość własnych osiągnięć, choćby to było skromne i mało doskonałe. Pomoże to dzieciom połączyć twórcze podniecenie z poczuciem zadowolenia i satysfakcji z efektów swoich działań. Sprzyja to rozwijaniu poczucia pewności siebie, tak potrzebnego w działalności twórczej. Warto także pamiętać, że proces twórczy jest nasycony uczeniem się przez przeżywanie. Świadczą o tym zachowania dzieci w trakcie zabawy, inscenizacji utworu lub podczas tzw. gry dramatycznej.

Problemy dziecięcych zabaw oraz inscenizacji znane są nauczycielom przedszkola. Warto jednak nieco więcej uwagi poświęcić grom dramatycznym. Jest to ważne z tego powodu, że są one bliskie popularnej obecnie – także w wychowaniu przedszkolnym – dramie.

¹ M. Debesse (*Etapu wychowania*, WSiP, Warszawa 1983; *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*, w: *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, red. M. Debesse i G. Mialaret, PWN, Warszawa 1988). W publikacjach tego autora znajduje się wiele niebywale ważnych dla wychowania przedszkolnego ustaleń, ze szczególnym uwzględnieniem rozwijania zdolności twórczych dzieci. M. Debesse jest autorem interesującej klasyfikacji etapów wychowania, w których okres wychowania przedszkolnego nazwany jest wiekiem koziołka. Określenie to znakomicie oddaje istotę zachowania się dzieci przedszkolnych.

Drama, choć rzadko sobie to uświadamiamy, różni się znacznie od teatru i małych form teatralnych. Poznanie tych różnic pozwoli lepiej organizować zajęcia tego typu. Oto najważniejsze cechy odróżniające dramę od teatru²:

– w dramie nie ma podziału na aktorów i widzów, inaczej w teatrze, gdzie aktorzy grają przedstawienie, a widzowie je oglądają;

– osoby uczestniczące w dramie zachowują się naturalnie i tak jak w życiu, natomiast w przedstawieniu teatralnym aktor musi wczuć się w odgrywaną postać i jednocześnie mieć świadomość obecności widza, dla którego gra;

– uczestnicy dramy improwizują (pracują bez scenariusza), a w spektaklu teatralnym aktorzy realizują to, co jest przewidziane w scenariuszu.

Z ustaleń tych wynika, że drama różni się znacznie od przedstawienia teatralnego. Uczestnik dramy identyfikuje się z przeżyciami przedstawianej przez siebie osoby oraz pokazuje swoje osobiste zachowania i doznania bez gotowego scenariusza. Nie ma tu ani sceny, ani widzów. Dzięki empatii oraz introspekcji uczestnik dramy „jest w roli”, a nie realizuje jej, tak jak to czyni aktor na scenie.

W wychowaniu przedszkolnym trzeba więc ostrożnie korzystać z tego, co proponuje się w technikach dramy. Nawet starszy przedszkolak nie potrafi jeszcze należycie analizować tego, co on pokazuje i co pokazują inni uczestnicy. Nawet sześciolatek nie jest jeszcze zdolny do głębokiej introspekcji, która jest potrzebna do „bycia w roli”. Namawiam więc do organizowania w przedszkolach małych form teatralnych, gdyż dzieci korzystają z nich najwięcej.

Za taką ostrożnością przemawiają także zmiany w wychowaniu rodzinnym. Dzieci zbyt wiele czasu spędzają przed ekranem telewizora i samotnie oglądają, bez kontroli dorosłych, wszystkie programy. Gdy dziecko jest widzem w teatrze – także telewizyjnym dla dzieci – i ogląda spektakl, mniej odczuwa samotność. Jest to możliwe dzięki poczuciu swoistej wspólnoty przeżyć widza i aktora. Magia teatru sprawia, że aktor i widz wspólnie przeżywają, podobnie czują i myślą. Dzięki temu dziecko uczy się empatii, a tego przecenić nie sposób.

Wróćmy do wychowania dla teatru i przez teatr. Ze względu na silną identyfikację małego widza z postaciami, które ogląda, bohaterowie sztuki mogą być najlepszymi wychowawcami. Zasadniczą rolę odgrywa tutaj repertuar. Musi on być dostosowany do potrzeb rozwojowych dzieci. Oglądane przedstawienia mają rozweselać dzieci i jednocześnie skłaniać do przemyśleń. Warto zadbać o to, aby bohaterowie sztuk byli przyjaźni ludziom i zwierzętom,

² Więcej informacji podają A. Dziedzic, J. Pichalska i E. Świdorska (*Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1995, s. 9 i dalsze), K. Pankowska (*Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997).

a przy tym silni i zdolni do pokonania każdej przeszkody. Mały widz może wówczas identyfikować się z nimi i odczuć to, że sam może osiągnąć sukces, naśladowując bohatera.

Widowiska dla dzieci pomagają personifikować własne przemyślenia, gdy pokazują realistyczne sytuacje ze świata ludzi i zwierząt. Postacie są zwykle wyraziste, mają swoje imiona, są też pokazywane obiekty i przedmioty, o których jest mowa. Dzieci mogą więc z uwagą śledzić akcję i jej tło, a także identyfikować się z aktorami, wczuwając się w ich myśli i emocje. Problemy te są wielce skomplikowane i dlatego trzeba zadbać, aby widowiska dla dzieci były proste, miały nieskomplikowaną akcję i nienakładające się wątki. Scenografia nie musi być rozbudowana, bo wystarczy pokazać dzieciom określone przedmioty i umówić się, co one znaczą. Dzieci z łatwością przyjmują każdą taką umowę, gdyż bawiąc się, same nadają umowne znaczenie różnym przedmiotom. Spektakle teatralne dla dzieci doskonale rozwijają dziecięcą wyobraźnię.

Nie trzeba się też bać – zdaniem M. Signorelli³ – gdy dziecko raz na jakiś czas dozna przykrego wzruszenia, oglądając przedstawienie. Dzięki temu łatwiej odróżni dobro od zła, także w codziennych sytuacjach. Zbyt silne i negatywne wzruszenia, a także złe wzorce zachowań są niebezpieczne wychowawczo wówczas, gdy dziecko pozostaje pod ich złym wpływem przez dłuższy czas – wtedy traci orientację i to, co złe, zaczyna przyjmować za normalne.

Gdy dzieci oglądają spektakl, często się śmieją i tak jest dobrze. Dziecko śmieje się wówczas, gdy zrozumiało komizm sytuacji, żart, aluzję i właściwie odczytało niedomówienie. Na dodatek w teatrze mały widz uczy się także śmiać z samego siebie. Warto pamiętać o tym, że śmiech niebywale rozwija inteligencję dzieci.

O wartościach kształcących małych form teatralnych świadczy także to, że po obejrzeniu przedstawienia dzieci chętniej podejmują zabawy twórcze. Starają się bardziej lub mniej wiernie odtworzyć to, co widziały. Takim zabawom sprzyja scenka teatralna w sali zabaw i dostęp do kukiełek i innych rekwizytów⁴.

³ M. Signorelli, *Wychowujące znaczenie teatru*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, PZWS, Warszawa 1965.

⁴ Dowodzą tego doświadczenia wychowawcze z Niepublicznego Przedszkola „Livena” w Szczecinie. W jednej z sal zorganizowano scenę z kurtyną i wydzielono miejsce dla widzów. Okazało się, że jest to dla dzieci miejsce niebywale atrakcyjne. Analiza zabaw „w teatr” wykazała także, że sprzyjają one dojrzewaniu społecznemu dzieci, uczą skutecznego przekazywania innym własnych intencji, pomagają dzieciom nadmiernie nieśmiałym w prezentowaniu siebie i swoich oczekiwań oraz wyciszają dzieci nadmiernie ruchliwe.

Kilka informacji o tych kompetencjach starszych przedszkolaków, które pozwalają im korzystać z widowisk teatralnych, a także je współtworzyć:

- czterolatki i pięcioletki spontanicznie podejmują zabawy tematyczne, które mają wiele elementów zbieżnych z małymi formami teatralnymi: dzieci, bawiąc się, wygłaszają monolog na przykład w imieniu misia lub prowadzą dialogi, przemawiając raz w swoim imieniu, a potem w imieniu misia, pajacyka, pieska itd.;
- bez większych kłopotów uczestniczą w organizowanych w przedszkolu zabawach tematycznych i z radością odgrywają określone role: naśladują czynności i sposób zachowania się ludzi i zwierząt;
- potrafią śledzić fabułę baśni, bajki i opowiadania, o czym najlepiej świadczy to, że protestują, jeżeli dorośli, powtarzając dany tekst, zmieniają treść.

Dziecięcej zabawie towarzyszy twórcza ekspresja mająca wiele cech wspólnych ze sztuką teatralną. Istnieje także przekonanie, że jeżeli dziecko aktywnie uczestniczy w zabawach teatralnych, to w dorosłym życiu będzie chętnie chodzić do teatru. Dlatego nasycenie wychowania przedszkolnego małymi formami teatralnymi przygotowuje przyszłych odbiorców sztuki.

Uczenie dzieci wierszy na pamięć

Nie sposób w krótkim wprowadzeniu wyjaśnić, jak funkcjonuje dziecięca pamięć. Osoby zainteresowane poznaniem złożoności rozwoju pamięci u dzieci mogą sięgnąć do książki M. Jagodzińskiej⁵. Jeżeli zaś chcą poznać sposoby wspomaganie dzieci w skupianiu uwagi i mądrym zapamiętywaniu, znajdą potrzebne informacje w wielokrotnie już przywoływanej publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej⁶. Opisane w niej programy wspomaganie dzieci w skupianiu uwagi i zapamiętywaniu zostały opracowane z myślą o potrzebach edukacyjnych sześciolatek i uczniów klasy pierwszej. Jednak dalsze gromadzone przez autorki doświadczenia dowodzą, że program *Dzieci uczą misie wierszy* można z powodzeniem realizować ze starszymi przedszkolakami. We wspomnianej publikacji są także opisane *Babcine sposoby skutecznego uczenia dzieci wierszy na pamięć*. Warto przypomnieć je rodzicom, bo przydadzą się, gdy dziecko będzie uczniem, a w szkole wymagane będzie pamięciowe opanowanie wierszy, definicji czy reguł.

⁵ M. Jagodzińska, *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁶ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupienia uwagi i zapamiętywania...*

O wartościach wychowawczych inscenizacji

Podczas przygotowywania przedstawienia ważny jest nie tylko efekt końcowy, lecz także istotne są efekty wychowawcze. Oto przykład pokazujący, jak jest to trudne:

Dzieci przygotowywały inscenizację na Dzień Babci i przez wiele dni uczyły się na pamięć tekstów, a także wspólnie z nauczycielką i rodzicami wykonywały czapeczki. W wyznaczonym dniu przyszli zaproszeni goście, a dzieci nałożyły czapeczki i zaczęło się przedstawienie. Był to jednak pechowy dzień, bo dzieci pomyliły się kilkakrotnie w trakcie recytacji. Potem nauczycielka skarżyła się koleżankom, że wszyscy się napracowali, a przedstawienie się nie udało, bo dzieci nie nauczyły się wierszy i nie potrafiły mówić gotowym tekstem.

W tym miejscu warto zastanowić się nad efektami wychowawczymi, które były realizowane w trakcie przygotowywania przedstawienia i nad tym, w jakim stopniu równoważą one efekt końcowy – recytację wierszy w trakcie przedstawienia⁷. W czasie przygotowania przedstawienia miało przecież miejsce:

- skupianie aktywności dziecięcej wokół wspólnego celu, zaproszenie znacznych gości i sprawienie im radości recytacją;
- wspólne dążenie do celu, którym jest pamięciowe opanowanie wierszy i sporządzenie czapeczek;
- kształtowanie odpowiedzialności, a także uczenie szacunku do wszystkich, którzy są zaangażowani w wydarzenie artystyczne itd.;
- radzenie sobie z własnymi emocjami, a więc pokonanie tremy i wytrzymanie napięć emocjonalnych wywołanych trudną sytuacją, jaką jest publiczne wystąpienie.

Takie i podobne doświadczenia wychowawcze są na pewno ważniejsze niż efekty popisania się przed zadaną widownią. Warto o tym pamiętać i mniej surowo oceniać dzieci, które nie potrafiły spełnić oczekiwań, nie każde przecież ma uzdolnienia aktorskie.

⁷ Por. W. Pielasińska, *Pedagogiczna problematyka ekspresji: na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.

10.8.2. Wychowanie przez sztukę – dziecko widzem i aktorem. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne⁸

► **Rozwijanie u dzieci zdolności do skupiania się i uważnego słuchania opowiadanych (czytanych) baśni, bajek, opowiadań i wypowiedania się na różne sposoby**

Jest to kontynuacja treści realizowanych w obszarze kształtowania umiejętności społecznych, ale w innych sytuacjach wychowawczych z uwzględnieniem innych celów edukacyjnych. Teraz ważne jest wdrażanie dzieci do skupiania uwagi na opowiadającym (czytającym głośno) nauczycielu i na uważnym słuchaniu tego, co on mówi.

Dobre rezultaty wychowawcze daje zwyczaj codziennego głośnego czytania, w stałej aranżacji: gdy nauczyciel siada z książką na krześle, jest to dla dzieci znak, że mają usiąść, być cicho i słuchać. Dalszy przebieg zajęć zależy już od tego, czego dzieci będą słuchały i do jakich przemyśleń mają dojść.

Potem trzeba skłonić dzieci do odtwarzania i interpretacji usłyszanych historii, na przykład:

- dzieci ustalają, kto jest głównym bohaterem, wypowiadają się o tym, jak wygląda, i próbują naśladować jego zachowanie i sposób mówienia;
- nauczyciel układa „łańcuszkową” opowieść (według wysłuchanej baśni lub opowiadania): zaczyna, milknie, a dzieci próbują kontynuować wątek;
- niewerbalne odtwarzanie sposobu zachowania się wybranej postaci z wysłuchanej baśni (opowiadania): wybrane dziecko pokazuje ruchem, gestem i mimiką zachowanie wybranej postaci, pozostałe dzieci odgadują, kto to jest;
- po wysłuchaniu opowiadania dzieci przedstawiają plastycznie (wybraną techniką) to, co ich zdaniem jest ważne.

► **Uczenie dzieci wierszy na pamięć**

Niestety, sposoby uczenia dzieci wierszy na pamięć opisywane w metodach wychowania przedszkolnego są nieskuteczne⁹. Ze względu na specyfikę funkcjonowania dziecięcej pamięci proponuję taki sposób uczenia dzieci wierszy na pamięć¹⁰: a) trzeba przygotować tyle pluszowych misiów i krzese-

⁸ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

⁹ Uzasadnienie tej tezy – wraz z wynikami badań – znajduje się w publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupienia uwagi i zapamiętywania...*

¹⁰ Jest to jeden z pięciu programów rozwijania u dzieci zdolności do skupienia uwagi i skutecznego zapamiętywania przedstawiony w cytowanej wyżej publikacji (s. 86–112).



tek, ile jest dzieci, b) dzieci siadają na krzeselkach (patrz na misie), nauczyciel pięknie z odpowiednią gestykulacją recytuje wiersz, a potem wyjaśnia dzieciom, że misie chcą nauczyć się wiersza, c) każde dziecko bierze misia, sadza go na kolanach i zaczyna uczyć go wiersza, d) dzieci wraz z nauczycielem mówią wiersz do jednego misiowego ucha, potem do drugiego i jeszcze raz, patrząc misiowi w oczy itd. Jeżeli powtórzeń wiersza będzie odpowiednio dużo, dzieci bez trudu nauczą się wiersza na pamięć. Jest to metoda sprawdzona, skuteczna i na dodatek bardzo przyjemna dla dzieci.

► **Wdrażanie dzieci do mówienia w taki sposób, aby mogły w pełni wyrazić to, co mają do powiedzenia**

Jest to także kontynuacja kompetencji kształtowanych w obszarze o umiejętnościach społecznych. Tym razem chodzi o wdrażanie do ekspresyjnego wyrażania swoich myśli, przeżyć i uczuć:

- autoprezentacja (sposób przedstawiania się): dzieci kolejno stają przed grupą (na podium) i podają swoje imię, a potem mówią o tym, co lubią (czego nie lubią), w co się bawią itp.;

- wyrażanie uczuć miną, gestem i ruchem ciała: dzieci siedzą w kole, jedno przedstawia niewerbalnie np. radość, pozostałe próbują odgadnąć;

- wyrażanie uczuć (pozytywnych i negatywnych) grą na instrumentach perkusyjnych i odgadywanie tego, co inni wyrazili w taki sposób;

- mówienie głośne (wyraziste, dobrze słyszalne), coraz cichsze aż do szeptu włącznie (wyrazistego, dobrze słyszalnego);

- inscenizowanie ruchem recytowanego wiersza (piosenki): dzieci są podzielone na dwie grupy, jedna wygłasza wiersz (śpiewa piosenkę), druga ilustruje go ruchem, potem następuje zmiana ról.

► **Organizowanie gier i zabaw parateatralnych, aby dzieci mogły wypowiedzieć się w opowieściach ruchowych i zagadkach pantomimicznych**

Trzeba zacząć od **opowieści ruchowych**, gdyż pobudzają one wyobraźnię i wzbogacają sposoby wyrażania uczuć i wyrazistość gestów, a także ułatwiają niewerbalne porozumiewanie się. Dzieci pokazują ruchem ciała, mimiką i gestem następujące sytuacje:

- dotykam twardego kamienia, miękkiego futra, gorącego pieca, kawałka zimnego lodu;

- niosę na niby kubek gorącej herbaty, stawiam go ostrożnie na stole, podnoszę do ust, piję i parzę sobie wargi;

- jest upał, idę boso po gorącym piasku, podchodzę do wody, sprawdzam stopą, jaka jest woda;

- wieje silny wiatr, trzymam sznurek latawca, mój latawiec walczy z wiatrem, biegnę, żeby nie porwał go wiatr;
- pada deszcz, przeskakuję kałuże, brodzę w kaloszach po błocie;
- jestem Mikołajem, niosę worek z prezentami, ciężki worek, kładę go na sankach, ciągnę sanki itd.

Po takim wprowadzeniu można przystąpić do **zagadek pantomimicznych**. Trzeba zacząć od podania wzorca takich zagadek: a) dzieci siedzą w kole, b) nauczyciel przedstawia im bez słów na przykład taką scenkę: wstaje, przeciąga się, ziewa i przeciera oczy, podchodzi do okna, otwiera je i gimnastykuje się, c) dzieci mają odgadnąć, co pokazywał nauczyciel. Po takim wprowadzeniu dzieci potrafią już samodzielnie układać zagadki pantomimiczne.

► **Wypowiadanie się dzieci przez scenki pantomimiczne z wykorzystaniem ruchu i muzyki**

Na początku można zabawić się w *defiladę*: dzieci maszerują dwójkami w rytm wybijany na bębenku. Na sygnał gwizdka zmieniają kierunek marszu, na gest nauczyciela rozchodzą się na boki i maszerują jedno za drugim, tworząc koło itd. Mogą zostać przeprowadzone inne warianty *defilady*. Po takim wprowadzeniu można organizować bardziej skomplikowane scenki pantomimiczne przy muzyce:

- pajacyki na sznurku (marionetki): dzieci poruszają się w rytm muzyki, wykonują ostre, charakterystyczne ruchy głową, rękami, nogami. Gdy muzyka umilknie, zastygają w dziwnych pozach;
- kotki (lub pieski): na sygnał muzyczny dzieci przeciągają się jak koty. W rytm muzyki chodzą bezszelestnie na czworakach, biegają szybko, turlają się, leżą na grzbiecie, wymachują rękami i nogami, mrucząc, miaucząc, naśladują koty;
- jaskółki: dzieci w skupieniu słuchają pierwszych taktów muzyki i zaczynają naśladować jaskółki. Zrywają się do lotu, lecąc, poruszają skrzydłami, krążą nisko nad ziemią, wznoszą się coraz wyżej, łapią muszki w locie, kreślą ósemki, obniżają lot i siadają na dywanie.

Podobnych zabaw trzeba zorganizować więcej. Na koniec dzieci tworzą **muzyczne improwizacje**: słuchają w skupieniu utworu muzycznego, zastanawiają się chwilę i w trakcie ponownego odtwarzania utworu ilustrują go płasmi.

► **Rozwijanie dziecięcej kreatywności teatralnej**

Proponuję zapoznać dzieci z różnymi formami teatralnymi, zorganizować zabawy teatralne inspirowane czytaniem (lub opowiadaniem) tekstem, filmem telewizyjnym (wideo), scenką z życia lub wymyśloną przez dzieci:



– zabawy z maskami (czapki) zwierzaków: dzieci zakładają maski (czapki), przy muzyce ruchem pokazują, jak zachowują się zwierzęta w różnych sytuacjach, np. zagubiony w lesie kotek, wilk wybierający się na polowanie;

– zabawy z cieniami (w stylu teatryku chińskich cieni): a) czynności przygotowawcze: wycięte lalki trzeba umocować na patyku, ekran to rama (np. 1 m x 60 cm) obciągnięta cienką białą tkaniną lub kalką techniczną, źródło światła (reflektor oddalony o ok. 2 m) ustawione za ekranem, b) wybrane dzieci za ekranem przedstawiają scenkę, mówią, poruszając lalkami, c) pozostałe dzieci siedzą przed ekranem i oglądają przedstawienie;

– zabawa z cieniem (teatryk hiszpańskich cieni): a) trzeba przygotować ekran („wnęka” drzewiowa obita naprężoną, cieniutką tkaniną) i ustawić źródło światła ustawione poza ekranem (podobnie jak w teatryku chińskim), b) dzieci ubrane w stroje (obcisłe lub zbyt szerokie itd.) odtwarzają postacie z bajek;

– zabawy z kukiełkami, pacynkami: a) ustawienie sceny i przygotowanie np. pacynek do wybranej bajki, b) przydzielenie ról wybranym dzieciom, c) pozostałe dzieci siedzą przed sceną i oglądają przedstawienie;

– inscenizacja wiersza z podziałem na role: najpierw trzeba nauczyć dzieci wiersza na pamięć¹¹. Potem w trakcie wygłaszania wiersza należy zachęcać dzieci do ilustrowania go gestami i ruchem ciała (trzeba trochę podpowiadać). Po takim przygotowaniu można wygłaszać wiersz z podziałem na role oraz zilustrować go ruchem.

► **Angażowanie dzieci w teatralne wydarzenia plenerowe**

Ze względów wychowawczych, a także z potrzeby kontynuowania tradycji starsze przedszkolaki powinny brać udział w imprezach typu „Święto pieczonego ziemniaka”, „Topienie Marzanny”, „Puszczanie wianków na wodzie” itp. Dzieci powinny być dobrze przygotowane do takich wydarzeń. Dlatego trzeba zadbać o to, aby: a) miały wiedzę o wydarzeniu, b) przygotowały rekwizyty, c) nauczyły się płaśów, korowodów tanecznych, piosenek i przyspiewek itp. W wyznaczonym dniu biorą udział w wydarzeniu. Po jego zakończeniu dzielą się swoimi przeżyciami i przemyśleniami.

¹¹ Szczegółowe informacje dotyczące skutecznego uczenia dzieci wierszy podane są w publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupienia uwagi i zapamiętywania...*, s. 86–112.

10.8.3. Jakie efekty edukacyjne można osiągnąć po realizacji treści zawartych w obszarze *Dziecko widzem i aktorem?*

Wychowanie przez teatr i dla teatru jest częścią szeroko pojętego wychowania przez sztukę. Wspomagane przez dorosłych działania artystyczne dzieci mają rozwinąć ich predyspozycje wrodzone, skłaniając do twórczej aktywności w dziedzinie ekspresyjnego wyrażania swoich uczuć i myśli. Jeżeli treści podane w tym obszarze wychowania zostaną zrealizowane, starszy przedszkolak będzie:

- swobodniej wypowiadać się na temat wysłuchanej lub obejrzonej baśni (wiersza, opowiadania) i bardziej spontanicznie uczestniczyć w zabawach parateatralnych, w teatralnych wydarzeniach plenerowych;
- z większą odwagą podejmować i radośniej odgrywać role w zabawach teatralnych, lepiej posługiwać się mimiką, gestem i ruchem, z większą łatwością naśladować zachowania bohaterów baśni, opowiadań, filmów i przedstawić teatralnych dla dzieci;
- rozumieć umowne znaczenie rekwizytu (także maski i czapki) i umieć się nim posłużyć w odgrywanej scenie, a także „ożywić” na przykład pacynkę w zabawie teatralnej;
- sprawniej prowadzić monolog i uczestniczyć w dialogach, wczuwając się w odgrywaną rolę;
- łatwiej i skuteczniej uczyć się na pamięć wierszy, a także dostrzegać w utworach literackich walory estetyczne.

Ponieważ dzieci różnią się znacznie pod względem uzdolnień twórczych, nie trzeba stwarzać problemu, jeżeli któreś nie przejawia zainteresowania zabawami w teatr. Zapewne dzieci te mają inne pasje, np. majsterkowanie. Jest to także przejaw twórczego działania dziecka, tyle że w innym zakresie.

10.9. Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec¹

10.9.1. O potrzebie dopasowania wychowania muzycznego do możliwości rozwojowych dzieci i zagrożeniach wynikających z hałasu. Pląsy i taniec dobrymi sposobami wyrażania swoich emocji. Jak rodzice mogą rozwijać uzdolnienia muzyczne i taneczne dziecka?

Dla osiągnięcia dobrych efektów w każdej dziedzinie wychowania – także w zakresie wychowania muzycznego – istotne znaczenie ma korzystne dopasowanie oddziaływań pedagogicznych do możliwości rozwojowych dzieci. Warto więc przypomnieć najważniejsze ustalenia dotyczące rozwoju muzycznego dzieci w wieku przedszkolnym, tym bardziej że wiek przedszkolny jest – jak twierdzą M. Manturzevska i B. Kamińska² – okresem intensywnego rozwoju pamięci i wyobraźni muzycznej, spontanicznej ekspresji muzycznej. Jest to także dobry czas rozwoju śpiewu i zabaw muzycznych.

Zdaniem E. Souriana³, prawie wszystkie dzieci przejawiają uzdolnienia muzyczne. Problem jednak w tym, że talenty te pojawiają się bardzo wcześnie i kształtują się intensywnie w wieku przedszkolnym. Niestety, uzdolnienia muzyczne mogą zanikać, gdy się ich u dzieci nie pielęgnuje i nie rozwija. Jeżeli nie kształtuje się dziecięcego zainteresowania muzyką i nie rozwija się zdolności muzycznych w trzecim, w czwartym roku życia i w kolejnych latach, można na za-

¹ Charakterystykę wychowania muzycznego można znaleźć w następujących publikacjach: H. Danel-Bobrzyk, *Zagadnienie pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993; M. Przychodzińska-Kaciczek, *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979 oraz *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989; U. Smoczyńska-Nachman, *Muzyka dla dzieci*, WSiP, Warszawa 1992; D. Malko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu. Podręcznik dla studiów nauczycielskich, kierunek wychowanie przedszkolne*, WSiP, Warszawa 1988 oraz *Rola umuzykalnienia w wychowaniu estetycznym*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1983; B. Podolska, *Z muzyką w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1980; R. Ławranowska, *Muzyka i ruch*, WSiP, Warszawa 1988.

² Por. M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska i H. Kotlarska, WSiP, Warszawa 1990, s. 31.

³ Por. E. Sourian, *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, PZWS, Warszawa 1995.

wsze zaprzepaścić uzdolnienia muzyczne. Wiek przedszkolny to okres krytyczny⁴ dla rozwijania uzdolnień muzycznych dzieci, a następne okresy przypadają na dziewiąty rok życia i w czasie adolescencji.

Warto także pamiętać o tym, co ustalił E. Sourian⁵ – można nieświadomie zniszczyć dziecięce uzdolnienia muzyczne w następujący sposób:

– jeżeli dorośli śpiewają przy dziecku fałszywie, to ono uczy się także śpiewać fałszywie. Na dodatek zamiast śpiewać, będzie krzyczało i może przestać interesować się muzyką;

– gdy dzieci przebywają w hałaśliwym otoczeniu, tracą zdolność koncentracji uwagi i wrażliwość także na muzykę. Zbyt głośno grające radio, magnetofon, telewizor utrudniają dziecku skupienie uwagi na linii melodycznej i skutecznie przeszkadzają w percepcji muzyki.

Z tych właśnie powodów dla rozwoju dziecka szkodliwa jest sytuacja, gdy w domu ciągle głośno gra radio lub telewizor. Wiele dzieci w wieku szkolnym nie potrafi już w skupieniu słuchać muzyki nadawanej przez radio, odtwarzanej z magnetofonu itp. Są bowiem przyzwyczajone nie zwracać na nią uwagi. Jest to efekt usprawiedliwionej samoobrony przed hałasem. Warto rozmawiać o tym z rodzicami, gdyż mogą mimowolnie zniszczyć muzykalność dziecka, jeżeli otoczą je hałasem i kofonicznymi dźwiękami.

Wróćmy do rozwijania uzdolnień muzycznych u dzieci. Ponieważ należy tu przestrzegać prawidłowości rozwojowych, przypominam te z nich, które dotyczą wieku przedszkolnego⁶. Dwulatki przez chwilę w skupieniu słuchają muzyki i czynią to z wyraźną przyjemnością. Trzylatki mogą już tak skoncentrować swoją uwagę na muzyce, że słuchają jej w bezruchu przez kilka minut, dzięki temu śledzą linię melodyczną i dostrzegają wiele innych cech słuchanego utworu. Ponadto młodsze przedszkolaki chętnie improwizują i wyśpiewują całe „arie”. Taka twórczość towarzyszy zabawom i stanowi formę kontaktów interpersonalnych, jest to rodzaj przekomarzania się rytmiczno-melodycznego.

⁴ Okresy krytyczne to czas szczególnej podatności na uczenie się w danej dziedzinie, bo pod wpływem uczenia się rozwijają się specjalne uzdolnienia dzieci. Gdy minie okres krytyczny, ma co prawda miejsce dalszy rozwój, ale nie ma on już takiej wspaniałej dynamiki. Więcej informacji o okresach krytycznych w rozwoju podaje M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1973, s. 45–53.

⁵ Por. E. Sourian, op. cit.

⁶ Więcej informacji podaje M. Manturzevska i H. Kamińska w cytowanej już publikacji *Rozwój muzyczny człowieka*. Wiele ciekawych ustaleń podaje także E. Sourian, op. cit. Ciekawą koncepcję rozwoju uzdolnień muzycznych podaje także S. Szuman, *Muzyka i uzdolnienia muzyczne*. Jest to rozdział w książce S. Szumana: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.

1 W ramach takiego spontanicznego śpiewu można wyróżnić eksperymentowanie z melodią i śpiew melo-deklamacyjny. Wyśpiewywane słowa nie mają jednak dla dziecka większego znaczenia, gdyż są elementem formotwórczym (ornamentem), a rytm jest swobodny, elastyczny. Śpiew melo-deklamacyjny ma charakter narracyjny i dlatego dziecko zachowuje rytm mowy. W ten sposób może wyśpiewywać swoje przeżycia i przemyślenia. W miarę doskonalenia umiejętności śpiewania zmieniają się preferencje dzieci i piosenki z repertuaru dziecięcego wypierają powoli śpiew spontaniczny.

2 W rozwoju umiejętności śpiewania piosenek można wyróżnić dwa stadia. W pierwszym dzieci rozpoznają i odtwarzają jedynie krzywą linię melodii, a więc kierunek ruchu i kolejność wznoszenia się i opadania. W drugim stadium dzieci rozpoznają i odtwarzają stosunki interwałowe między dźwiękami. Wczesne osiągnięcie drugiego stadium świadczy o tym, że dziecko jest obdarzone dobrym słuchem melodycznym.

3 W rozwoju umiejętności śpiewania piosenek można wyróżnić narastanie następujących kompetencji. W drugim i trzecim roku życia dzieci potrafią zaśpiewać w całości proste piosenki, ale czynią to niezgodnie z wysokością, chociaż z każdym miesiącem starają się dbać o większą dokładność rytmiczną. W czwartym i piątym roku życia dzieci łatwo uczą się słów piosenek, odtwarzają rytm, ale melodię śpiewają w przybliżeniu. Jeżeli dziecko jest bardziej uzdolnione, potrafi już śpiewać poprawnie pod względem intonacyjnym. Pięciolatki i sześciolatki potrafią zaśpiewać piosenkę – słowa, rytm, wysokość – tak, że można ją rozróżnić. Jeżeli dzieci mają okazję do częstego śpiewania, mogą rozwinąć poczucie rytmu i wrażliwość na wysokość dźwięku.

4 Piąty i szósty rok życia to ważny okres dla kształcenia śpiewu poprawnego intonacyjnie. W tym okresie wzrasta także skuteczność wychowania muzycznego, gdyż dzieci traktują piosenki tak jak zabawy i bajki. Dlatego lubią je powtarzać, co sprzyja kształtowaniu uzdolnień muzycznych. Oznacza to również, że wystarczy podać dziecku dobry wzorzec piosenki, delikatnie skorygować, aby dostroiło się i śpiewało razem z dorosłym.

5 Dzieci w naturalny sposób łączą słuchanie muzyki i śpiewanie z rytmicznym poruszaniem się, pląsaniem i tańcem. Tu także można zauważyć następujące prawidłowości:

6 – młodsze przedszkolaki mają jeszcze spore kłopoty z koordynacją i dlatego często poruszają się i pląsają niezgodnie ze śpiewem i muzyką. Słyszana muzyka wyzwała u nich aktywność muzyczną, chociaż nie są jeszcze zdolne do adekwatnej percepcji ruchu;

7 – trzylatki i czterolatki potrafią już dokładniej odtwarzać rytm w śpiewie, pląsając, bardziej dbają o lepszą koordynację ruchową ze słuchaną muzyką;

– pięciolatki chętnie i swobodnie pływają i tańczą przy muzyce, gdyż potrafią już koordynować ruch z impulsem rytmicznym. Klaszczą rytmicznie do słów znanej piosenki i są już zdolne dopasować swój śpiew do tempa i rytmu innych śpiewających.

Problem w tym, że począwszy od szóstego roku życia takie spontaniczne zachowania przy muzyce powoli zanikają. Może to być spowodowane chęcią naśladowania dorosłych, którzy spokojnie słuchają muzyki i rzadko spontanicznie pływają.

O wyjątkowej wartości wychowania muzycznego świadczy to, że muzyka jest jedyną dziedziną sztuki, która pozwala dziecku na kontakt z prawdziwymi dziełami, wobec których może ono mieć podobną postawę intelektualną i podobne przeżycia jak człowiek dorosły. Dlatego wychowanie muzyczne – jeżeli jest dobrze prowadzone – przyczynia się także w znacznym stopniu do rozwoju intelektualnego dzieci.

Muzyka uczy słyszeć i słuchać: angażuje wysiłek w celu poznania i to poznania aktywnego⁷. Dzieci, słuchając muzyki, spontanicznie wychwytyują regularności, które potem stosują w improwizacjach wokalnych. Te regularności mają także – moim zdaniem – istotne znaczenie w edukacji matematycznej dzieci, szczególnie w rozwoju dziecięcego liczenia⁸.

Ponadto muzyka przyczynia się do kształtowania dziecięcej wyobraźni. Jest też źródłem radości, odprężenia i ukojenia. Dlatego w wychowaniu przedszkolnym coraz częściej stosuje się elementy muzykoterapii⁹, a także zestawy ćwiczeń muzyczno-ruchowych¹⁰. Takie rozszerzenie zakresu wychowania muzycznego pozwala dzieciom rozwijać:

– pewność i zaufanie do siebie, a także pomaga podnieść poziom samoświadomości i samodzielności;

⁷ Por. E. Sourian, op. cit., s. 233.

⁸ Więcej informacji znajduje się w cytowanej wcześniej publikacji *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli...* autorstwa E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej (rozdziały 4 i 5).

⁹ Historia muzykoterapii prawdopodobnie sięga starożytności i rozwinęła się teraz w samodzielną dyscyplinę, która jest realizowana m.in. w terapii dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także dzieci mieszczących się w szeroko pojętej normie, jeżeli trzeba skorygować ich zachowanie. Odpowiednio dobrana muzyka jest tu traktowana jako wielowymiarowy i niewerbalny środek komunikacji, jako sposób wyrażania uczuć, których nie sposób ująć w słowa. Więcej informacji podają: R. Klöppel, S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii. Podręcznik dla nauczycieli rytmiki, nauczycieli przedszkolnych i szkolnych, terapeutów, pedagogów specjalnych i rodziców*, Warszawa 1995.

¹⁰ Na przykład według propozycji E. Skowrońskiej-Lebeckiej (*Dźwięk i gest*, WSiP, Warszawa 1984), J. Stadnickiej (*Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998).

– umiejętność przystosowania się do grupy, w tym także pomaga w niezależnym i odpowiedzialnym funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej.

Jest to ważne w procesie wychowania dzieci nieśmiałych, a także w korygowaniu zachowania dzieci błązających i agresywnych.

Wychowanie muzyczne organizowane w przedszkolu, aby przynosiło zamierzone efekty, powinno być wspomagane w domu rodzinnym dziecka. Jedni rodzice mają tego świadomość. Inni nieświadomie niszczą to, czym dziecko zostało obdarzone. Warto więc rozmawiać z rodzicami o tym, że uzdolnienia muzyczne trzeba zacząć rozwijać u dzieci wcześniej, właśnie w wieku przedszkolnym.

Trzeba też uświadomić im, co sprzyja, a co przeszkadza – nawet niszczy – upodobania dzieci do muzyki. Może zechcą więcej śpiewać przy dziecku i razem z dzieckiem, może umożliwią mu słuchanie dobrej muzyki, może uznają za stosowne ograniczyć hałas i wyłączą radio lub telewizor na kilka godzin, co wszystkim wyjdzie na zdrowie.

Jeżeli jest taka możliwość, należy także poinformować rodziców o tym, gdzie i w jaki sposób można zapisać dziecko na dodatkowe zajęcia z rytmiki i tańca lub do sekcji dziecięcej zespołu pieśni i tańca.

Przed ustaleniem konkretnych haseł w dziedzinie wychowania muzycznego starszych przedszkolaków dokonałam analizy programów konstruowanych przed i po ostatniej reformie edukacji przedszkolnej i szkolnej. W zasadzie twórcy tych dokumentów są zgodni, że wychowanie muzyczne w przedszkolu powinno obejmować:

- wyrabianie umiejętności słuchania i śpiewania piosenek;
- rozbudzanie zainteresowania grą na instrumentach;
- rozwijanie umiejętności wyrażania muzyki ruchem;
- rozwijanie inwencji muzycznej i ruchowej;
- rozwijanie wrażliwości słuchowej i umiejętności odbierania muzyki.

Dobierając treści kształcenia w zakresie wychowania muzycznego dla starszych przedszkolaków, uznałam za słuszne respektowanie tej tradycji. Zostały one jednak wzbogacone o ćwiczenia rytmiczno-ruchowe pozwalające dzieciom lepiej określać własne *Ja* i funkcjonować w relacjach *Ty* i *Ja* oraz w grupie, gdzie poczucie *My* odgrywa istotną rolę. Z większą konsekwencją zostały także dopasowane cele i treści wychowania muzycznego do potrzeb i możliwości rozwojowych starszych przedszkolaków.

10.9.2. Wychowanie przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne¹¹

► Stwarzanie dzieciom okazji do słuchania i przeżywania muzyki

Dzieci powinny mieć wiele okazji do słuchania przez dłuższy czas utworów muzycznych, a potem do wypowiedzania się na różne sposoby o tym, co słyszały. Takie zajęcia mogą mieć następujący przebieg: a) nauczyciel wprowadza dzieci w odpowiedni nastrój, snując opowieść, prezentując wiersz, pokazując piękne reprodukcje, b) dzieci słuchają utworu: mogą wygodnie siedzieć z przymkniętymi oczami i kołysać się, poddając się muzyce, c) na koniec wypowiadają się o tym, co słyszały i czuły: mogą mówić, malować, pląsać itd.

► Wyrażanie muzyki ruchem: marsze, pląsy i tańce

Naturalną reakcją dzieci w czasie słuchania muzyki jest rytmiczne poruszanie się. W wychowaniu muzycznym trzeba więc zadbać o skoordynowanie ruchu z muzyką i zorganizować dzieciom zajęcia prowokujące do:

- poruszania się w takt muzyki z dbałością o coraz większe wyczucie tempa i rytmu słuchanych utworów;
- wyczuwania metrum: słuchając muzyki, dzieci spontanicznie taktują, mogą wykazać się własną inwencją twórczą i gestami interpretować słuchaną muzykę;
- uwrażliwiania na barwę i nastrój muzyki: dzieci swobodnie pląsają przy muzyce, pokazując ruchem ciała, co czują.

► Wdrażanie dzieci do muzykowania¹²

Muzykowanie to tworzenie muzyki. Zanim dzieci zaczną ją tworzyć, trzeba zadbać o to, aby:

- poznały instrumenty muzyczne¹³ znajdujące się w zestawach instrumentów perkusyjnych dla dzieci, wsłuchały się w ich brzmienie, a także nauczyły się je rozpoznawać;
- nauczyły się właściwie trzymać instrumenty, poprawnie na nich grać;
- próbowały grać w grupie na różnych instrumentach, stopniowo tworząc zgraną orkiestrę.

¹¹ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

¹² Przedszkola mają swoje płytoteki, zaś w cytowanej wcześniej literaturze metodycznej można znaleźć zestawy utworów muzycznych zalecane przez specjalistów do wykorzystania na zajęciach z wychowania muzycznego w przedszkolu.

¹³ Znajdują się one w zestawach instrumentów perkusyjnych dla dzieci.

Muzykowanie to także słuchanie, jak grają inni, dlatego warto organizować dla dzieci miniwystępy: jedno dziecko gra, inne słuchają, gra np. trio, a pozostałe słuchają.

► Zachęcanie dzieci do słuchania i śpiewania piosenek¹⁴

Każdego dnia starsze przedszkolaki powinny mieć okazję do:

- słuchania pięknego śpiewu: najlepiej, jeżeli śpiewa dorosły, ale mogą także słuchać nagrań piosenek z repertuaru dziecięcego;
- uczenia się piosenek z repertuaru dziecięcego, a potem do śpiewania indywidualnego, w grupie, razem z dorosłym.

► Pomaganie dzieciom w lepszym funkcjonowaniu społecznym przez ćwiczenia rytmiczno-muzyczne

Ćwiczenia rytmiczno-muzyczne pomagają dzieciom lepiej organizować swoje zachowanie, wyrażać oczekiwania wobec innych i nawiązywać wzajemne relacje. Ponadto mają dobry wpływ na kształtowanie się samooceny dzieci, poczucie przynależności do grupy, tak potrzebne dla wspólnej i radosnej zabawy. Dlatego możliwie często trzeba organizować dzieciom zabawy rytmiczno-muzyczne¹⁵:

- zabawy pomagające w kształtowaniu własnego *Ja*: a) dzieci siedzą z zamkniętymi oczami i słuchają określonych dźwięków (zegar tyka, ptak ćwierka, ktoś idzie, obręcz się toczy), muszą słuchać w skupieniu, a potem ustalić, co to było, b) dzieci wczuwają się w rytm bicia własnego serca (oddechu), potem słuchają bicia serca (oddechu) drugiego dziecka i ustalają „podobne – inne”, c) nauczyciel pokazuje różne możliwości wydobywania dźwięków z instrumentów, każde dziecko wybiera instrument, a potem wydobywa z niego określony dźwięk, który mu się spodobał;

- zabawy pomagające lepiej porozumiewać się i współdziałać w parach: a) rozwiązywanie zagadek: jedno dziecko naśladuje na przykład głos zwierzęcia, a drugie odgaduje, co to za zwierzę, potem zmiana, b) jedno dziecko prowadzi drugie z zawiązanymi oczami, podając informacje o kierunku poruszania się, postukując na przykład grzechotką, c) dzieci przekomarzają się, grając na dwóch różnych instrumentach, d) dzieci ilustrują gestem i ruchem treść wiersza „Tańcowały dwa Michały”;

¹⁴ Zestawy piosenek z repertuaru dziecięcego znajdują się w cytowanych wcześniej publikacjach dotyczących wychowania muzycznego na poziomie przedszkola.

¹⁵ Więcej przykładów znajduje się w cytowanej wcześniej książce R. Klöppel, S. Vliex, op. cit., s. 101–119.

– zabawy przyczyniające się do zgodnego funkcjonowania w grupie¹⁶:
a) zabawa *Jedziemy na wycieczkę*: nauczyciel opowiada przebieg wycieczki, dzieci odgrywają pantomimę (ubierają się na niby, maszerują na przystanek i słysząc kroki, wsiadają do autobusu i słysząc warkot silnika, przyjeżdżają do lasu i szumią drzewa, śpiewają ptaki, kicają zające itp.), b) zabawa *Wędrujemy do... krainy spokoju i uprzejmości* (dzieci wolno chodzą, kłaniają się, pozdrawiają i uśmiechają), *krainy złości* (dzieci robią groźne miny, pokazują niezadowolenie na różne sposoby), *krainy radości* (podskakują, tańczą, uśmiechają się, cieszą się) itd.

10.9.3. Co starszy przedszkolak powinien umieć z zakresu wychowania muzycznego?

Efekty wychowania muzycznego są uzależnione nie tylko od tego, jak nauczyciel pracował z dziećmi. Znaczącą rolę odgrywa tu także środowisko rodzinne dziecka. Jeżeli rodzice słuchają muzyki, pięknie śpiewają i przybliżają dziecku muzykę, wyniki są nadzwyczajne. Gorzej jest, gdy kontakt dziecka z muzyką ogranicza się tylko do przedszkola. Mimo to starszy przedszkolak powinien:

- odróżniać dźwięki i dostrzegać ich charakter (ciche, głośne, niskie, wysokie, szybkie, wolne, wesołe, smutne), rozpoznawać dźwięki (takie same i różne);
- powtórzyć usłyszaną melodię (z repertuaru dziecięcego), odtwarzać proste rytmy głosem, grając na instrumentach i pokazując ruchem;
- dostrzegać zmianę dynamiki muzyki (cicho – głośno), tempa (wolno – szybko) i wysokości dźwięku (wysoko – nisko);
- znać i śpiewać piosenki z repertuaru dziecięcego;
- wyrażać nastrój oraz charakter muzyki, płasząc i tańcząc;
- używać prostych instrumentów do naśladowania dźwięków z otoczenia i improwizować muzykę.

Ze względu na różnice indywidualne w zakresie uzdolnień muzycznych należy wyrozumiale traktować dzieci, które mają mniejsze osiągnięcia w muzykowaniu, śpiewie i płaszcach przy muzyce. Zapewne w innych dziedzinach wykażą się ponadprzeciętnymi wynikami.

¹⁶R. Klöppel, S. Vliex, op. cit., s. 121–137.

10.10. Wychowanie przez sztukę – wypowiedanie się dzieci w różnych formach plastycznych.

Oglądanie dzieł sztuki i rozmawianie o tym, co artyści w nich przedstawiają

10.10.1. O rozwoju rysunkowym dzieci. Konieczność wspomagania dzieci w zakresie swobodnego wypowiedania się przez różnorodne formy plastyczne. Uwrażliwianie dzieci na piękno wytworów człowieka. Jak rodzice mogą rozwijać uzdolnienia plastyczne swojego dziecka?

Starsze przedszkolaki mogą już swobodnie wypowiadać się w twórczości plastycznej, szczególnie przez rysunek. W zakresie tej zdolności u dzieci występują spore różnice indywidualne. Prace plastyczne wielu dzieci zachwycają śmiałością kolorystyczną, trafnością przedstawionych kształtów i piękną kompozycją. Są jednak dzieci, które unikają malowania, rysowania, lepienia. Twierdzą: *Nie potrafię*, a jeśli już się je skłoni na przykład do rysowania, efekty są marne.

Przyczyny tego są wielorakie: być może dziecko nie miało wcześniej okazji do wypowiedania się przez rysunek, ma stosunkowo słabą koordynację wzrokowo-ruchową, doznało kiedyś zbyt ostrej krytyki itp. Warto wspomagać dzieci w działalności plastycznej. Przyda się tu znajomość rozwoju dziecięcego rysunku.

Większość trzylatków jest na poziomie bazgrot¹. Uczą się dopiero kontrolować wzrokiem ruch ręki tak, aby zamknąć linię. Zamknięcie linii na kształt koła jest punktem wyjścia przy rysowaniu człowieka i stanowi doniosły moment w rozwoju umysłowym dziecka². Jest to dla trzylatka szalenie trudne, bo jego palce muszą trzymać narzędzie do rysowania, a ręka

¹ P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart (*Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa 1993), analizując rozwój dziecięcego rysunku, ustalili, między innymi, że na okres od 2. do 4. roku życia przypada tak zwana faza bazgrot. Rozpoczyna się od spontanicznych kresek i kropek, ale w miarę doświadczeń dziecko stara się kontrolować swoje ruchy i dlatego kreski są bardziej złożone i zróżnicowane. Gdy dziecko ma trzy lata, można już w jego bazgraniu dostrzec podobieństwa do przedmiotu, który chciało narysować. Tego samego zdania jest także B. Hornowski (*Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wydawnictwo „Ossolineum” Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982, s. 118).

² Podkreśla to S. Szuman (*Sztuka dziecka*, WSiP, Warszawa 1990), twierdząc, że *kółka stają się zarodkami i embrionami przyszłych schematycznych rysunków*.

posłusznie poruszać się pod kontrolą wzroku. Jeżeli dziecko nie ma wielu okazji do rysowania, nie skoordynuje należycie tych czynności i nie będzie chciało rysować.

Można się o tym przekonać, obserwując czterolatki, a nawet pięciolatki. Bywają wśród nich takie, które są jeszcze na poziomie bazgrot, czyli na poziomie trzylatków. Patrząc, z jakim trudem palcami trzymają kredki, ma się wrażenie, że próbują coś narysować po raz pierwszy. Ponieważ są to już duże dzieci, potrafią dostrzec, jak niekorzystnie przedstawia się to, co one rysują, na tle tego, co narysowały inne dzieci. Zaczyna się błędne koło: dziecko tak funkcjonujące unika wypowiadania się przez rysunek, a ponieważ tego nie robi, ma coraz większe trudności z narysowaniem czegokolwiek.

Dorośli nie zawsze są świadomi, jak wielkim osiągnięciem rozwojowym jest narysowanie przez dziecko głowonoga. Zamiast się tym cieszyć, lekceważą pierwsze takie portrety. Patrzą bowiem na niezdarność dziecięcego rysunku z punktu widzenia swoich umiejętności. Robią niezadowolone miny. Co gorsza, zaczynają uzupełniać i poprawiać dziecięcy rysunek. W ten sposób skutecznie zniechęcają dziecko do kolejnych prób, nie zdając sobie sprawy, jakie mogą być konsekwencje. Warto porozmawiać o tym z rodzicami na którymś spotkaniu.

Zdaniem psychologów³, rysunek służy dzieciom do wypowiadania się. Zanim jednak dziecko będzie mogło swobodnie wypowiadać się przez rysunek, musi umieć trzymać kredkę w dłoni, zostawiać ślady na papierze i pod kontrolą wzroku rysować linie tak, aby zamknąć je w koło. Tylko w ten sposób uda się im narysować głowonoga – pierwszy rysunkowy wizerunek człowieka. Jest to początek tworzenia rysunkowego schematu postaci człowieka. Im będzie on bogatszy w szczegóły, tym lepsze rokowania dla rozwoju umysłowego dziecka.

Dzieci rysują to, co wiedzą, a nie to, co widzą. Jeżeli dziecko rysuje na przykład mamę, to przedstawia swój psychiczny obraz mamy. To, że matka znajduje się w pobliżu dziecka, nie ma w tym momencie większego znaczenia. Dlatego na podstawie rysunku człowieka psycholog⁴ wnioskuje:

– o poziomie rozwoju umysłowego dziecka: im narysowana postać jest bogatsza w szczegóły, tym lepiej, bo dziecko ma większą wiedzę o człowieku;

³ Więcej informacji na ten temat podają: S. Szuman (op. cit.), P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart (op. cit.), B. Hornowski (op. cit.) i inni.

⁴ Szerzej wypowiada się na ten temat B. Hornowski (op. cit.).

– o stanie dziecięcych emocji: można je określać na podstawie dobranych przez dziecko kolorów, także sposób rozmieszczania osób na rysunku świadczy o tym, jakimi uczuciami dziecko obdarza⁵ te osoby.

W wychowaniu przedszkolnym zakłada się, że dzieci widzą kolory jak dorośli. Tymczasem dzieci często **mylą** nazwy kolorów. Nasuwa się pytanie, czy jest to tylko mylenie nazw kolorów, czy są tego inne przyczyny. Wyjaśniłam tę kwestię wcześniej, ale ze względu na wagę problemu przypomnę ważniejsze informacje. Otóż **mylenie** nazw kolorów może mieć związek z zaburzeniami widzenia barwnego. Znanca tych problemów O. Sacks⁶ twierdzi, że daltonizm, którego przyczyną jest defekt komórek siatkówki, jest prawie zawsze częściowy, a niektóre jego formy są częste. Nierozróżnianie kolorów czerwonego i zielonego dotyczy w jakimś stopniu jednego mężczyzny na dwudziestu (u kobiet jest to znacznie rzadsze). Wskazuje także na genetyczne uwarunkowania daltonizmu.

Wniosek – w populacji małych chłopców i małych dziewczynek jest odpowiednio duży odsetek dzieci, które widzą kolory czerwone i zielone tak jak różne odcienie szarości. Ponieważ kolor czerwony i zielony wchodzi w skład wielu kolorów pochodnych, dzieci mogą inaczej widzieć kolorowe objekty⁷. Zamiast więc irytować się na dzieci mylące nazwy kolorów, trzeba wszystkim starszym przedszkolakom pomóc w różnicowaniu oraz nazywaniu kolorów zasadniczych i pochodnych, a także w orientowaniu się w różnych odcieniach barwnych. Takie zajęcia zostały zaplanowane w tym obszarze działalności pedagogicznej w przedszkolu.

Wróćmy do kształtowania umiejętności rysunkowych dzieci. Z tego, co wiemy o prawidłowościach rozwojowych człowieka⁸, wynika, że szczególnie ko-

⁵ Dotyczy to już starszych dzieci, które swobodnie posługują się w rysunku schematami postaci człowieka. Ponieważ w rysunkach dzieci ujawniają swoje *Ja* i związki z najbliższymi osobami, psycholodzy stosują w diagnozie dzieci rysunkowe testy projekcyjne. Więcej informacji na ten temat podają B. Hornowski (op. cit.) oraz J. Rembowski (op. cit.).

⁶ O. Sacks, *Wyspa daltonistów i wyspa sagowców*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000, s. 18.

⁷ Analizując widzenie barwne osób dotkniętych daltonizmem, uważałam, że świat bez czerwieni lub zieleni musi być co najmniej smutny. Tak było do chwili, gdy zobaczyłam w artykule dotyczącym widzenia barwnego trzy fotografie bukietu frezji: jedna była utrzymana w barwach naturalnych, druga i trzecia fotografia zostały komputerowo spreparowane tak, że usunięto z jednej kolor czerwony, a z drugiej kolor zielony. Te spreparowane fotografie były bardzo piękne. Na jednej frezje były utrzymane w tonacji kolorystycznej podobnej do tej, w jakiej P. Picasso malował w okresie błękitnym. Na drugiej fotografii frezje były w tonacji brązowo-żółcistej, podobnej do niektórych obrazów Rembrandta. Na tej podstawie sądzę, że daltonizm to tylko inne widzenie otoczenia.

⁸ Więcej informacji na ten temat podają: F. Affolter (*Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, WSiP, Warszawa 1997) oraz P. Wallon, A. Cambier, D. Engelhart (*Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa 1993).

rzystną rolę odgrywają doświadczenia dotykowe i czuciowe, a także ruchowe i przestrzenne. Doświadczenia te sprzyjają kształtowaniu świadomości własnego *Ja*, są źródłem wiedzy o schemacie własnego ciała, o kształtach otaczających obiektów oraz ich miejsca w przestrzeni. Na początku takiemu dotykowo-czuciowemu poznawaniu świata towarzyszy percepcja wzrokowa. W miarę rozwoju percepcja wzrokowa przyjmuje rolę wiodącą i dziecko uczy się wykonywać pod kontrolą wzroku złożone czynności, które pozwalają mu na coraz sprawniejsze funkcjonowanie⁹. Dotyczy to także twórczości plastycznej, ważnego zakresu rozwoju umysłowego dziecka, i uzasadnia następującą kolejność metodyczną w organizowaniu dziecięcej twórczości plastycznej:

– trzeba zacząć od ustalenia razem z dziećmi, co zostanie przedstawione na rysunku (w ulepiance, malowance itp.): wspaniały słoń, wiewiórka zbierająca orzechy, drzewa jesienią, tęcza po burzy itd.;

– dzieci pokazują (ruchem ciała i gestami) kształt, charakterystyczny ruch, na przykład wiewiórki, i opisują słowami, jak ona wygląda i co znajduje się obok niej;

– po takiej prezentacji dzieci przystępują do rysowania, lepienia, konstruowania.

Takie wprowadzenie ułatwi dzieciom twórcze wypowiedzanie się, gdyż pomaga wyobrazić sobie to, co ważne.

Gdy dzieci zaczynają tworzyć (malują, rysują, lepią), mają być skupione: nikt nie mówi głośno i nie hałasuje. Jeżeli jest to uzasadnione, można włączyć odpowiednią muzykę, np. gdy dzieci rysują nastrój zimy. Gdy ukończą swoje dzieło (na wykonanie muszą mieć tyle czasu, ile potrzebują), trzeba zadbać, aby każde dziecko zostało obdarzone uwagą i mogło poczuć się dumne ze swojego dzieła, dlatego warto zorganizować wystawę dziecięcych prac. Każdy dziecięcy rysunek należy podziwiać, nawet przesadnie. Dziecko nie może widzieć, jak dorośli niszczy to, co ono z takim trudem zrobiło, dlatego dziecięce rysunki przechowuje się chociaż przez jakiś czas.

Taki tok postępowania jest znany nauczycielom. To, co proponuję nowego, dotyczy wprowadzania doświadczeń ruchowych tuż przed rozpoczęciem malowania, lepienia, rysowania itp. Z moich doświadczeń wynika, że opowiadanie ruchem (pokazywanie kształtu, wielkości, odległości itp.) pomaga szczególnie tym dzieciom, które są zbyt nieśmiałe, mają słabą koordynację wzrokowo-ruchową, a na dodatek z niechęcią traktują swoją działalność artystyczną.

Niebywale kształtujące jest także łączenie działalności plastycznej z przeżywaniem muzyki. M. Debesse¹⁰ podaje wiele dowodów przemawiających za łącze-

⁹ Więcej informacji podaje J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978, s. 544–581.

¹⁰ M. Debesse, *Twórczość artystyczna dziecka a twórczość artysty*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, PZWS, Warszawa 1965.

niem tych dwóch obszarów działalności artystycznej dzieci. W wychowaniu przedszkolnym sprawdzają się następujące formy łączenia muzyki z działalnością plastyczną:

1 – przeżycie muzyczne jako punkt wyjścia oraz inspiracja do wypowiedzania się w rysunku, w malowaniu, w rzeźbie itp.;

2 – muzyka jako czynnik pomagający skupić się na działalności plastycznej;

– przełożenie tego, co dzieci narysowały, na język melodii i rytmu.

3 Takie i podobne formy łączenia twórczości muzycznej i plastycznej wzbogacają przeżycia artystyczne dzieci, gdyż pozwalają interpretować linię melodyczną jako harmonię barw i odwrotnie.

4 W tradycji wychowania przedszkolnego łączy się także działalność plastyczną z tym, czego dzieci dowiadują się i co przeżywają podczas słuchania opowiadań, bajek i baśni. Na przykład dzieci uważnie słuchają opowiadania, potem rozmawiają o tym, czego się dowiedziały, a na koniec przedstawiają w działalności plastycznej to, co uznały za najważniejsze. Jest to znany schemat metodyczny i zachęcam do częstego prowadzenia takich zajęć.

5 W zakresie wychowania przez sztukę zalecam także wprowadzenie dzieci w świat malarstwa, rzeźby i architektury, w tym także w twórczość ludową. W tradycji wychowania przedszkolnego zapoznaje się dzieci ze sztuką ludową przez organizowanie kącików regionalnych. Zachęca się także dzieci do działalności artystycznej mieszczącej się w kręgu sztuki ludowej, np. lepienie naczyń z gliny i ich wypalanie, wycinanki z papieru, sporządzanie pisanek, strojenie gajików, topienie marzanny. Nie sposób przecenić tego zakresu wychowania przez sztukę, bo sztuka ludowa w swojej prostocie jest bliska dziecięcej twórczości. Jest to także wdzięczne pole do łączenia różnych dziedzin wychowania.

6 Proponuję nie tylko przybliżenie dzieciom świata malarstwa i rzeźby (przez wspólne oglądanie reprodukcji, a także organizowanie dzieciom wycieczek do muzeum i na wystawy), lecz także formy uwrażliwiania na piękno tak, aby dostrzegały urodę budowli, ogrodów i parków oraz gustownie urządzonych wnętrz.

7 Kolejny ważny obszar wychowania przez sztukę to tworzenie przez dzieci sztuki użytkowej, oczywiście na miarę ich możliwości. Mogą to być karty świąteczne, ozdobne koperty, a także drobne prezenty w postaci figurek, naczyń, zakładek do książek itp. Tego rodzaju działalność jest wielce kształcąca, i to nie tylko ze względu na wartości artystyczne wykonywanych przedmiotów. Jest to bowiem doskonała okazja do kształtowania sprawności manualnej, wszak dokładność i precyzja wykonania podnosi wartość artystyczną przedmiotów. Ponadto dzieci uczą się, w jaki sposób mogą innym sprawić radość i wyrazić wdzięczność.

Warto nieco inaczej zorganizować kącik plastyczny. Można w nim ustawić dwa małe stoliki, przy nich postawić krzeselka – niech zapraszają dzieci do zajęcia miejsca¹¹. Na jednym stoliku należy położyć wszystkie przedmioty potrzebne do rysowania. Jeżeli tak się stanie, dzieci usiądą i będą rysować. Nie trzeba ich namawiać, bo sytuacja prowokuje dostatecznie mocno.

Na drugim stoliku należy zgromadzić wszystko, co potrzebne do lepienia: podkładowki, plastelina na tacach itp. Przedmioty te mają być tak ułożone, by dziecko tylko usiadło i lepiło. Dzieci, które wiedzą, do czego to służy, same będą się bawić. Taka organizacja kącika ułatwi nauczycielowi pracę. Kilko dzieci w grupie będzie zajętych sensowną działalnością w tej części sali.

Dzieci będą potrafiły skupić się dłużej na rysowaniu i lepieniu, jeżeli gospodarzem kącika będzie spory miś – artysta, który patrzy na dzieci i obdarza je uwagą, wysłucha tego, co one mówią, i wszystko zrozumie, a one zajmują się lepieniem i rysowaniem. Dla misia można narysować coś ważnego, ulepić grzybkę itp. Bo jemu wszystko się podoba. Miś – artysta może na chwilę zastąpić nauczyciela, dlatego nie musi on już być obecny w kąciku plastycznym i może zająć się innymi dziećmi.

Warto także w kąciku plastycznym zorganizować warunki do uprawiania malarstwa ściennego¹². Wystarczy umocować na ścianie płytę pilśniową, do niej przymocować przylepcem (nie pluskiewkami) papier, na dole rozłożyć zmywalne tworzywo, aby nie plamić podłogi. Dzieci mogą więc malować na dużych formatach. Zorganizowanie takiego kącika trzeba zaproponować rodzicom, którzy chcą rozwijać zainteresowania plastyczne swojego dziecka.

¹¹ W pewnych sytuacjach przedmioty wymuszają czynności człowieka: na pustym krześle bezwiednie się siada, lekko wysunięta szuflada prowokuje do sprawdzenia, co tam jest, pudełko z odchylonym wieczkiem kusi do zajrzenia. Takie prowokujące sytuacje wykorzystuje się w terapii dzieci o zbyt słabej potrzebie poznania. Namawiam, aby z nich korzystać także w trakcie organizowania zajęć z maluchami w domu i w przedszkolu.

¹² Zainteresowane osoby namawiam do przeczytania książki H. Olechnowicz, *Dobre chwile z naszym dzieckiem. Zabawy sprzyjające rozwojowi charakteru*, WSiP, Warszawa 1997. Są tam wspiane pomysły i niezwykle mądre komentarze pedagogiczne.

10.10.2. Wdrażanie dzieci do wypowiedania się w różnych formach plastycznych. Oglądanie i rozmawianie o tym, co artyści przedstawiają w swoich dziełach. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne¹³

► Organizowanie dzieciom zabaw z plasteliną, masą solną¹⁴

Zabawy tego typu trzeba rozpocząć od kształtowania ruchów: toczenia, rozrywania (kawałkowania), łączenia, rozklepywania. Jeżeli dziecku trudno jest uformować na przykład kulkę, trzeba mu pomóc i poprowadzić je w taki sposób¹⁵:

– dorosły pochyła się nad dzieckiem tak, aby jego lewa ręka znajdowała się tuż przy lewej ręce dziecka, a prawa przy prawej. Przy takim obejmowaniu przekazuje się dziecku maksimum doznań czuciowych, a ponadto pomaga mu się skupić na czynnościach rąk;

– dorosły nakłada swoje dłonie na ręce dziecka i prowadzi ruchy dziecięcych dłoni tak, aby dziecko samo oderwało kawałek masy solnej, a potem toczyło go, aż do uformowania kulki.

Jest to skuteczny sposób wspomagania dziecka w wykonywaniu trudniejszych czynności. Otrzymuje ono bowiem maksimum informacji: czuje intencje dorosłego, jego skupienie i zmiany napięcia mięśni.

Dzieci mogą lepić z plasteliny lub masy solnej: a) pieczywo na śniadanie dla lalki i misia, b) grzybki i inne dary lasu, c) biżuterię dla mamy, d) zwierzęta do zagrody wiejskiej (do zoo) itp.

► Wspomaganie dzieci w rozwijaniu sprawności manualnej oraz współpracy oka i ręki niezbędnej w działalności plastycznej

Rysowanie patykami po ubitej i wygładzonej ziemi lub kredą na asfalcie sprzyja panowaniu nad ręką i narzędziem. Wzmacnia drobne mięśnie dłoni

¹³ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

¹⁴ Oto prosty sposób przygotowania masy solnej. Trzeba wsypać do naczynia sól i mąkę w proporcjach jeden do jednego i dodać odrobinę wody. Chodzi o to, żeby pod wpływem ugniatania sól roztopiła się, tworząc z mąką masę solną. Jeżeli ugniatanie jest trudne, można dodać jeszcze kilka kropel wody. Gotowa masa ma być jednolita i łatwa do ugniatania, rozdzielania, łączenia razem itd. Przedmioty z masy solnej trzeba wysuszyć (można je także upiec i wówczas nabierają pięknego koloru) i pomalować.

¹⁵ Szczegółowe instrukcje w zakresie prowadzenia dzieci w trakcie opanowania trudnych czynności podaje F. Affolter (op. cit., s. 196–194). Zalecana przez nią metoda pozwala uczyć dzieci przez czucie i przekazywanie im pełnych informacji o celowym zachowaniu się człowieka.

i palców oraz ułatwia dziecku kontrolowanie nacisku w trakcie rysowania. Warto więc zorganizować rysowanie kolorową kredą (kredkami świecowymi) na asfaltowej alei. Trzeba pokazać dzieciom, jak rysuje się na asfalcie, i zachęcić do tej czynności. Na koniec pochwalić, bo takie rysowanie wymaga wysiłku.

Rysowanie kresek, szyn, krzyży i kółek – we wszystkich sprawdzianach rozwojowych są zadania kontrolujące, czy dziecko potrafi to narysować. Spełnienie tych oczekiwań dobrze świadczy o rozwoju dziecka. Bez wcześniejszych ćwiczeń dziecko nie będzie umiało trzymać w dłoni kredki i precyzyjnie kierować ruchami dłoni. Narysowanie poziomych i pionowych kresek, szyn i krzyża będzie dla dziecka łatwiejsze, jeżeli: a) najpierw narysuje kreski w powietrzu wyciągniętą ręką (duży ruch wykonany ramieniem), b) potem narysuje kreski palcem na stole (ruch mniejszy, angażujący przedramię i dłoń), c) na koniec narysuje kredką na papierze (koordynacja drobnych ruchów dłoni i palców).

► **Zachęcanie dzieci do eksperymentowania kolorami**

Do zabaw z kolorowymi farbami nie trzeba dzieci namawiać. Celem tych zajęć jest stworzenie dzieciom okazji do obserwowania i ustalania, co wynika z mieszania kolorów. Chodzi o to, aby dzieci wiedziały, jak uzyskać kolor zielony (żółty i niebieski), różowy (biały i czerwony), fioletowy (czerwony i niebieski) itd. Jest to skomplikowane, dlatego najpierw trzeba pokazać dzieciom, na czym polega eksperymentowanie z kolorami.

Na stoliku znajdują się: duży biały karton, miseczki z farbami i szeroki pędzel. Nauczyciel maluje poziome pasy: biały, żółty, niebieski, czerwony, czarny. Następnie, nie czekając aż farba wyschnie, maluje pionowe pasy w takich samych kolorach i w tej samej kolejności. Dzieci widzą, w jaki sposób kolory mieszają się na przecięciach pasów. Wystarczy o tym porozmawiać. Potem dzieci mogą eksperymentować z kolorami.

Można także organizować im zajęcia w rodzaju *Kolorowe czary*. Potrzebne są: kartki z dużego bloku rysunkowego, miseczka z wodą i gąbka oraz farby akwarelowe i cienki pędzelek. Najpierw pokaz „czarowania”. Trzeba zmoczyć gąbką biały karton (musi być tak mokry, aby rozpląwała się na nim farba). Następnie nabiera się na pędzel trochę farby i dotyka nim mokrego papieru. Dzieci widzą, jak powoli z rozpląwającej się farby wyłania się kwiat. Na pewno zechcą w podobny sposób „wyczarować” nie tylko kwiaty.



► Pomaganie dzieciom w swobodnym posługiwaniu się kolorami – malowanie palcami¹⁶

Potrzebna jest farba (w proszku) i spoiwo, najlepiej klej z rozgotowanej mąki. Żeby dziecko nie lizało farby, można dodać trochę rozgotowanego mydła (masa jest wtedy niesmaczna). W taki sposób przygotowuje się farby (biała, czarna, żółta, czerwona i niebieska), a mieszając je, uzyskuje się inne barwy (zieloną, pomarańczową, fioletową itd.). Farby trzeba rozdzielić do miseczek (w każdej dać trochę farby).

Na podłodze rozłożyć arkusze szarego papieru, na nich białe kartki, a obok miseczki z farbami. Jeżeli dzieci pierwszy raz malują palcami, trzeba pokazać im, na czym to polega.

Zielona łąka. Dzieci rozmawiają o tym, jaka jest trawa: *Pachnąca... mokra... miękka i zielona... Malujemy taką trawę...* Dzieci maczają palce w farbie i malują, po chwili kartka jest pokryta zielonymi śladami. Kiedy kartka trochę przeschnie, trzeba namalować kwiaty. Wystarczy zanurzyć palce w miseczkach z czerwoną, żółtą lub niebieską farbą i przykładać je do trawy. Kolorowe kropki i paćki to kwiatki na majowej łące. Dzieci mogą malować taką łąkę indywidualnie lub w grupach.

W podobny sposób dzieci malują *Kolorowy deszcz, Słoneczko na niebie i chmury, Burzę z piorunami, Spadające jesienne liście, Ognisko, Miasto w nocy, Padający śnieg.* Im więcej będzie takich malowanek, tym lepiej.

► Jak rozwijać u dzieci umiejętność rysowania postaci ludzkiej – od prostych głowonogów do rozbudowanych schematów

Z chwilą gdy dziecko potrafi zamknąć linię, pragnie narysować to, co najważniejsze – człowieka. Pierwsze takie rysunki to głowonogi. W miarę rozwoju umysłowego, narastających doświadczeń w rysowaniu, rosnącej sprawności rąk oraz nabierania wprawy w zakresie współpracy ręki i oka dziecko tworzy bardziej doskonałe schematy postaci człowieka. Oto propozycje, które dzieciom w tym pomogą:

– *Rysunek pod dyktando.* Dzieci siedzą przy stolikach, mają kartony i kredki świecowe. Nauczyciel proponuje: *Możecie narysować mnie. Będę opowiadać wam, jak wyglądam, a wy będziecie rysować.* Skupia uwagę dzieci

¹⁶O korzyściach, jakie wynikają z malowania palcami, pisze H. Olechnowicz (op. cit.). Autorka zaleca malowanie palcami w terapii dzieci o zaburzonym rozwoju, twierdząc, że: *Oczy dziecka są głodne barw. Zabawa w malowanie barwnych plam to coś zupełnie innego niż rysowanie domku czy człowieka. To radość mazania, zestawiania barw.*

i gestami pokazuje kolejno kształt głowy, oczy, nos, usta. Potem szyję, brzuch (tułów), ręce itd. Nazywa to, co pokazuje, a dzieci rysują tak, jak potrafią. Na koniec trzeba koniecznie zorganizować wystawę portretów i pochwalić dzieci;

– *Rysujemy mamę (tatę, babcię, dziadka): Dorysuj to, czego brakuje.* Dzieci mają kredki świecowe i kartony. Wspólnie z nauczycielem ustalają, kogo będą rysować. Rozmawiają o tym, jak ten ktoś wygląda, że ma głowę, włosy, oczy, nos, usta itd. Dzieci zaczynają rysować, nauczyciel spogląda na rysunki kolejnych dzieci i głośno dziwi się: *Mama bez uszu? Dorysuj... Mama bez sukienki? Dorysuj... Twoja mama na pewno ma włosy – dorysuj.* Głośno wyrażane zdziwienia są formą podpowiadania dzieciom, co mają dorysować. Dzięki temu rysunek człowieka staje się bogatszy;

– *Jest sukienka: dorysuj, ma być dziewczynka. Są spodnie i bluza: dorysuj, ma być chłopiec.* Przed zajęciami trzeba na kartonach do rysowania przykleić wycięte z kolorowego papieru sukienki (spodnie i bluzy). Nauczyciel rozdaje takie kartony dzieciom i mówi: *Jest sukienka. Ma być dziewczynka. Rysujcie...* Naklejona sukienka pomaga dziecku koncentrować się na tworzeniu wizerunku. Dziecko widzi wówczas lepsze efekty swojego rysowania.

► Stwarzanie okazji do działalności plastycznej poprzedzonej doświadczeniami w sferze ruchowej i przestrzennej

Nauczyciel ustala razem z dziećmi, na jaki temat będą wypowiadać się plastycznie (wcześniej przygotowuje odpowiednie materiały i organizuje miejsce pracy). Dzieci w formie opowiadania ruchowego pokazują, co będą przedstawiać w działalności plastycznej. Na przykład pokazują ruchem rąk kształt słońca, kierunek odchodzących od niego promieni, kołysanie się drzew na wietrze, charakterystyczny ruch skradającego się kota.

W trakcie takich opowiadań ruchowych dzieci opowiadają słowami to, co robią, jak wyglądają obiekty, które chcą przedstawić. Następnie dzieci siadają przy stolikach (stają przy sztalugach) i każde z nich rysuje, maluje, wycina, wydziera to, co wcześniej pokazało. Gdy dzieci tworzą swoje dzieła, mogą słuchać nastrojowej muzyki. Sprzyja to skupieniu i ułatwia wypowiedzianie się w kolorach i kształtach.

Kiedy prace plastyczne zostały już ukończone, nauczyciel obdarza dzieci uwagą, podziwia to, co zrobiły, i organizuje wystawę tych prac.



► **Pomaganie dzieciom w dostrzeganiu i nazywaniu różnych odcieni kolorów, a także posługiwanie się nimi w działalności plastycznej**

1 Starsze przedszkolaki tylko czasem myślą się w nazywaniu kolorów. Dotyczy to jednak kolorów, którymi jest nasycone ich otoczenie. Ta seria zajęć ma pomóc dzieciom w zorientowaniu się w różnych odcieniach koloru czerwonego, niebieskiego, zielonego itd. Można to zorganizować w taki sposób: a) na zsuniętych stolikach trzeba zgromadzić kolorowe (w różnych odcieniach danego koloru) szmatki, kłębki wełny, kawałki papierów i drobne przedmioty – im więcej, tym lepiej, b) dzieci mają uporządkować te rzeczy według kolorów: osobno czerwone, niebieskie itd.

2
3
4 W trakcie takiego sortowania (klasyfikacji) na pewno wyłoni się problem określenia różnych odcieni każdego koloru. Dzieci będą zastanawiać się nad tym, jak nazwać różne odcienie na przykład niebieskiego i czy dany odcień zaliczyć do niebieskiego, czy już do zielonego.

6 ► **Stwarzanie okazji do działalności plastycznej poprzedzonej przeżyciami muzycznymi**

7 Dzieci siedzą wygodnie wokół nauczyciela i słuchają nastrojowej muzyki. Trzeba je zachęcić do zamknięcia oczu i wyobrażenia sobie, co przedstawia muzyka. Po wysłuchaniu utworu cichutko wstają, spokojnie podchodzą do stolików (sztalug) i przedstawiają za pomocą linii, koloru, formy wysłuchaną opowieść muzyczną. Na koniec nauczyciel razem z dziećmi organizuje wystawę dziecięcych prac, dbając o to, aby dzieci mogły odczuć satysfakcję z tego, czego dokonały. Takie zajęcia można nazwać *O czym opowiada muzyka, Malowanie muzyki* itp.

10 ► **Stwarzanie okazji do ilustrowania opowiadań, bajek, baśni**

11 Dzieci w skupieniu słuchają opowiadania, bajki, baśni (może to być tekst czytany przez nauczyciela albo utwór z przedszkolnej płytoteki). Następnie przedstawiają słowami lub pantomimą to, co zamierzają narysować, namalować, ulepić. Po takich doświadczeniach tworzą w technice plastycznej, którą nauczyciel uzna za właściwą. Na koniec każde dziecko wyjaśnia, co przedstawiło w swojej pracy plastycznej. Nauczyciel organizuje wystawę prac, którą będą podziwiali rodzice.

14 ► **Przybliżanie dzieciom sztuki ludowej charakterystycznej dla regionu, w którym dzieci mieszkają**

15 Sposób realizacji takich zajęć zależy od możliwości organizacyjnych. Może to być zwiedzanie wystawy, wizyta w muzeum, spotkanie z twórcą, oglądanie zgromadzonych przedmiotów artystycznych itp.

Informacje będą pełniejsze i bardziej osobiste, jeżeli dzieci wspólnie z nauczycielem urządzą kącik regionalny. Mogą się w nim znajdować przedmioty wykonane przez twórców ludowych, a także prace dzieci wykonane w konwencji sztuki ludowej. Taki kącik trzeba zorganizować tak jak przystało na muzeum regionalne: każdy eksponat jest pięknie pokazany i podpisany (co to jest, kto to zrobił). O to musi już zadbać nauczyciel.

► **Tworzenie sztuki użytkowej na miarę możliwości dzieci**

Tego rodzaju działalność jest wielce kształcąca, i to nie tylko ze względu na wartości artystyczne wykonywanych przedmiotów. Jest to także okazja do kształtowania sprawności manualnej. Dzieci uczą się także, w jaki sposób mogą sprawić innym radość i wyrazić wdzięczność. W zakresie możliwości starszych przedszkolaków jest wykonanie: kart i stroików świątecznych, ozdobnych kopert, prezentów w postaci figurek, naczyń, zakładek do książek, igielników itp.

► **Umożliwianie dzieciom obcowania ze sztuką: malarstwo, rzeźba, fotografia artystyczna, piękne przedmioty użytkowe itp.**

Wiele zależy tu od warunków i możliwości. Rzeźby, malarstwo, fotografię artystyczną i piękne przedmioty ogląda się zwykle w galerii, na wystawach, w muzeum itd. Starsze przedszkolaki powinny tam bywać, gdy jest taka możliwość. Chodzi także o klimat sprzyjający oglądaniu dzieł sztuki. Gdy nie ma takich możliwości, trzeba skorzystać z albumów. Najlepiej, gdy pokazywane tam ilustracje dotyczą tego, co dzieci interesuje i z czym się spotykają. Na przykład jesienią warto pokazać dzieciom reprodukcje obrazów, na których artyści przedstawiają tę porę roku. Może to być wspólne oglądanie albumu z dobrze dobraną muzyką w tle.

► **Uwrażliwienie dzieci na piękno architektury, także tej zwanej zieloną**

Na ten temat mówi się zbyt rzadko nie tylko w przedszkolach. Zapewne dlatego mało kogo drażnią brzydkie budynki, zaśmiecone place zamiast pięknych ogrodów wokół domostw. Warto zadać sobie trud i pokazać starszym przedszkolakom, jak piękne mogą być budowle, ile uroku mają parki i ogrody. Można to zrealizować w następujący sposób:

– *wspólne oglądanie albumów*, w których przedstawiono piękną architekturę (budowle) i wspaniałe ogrody. Po rozmowie o tym, co dzieci zobaczyły, można zaproponować dzieciom namalowanie na przykład rajskiego ogrodu;

– *wycieczka*, której celem jest oglądanie budowli lub spacer do ogrodu albo parku ze zwróceniem uwagi na to, co jest w nich piękne;



– *konstruowanie makiety*, na której znajdują się budowle i ogrody wykonane przez dzieci z różnych materiałów i pięknie ozdobione.

Takich zajęć powinno być kilka, bo hasło to można zrealizować w korelacji z odpowiednimi hasłami w zakresie wychowania rodzinnego i obywatelskiego.

► Uwrażliwienie dzieci na piękno i funkcjonalność wnętrza

Jest to kontynuacja poprzednich zajęć i dlatego przebieg ich może być podobny: a) dzieci oglądają fotografie (albumy, czasopisma, foldery) przedstawiające funkcjonalnie urządzone wnętrza, b) nauczyciel organizuje dzieciom wycieczkę do miejsc, o których wie, że są tam ładnie urządzone wnętrza (muzeum, nowoczesnie urządzone biura, banki itp.), c) po powrocie z wycieczki urządza pokój dla lalki, misia lub zastanawiają się, co można zmienić w ich sali, aby było wygodniej i ładniej.

10.10.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć i umieć z wychowania plastycznego?

Efektów wychowania przez sztukę nie sposób zmierzyć. Obejmuje ono wspomaganie dziecięcej wyobraźni i wrażliwości na piękno, rozwijanie zdolności oraz kształtowanie umiejętności twórczego wypowiedzania się w różnych formach działalności plastycznej. To, co można uchwycić i ocenić, dotyczy głównie łatwości, z jaką dzieci wypowiadają się w technikach plastycznych. Nie jest to mało, gdyż starsze przedszkolaki niebawem rozpoczną naukę w szkole, a tam będą odnosić szkolne sukcesy, gdy ich rysunki będą bogate w szczegóły, czytelne i ciekawe kolorystycznie. Dlatego trzeba zadbać o to, aby dzieci w ramach wychowania plastycznego poznały i posługiwały się różnorodnymi technikami plastycznymi. Im chętniej i swobodniej będą wypowiadały się w rysunku, w malowaniu i innych technikach plastycznych, tym lepiej.

Nie trzeba jednak robić problemu, gdy któreś dziecko nie przejawia zainteresowania architekturą, malarstwem czy rzeźbą. Tak bywa szczególnie wówczas, gdy dorośli z najbliższego otoczenia dziecka także się tym nie interesują. Trzeba mieć nadzieję, że to się zmieni, gdy dziecko zetknie się z prawdziwą sztuką w bardziej sprzyjających sytuacjach.

10.11. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci przez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych u dzieci i wdrażanie do zachowania ostrożności przy korzystaniu z urządzeń znajdujących się w najbliższym otoczeniu

10.11.1. O roli zabaw konstrukcyjnych w rozwoju umysłowym dzieci i sposobach budzenia ich zainteresowań technicznych. W jaki sposób rodzice mogą zadbać o to, aby dzieci rozsądnie obchodziły się z urządzeniami znajdującymi się w najbliższym otoczeniu?

Realizacja wychowania technicznego sprawia nauczycielom wiele kłopotów. Nie ulega wątpliwości, że starsze przedszkolaki powinny być wprowadzone w świat techniki. W ich otoczeniu jest przecież coraz więcej urządzeń technicznych, z których korzystają dorośli. Dzieci są zafascynowane urządzeniami i podczas nieobecności rodziców rozkręcają je, aby dowiedzieć się, co jest w środku i dlaczego to funkcjonuje. Urządzenia ulegają zniszczeniu, a na dodatek dochodzi do mniej lub bardziej groźnych wypadków.

Ostrożne obchodzenie się z urządzeniami to tylko mały zakres wychowania technicznego. Głównym celem jest wspieranie dzieci w działalności konstrukcyjnej oraz budzenie ich zainteresowań techniką. Dlatego w tym obszarze wychowania wyróżniam następujące powiązane ze sobą zakresy:

- stwarzanie dzieciom warunków do zabaw konstrukcyjnych, aktywności typowej dla starszych przedszkolaków. Jest to znakomity sposób wspomagania dzieci w rozwoju umysłowym, w tym dbałość o kształtowanie ich sprawności ruchowej oraz współpracy ręki i oka;

- stopniowe zachęcanie dzieci do majsterkowania: jest to przedłużenie zabaw konstrukcyjnych. Trzeba pamiętać o różnicach indywidualnych w rozwoju dzieci i taką działalność proponować tym, które charakteryzują się większą sprawnością manualną i są zainteresowane urządzeniami technicznymi;

- budowanie wiedzy o urządzeniach technicznych na miarę możliwości i potrzeb poznawczych dzieci. Ten zakres musi także obejmować uświadamianie dzieciom niebezpieczeństw wynikających z niewłaściwego obchodzenia się z urządzeniami.

O szczególnej wartości zabaw konstrukcyjnych

Zabawy konstrukcyjne¹ wywodzą się z zabaw manipulacyjnych i są z nimi ściśle powiązane. W definicjach zabaw konstrukcyjnych podkreśla się, że ich efektem jest jakiś wytwór, niezależnie od tego, czy tworząc go, dziecko użyło jedynie swoich rąk (np. zbudowało domek z gotowych klocków), czy posługiwało się narzędziami (np. używając wiaderka, łopatk, zbudowało z piasku fortecę). Dzieci mogą takie konstrukcje realizować według wzoru lub tworzyć je z wyobraźni.

Typową, lecz nie jedyną, zabawą konstrukcyjną przedszkolaków jest budowanie z klocków. Jeżeli dzieci są zachęcane do zabaw klockami, mają więcej okazji do rozwijania swoich możliwości intelektualnych, a także kształtowania sprawności manualnych, koordynacji percepcyjno-motorycznej i zainteresowań konstrukcyjnych.

Oto kilka ważniejszych informacji dotyczących zadań konstrukcyjnych². W połowie drugiego roku życia dziecko potrafi zbudować wieżę z 3, a nawet z 4 klocków. Kilka miesięcy później dziecko – dwulatek – zbuduje wieżę aż z 5 i więcej klocków. Trzylatki swobodnie tworzą z klocków jeszcze wyższe wieże, a także mostki i bramy. Starsze przedszkolaki – czterolatki i pięciolatki – dążą do zamknięcia przestrzeni w strukturach trójwymiarowych, co pozwala im tworzyć bardziej skomplikowane konstrukcje z klocków, na przykład domy, fabryki, fortece. Do tak złożonych konstrukcji dzieci wykorzystują nie tylko klocki o różnych kształtach, lecz także wszystko to, co znajduje się w ich zasięgu, a więc pudełka, patyczki, deseczki itd. Chętnie też budują z klocków, które na różne sposoby można ze sobą spajać, np. klocki lego.

O tym, że zabawy konstrukcyjne niebywale rozwijają dziecięcy umysł, świadczy fakt, że tylko maluchy budują na zasadzie *Zobaczę, co z tego będzie*. Na przykład dziecko postawiło klocek na kloku i stwierdza: *Wieża*, dokładając kolejny klocek, spowodowało katastrofę. Śmieje się i patrząc na rozsypane klocki, stwierdza: *Będzie pociąg* i układa klocek za klockiem.

Jeżeli dzieci są zachęcane do takich zabaw, szybko doświadczają, że można przed zabawą określić zamysł, a potem go realizować. Oświadczają na przy-

¹ Więcej informacji podają: E.B. Hurlock (*Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1960, s. 425–437); M. Przetacznik-Gierowska (*Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, tom I, PWN, Warszawa 1996; *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej nr 684*, Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993); W. Okoń (*Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987, s. 188–197) i inni.

² Dynamikę rozwoju zabaw konstrukcyjnych uwzględniają sprawdziany rozwojowe dla dzieci znajdujące się w publikacji E. Franus, *Sprawdziany rozwoju dziecka: od urodzenia do szóstego roku życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.

kład: *Zbuduję garaż* i budują go. Są tak zainteresowane realizacją swojego pomysłu, że proszą o pomoc, gdy budowla w niewielkim stopniu przypomina to, co zaplanowały. Dzieci starsze dokładnie wyobrażają sobie, co chcą zbudować, dobierają odpowiednie klocki, a nawet uzgadniają plan, jeżeli bawią się w grupie.

Ponadto zabawy konstrukcyjne u starszych przedszkolaków łączą się z zabawami tematycznymi³, co znacznie podnosi ich wartość edukacyjną. Na przykład dzieci konstruują tramwaj, który służy im potem do przewożenia ludzików w zabawie tematycznej *Jeździmy tramwajem*. W ten sposób konstrukcje wykonane przez dzieci nabierają nowego sensu: najpierw wysiłek i przyjemność konstruowania, potem satysfakcja z przydatności tego, co same zbudowały.

W zabawach konstrukcyjnych dzieci wdrażają się do skupiania uwagi na jednym zadaniu przez dłuższy czas i uczą się tak gospodarować swoimi zasobami poznawczymi, aby je zrealizować. Tym sposobem mogą kształtować swoje poczucie sprawstwa *Potrafię to zrobić...*, *Jak zechcę, to zrobię*. Uczą się przewidywać, co po kolei trzeba wykonać, aby osiągnąć cel (np. przygotować klocki, wybrać właściwe i odpowiednio zestawić), a także realizować swój zamysł do końca (odczucie satysfakcji, że się udało) z możliwością zastosowania wykonanej konstrukcji w innej sytuacji.

Niestety, w wielu przedszkolach lekkomyślnie rezygnuje się z opisanych możliwości edukacyjnych. Zwyczajnie lekceważy się zabawy klockami i nie dba o to, aby sale zabaw wyposażić w zwyczajne, drewniane klocki⁴; albo nie ma ich tam wcale, albo jest ich tak mało, że nie sposób zbudować z nich coś sensownego. Niestety, rodzice także rzadko kupują dzieciom zwyczajne klocki.

To musi się zmienić, trzeba koniecznie stwarzać dzieciom warunki do zabaw konstrukcyjnych, w których głównym tworzywem są drewniane, zwyczajne klocki. Radzę zorganizować kącik do zabaw klockami. Na podłodze powinna być wykładzina w jednolitym, spokojnym kolorze. Wyznacza ona obszar, na którym dzieci mogą budować. Jeżeli jest np. szara, wyraźnie widać na niej kolory klocków. Klocki powinny być posortowane w pojemnikach. Jeżeli osobno będą daszki, cegły, mostki itp., dzieci nie będą wysypywały wszystkich klocków z pojemników, aby znaleźć ten właściwy. Mniej jest wówczas sprzątanina.

³ Zwraca na to uwagę M. Przetacznik-Gierowska, *Świat dziecka...*, s. 34 i dalsze.

⁴ Goszcząc w przedszkolach, pytam o zwyczajne, drewniane klocki, gdyż są mi potrzebne na przykład do prowadzenia zajęć otwartych dla rodziców i nauczycieli. Wyjaśnia się mi wówczas: *Nie ma na to pieniędzy...*, *Nie sposób ich kupić...*, *Dzieci już się nimi nie chcą bawić* itp. Okazuje się jednak, że w przedszkolu znalazły się pieniądze na drogie mechaniczne zabawki typu robot, zdalnie kierowane pojazdy, porcelanowe lalki w aksamitnych ubrankach itd. Drewniane klocki można kupić w wielu sklepach. Dzieci nie chcą bawić się klockami tylko dlatego, że klocków jest zbyt mało, żeby zbudować z nich to, co chcą, a ponadto widzą brak zainteresowania, gdy zaczynają budować cokolwiek z klocków.

Sortowanie klocków to także znakomite ćwiczenie w zakresie klasyfikowania. W pojemnikach mogą się również znajdować elementy, które wzbogacą budowlę: deseczki, pudełka, patyczki itd. Klocków musi być najwięcej – tyle, żeby dzieci, bawiąc się razem, mogły zbudować miasteczko, warowny zamek itp.

Zabawy klockami będą dla dzieci bardziej atrakcyjne, gdy dorosły zachęci do budowania, co jakiś czas podejdzie i zachwyci się tym, co już zostało zbudowane, i porozmawia o dalszych zamierzeniach. Nie trzeba także od razu likwidować budowli, ponieważ wartość edukacyjna budowania z klocków wzrasta, gdy dzieci mogą kontynuować zabawę przez kilka dni, rozbudowując, zmieniając przeznaczenie budowli itp.

O początkach majsterkowania, czyli o wdrażaniu dzieci do posługiwania się narzędziami i przyborami

Majsterkowanie wywodzi się z zabaw konstrukcyjnych i różni się od nich tym, że dziecko, tworząc coś, posługuje się różnymi narzędziami i przyborami. Trzeba dodać, że narzędziem są także nożyczki, a nie tylko młotek, śrubokręt itp. Starsze przedszkolaki mają zdecydowanie mniejsze możliwości w zakresie posługiwania się narzędziami niż sześciolatki i mali uczniowie.

Na dodatek w grupach czterolatek i pięcioletków występują znaczne różnice indywidualne w posługiwaniu się choćby nożyczkami: są dzieci, które nigdy nie trzymały nożyczek w dłoni, i takie, które potrafią sprawnie przeciąć kartkę. Warto więc organizować zajęcia w zespołach dzieci o różnym poziomie sprawności.

Żeby uniknąć sytuacji, w której dziecko o niskiej sprawności manualnej zostaje zepchnięte do roli widza, trzeba zająć się nim indywidualnie. Najpierw dorosły obdarza uwagę wszystkie dzieci pracujące w grupie i wyraża podziw, że tyle już zrobiły. Potem zajmuje się mniej sprawnym dzieckiem, układa mu dłonie i palce na nożyczkach i kieruje nimi tak, aby dziecko zaczęło ciąć papier. Warto jeszcze przez chwilę być obok dziecka, aby je wspierać i zachęcać – posługiwanie się nożyczkami jest bowiem bardzo trudne. Nożyczki w rękach dziecka mogą też być niebezpieczne zarówno dla niego, jak i innych dzieci. Dlatego trzeba dopilnować, aby w trakcie posługiwania się nożyczkami dzieci siedziały spokojnie przy stolikach, nie wymachiwały nożyczkami, nie schylały się z nożyczkami w rękę.

Starsze przedszkolaki powinny także nauczyć się posługiwania się młotkiem, śrubokrętem i innymi prostymi narzędziami. Dzieci mieszkające na wsi mają ku temu więcej okazji. Częściej towarzyszą dorosłym w pracach domowych – podają narzędzia, czasami posługują się nimi lub przytrzymują coś. Bywa to często niebezpieczne, gdyż nawet bardzo mądry przedszkolak nie jest

w stanie przewidzieć niebezpieczeństwa. Poczuciu pewności, że *potrafię* nie towarzyszy tak potrzebna przezorność. Bywa więc, że rosnąca sprawność dziecka w zakresie posługiwania się narzędziami i urządzeniami może obrócić się przeciw niemu.

O potrzebie rozszerzania wiedzy o urządzeniach technicznych i wdrażania dzieci do rozsądnego obchodzenia się z nimi

Najważniejsze jest tu zapoznanie dzieci z urządzeniami domowymi, z którymi stykają się najczęściej i które są tak proste, że starszy przedszkolak jest w stanie zrozumieć, jak one działają. Nie powinno być także kłopotów organizacyjnych, gdyż latarka, odkurzacz, suszarka do włosów i zegar znajdują się zapewne w każdym przedszkolu. W przedszkolach wiejskich warto uwzględnić inne urządzenia techniczne, typowe dla gospodarstwa wiejskiego.

N.N. Poddjakow⁵ zaleca pewną logikę zapoznawania dzieci z nowymi obiektami. Uważa on, że budowanie dziecięcej wiedzy o otaczającym świecie musi od początku charakteryzować się poprawnymi procedurami intelektualnymi. Uwzględniając zalecenia Poddjakowa, proponuję – na przykładzie suszarki do włosów – sposoby zapoznawania dzieci z urządzeniami technicznymi. Dla uniknięcia nieporozumień opisuję szczegółowo czynności dorosłego wraz z formułą wyrażen słownych. Nie oznacza to jednak, że trzeba się tego nauczyć na pamięć. Tak szczegółowy opis ma pomóc dorosłemu wyobrazić sobie, co ma robić i jak ma mówić do dzieci. W opisie nie uwzględniam dziecięcych pytań. Będzie ich wiele, lepiej odpowiedzieć na nie na końcu.

Dorosły zaczyna od zaciekawienia dzieci danym urządzeniem – suszarką. Potem gromadzi dzieci przed sobą, dbając o to, aby każde z nich dobrze widziało i słyszało (wówczas nie będą się popychać). Pokazuje dzieciom urządzenie i opowiada o nim w następujący sposób:

– *To jest suszarka – urządzenie elektryczne przeznaczone do suszenia włosów (nazwa zalicza do kategorii). Suszy ciepłym lub chłodnym powietrzem (zastosowanie). Są jeszcze inne suszarki;*

– *Ta suszarka jest niebieska, mała i ma taki kształt (opisuje kolor, wielkość, a gestem pokazuje kształt). Suszarki są też w innych kolorach, o innym kształcie, większe i potężniejsze. Te są używane przez fryzjerów;*

⁵ Autorytet w zakresie wychowania przedszkolnego N.N. Poddjakow (*Myślenie przedszkolaka*, WSiP, Warszawa 1983, s. 246 i dalsze) wskazuje na możliwości zastosowania wyników badań psychologicznych nad rozwojem myślenia dzieci. Zaleca między innymi podany sposób zapoznawania przedszkolaków z różnymi i nowymi dla nich obiektami.

– Wyjaśnię, z czego składa się suszarka do włosów (wyjaśnieniom słownym opisującym urządzenia towarzyszą gesty). Zaczynam od kabla, bo to jest suszarka elektryczna. Kabel zakończony jest zwyczajną wtyczką. A to jest uchwyt, żeby wygodnie móc trzymać suszarkę jedną dłonią. To jest korpus suszarki zakończony dyszą, z której wydobywa się ciepłe lub chłodne powietrze. W środku jest silniczek z wiatraczkiem: wiatraczek widać, silnika nie, bo jest w środku obudowy. Tu jest przycisk – wyłącznik. A tu regulator temperatury – można go nastawiać i wówczas powietrze suszące włosy będzie cieplejsze albo zimniejsze;

– Teraz pokażę i wyjaśnię, jak działa to urządzenie. Trzeba włożyć wtyczkę do gniazdka, bo to jest suszarka elektryczna (wkłada). Naciskam przycisk (przyciska) – suszarka zaczyna działać. Silnik pracuje i wypycha ciepłe lub chłodne powietrze. Można suszyć włosy (pokazuje suszenie swoich włosów);

– Komu wysuszyć włosy?... (suszy kosmyki włosów dzieci). Koniec – włosy są suche, można wyłączyć suszarkę (wyłącza) i wyjąć wtyczkę z gniazdka (wyjmuje).

Po tej prezentacji trzeba z dziećmi rozmawiać o bezpiecznym korzystaniu z suszarki. Starsze przedszkolaki sporo już wiedzą, wystarczy więc kierować rozmową i uzupełnić to, czego dzieci nie powiedziały. Efektem mają być wnioski dotyczące: a) ostrożnego trzymania wtyczki przy wkładaniu i wyjmowaniu gniazdka, b) takiego suszenia włosów, aby się nie dostały do środka urządzenia, c) suszenia włosów daleko od wody, żeby urządzenie nie zamoczyło się, d) wyłączenia urządzenia zaraz po zakończeniu suszenia, e) właściwego przechowania, f) zasady – dziecko nie może bawić się urządzeniami elektrycznymi ani próbować ich naprawiać lub rozkręcać itd.

Taka lekcja kończy się rozmową; dzieci pytają – dorosły odpowiada. Na koniec dzieci muszą mieć okazję do osobistych doświadczeń, mają nie tylko dotknąć urządzenia, lecz także spróbować się nim posłużyć. Będzie wiele pytań i trzeba na nie odpowiedzieć.

Potrzebna jest także wycieczka do warsztatu, w którym naprawiany jest sprzęt gospodarstwa domowego. Dzieci będą tam miały wiele okazji do zadawania pytań, a udzielone odpowiedzi uzupełnią ich wiadomości.

Kwestie bezpieczeństwa związane z korzystaniem z urządzeń elektrycznych trzeba omówić na zebraniu z rodzicami – warto przy tym skorzystać z wiedzy i doświadczeń rodziców. Namawiam też do skorzystania z wzorców metodycznych podanych przez J.H. Helm i L.G. Katz, które zaadaptowały metodę projektów w edukacji elementarnej⁶. Szczególnie interesujące są ustalenia dotyczące budowli z klocków, zapraszania ekspertów na zajęcia z dziećmi, organizowania zajęć terenowych, a także opis realizacji projektu *Wóz strażacki*.

⁶J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003.

10.11.2. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci przez zabawy konstrukcyjne, budzenie ich zainteresowań technicznych i wdrażanie do bezpiecznego korzystania z urządzeń znajdujących się w otoczeniu. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne⁷

► Kształtowanie sprawności umysłowych dzieci przez zabawy konstrukcyjne organizowane przez nauczyciela

Im częściej starsze przedszkolaki będą miały okazję do zabaw konstrukcyjnych, tym lepiej dla ich rozwoju umysłowego. Sporo dzieci mogło dotąd nie mieć okazji do takich zabaw. Gdy dostaną klocki, poprzestaną na manipulacji: pooglądają je, zbudują małą wieżę lub krótki pociąg i... przestaną się nimi interesować. Dlatego trzeba zacząć od pokazania dzieciom, w jaki sposób można tworzyć coraz bardziej złożone konstrukcje z klocków. Oto kilka przykładowych konstrukcji z klocków:

– *wysokie wieże*: dzieci patrzą, jak dorosły buduje wieżę, potem w zespołach (np. po 4 dzieci) starają się zbudować wysoką wieżę aż do katastrofy – jest to powód do radości i do ponownego budowania wieży;

– *długie pociągi*: dzieci indywidualnie lub w grupach układają klocki w pociągi, dorosły podchodzi, podziwia i radzi, jak zbudować lokomotywę, jak połączyć dwa krótkie pociągi w jeden długi itp.,

– *garaże*: dorosły z dużym zaangażowaniem buduje garaż, dzieci podchodzą i oczywiście chcą pomagać, dorosły proponuje: *Każdy z was może zbudować garaż. To nic trudnego, można to zrobić tak* (pokazuje). *Tam są klocki, proszę je przynieść i możecie obok mnie budować. Tu są samochody* (pokazuje), *dla nich zbudujcie garaże*.

W podobny sposób można budować: ulice z domami, trasy komunikacyjne, osiedla mieszkaniowe, zabudowania wiejskie itp. Każda taka zabawa musi być zakończona podziwianiem tego, co zostało zbudowane. W ten sposób dzieci uczą się przecież odczuwać radość z wykonanego dzieła.

► Wspieranie dzieci w rozwoju umysłowym przez stwarzanie im warunków do zabaw konstrukcyjnych według własnych pomysłów

W każdej sali zabaw starszych przedszkolaków musi znaleźć się miejsce na kącik do zabaw konstrukcyjnych. W kąciku musi być tyle miejsca, aby swobodnie mogło się tam bawić troje, czworo dzieci. Po urządzeniu kącika trze-

⁷ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.



ba pokazać dzieciom, jak można się tam bawić, i ustalić, w jaki sposób można z niego korzystać. Dobrze jest umieścić w kąciku misia – konstruktora. Będzie on obdarzał bawiące się dzieci uwagę i spodoba mu się każda konstrukcja z klocków.

► Doskonalenie umiejętności posługiwania się przyborami i narzędziami

Zabawy klockami należą do ważnych, ale nie jedynych zabaw konstrukcyjnych. Dla rozszerzenia repertuaru takich zabaw i zachęcenia dzieci do majsterkowania, trzeba poświęcić więcej uwagi kształtowaniu umiejętności posługiwania się nożyczkami, młotkiem i śrubokrętem oraz rysowania według szablonów, w tym także przy linijce. Jest to dobry sposób, aby zadbać o lepszą sprawność dziecięcych rąk oraz współpracę ręki i oka. Dzieci muszą wiedzieć, dlaczego mają umieć posługiwać się narzędziem, na przykład nożyczkami. Oto kilka przykładów:

– *łańcuch na choinkę*: dzieci pracują w zespołach (jedne tną paski, inne skleją kółka – ogniwa, a jeszcze inne łączą te ogniwa w łańcuch). Dorosły obdarza uwagę wszystkie dzieci pracujące w grupie i wyraża podziw, że tyle już zrobiły. Potem zajmuje się mniej sprawnym dzieckiem, układa mu dłonie i palce na nożyczkach i kieruje ruchem dłoni tak, aby zaczęły ciąć papier. W podobny sposób uczy dzieci, jak rysować proste kreski przy linijce itp.;

– *dywanik dla misia*: trzeba pociąć kolorowy papier na równe paski, ułożyć kilka z nich pionowo i przykleić górne końcówki do kartonowego paska. Następnie poziome paski przeplatać tak, aby uzyskać plecionkę.

Dobłą okazją jest wykonanie kart świątecznych z różnych materiałów według podanych wzorów. Wiele tu wycinania, klejenia, rysowania według szablonów, przeplatania itp.

► Origami i inne papierowe składanki jako sposób wspierania dzieci w rozwijaniu wyobraźni i kształtowaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej

Papieroplastyka to popularne zajęcia organizowane w przedszkolu. Dobrze jest, jeżeli dzieci wiedzą, w jakim celu wykonują papierowe składanki. W przedszkolu jest wiele okazji do wręczania drobnych upominków: Dzień Babci i Dziadka, Matki, Ojca itd. Można także na takie okazje wykonywać ozdobne zaproszenia. Warto także nauczyć dzieci wykonywania ozdób choinkowych z papieru, słomki itp. Rodzaj wykonanych składanek zależy od sprawności manualnych dzieci i od tego, jakim materiałem dysponuje nauczyciel.

► **Figurki zwierząt i ludzi, scenki rodzajowe, makiety jako sposób rozwijania twórczej działalności dzieci i kształtowania sprawności manualnej**

Jesienią dzieci zbierają liście, patyki, kasztany, żołędzie, buczynę i jarzębikę itd. Tanie są także: marchewka, pietruszka i kartofle. Z takiego surowca można zrobić wiele pięknych figurek. Należy określić temat zajęć, na przykład: *Urządzamy zagrodę wiejską, a zwierzątka zrobimy z materiału przyrodniczego*. Zajęcia mogą mieć taki przebieg:

- dorośli wspólnie z dziećmi przygotowuje warsztat pracy: podkładki, narzędzia i materiał przyrodniczy;
- dzieci pokazują gestem, ruchem charakterystyczny kształt zwierząt i wypowiadają się, z czego można je wykonać;
- przystępują do pracy, a dorośli pomagają w wykonaniu trudniejszych czynności: przecina kasztany, pomaga wywiercić dziurki, umocować łapki, oczy itp.;
- na koniec wszyscy budują makietę zagrody, a potem podziwiają efekt pracy.

► **Ulepianki z plasteliny, masy solnej, gliny jako sposób usprawniania rąk i rozwijania dziecięcej wyobraźni**

Takie zajęcia są bardzo popularne i dlatego nie wymagają dodatkowych wyjaśnień. Kłopotliwe jest jedynie to, że jedne dzieci są bardzo sprawne, a inne unikają zabaw z materiałami ciąglymi. Jeżeli dziecko wyraźnie nie chce dotykać śliskiego i mokrego tworzywa, nie trzeba go zmuszać. W czasie gdy inne dzieci lepią, ono może konstruować ludziki z materiału przyrodniczego. Radzę utrwalać dziecięce ulepianki, zapiekając je w piekarniku. Są wówczas tak trwałe, że można je malować farbami plakatowymi.

► **Zabawy w piaskownicy jako ważny sposób rozwijania dziecięcego umysłu⁸**

Niebywale kształtujące są zabawy w piaskownicy. Zwykle dzieci stawiają tam baby z piasku. Takie zabawy można wzbogacić i zbudować w piaskownicy makietę zamku, makietę tras komunikacyjnych itd. Dzieci budują takie makiety w zespołach, oczywiście z udziałem dorosłego.

⁸ Wartości kształtujące zabaw w piaskownicy omówione są w publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się...*, rozdział *Piaskowe baby, czyli o zabawach i konfliktach w piaskownicy*.

► **Wprowadzanie dzieci do budowania z mebli, koców i pudełek kartonowych szałasów, namiotów, torów przeszkód itp.**

Dzieci budują takie konstrukcje w przedszkolnym ogrodzie, a także w sali zabaw. Dorosły ustala z dziećmi, co będą wspólnie budować, rozdziela dzieciom zadania i czuwa nad przebiegiem prac. Ważne jest, aby zbudowany namiot, szałas był na tyle duży, żeby dzieci mogły się w nim lub obok niego bawić. Jest to dla dzieci tak fascynujące, że potem same próbują wykonać podobną konstrukcję.

► **Zapoznavanie dzieci z urządzeniami domowymi. W jaki sposób można się nimi posługiwać, żeby ich nie zepsuć? Latarka, odkurzacz, suszarka do włosów itp.**

Opis takich zajęć znajduje się w części pierwszej tego podrozdziału. Są tam dokładnie przedstawione kolejne czynności i wypowiedzi dorosłego, który zapoznaje dzieci z suszarką do włosów. Nie oznacza to jednak, że dokładnie w taki sposób trzeba prowadzić zajęcia z dziećmi. Podany przykład może być i zapewne będzie modyfikowany. Można się na nim wzorować, zapoznając dzieci z innymi urządzeniami technicznymi.

► **Wycieczka do warsztatu, w którym naprawiany jest sprzęt gospodarstwa domowego**

Jeżeli to tylko możliwe, trzeba zorganizować dzieciom wycieczkę do warsztatu, w którym jest naprawiany sprzęt gospodarstwa domowego. Dzieci dowiedzą się wówczas więcej o funkcjonowaniu urządzeń technicznych, a także o tym, jak się nimi posługiwać, aby nie doszło do awarii lub wypadku.

10.11.3. Co starszy przedszkolak powinien umieć i wiedzieć o urządzeniach technicznych?

Nie sposób zmierzyć korzyści płynących dla dzieci, gdy mogą realizować zabawy konstrukcyjne. Wówczas potrafią dłużej skupić uwagę na jednym zadaniu i uczyć się gospodarować swoimi zasobami poznawczymi. Zabawy konstrukcyjne przyczyniają się też do kształtowania poczucia sprawstwa *Potrafię to zrobić* i odczuwania radości z osiągniętego efektu.

Nie sposób także przecenić roli zabaw konstrukcyjnych w kształtowaniu sprawności intelektualnych dzieci: w każdej takiej zabawie uczą się bowiem przewidywać, co po kolei trzeba wykonać, aby osiągnąć cel. Jest tam także wiele okazji do doskonalenia sprawności rąk i skutecznej współpracy ręki i oka.

Im więcej dziecko będzie wiedziało o świecie techniki, tym lepiej. Znajomość urządzeń technicznych jest dziecku potrzebna w codziennych sytuacjach życiowych, ale nie trzeba kontrolować tego, co starszy przedszkolak wie o takich urządzeniach. Wychowanie do korzystania z techniki będzie bowiem realizowane jeszcze przez wiele lat.

10.12. Ułatwianie dzieciom rozumienia istoty zjawisk atmosferycznych typowych dla czterech pór roku.

Kształtowanie umiejętności rozpoznawania i przewidywania zjawisk atmosferycznych dla bezpiecznego ich przeżycia

10.12.1. W jaki sposób można ułatwić dzieciom rozumienie i przewidywanie zjawisk atmosferycznych? Kształtowanie u dzieci nawyków rozumnego dostosowania się do warunków atmosferycznych. O konieczności współpracy z rodzicami w tym zakresie

W bodaj każdym programie wychowania przedszkolnego znajduje się zalecenie – dzieci mają poznać zjawiska atmosferyczne na dostępnym im poziomie. Takie cele i treści kształcenia mieszczą się w wychowaniu umysłowym, w ramach kształtowania u dzieci rozumienia i poszanowania świata przyrody. Mimo to efekty edukacyjne są mizerne. Powodem jest sposób przybliżania zjawisk atmosferycznych, w niewielkim tylko stopniu uwzględniający sposób rozumowania dzieci, a także kształtowanie dziecięcej wiedzy głównie za pomocą specjalnie dobranych obrazków. Oto przykłady:

– dla uświadomienia dzieciom, po czym można poznać burzę, pokazuje się im obrazek przedstawiający ciemne chmury i biegnące od nich zygzaki piorunów oraz drzewa przygięte do ziemi siłą wiatru;

– pretekstem do rozmowy o pogodzie w zimie jest zwykle obrazek, na którym są przedstawione dzieci lepiące bałwana, płatki śniegu w postaci wyrazistych gwiazdek, mróz pokazany jako lodowe kwiaty wymalowane na szybach itd.

Tego typu obrazki podobają się dzieciom, ale niewiele mają wspólnego z tym, czego dzieci bezpośrednio doznają. Piorun przedstawiony w formie zygzaka to symbol, jeden z umownych znaków graficznych. Dzieci mają okazję oglądać go na skrzynkach z urządzeniami elektrycznymi, pod nim znajduje się zwykle napis *Nie dotykać*. Dla dorosłych – orientujących się w zjawiskach elektrycznych – taki symbol jest zrozumiały. Dzieci myślą jednak bardziej konkretnie. Przypuszczają więc, że w szafce oznakowanej takim zygzakiem jest zamknięty piorun i dlatego nie można jej dotykać, a co gorsza – otwierać.

Na dodatek dzieci miejskie rzadko widzą z daleka nadciągające burzowe chmury, gdyż w mieście burza wygląda inaczej niż na obrazku. Słychać ją z każdej strony, bo grzmoty odbijają się od wysokich budynków, a pioruny w charakterystyczny sposób biją w wysoko umieszczone końcówki piorunochronów. Dzieci wiejskie świetnie orientują się, skąd nadciąga burza i jaki jest jej przebieg, ale i dla nich obrazek przedstawiający burzę ma niewiele wspólnego z tym, czego wielokrotnie doświadczyły. Wynika z tego, że dydaktyczny obrazek z burzą nie nadaje się do kształtowania dziecięcej wiedzy ani na wsi, ani w mieście.

Natomiast obrazki przedstawiające zimę lepiej pasują do baśni o *Królowej Śniegu* niż do realiów tej pory roku w mieście lub na wsi. Rzadko zdarzają się przecież dni, kiedy śnieg pada tak jak na obrazku. Zima to nie tylko okazja do ulepienia bałwana i innych zabaw na śniegu, to wszystkie charakterystyczne dla niej zjawiska atmosferyczne, z koniecznością przewidywania ich dla bezpiecznego przeżycia tej pięknej, ale i groźnej pory roku.

Nie oznacza to jednak, że tego typu obrazki są pozbawione wartości edukacyjnej. Gdy dziecko intuicyjnie orientuje się już w tym, na przykład, co niesie ze sobą burza, wówczas nietrudno mu uchwycić i pojąć umowność symboli, za pomocą których jest ona przedstawiona na obrazku. Ważna jest kolejność kształtowania dziecięcej wiedzy: najpierw osobiste doświadczenia i mądra rozmowa, potem obrazek, a nie odwrotnie.

Do dziś pamiętam mądre rady dziadka:

– *Burza zawsze jest groźna i mądre dziecko musi przyglądać się chmurom...*, potem następowały wyjaśnienia, jakie chmury zwiastują burzę;

– *Burza nadciąga bardzo szybko. Burzowe chmury gnane są wiatrem i pędzą po niebie...*, dziadek gestem pokazywał, że wiatr może przygnać chmury z każdej strony;

– *W czasie burzy mądre dziecko nie biegnie i nigdy nie schroni się pod drzewem...*, bo pioruny uderzają w najwyższy obiekt, a więc także w drzewa.

Ponadto przy okazji burzy dziadek mówił o tym, skąd biorą się burzowe chmury i jak śmiertelnie groźne są pioruny itd. Zadbął także o to, abym obejrzała piorunochron i zrozumiała, jaka jest jego rola. Było oczywiste, że nie wolno niszczyć tak pożytecznych urządzeń.

Żał, że teraz dzieci nie są tak przygotowane do życia. Dlatego jeszcze raz podkreślam, że nie obrazki, ale mądra rozmowa i osobiste doświadczenia dziecka prowadzą do rozumienia istoty zjawisk atmosferycznych.

Każda pora roku niesie ze sobą inne zjawiska atmosferyczne. Na przykład zima – nie sposób przedstawić na obrazku tego, jak zmienna jest pogoda charakterystyczna dla tej pory roku, jak tęgie mogą być mrozy i jak wtedy powinien zachowywać się roztropny człowiek. Zimą należy także zadbać o rośliny

i zwierzęta. Dzieci muszą też zrozumieć, jak cenne jest ciepło podczas tej pory roku. Nie można go marnować, a przed zimą należy uszczelnić okna, natomiast w chłodne i mroźne dni trzeba starannie zamykać drzwi. Osobny problem to sposób ogrzewania pomieszczeń. Nie jest to proste, gdyż sposobów ogrzewania jest wiele, a niektóre z nich mogą być niebezpieczne dla dziecka. Na przykład dziecko musi wiedzieć, jak pali się w piecu, aby nie zrobić szkody.

O konieczności respektowania pór roku w procesie prowadzenia dzieci do zrozumienia istoty zjawisk atmosferycznych nie trzeba nikogo przekonywać. Problem w tym, że nawet starsze przedszkolaki mają kłopoty ze zrozumieniem, że rok składa się z czterech pór roku i że występują one w stałej kolejności, każdego roku takiej samej. Dzieci nie muszą wymieniać pór roku na zasadzie „klepania” wierszyka, zdecydowanie lepiej jest przybliżyć im sens rytmicznej organizacji czasu¹. Łatwiej wówczas pojmą stałe następstwo dni i nocy, a także to, że rok składa się z czterech pór roku i że można zawsze przewidzieć, jaka będzie następna pora roku.

W *Programie dla starszych przedszkolaków* respektuje się rytmy przyrody. Dotyczy to także wspomagania dzieci w rozumieniu sensu zjawisk przyrodniczych, dlatego treści kształcenia zostały tak właśnie uporządkowane. Problem w tym, że latem dzieci mają wakacje, a lato to równie ważna pora roku. Stąd w tym obszarze wychowania i edukacji wyróżniono osobno to, co będzie kształtowane w dziecięcych umysłach na początku roku szkolnego, a więc pod koniec lata i jesienią, a potem zimą oraz wiosną i na początku lata, tuż przed wakacjami.

Rozmawiając z dziećmi o zjawiskach atmosferycznych, dostrzegłam niebawym zamęt w rozumowaniach. Wszystkie opowiadały o telewizyjnych prognozach pogody, zapytałam więc: *Jak myślicie, skąd osoby mówiące o pogodzie to wszystko wiedzą?* Niektóre dzieci wzruszały ramionami i stwierdzały: *Bo wiedzą!* Inne dodawały: *Tam jest to narysowane!* Zapytałam: *Czy można przewidzieć pogodę?*, a dzieci na to: *Można, w telewizji powiedzą.* Ze względu na przemożny wpływ telewizji na małych widzów, warto wspólnie z dziećmi w przedszkolu obejrzyć prognozę pogody, a potem wszystko im wyjaśnić. Wspólne oglądanie telewizyjnych prognoz pogody jest także sposobem przybliżenia dzieciom symboli, którymi oznacza się elementy pogody. Łatwiej będzie dzieciom prowadzić kalendarz pogody.

Inne przykłady – w rozmowie o burzy niektóre starsze przedszkolaki stwierdzały: *Jak dzieci są niegrzeczne, Bozia się gniewa i jest burza.* Zimą, w innej rozmowie, dzieci wyjaśniały: *Śnieg pada, gdy aniołki trzepią pierzynki w nie-*

¹ Warto poznać rolę rytmów w rozwoju umysłowym dzieci oraz sposoby wykorzystywania rytmów w kształtowaniu ważnych umiejętności intelektualnych, w tym rozumienie rytmicznej organizacji czasu. Szczegółowe informacje w cytowanej już mojej publikacji: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, s. 130–139.

bie... Mróz jest wtedy, gdy Pan Mróz pomaluje szyby. Podczas przedwiośnia dziecko tak wytłumaczyło zmienność pogody: *Bo to dlatego, że Pani Zima i Wiosna walczą ze sobą, ale na pewno zwycięży Wiosna!*

Nie trzeba dziwić się takim poglądom, bo nie tylko dzieci są skłonne przyjmować wyjaśnienia magiczne, gdy nie mogą pojąć zjawisk w racjonalny sposób. Dlatego trzeba zadbać o kształtowanie u dzieci myślenia przyczynowo-skutkowego i myślenia przez analogię także ze względu na to, aby pomóc im zrozumieć, czym są zjawiska atmosferyczne. Nie oznacza to, że w ten sposób zuboży się dziecięcą wyobraźnię; co innego baśnie, co innego rzeczywistość.

Warto w tym miejscu poświęcić nieco uwagi szkodliwości kształtowania błędnych pojęć. Nie tylko utrudniają one przyswajanie następnych ważnych informacji, lecz także przyczyniają się do fałszywej interpretacji dostrzeganych zjawisk. W połowie ubiegłego wieku zwróciła na to uwagę E.B. Hurlock². Wymieniła następujące przyczyny tworzenia błędnych pojęć: podawanie fałszywych wiadomości i wierzenia zabobonne, niezrozumienie słów i błędne rozumowania, a także zbyt żywa wyobraźnia przy ograniczonej liczbie doświadczeń.

Tworzenie pojęć jest ściśle związane z rozwojem klasyfikacji. Dlatego większość ustaleń dotyczy dzieci w wieku szkolnym, gdzie jednym z głównych celów jest kształtowanie pojęć. Warto jednak pamiętać o tym, że myślenie pojęciowe ma źródła we wczesnym dzieciństwie. Ustalił to wiele lat temu L.S. Wygotski³. Tezę tę potwierdzają współczesne badania i teorie (w tym teoria skryptów i planów)⁴, dotyczące kształtowania się schematów intelektualnych tworzących wiedzę deklaratywną *Wiem, że*, a także wiedzę operacyjną *Wiem, jak*. Schematy te tworzą się i doskonalą bodaj przez całe życie człowieka. Ważne jest jednak, aby od początku były konstruowane w prawidłowy sposób⁵ i zgodnie z możliwościami rozwoju umysłowego przedszkolaka, ucznia i człowieka dorosłego.

W kształtowaniu dziecięcej wiedzy trzeba uwzględnić charakterystyczny dla wieku przedszkolnego dziecięcy egocentryzm⁶. Nawet starsze przedszkolaki

² Por. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1960 (pierwsze polskie wydanie *Child Development* z roku 1956), s. 484–498.

³ Por. L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 212–286.

⁴ Więcej informacji podają: K. Najder (*Schematy poznawcze*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska i T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992); M. Przetacznik-Gierowska (*Świat dziecka...*, s. 81 i dalsze); K. Stemplewska (*Rozwój reprezentacji*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska i T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992).

⁵ Uzasadnienie takiej potrzeby znajduje się w publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania...*, s. 71–85.

⁶ Więcej informacji o specyfice dziecięcego myślenia można znaleźć w publikacji: J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993, rozdział I.

twierdzą na przykład, że słońce grzeje głównie po to, aby było im ciepło, wiatr wieje, żeby je ochłodzić, a rzeka jest po to, żeby można się było w niej kąpać. J. Piaget oraz B. Inhelder⁷ podkreślają, że w procesie poznawania świata przez dzieci przedszkolne dominuje rozumowanie przedprzyczynowe. Przejawia się to tym, że są one przekonane, iż wszystko, co jest w ruchu, żyje i ma świadomość. Przytoczone wcześniej przykłady dziecięcego rozumowania świadczą o takich właśnie cechach dziecięcego myślenia. Zadaniem kształtowania wiedzy przyrodniczej jest wspieranie dzieci w przechodzeniu od rozumowania przedprzyczynowego do ustalania przyczynowości obiektywnej. Służą temu dobór i układ treści kształcenia w zakresie przyrody, w tym także wiedza o zjawiskach atmosferycznych oraz komentarze metodyczne.

O trudnościach w kształtowaniu wiedzy o zjawiskach atmosferycznych

Kształtowanie wiedzy o zjawiskach atmosferycznych jest trudne ze względu na ich złożoność i nieuchwytność, a także dlatego, że bywają one trudne do przewidzenia. Na przykład burza kojarzy się z porywistym wiatrem i ulewnym deszczem, ale tuż przed burzą jest niebywale cicho. Często bywa tak, że spada tylko kilka kropli deszczu, bo burza przechodzi bokiem. Dzieciom trudno także kojarzyć lód z zamarzającą wodą, bo widzą twarde bryły lodu, które pływają na wodzie. Siarczystego mrozu nie widać z okien ogrzanego mieszkania. Chcąc dowiedzieć się, jak zimno jest na zewnątrz, trzeba odczytać temperaturę na termometrze lub zobaczyć, jak zachowują się ludzie, którzy na przykład marzną na przystanku.

Podczas każdej pory roku trzeba zorganizować dzieciom systematyczne obserwacje zjawisk atmosferycznych, nazywać te zjawiska i w dostępny sposób wyjaśniać ich sens⁸. Pomoże to dzieciom dostrzec typowe zjawiska atmosferyczne.

Swoje obserwacje dzieci mogą zaznaczać w kalendarzu pogody. Jeżeli będą systematycznie prowadzić taki kalendarz, łatwiej uchwycą zmienność zjawisk. W kalendarzach oznacza się pogodę w sposób umowny. Radzę wspólnie z dziećmi obejrzeć telewizyjną prognozę pogody, zobaczą wówczas, w jaki sposób można oznaczyć symbolami stany pogodowe.

To jednak za mało. Potrzebne są serie prostych eksperymentów dla wydobycia tego, co dzieci mają zrozumieć, a co może umknąć ich percepcji. Organizując te eksperymenty, trzeba brać pod uwagę intelektualne możliwości starszych przedszkolaków.

⁷J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, s. 105 i dalsze.

⁸Wiele ciekawych propozycji metodycznych podaje S. Elbanowska, *Przyroda nieożywiona w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1983.

Osobnym problemem jest przekonanie dzieci do tego, że mądry człowiek dostosowuje się do warunków atmosferycznych. Radzę zacząć od skojarzenia pomiaru temperatury z odczuwaniem zimna i ciepła. Co prawda, dzieci będą uczyć się odczytywać temperaturę dopiero w szkole, ale z termometrami stykają się znacznie wcześniej, a o pomiarze temperatury słyszą kilka razy dziennie, bo dorośli często o tym rozmawiają. Nie trzeba tłumaczyć, na jakiej zasadzie działa termometr, wystarczy umieścić go za oknem i na przykład przed wyjściem na spacer odczytać temperaturę oraz razem z dziećmi ustalić, w co należy się ubrać, aby się nie przeziębic.

Jeżeli dzieci będą zbierać deszczówkę, łatwiej odróżnią deszcz od mżawki i będzie to dobra okazja do rozmowy o tym, jak można zabezpieczyć się przed deszczem: inaczej, gdy tylko mży, inaczej gdy leje jak z cebra. Podobnie z zabezpieczeniem się przed dokuczliwym wiatrem. Tu także potrzebna jest obserwacja siły wiatru, aby na tej podstawie zastanowić się, co włożyć na siebie przed wyjściem z domu.

W trosce o logiczne rozumowanie dzieci i budowanie spójnej wiedzy o świecie trzeba rozmawiać z rodzicami o tym, w jakim zakresie i w jaki sposób pomagają się dzieciom w przedszkolu zrozumieć zjawiska atmosferyczne. Dotyczy to także tego, jak uczy się dzieci, na przykład, ubierania się stosownie do pogody. Radzę także korzystać z profesjonalnej wiedzy rodziców, może się bowiem zdarzyć, że wśród nich będą specjaliści od pogody, ogrzewania itd. Warto wówczas takiego specjalistę zaprosić na zajęcia z dziećmi.

10.12.2. Zapoznavanie dzieci ze zjawiskami atmosferycznymi i zmianami zachodzącymi w pogodzie w różnych porach roku. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne⁹

Ze względu na niebywałe bogactwo treści kształcenia przyrodniczego w *Programie dla starszych przedszkolaków* wyodrębniono dwa obszary edukacyjne: pierwszy obejmuje problemy przyrody nieożywionej, drugi dotyczy przyrody ożywionej. Rok przedszkolny trwa od pierwszego września do końca czerwca i w tym czasie, zgodnie z rytmem przyrody, dzieci mają obserwować, doświadczać oraz uczyć się rozumieć zjawiska atmosferyczne typowe dla: a) późnego lata i wczesnej jesieni, b) zimy, c) wiosny i wczesnego lata.

W każdym z tych trzech bloków trzeba organizować zajęcia, w których przedszkolaki mogą obserwować, poznawać i nazywać zjawiska atmosferyczne, a także doświadczać zmian zachodzących późnym latem, jesienią, zimą, wiosną

⁹ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

i wczesnym latem. Pomoże to dzieciom w przewidywaniu, co się może zdarzyć, nie będą się bać na przykład burzy, będą postępować w miarę racjonalnie.

Realizując treści kształcenia w tym obszarze wychowania i kształcenia dzieci, trzeba zachować zasadę przystępności: od tego, co bliskie, do tego, co dalsze i od tego, czego można doświadczyć bezpośrednio, do tego, o czym można jedynie rozmawiać.

Trzeba także pamiętać o tym, że następny obszar wychowania i kształcenia starszych przedszkolaków będzie dotyczyć przyrody żywej, a więc kształtowania dziecięcej wiedzy o świecie roślin i zwierząt. Należy więc zadbać o szczególną korelację treści realizowanych w tych dwóch obszarach wychowania i kształcenia dzieci.

► Wsparcie dzieci w rozumieniu rytmicznej organizacji czasu: przemienność dni i nocy, a także stałe następstwo pór roku

Obserwacja i rozumienie zjawisk atmosferycznych typowych dla każdej pory roku będą dla dzieci łatwiejsze, jeżeli wcześniej zrozumieją one rytmiczną organizację czasu. Jest to także konieczne, jeżeli starsze przedszkolaki mają w miarę samodzielnie prowadzić kalendarze pogody. Radzę zacząć od przemienności oraz stałego następstwa dni i nocy¹⁰. Po doświadczeniach w układaniu kalendarzy złożonych z dni i nocy dzieciom łatwiej będzie zrozumieć kolejność pór roku oraz ich cykliczne następstwo. Dzieci mają także konstruować kalendarze złożone z pór roku.

KONIEC LATA I JESIEŃ

► Obserwacja pogody i zjawisk atmosferycznych charakterystycznych dla końca lata, zwiastujących jesień, a także typowych dla jesieni

1. Dostrzeganie zjawisk atmosferycznych: a) coraz krótsze dni, chłodne ranki, wieczory i noce, stopniowe obniżanie się temperatury, b) mgły jesienne, opady, słońce jesienne i kałuże, c) chmury na niebie: ich wielkość i kształt, obserwacja zmiany koloru nieba, d) odczuwanie siły i kierunku jesiennych wiatrów.

2. Prowadzenie kalendarza pogody. Jeżeli dzieci będą systematycznie prowadzić taki kalendarz, łatwiej uchwycą zmienność zjawisk atmosferycznych. W kalendarzach pogodę oznacza się w sposób umowny. Nie trzeba

¹⁰E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, s. 143–144, scenariusz: *Układamy kalendarze: Dzień – noc*.

jednak zapoznawać dzieci od razu ze wszystkimi symbolami. Sprawdza się taki sposób ustalania zjawisk atmosferycznych i oznaczania ich w kalendarzu: a) rano dzieci obserwują pogodę, b) razem z nauczycielem nazywają to, co dostrzegają, c) wspólnie ustalają, w jaki sposób można oznaczyć dane zjawisko w kalendarzu. Radzę wspólnie z dziećmi obejrzeć telewizyjną prognozę pogody, wówczas zobaczą, w jaki sposób można oznaczyć symbolami stan pogody w danym dniu.

3. Dostrzeganie logiki w zmianach atmosferycznych związanych z końcem lata i nadejściem jesieni: coraz krótsze dni, częściej pada deszcz i wieją silne wiatry, słońce grzeje słabiej itp. Tu także pomocny będzie kalendarz pogody. Można, na przykład, co 2 tygodnie razem z dziećmi obejrzeć zaznaczone tam informacje, aby ustalić, jakie zmiany zaszły w tym czasie.

4. Jeżeli w pobliżu jest stacja meteorologiczna, trzeba zorganizować wycieczkę. Wówczas dzieci lepiej poznają składniki pogody późnym latem i wczesną jesienią (wiatry, opady, temperatura), zobaczą także przyrządy do pomiaru siły wiatru, ilości deszczu, temperatury.

► **Eksperymentowanie w celu uchwycenia zmian atmosferycznych typowych dla jesieni**

Dzieciom łatwiej będzie uchwycić zmiany atmosferyczne, jeżeli będą miały okazję do gromadzenia osobistych doświadczeń. Na przykład: a) aby mogły dostrzec zmieniające się siłę i kierunek wiatru, wystarczy umocować w ogrodzie w widocznym miejscu wiatraczek, b) aby mogły stwierdzić, jak intensywny spadł deszcz, wystarczy w widocznym miejscu postawić szerokie szklane naczynie, a potem porozmawiać o tym, ile wody zebrało się na przykład w trakcie ulewy.

► **Dostosowanie się ludzi do zmian atmosferycznych jesienią**

Trzeba zacząć od skojarzenia pomiaru temperatury z odczuwaniem zimna i ciepła. Nie przeszkadza w tym to, że dzieci będą uczyć się odczytywać temperaturę dopiero w szkole. O pomiarze temperatury słyszą kilka razy dziennie, bo dorośli często o tym rozmawiają. Warto więc stwarzać dzieciom okazję do kojarzenia wyniku pomiaru temperatury na termometrze z odczuwaniem ciepła, chłodu, zimna. Wystarczy umieścić za oknem duży termometr. Przed wyjściem do ogrodu trzeba spojrzeć na termometr, odczytać temperaturę i razem z dziećmi ustalić, w co się ubrać, aby się nie przeziębici.

Następnie – nawiązując do doświadczeń ze zbieraniem deszczówki – trzeba rozmawiać z dziećmi o tym, jak można zabezpieczyć się przed deszcz-

czem: inaczej, gdy mży, inaczej – gdy leje jak z cebra, kiedy wystarczy zabrać tylko parasol, a kiedy konieczne są kalosze i peleryna.

Podobnie z zabezpieczeniem się przed dokuczliwym wiatrem. Tu także trzeba nawiązać do obserwacji siły wiatru. Silny wiatr zrywa nakrycia głowy, szarpie ubranie i wygina parasole, a lekki podmuch wiatru bywa przyjemny. Dlatego trzeba najpierw zobaczyć, jak silny jest wiatr, a potem dobrze pomyśleć, co na siebie włożyć.

ZIMA

► Obserwacja pogody i zjawisk atmosferycznych charakterystycznych dla zimy

1. Dostrzeganie i nazywanie zjawisk atmosferycznych: a) opady śniegu, śniegu z deszczem, zawieje i zamiecie, b) szron, ślizgawica, c) zamarzanie wody, sople, d) topnienie śniegu i lodu pod wpływem słońca.

2. Prowadzenie kalendarza pogody. Dzieci systematycznie prowadzą kalendarz pogody, gdyż pomaga to w uchwyceniu zmienności zjawisk atmosferycznych. I podobnie robi się to jesienią, tu także nie trzeba zapoznawać dzieci od razu ze wszystkimi symbolami. Trzeba to czynić stopniowo: a) rano dzieci obserwują pogodę, b) razem z nauczycielem nazywają to, co dostrzegają, c) wspólnie ustalają, w jaki sposób można oznaczyć dane zjawisko w kalendarzu. Także i tutaj trzeba wspólnie z dziećmi obejrzeć telewizyjną prognozę pogody, zobaczą wówczas, w jaki sposób można oznaczyć symbolami stany pogodowe w zimie.

3. Dostrzeganie logiki w zmianach atmosferycznych typowych dla zimy: krótkie dni, długie noce, ranki i wieczory zimne i często mroźne, pada zimny deszcz, deszcz ze śniegiem i śnieg, wieją silne i zimne wiatry itp. Tu także pomocny będzie kalendarz pogody. Co 2 tygodnie trzeba obejrzeć razem z dziećmi zaznaczone tam informacje i ustalić, jakie zmiany miały miejsce w tym czasie.

4. Warto także udać się zimą do stacji meteorologicznej, jeżeli jest w pobliżu. Dzieci lepiej poznają czynniki mające zimą wpływ na pogodę (wiatry, opady, temperatura).

► Eksperymentowanie w celu uchwycenia zmian atmosferycznych typowych dla zimy

Dla lepszego zrozumienia zmian atmosferycznych charakterystycznych dla zimy trzeba zorganizować dzieciom serię doświadczeń. Można zacząć od poznania zmian zachodzących w wodzie pod wpływem temperatury. Dzieci dowiedziały się z prognozy pogody, że w nocy będzie silny mróz. Razem z nauczycielem napełniły naczynia wodą (miskę i butelkę ze szkła), wystawiły je

za okno. Na drugi dzień stwierdziły, że woda zamarzła i jest lód. Zastanawiają się także, dlaczego butelka pękła.

Następnie badają właściwości śniegu i lodu: śnieg jest sypki lub lepki i topi się pod wpływem ciepła, lód jest twardy, ale jest kruchy, także topi się pod wpływem ciepła.

Dzieci: kontynuują obserwacje siły wiatru, odczytują wraz z nauczycielem temperaturę, prowadzą obserwację opadów śniegu.

► **Dostosowanie się ludzi zimą do zmian atmosferycznych**

Dzieci mają doświadczyć tego, że zimne powietrze wpycha się do ciepłego wnętrza przez każdą szczelinę, na przykład przez niedomknięte (nieszczelne) okno lub drzwi. Wówczas łatwiej docenią komfort przebywania w ciepłym pomieszczeniu i stwierdzą dokuczliwość przebywania w niskiej temperaturze. Jest to dobre wprowadzenie do rozmów o: a) sposobach ogrzewania pomieszczeń: inaczej na wsi, inaczej w mieście, b) konieczności dbania o to, aby nie marnować ciepła, c) tym, że trzeba być ostrożnym, gdy pali się w piecu lub w kominku.

Kolejna ważna kwestia dotyczy odpowiedniego ubierania się zimą: zakładanie czapek, rękawiczek, szalików, zapinanie kurtek itp. To jednak nie wystarczy. Dzieci mają także zrozumieć, jak ważny jest ruch, aby nie zmarznąć na mrozie. Tu ważne są osobiste doświadczenia. Nic się nie stanie, gdy dzieci przez chwilę postoją bez ruchu, a potem rozgrzeją ręce, pobiegają, potupią itp. Przy okazji trzeba powiedzieć dzieciom, że powinny oddychać nosem i dlatego lepiej nie zasłaniać ust szalikiem.

WIOSNA I POCZĄTEK LATA

► **Obserwacja pogody i zjawisk atmosferycznych charakterystycznych dla przedwiośnia, wiosny i początku lata**

1. Dostrzeganie zjawisk atmosferycznych typowych dla przedwiośnia, wiosny i nadchodzącego lata: a) coraz dłuższe dni, cieplejsze ranki, wieczory i noce, b) stopniowe podnoszenie się temperatury, c) odwilż, wiosenne roztopy, kałuże, kra na rzece, d) obserwacja słonecznego nieba, e) deszcze oraz burze wiosną i latem.

2. Prowadzenie kalendarza pogody – według takiej samej zasady, jak robiły to jesienią i zimą. Dzieci systematycznie oznaczają pogodę w sposób umowny: a) rano obserwują pogodę, b) razem z nauczycielem nazywają to, co dostrzegły, c) razem ustalają sposób oznaczenia zjawisk w kalendarzu. Przyda się też wspólne oglądanie telewizyjnej prognozy pogody, bo dzieci zobaczą, w jaki sposób można oznaczyć symbolami stany pogodowe wiosną i latem.

3. Dostrzeganie logiki w zmianach atmosferycznych przedwiośnia, wiosny i początku lata. Co 2 tygodnie razem z dziećmi trzeba obejrzeć zaznaczone na kalendarzu informacje i ustalić, jakie zmiany miały miejsce w tym czasie.

► **Wycieczki pomagające dzieciom lepiej zrozumieć zmiany atmosferyczne typowe dla przedwiośnia, wiosny i wczesnego lata**

Wiosną dzieci częściej chodzą na spacer. Ważne jest określenie celu takiej wyprawy, gdyż pomaga to dostrzec i poznać to, co ważne. Dla lepszego zrozumienia zjawisk atmosferycznych: typowych dla przedwiośnia – dzieci powinny udać się nad rzekę, aby zobaczyć roztopy i płynącą krę – jest to okazja do rozmowy o tym, jak groźne są powodzie i jak się przed nimi chronić. W pogodny wiosenny dzień dzieci obserwują niebo, doświadczają podmuchu ciepłego wiatru i słońca, które mocniej grzeje – jest to okazja do rozmów o wiośnie i nadchodzącym lecie. Gdy nadarzy się okazja, dzieci obserwują ulewny deszcz i burzę itd. Jeżeli w pobliżu jest stacja meteorologiczna, trzeba zorganizować wycieczkę w celu lepszego poznania czynników mających wpływ na pogodę.

Ponadto dzieci kontynuują obserwacje: siły i kierunku wiatru oraz intensywności deszczu. Warto także pokazać dzieciom, jak woda paruje pod wpływem słońca.

► **Przedwiośnie, wiosna, wczesne lato – dostosowanie się ludzi do zmian atmosferycznych**

Dzieci powinny kojarzyć pomiar temperatury z odczuwaniem zimna i ciepła. Przed wyjściem do ogrodu trzeba spojrzeć na termometr, nauczyciel odczyta temperaturę rano i razem z dziećmi ustali, w co trzeba się ubrać, aby się nie przeziębic lub nie przegrzać.

Wiosną i latem często pada deszcz i dlatego należy rozmawiać z dziećmi o tym, jak można zabezpieczyć się przed deszczem: inaczej, gdy tylko mży, inaczej gdy leje jak z cebra, kiedy wystarczy zabrać tylko parasol, a kiedy konieczne są kalosze i peleryna. Osobnym problemem są zbyt gorące promienie słońca: a) konieczność nakrywania głowy, b) ryzyko zbyt długiego przebywania na słońcu.

Burza – tu nie trzeba czekać na okazję, ale zaplanować i zrealizować rozmowę o tym, jak rozpoznawać zbliżającą się burzę (inaczej w mieście, inaczej na wsi, inaczej w górach, inaczej nad morzem). Potem należy w zrozumiały dla dzieci sposób wyjaśnić, jak rozsądnie zachowywać się w czasie burzy. Na pewno dzieci to zapamiętają.

10.12.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć o zjawiskach atmosferycznych i zmianach zachodzących w pogodzie?

Dzieci poznają zjawiska atmosferyczne stopniowo i stosownie do swoich możliwości umysłowych. Trzeba jednak od początku zadbać o to, aby dziecko mogło prawidłowo konstruować schematy poznawcze typu *Wiem, że* z tej dziedziny wiedzy. Źle kształtowane pojęcia przyczyniają się do fałszywej interpretacji dostrzeganych zjawisk i utrudniają tworzenie się następnych reprezentacji w umyśle dziecka. Dotyczy to także kształtowania schematów *Wiem, jak* trzeba funkcjonować w sytuacjach trudnych, a więc podczas mroźnej zimy i gorącego lata, gdy nadchodzi burza, wieje silny wiatr i pada deszcz itp. Od tego zależy przecież zdrowie, a nawet życie dziecka.

Starszy przedszkolak – zanim rozpocznie dalsze etapy edukacyjne – powinien umieć rozpoznawać i nazywać zjawiska atmosferyczne charakterystyczne dla wszystkich pór roku. Ponadto ma na tyle rozumieć ich przebieg, aby podejmować rozsądne decyzje w sprawie ubierania się i takiego zachowania, żeby nie narażać się na niebezpieczeństwo, na przykład w trakcie burzy, przy silnych wiatrach, tęgich mrozach i w upalne dni. Ważne jest także, aby starszy przedszkolak orientował się w prognozach pogody i rozumiał, o czym mówi osoba zapowiadająca pogodę w radiu czy telewizji, i właściwie odczytywał ważniejsze symbole umieszczane na mapach pogody.

Nieco mniejsze wymagania dotyczą czterolatek. Wystarczy, że będą orientowały się na tyle w przebiegu zjawisk atmosferycznych, aby zachowywać się w miarę rozsądnie.

10.13. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, a także do rozumienia elementarnych praw przyrody

10.13.1. Jak pomagać dzieciom rozumieć życie roślin i zwierząt, szanować je i pielęgnować? O współpracy z rodzicami w tym obszarze wychowania i edukacji

Ten trudny obszar wychowania i kształcenia jest – podobnie jak poprzedni – z powodzeniem realizowany w każdym przedszkolu i w każdej grupie wiekowej¹. Goszcząc w przedszkolu, można zobaczyć pięknie prowadzone kąciki przyrody, a w nich hodowane przez dzieci rośliny i zwierzęta. Jest to szczególnie ważne dla dzieci miejskich, które mają zbyt mało okazji do bliższego obcowania z przyrodą ożywioną. Jest to niezwykle ważna kwestia – osobiste doświadczenia dzieci w kształtowaniu ich wiedzy przyrodniczej.

Dzieci rosną i wychowują się w określonym środowisku społeczno-przyrodniczym: na wsi, w mieście, na obrzeżach aglomeracji miejskiej itp. Dlatego trzeba inaczej realizować ten obszar wychowania i kształcenia u dzieci miejskich, a inaczej u dzieci wiejskich. Inne są bowiem warunki ich życia, inną dysponują wiedzą, a także inne są ich potrzeby edukacyjne.

Zróżnicowane są także środowiska rodzinne dzieci: wielu rodziców dba o to, aby dzieci poznawały swoje przyrodnicze otoczenie, ale są i tacy, którzy nie przywiązują do tego uwagi, a nawet karcą dzieci, gdy te pytają o życie roślin i zwierząt. Na to nakładają się jeszcze różnice indywidualne w tempie rozwoju umysłowego, które sprawiają, że dla jednych dzieci poznawanie i rozumienie życia roślin i zwierząt jest łatwiejsze, innym przychodzi to zdecydowanie trudniej.

O przyrodzie ożywionej w edukacji przedszkolaków

Kształtowanie dziecięcej wiedzy, umiejętności i przekonań dotyczących przyrody ożywionej² trzeba rozpocząć od bezpośredniego poznawania roślin i zwierząt, od stwarzania dzieciom okazji do gromadzenia osobistych doświadczeń. Dopie-

¹ W klasycznym już podręczniku dla nauczycieli przedszkola *Metodyka wychowania w przedszkolu* (część II, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1976) zaznajamianie dzieci z otoczeniem przyrodniczym jest omawiane na stronach 137–176.

² W cytowanej metodyce zaleca się bezpośrednie i pośrednie poznawanie przyrody. Jest to słuszne i dlatego respektuję ten podział w *Programie dla starszych przedszkolaków*.

ro potem można przejść do pośredniego poznawania przyrody, wykorzystując literaturę przyrodniczą dla dzieci, obrazki, filmy itp.

W obrębie bezpośredniego poznawania roślin i zwierząt dzieci mają możliwie precyzyjnie: obserwować, poznawać i nazywać rośliny oraz zwierzęta. Ponieważ ważne są osobiste doświadczenia dotyczące życia roślin i zwierząt, niezbędne jest ich hodowanie i pielęgnowanie. Pomoże to starszym przedszkolakom zrozumieć, jak krucho jest życie. Pojmą też, że człowiek jest częścią świata przyrody, podobnie jak otaczające go rośliny i zwierzęta i musi żyć zgodnie z rytmem wyznaczonym przez pory roku.

Ukształtowanie takiego punktu widzenia jest trudne nawet u starszych przedszkolaków, choćby ze względu na dziecięcy egocentryzm charakterystyczny dla wieku przedszkolnego³. Dzieci są przeświadczone na przykład o tym, że kotek jest tylko po to, aby się z nim bawić. Traktują więc zwierzątko jak zabawkę i trudno im zrozumieć, dlaczego dorośli zabraniają bez przerwy się z nim bawić. Bywa też, że złością się z powodu zerwanych i ściśniętych w spoczonej dłoni kwiatków, które zwiędły, a przecież kwiatki są po to, żeby je zrywać i dawać mamie.

J. Piaget oraz B. Inhelder⁴ podkreślają, że w procesie poznawania świata u dzieci przedszkolnych dominuje rozumowanie przedprzyczynowe. Dzieci są przekonane o tym, że wszystko, co jest w ruchu, żyje i ma świadomość, dlatego przemawiają do przedmiotów, roślin i zwierząt. Potem złością się, gdy nie ma widocznych skutków. Na przykład w lesie wołają, żeby grzyby pokazały swoje kapelusze, i płaczą, gdy tak się nie dzieje. Długo tłumaczą coś psu i denerwują się, gdy zwierzę nie wykonuje poleceń itd. Bawiąc się w szkołę lub w przedszkole, sadzą przed sobą kota lub psa i uczą go na przykład litererek, a potem skarżą się, gdy zwierzę ucieka w popłochu. Jednym z ważniejszych celów kształtowania wiedzy przyrodniczej jest więc wspieranie dzieci w przechodzeniu z rozumowania magicznego i przedprzyczynowego do rozumowania przyczynowo-objektywnego.

Inne utrudnienia wiążą się z rozbudzeniem u dzieci potrzeby opiekania się roślinami i zwierzętami. Z wcześniej przedstawionych powodów i z powodu nikomej wiedzy o ich życiu dzieci zachowują się niezbyt roztropnie i w dobrej wierze czynią wiele zła. Gdy nasze przedszkolaki dowiedziały się, że hodowanej śwince trzeba dawać jeść, karmiły ją ponad miarę, aż zachorowała. Opiekując się małym króliczkiem, głaskały i przytulały go, nie bacząc, że zamieniają jego życie w koszmar. Zasadziły cebulki krokusa, a potem każdego dnia rozgrzebywały ziemię i wyjmowały cebulki, aby zobaczyć, czy już są korzenie. Ponieważ tak prowadzony ekspery-

³ Więcej informacji o specyfice dziecięcego myślenia można znaleźć w publikacji: J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993, rozdział I.

⁴ Tamże, s. 105 i dalsze.

ment zakończył się fiaskiem, jedne dzieci doszły do wniosku, że nie ma większego sensu wkładanie cebulek do ziemi. Inne twierdziły, że było za mało wody i dlatego cebulki nie wypuściły korzonków. Żadne nie dostrzegło prawdziwej przyczyny niepowodzenia hodowlanego. Można mnożyć inne, okrutniejsze jeszcze przykłady dziecięcego eksperymentowania na żywych istotach dla zaspokojenia potrzeby poznania, bez elementarnej empatii i poszanowania życia roślin i zwierząt.

Na tym nie koniec kłopotów edukacyjnych, gdyż w obszarze **pośredniego poznawania przyrody** także występują pułapki. Na przykład w literaturze dziecięcej personifikuje się często trudne pojęcia przyrodnicze, przy jednoczesnym zaniedbaniu kształtowania tej wiedzy. Dlatego dzieci czekają, na przykład, aż przyjdzie *Pani Wiosna* – koniecznie w zielonej sukience – rozrzuci kwiaty po łące, a zaczarowaną różdżką obudzi owady i ptaki do życia. Tymczasem dzieci mają zwracać uwagę na to, że dzień jest coraz dłuższy, jest ciepło i wilgoć budzi do życia rośliny.

Błędny sposób budowania dziecięcej świadomości skutecznie blokuje łączenie pory roku ze zmianami atmosferycznymi oraz ich wpływem na życie roślin i zwierząt. Nie chodzi o to, aby zrezygnować z tak pięknej interpretacji nadejścia wiosny. Jednak starsze przedszkolaki muszą mieć rozeznanie, co jest rzeczywistością, a co stanowi poetycki opis⁵ zmieniającej się przyrody.

Znakomitym sposobem pośredniego poznawania przyrody są filmy o życiu roślin i zwierząt. Jest ich sporo także w programach telewizyjnych i są one interesujące zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, dlatego tak chętnie są wspólnie oglądane i omawiane. Dzięki filmom i programom wiele dzieci wykazuje się zadziwiającą wiedzą, zwłaszcza o egzotycznych zwierzętach i roślinach.

Problem jednak w tym, że starsze przedszkolaki świetnie wiedzą, jak wygląda i czym się żywi krokodyl, a nie potrafią rozpoznać na realistycznych obrazkach cielaka i kozy, odróżnić kaczki od gęsi itp. Dotyczy to oczywiście dzieci miejskich. Natomiast zdarza się, że przedszkolaki wychowujące się na wsi nie widziały żywego krokodyla, bo nie miały okazji być w zoo.

O wynikach badań dotyczących wiedzy przyrodniczej przedszkolaków

E. Franus⁶ na początku lat siedemdziesiątych poprzedniego wieku przeprowadził badania dotyczące wiedzy przyrodniczej dzieci i mimo że w ciągu ostat-

⁵ Przypominam, że tak często stosowana w literaturze dziecięcej *licentia poetica* oznacza, według Słownika wyrazów obcych (PWN, Warszawa 1980, s. 428), swobodę poetycką dopuszczającą odstępstwa od norm językowych, reguł formalnych czy wierności w stosunku do prawdy realnej.

⁶ E. Franus, *Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. Czwarty, piąty i szósty rok życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 46–48 i 54 oraz s. 118.

nich trzydziestu kilku lat wiele zmieniło się w wychowaniu dzieci, także w zakresie kształtowania ich umysłu choćby przez filmy przyrodnicze, to warto zapoznać się z tymi ustaleniami, gdyż pomagają one zorientować się w zakresie wiedzy przyrodniczej i w możliwościach praktycznego działania czterolatków i pięciolatek.

Według tych badań⁷ większość czterolatek i pięciolatek potrafi rozpoznać na obrazkach: a) w zakresie świata roślin: najczęściej spożywane owoce (gruszkę, jabłko, śliwkę, czereśnie), warzywa (ziemniaka, marchewkę, cebulę, kapustę, ogórka, buraka czerwonego), z kwiatów – różę oraz liście kasztanowca i dębu, b) w zakresie świata zwierząt: żabę i ślimaka, motyla, pająka i biedronkę, węża (żmiję) i żółwia, bociana, kurę, koguta, kaczkę i sowę, konia, świnie domową, barana, słonia, zająca, lisa, wilka, małą, lwa i niedźwiedzia. Wiele jednak zależy od tego, jakie dorośli organizują dziecku możliwości poznawcze, o czym z nim rozmawiają i jak wspierają dziecko w poznawaniu otoczenia przyrodniczego.

Począwszy od czwartego roku życia – zdaniem E. Franusa⁸ – można przyzwyczajać dzieci do pielęgnowania roślin na balkonie lub w ogródku. Nie może to być jeszcze obowiązkiem dziecka, ponieważ starszy przedszkolak – bez wsparcia dorosłych – nie potrafi jeszcze przez dłuższy czas i systematycznie skupić się na jednym zadaniu.

Udział dzieci w pracach hodowlanych to bodaj najlepsze źródło wiedzy dotyczącej życia i warunków, jakie muszą być spełnione, aby rośliny i zwierzęta mogły się rozwijać. Problem w tym, że w dostępnej literaturze nie znalazłam danych o tym, jak czterolatki i pięciolatki rozumieją fenomen życia. Znane są jednak wyniki badań H. Żuchowicz⁹ wyjaśniające, w jaki sposób sześciolatki i dzieci starsze ujmują sens i procesy życia. Przytaczam te, które dotyczą sześciolatek, gdyż mogą one pomóc w wyobrażeniu sobie specyfiki dziecięcego myślenia w okresie przechodzenia od rozumowania przedprzyczynowego do ujmowania obiektywnej przyczynowości.

Prawie wszystkie sześciolatki wiedzą, że należą do świata ludzi i niemożliwa jest zamiana człowieka w zwierzę lub w roślinę. O podobieństwie między człowiekiem a zwierzęciem decyduje – według nich – możliwość przemieszczania

⁷ Podane wskaźniki dziecięcej wiedzy przyrodniczej dotyczą – jak twierdzi E. Franus (op. cit., s. 118) – wiedzy zdobywanej przygodnie, bez specjalnych starań osób dorosłych. Trzeba tu także dodać, że badaniami objęto dzieci mieszkające w Krakowie i okolicy.

⁸ E. Franus, op. cit., s. 54.

⁹ H. Żuchowicz, *Współczesne problemy w wychowaniu (kształceniu) dzieci sześci- i dziesięcioletnich. Skrypty i teksty pomocnicze*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. M. Kopernika, Toruń 1984.



się z miejsca na miejsce, odżywiania i oddychania, wzrost, a także różnice w narządach zewnętrznych (głowa, oczy, uszy) oraz sposób rozmnażania się. Wymieniając najważniejsze cechy różniące człowieka od znanych zwierząt, sześciolatki uwzględniają cechy wyglądu zewnętrznego, a tylko nieliczne wymieniają mowę i rozumowanie, potrzeby społeczne i kulturowe, takie jak praca, odwiedzanie i przyjmowanie gości.

Rozpatrując podobieństwo między człowiekiem a rośliną, sześciolatki dostrzegały wzrost i odżywianie. Podczas ustalania różnic między człowiekiem a rośliną wymieniały zaś: najpierw inne procesy życiowe, potem życie społeczno-kulturowe u ludzi, a na końcu brak ruchu (w sensie przemieszczania się) u roślin.

Dzieci stwierdzały także, że nie ma podobieństwa w tym względzie między człowiekiem i kamieniem, a także między człowiekiem i samochodem. Porównując człowieka i samochód oraz człowieka i kamień, sześciolatki podkreślały, że jedne są martwe, a inne żywe. Żuchowicz ustaliła także, że żaden sześciolatek nie przypisał życia kamieniowi, jednak co piąte dziecko „ożywiło” samochód (wynika to ze słabego odróżniania ruchu samoistnego od mechanicznego).

Co trzecie dziecko odmówiło życia roślinom, gdyż większość dzieci utożsamia życie z możliwością przemieszczania się z miejsca na miejsce. Zapewne dlatego niektóre z nich uważają, że samochód i roślina znajdują się na pograniczu żywy – martwy¹⁰. Sześciolatki zdawały sobie sprawę z tego, skąd się wzięły na świecie, i stwierdzały, że człowiek rodzi człowieka, i miały intuicję ciągłości życia¹¹.

Badania H. Żuchowicz¹² obejmowały także stosunek dzieci do przyrody. Wynika z nich, że wiele zależy od postawy dorosłych, przekazywanych reguł zachowania i miejsca, gdzie dzieci się wychowują. Dowodzą tego wypowiedzi dzieci dotyczące ulubionych form kontaktu z przyrodą. Na przykład dzieci wychowywane w mieście wymieniły spacer, wycieczki na łąkę, do lasu, nad morze, do zoo, do parku itp. Mówiąc o pożytkach, jakie daje człowiekowi przyroda, wymieniały w kolejności estetyczne, rekreacyjne, klimatyczno-zdrowotne, gospodarcze, opiekuńcze i materialne. Zastanawiające jest, że tylko nieliczne dzieci stwierdzały, że praca w ogrodzie, pełnienie dyżurów w kąciakach przyrody i opiekowanie się

¹⁰ H. Żuchowicz, op. cit., s. 38–42. Wskazują na to takie na przykład uzasadnienia: *Jak samochód stoi, to nieżywy, a jak jedzie z człowiekiem, to żywy; Jak roślina stoi, to nieżywa, a jak kwitnie, to żywa.*

¹¹ Tamże, s. 39. O intuicji ciągłości życia świadczą następujące wypowiedzi dzieci: *Urosły od innych ludzi, jak się jeden urodzi, to ten sam rodzi to samo; Od mamy urodzone, a mama od swojej mamy, bo jest dla mnie babcią, a moja babcia od swojej mamy, aż tak dokoła; Bo jak jest krowa, to cielci cielętką, a jak małe pieski, to suka i jeszcze musi być pies... bo duże no... dorosłe rodzi małe.*

¹² Tamże, s. 44–47.

ptakami w zimie sprawiają im przyjemność, że mniej niż połowa badanych dzieci wyrażała oburzenie wobec braku szacunku dorosłych i dzieci do przyrody. A zatem ważna jest współpraca z rodzicami starszych przedszkolaków w trakcie realizowania obszaru wychowania dla poszanowania roślin i zwierząt.

10.13.2. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt, a także do rozumienia elementarnych praw przyrody. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne¹³

Podobnie jak poprzednio, tak i w tym obszarze, treści wychowania i kształcenia uwzględniają rytm pór roku i są podzielone na trzy bloki: późne lato i wczesną jesień, zimę oraz wiosnę i wczesne lato. W każdym z tych trzech bloków są organizowane zajęcia, podczas których dzieci:

- możliwie precyzyjnie obserwują i poznają, a także nazywają otaczający je świat roślin i zwierząt;

- doświadczają zmian zachodzących późnym latem, jesienią, zimą, wiosną i wczesnym latem, aby żyć zgodnie z rytmem przyrody;

- hodują rośliny i zwierzęta, aby lepiej poznać prawa przyrody i zrozumieć potrzebę poszanowania świata roślin i zwierząt, a także obowiązków wynikających z konieczności ochrony tego, co żyje.

W realizacji treści kształcenia trzeba tak jak poprzednio zachować zasadę przystępności: od tego, co bliskie, do tego, co dalsze, i od tego, czego można bezpośrednio doświadczyć, do tego, o czym można jedynie rozmawiać, co trzeba sobie wyobrazić.

PÓŹNE LATO I WCZESNA JESIEŃ

► Rośliny późnym latem i wczesną jesienią. Dojrzewanie i zbieranie owoców, warzyw i grzybów. Rośliny jadalne i niejadalne

1. Orientowanie się, jakie rośliny rosną: w lesie, w parku, w ogrodzie, na łące, nad rzeką itd. Oglądanie roślin i nazywanie, a potem rozpoznawanie ich.

2. Obserwowanie roślin: zmiana koloru liści, usychanie, opadanie, szelest itd. Rośliny, których plony zbiera się jesienią, oraz rośliny, które jesienią są siane i sadzone. Wyróżnianie i nazywanie ważniejszych części roślin z otoczenia dzieci.

3. Rozpoznawanie owoców i warzyw po kształcie, kolorze, dotyku, zapachu i smaku.

¹³ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

4. Rośliny spożywane przez człowieka (jadalne i trujące), spożywane przez zwierzęta hodowane w domu, zwierzęta żyjące w parku i w lesie, zwierzęta hodowane w ogrodach zoologicznych itd. Uświadomienie dzieciom, że nie wolno niszczyć roślin, nawet gdy są szkodliwe dla człowieka.

► Dary jesieni. Wartości odżywcze owoców, warzyw i grzybów. Przechowywanie ich oraz mycie przed spożyciem

1. Dlaczego i w jaki sposób ludzie przygotowują zapasy na zimę: zbieranie plonów. Sposoby ich przechowywania: a) magazynowanie zboża, b) suszenie owoców, warzyw i grzybów, c) zamrażanie: zamrażarka w przedszkolu, w domu, lada chłodnicza w sklepie, d) popularne sposoby konserwowania: puszki, słoiki, bezpieczne postępowanie się otwieraczami itp.

2. Wyjaśnienie, dlaczego trzeba spożywać owoce, warzywa i jarzyny, soki, surówki i sałatki – postanowienie: w naszym przedszkolu wszyscy chętnie je spożywają.

3. Wdrażanie dzieci do mycia owoców i warzyw przed jedzeniem.

► Poznawanie zwierząt z bliższego i dalszego otoczenia

1. Zwierzęta hodowane przez człowieka oraz żyjące w lesie, w parku, na łące, w wodzie itp. Obserwowanie ich, nazywanie i rozpoznawanie. Elementarna wiedza o życiu poznawanych zwierząt: rytm życia (rodzą się lub wykluwają z jajek, rosną, rozmnażają się i giną), tryb życia, sposoby poruszania i odżywianie się itd.

2. Zwierzęta hodowane w ogrodach zoologicznych. Obserwowanie, nazywanie i rozpoznawanie: ilustracje, filmy, wycieczka do zoo. Elementarna wiedza o życiu poznanych zwierząt: skąd pochodzą, co jedzą i jakiej opieki wymagają.

► Odloty i przyloty ptaków

1. Ptaki odlatujące do ciepłych krajów (bocian, jaskółka, kukułka itp.), pozostające u nas na zimę (np. wróbel, wrona, kruk), przylatujące do nas na zimę (np. gil, jemioluska).

2. Obserwowanie wybranych ptaków w naturalnym środowisku: wróbel, sikorka, sroka itp.

3. Rozpoznawanie ptaków po upierzeniu, wielkości, sposobie odżywiania.

4. Właściwe dokarmianie ptaków.

► Przygotowanie się zwierząt do zimy: zmiana futra, gromadzenie pożywienia, zapadanie w sen zimowy itp.

1. Przygotowania zwierząt do zimy w zależności od miejsca, w którym żyją. W jaki sposób czynią to zwierzęta żyjące: w wodzie (żaby, ryby), w le-

sie i parku (wiewiórki, jeże, sarny itp.), na polach, w zagajnikach (zające, lisy itp.).

2. Sposoby pomagania zwierzętom w przetrwaniu zimy: dokarmianie (różne sposoby), rozbijanie lodu na stawach, ocieplanie stajni, obory, kurnika, budy dla psa itp.

► Sposoby uczestniczenia dzieci w święcie plonów, a także w pracach polowych i gospodarczo-porządkowych

1. Święto plonów – dożynki. Dlaczego ludzie obchodzą święto plonów? Udział dzieci w takim wydarzeniu i zorganizowanie dożynek w przedszkolu.

2. Wykopki ziemniaków (oraz innych roślin okopowych), maszyny i urządzenia ułatwiające pracę rolnika. Zorganizowanie w przedszkolu *Święta pieczonego ziemniaka*.

3. Zbieranie owoców i warzyw, przechowywanie ich: a) zbieranie roślin, np. do prezentacji w kąciku przyrodniczym, b) gromadzenie karmy dla zwierząt, c) proste sposoby suszenia owoców (np. jabłek), warzyw (np. kopru, natki pietruszki), grzybów, d) wycieczka do sklepu spożywczego, zakładu przetwórczego.

4. Udział w pracach gospodarczo-porządkowych: grabienie liści, palenie ogniska, pomaganie w zabezpieczaniu roślin przed mrozem.

► Ochrona przyrody: kształtowanie u dzieci przekonania o konieczności poszanowania przyrody i obowiązku dbania o nią jesienią

1. Spotkanie z leśniczym: rozmowa o tym, jakie korzyści mamy z lasu (zdrowotne, ochronne, gospodarcze), jak zwierzęta przygotowują się do zimy i w jaki sposób pomagają im w tym ludzie. Także o tym, jak trzeba zachowywać się w lesie, dlaczego nie wolno palić ognisk i śmiecić, niszczyć mrowisk, płoszyć zwierząt, zrywać niepotrzebnie liści i łamać gałęzi itp. Niebezpieczeństwo pożarów lasów.

2. Spotkanie z pracownikiem instytucji zajmującej się ochroną środowiska: rozmowa o sposobach chronienia środowiska w mieście i na wsi.

3. Gromadzenie karmy dla ptaków na zimę: zbiór, suszenie, przechowywanie nasion i owoców. Przekazanie zebranej karmy leśnikom.

4. Wykonanie prostych karmników dla ptaków.

ZIMA

► Zima w parku, w lesie i na polu. Zmiana krajobrazu spowodowana opadami śniegu

1. Obserwacja roślin: bezlistne drzewa i krzewy, czapy śniegu na drzewach i krzewach. Słuchanie ciszy, trzasku gałęzi, szelestu opadającego śniegu.

2. Założenie zimowego ogródka w kąci przyrodniczym: hodowla roślin (szczypiorku, koperku, ziół, np. bazylii, rzeżuchy), wartości smakowe i odżywcze. Obserwacja wzrostu. Warunki niezbędne do rozwoju roślin. Pielęgnacja roślin doniczkowych.

▶ **Trudny okres dla roślin i zwierząt; konieczność dokarmiania**

1. Rozmowa z leśnikiem o potrzebie dokarmiania zwierzyny i konieczności zakładania karmników oraz paśników, a także o tym, dlaczego nie wolno płoszyć zwierząt. Obserwacja (wycieczka) tropów zwierząt na śniegu, rozpoznawanie ich: tropy ludzi, ptaków, wiewiórek, kotów i innych zwierząt.

2. Dokarmianie zwierząt podwórkowych, ostrożność w kontaktach z nimi.

3. Założenie karmników w ogrodzie przedszkolnym, systematyczne dokarmianie ptaków i obserwacja ich zachowań.

4. Ochrona przyrody: rola pokrywy śnieżnej dla świata roślin („sen zimowy”), „opatulanie” roślin przed mrozem, dlaczego nie można tego niszczyć.

▶ **Trudny okres dla ludzi; ogrzewanie pomieszczeń, odśnieżanie i posypywanie chodników piaskiem**

Jest to kontynuacja treści realizowanych w poprzednim obszarze wychowania przedszkolnego. Trzeba nawiązać do konieczności zadbania o ciepło w pomieszczeniach oraz do odpowiedniego ubierania się: zakładanie czapek, rękawiczek, szalików, zapinanie kurtek itp. Należy także przypomnieć (potem egzekwować) o starannym zamykaniu drzwi i właściwym ubieraniu się przed wyjściem na mroźne powietrze.

Dzieci mają doświadczyć, jak dokuczliwy może być śnieg, gdy wsypuje się górami do obuwia. Wówczas łatwo wyciągnąć wniosek: co innego radość lepienia bałwana, co innego brnięcie w zwałach śniegu. Dzieci będą także przekonane o konieczności odgarniania śniegu i chętnie w tym pomogą. Dotyczy to także zamarzającej wody na chodnikach: co innego ślizgawka, co innego śliska nawierzchnia. Po takich spostrzeżeniach dzieci także będą chętnie pomagać w posypywaniu chodników piaskiem.

WIOSNA I WCZESNE LATO

▶ **Rośliny wiosną; budzenie się roślin do życia, sadzenie, sianie i pielęgnowanie**

1. Szukanie oznak wiosny: a) pierwsze pąki na drzewach i krzewach, b) zielenienie się łąk i pól, c) kiełkowanie roślin oraz ich szybki wzrost, d) bazie na wierzbie, wiosenne kwiaty, pylenie leszczyn, zakwitanie drzew owocowych. Rozpoznawanie i nazywanie roślin w najbliższym otoczeniu.

2. Prace wiosenne (obserwacja, rozmowy i w miarę możliwości uczestniczenie): a) przycinanie gałęzi drzew i krzewów, opryskiwanie wiosenne, b) orka w polu, siew zbóż jarych, sadzenie ziemniaków, c) maszyny i urządzenia ułatwiające pracę rolnikom, d) przygotowanie grządek, wysiew i sadzenie roślin w warzywniku i na rabatach kwiatowych, e) pielęgnacja roślin: przerywanie, wyrywanie chwastów, spulchnianie gleby, podlewanie.

► **Początek lata w parku, w lesie, w polu i w ogrodzie**

1. Lato w świecie roślin: bogactwo kwiatów (kształty, zapachy, barwy), ich rozpoznawanie (malwa, maciejka, aksamitka), pierwsze owoce, warzywa itd.

2. Rozróżnianie owoców po wyglądzie, zapachu i smaku (truskawki, maliny, agrest, porzeczki, poziomki, czereśnie itp.), podobieństwa i różnice.

3. Rozróżnianie warzyw po wyglądzie, zapachu i smaku (marchewka, groszek, kalarepa, sałata, szczypiorek, rzodkiew, natka pietruszki), wyróżnianie części jadalnych (kwiat, korzeń, owoc, liście), mycie warzyw przed jedzeniem.

4. Dojrzewanie zbóż, rośliny rosnące w zbożu (maki, chabry, osty).

► **Przyloty ptaków, rozmnażanie i opieka nad pisklętami**

1. Ustalanie, które ptaki już przyleciały. Obserwowanie i słuchanie ptaków: gwar, nawoływanie, wabienie, śpiew godowy.

2. Ustalenie, jak rozmnażają się ptaki: łączenie się w pary, budowanie gniazd, składanie jajek, opieka nad pisklętami (karmienie, czyszczenie piórek, nauka latania).

3. Znaczenie ptaków dla środowiska: niszczenie szkodników przez ptaki, np. dzięcioł, sikorka, sowa. Konieczność ochrony ptaków.

► **Budzenie się owadów wiosną. Rozeznanie, które owady są pożyteczne, które są szkodnikami**

1. Owady w najbliższym otoczeniu dzieci: muchy, komary, motyle, pszczoły, biedronki itp. Obserwowanie, nazywanie i ważniejsze wiadomości o owadach.

2. Owady powszechnie uznawane za pożyteczne: zapylające rośliny, gromadzące miód itd. Pomaganie dzieciom w zrozumieniu, że owady szkodliwe dla człowieka są pokarmem dla innych zwierząt, dlatego nie należy ich bezmyślnie niszczyć.

3. Sposoby zabezpieczania się ludzi przed dokuczliwymi owadami.

► **Ssaki: rozmnażanie się i opieka nad młodymi**

1. Obserwowanie i nazywanie zwierząt domowych, żyjących w lesie, w ogrodzie, na polu itd. Sposoby odżywiania się zwierząt domowych i dziko żyjących.

2. Rozmnażanie się ssaków żyjących w otoczeniu dziecka (koty, psy itp.): łączenie się w pary, ciąża, poród i opiekowanie się młodymi.

► **Inne zwierzęta w otoczeniu dziecka. Zagrożenia ze strony zwierząt oraz zwierzęta podlegające ochronie**

Dzieci wiejskie mają więcej okazji do stykania się z różnymi zwierzętami. Dzieci miejskie doświadczają tego głównie latem. Jedne i drugie trzeba przygotować do rozumnego zachowania się, gdy napotkają chore lub nieznanne im zwierzęta, np. jaszczurkę, kreta, żmiję, ropuchę.

Dlatego należy: a) pokazać zwierzęta na ilustracjach, b) wyjaśnić, jak się zachowują, gdy są zdrowe i gdy są chore, c) ustalić z dziećmi, co trzeba zrobić i jak się zachować, spotykając nieznanne zwierzęta, d) pokazać zwierzęta znajdujące się pod ochroną.

► **Hodowla roślin i zwierząt w przedszkolu. Uczestniczenie dzieci w różnych wydarzeniach wiosną i latem**

1. Święto wiosny i święto zrównania dnia i nocy. Dlaczego ludzie cieszą się, że nadchodzi wiosna i lato? Udział dzieci w wydarzeniach: topienie Marzanny, wianki, noc świętojańska itp.

2. Udział dzieci w wiosennych pracach porządkowych i ogrodniczych: grabienie, spulchnianie ziemi, sianie, np. trawy, sadzenie roślin itp. Zbieranie pierwszych owoców i warzyw.

3. Hodowle roślinne w ogrodzie przedszkolnym i kąciakach przyrody: fasola, ziemniak, zboże itp. Obserwacje i nazywanie zmian – od kiełkowania do zakwitnięcia. Warunki niezbędne dla życia roślin: światło, woda, ciepło. Pielęgnowanie roślin w kąciakach przyrody, w ogrodzie i roślin doniczkowych.

4. Hodowle zwierząt: chomiki, świnki morskie, króliki, papużki itp. Warunki, jakie muszą być spełnione, aby zwierzęta się nie męczyły i były bezpieczne: spokój, właściwe odżywianie, przestrzeń życiowa, opieka weterynaryjna itp. Ustalenie, jakich zwierząt nie można hodować w domu ani w przedszkolu.

► **Ochrona przyrody: kształtowanie u dzieci przekonania o konieczności poszanowania przyrody i obowiązku dbania o nią także wiosną i latem**

1. Spotkanie z leśniczym: rozmowa o tym, jak trzeba zachowywać się w lesie wiosną i latem, dlaczego nie wolno palić ognisk i śmiecić, niszczyć mrowisk, płoszyć zwierząt, zrywać liści i łamać gałęzi itp.

2. Spotkanie z pracownikiem instytucji zajmującej się ochroną środowiska: rozmowa o sposobach dbania o środowisko, szczególnie wiosną i latem. Po-

szanowanie roślin: niedeptanie trawników, niezrywanie roślin będących pod ochroną. Udział w akcji „Sprzątanie świata”.

3. Gromadzenie w kąciku przyrodniczym karmy dla ptaków na zimę: zbiór, suszenie, przechowywanie nasion i owoców. Wykonanie prostych karmników dla ptaków.

10.13.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć o świecie przyrody?

Wprowadzanie dziecka w świat przyrody ożywionej dopiero się zaczęło i będzie trwało przez następne lata edukacji, nie licząc dorosłego życia. Choć nie sposób przecenić roli początków tej edukacji, nie radzę odpytywać dzieci, co już wiedzą i co by zrobiły w określonej sytuacji. Jeżeli w przedszkolu zadba się o realizację treści podanych w tym obszarze wychowania i edukacji, starsze przedszkolaki będą:

- orientować się, jakie rośliny i zwierzęta żyją w środowiskach przyrodniczych, takich jak: park, las, pole uprawne, sad i ogród (działka), rzeka, staw;
- umiały rozpoznawać charakterystyczne dla tych środowisk rośliny i zwierzęta oraz nazywać je, a pięciolatki będą także dysponowały elementarną wiedzą o ich życiu i rozmnażaniu się;
- wiedzieć, jakie warunki muszą mieć dla swojego rozwoju zwierzęta (przestrzeń życiowa, bezpieczeństwo, pokarm itp.) i rośliny (światło, temperatura, gleba i wilgotność) – dotyczy to pięciolatek. Ponadto pięciolatki mają orientować się w tym: a) jakie zmiany w rytmie życia roślin i zwierząt wprowadzają pory roku, b) w jaki sposób człowiek może pomóc roślinom i zwierzętom przetrwać zimę, c) jakie obowiązki wynikają z konieczności ochrony przyrody żywej.

Jeżeli przedszkolaki będą miały ku temu okazję, zgromadzą wiedzę i umiejętności przydatne w prowadzeniu prostych hodowli roślin i zwierząt. Będą także uważniej obserwować przemiany rozwojowe wybranych roślin i zwierząt, a to pomoże im lepiej rozumieć sens życia, także człowieczego.

10.14. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z ich edukacją matematyczną¹

10.14.1. O dziecięcej matematyce dla starszych przedszkolaków. Dlaczego trzeba łączyć wspomaganie dzieci w rozwoju intelektualnym z kształtowaniem ich umiejętności matematycznych? Jak współpracować z rodzicami w zakresie kształtowania dziecięcego liczenia?

Dziecięca matematyka to koncepcja wspomagania rozwoju umysłowego dzieci w wieku przedszkolnym wraz z edukacją matematyczną realizowana tak, aby zapewnić im sukcesy w nauce szkolnej. Trzeba wyjaśnić, że procesy umysłowe – od których zależą sukcesy w uczeniu się matematyki – mają bowiem szerszy zakres: służą dzieciom do klasyfikowania i tworzenia wszelkich pojęć, przewidywania skutków, sprawnego mierzenia i liczenia. Ponieważ ważnym zadaniem wychowania przedszkolnego jest zapewnienie dzieciom sukcesów w nauce szkolnej, treści tego obszaru wychowania przedszkolnego są tak dobrane, aby ochronić przyszłych uczniów przed nadmiernymi trudnościami w nauce szkolnej.

Podstawą opracowania programów i książek metodycznych opublikowanych pod hasłem *Dziecięca matematyka* są badania:

- nad dziećmi, które nie potrafiły sprostać wymaganiom szkolnym, zwłaszcza na lekcjach matematyki²;
- nad efektywnością wspomagania rozwoju umysłowego dzieci wolniej rozwijających się oraz dzieci o nieharmonijnym rozwoju³.

Na tej podstawie udało się ustalić przyczyny nadmiernych trudności oraz opracować metody zmieniające na lepsze szkolne losy małych uczniów⁴. Istotą tych metod jest skuteczne wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci

¹ Założenia dziecięcej matematyki, treści i metody kształcenia są opracowane według zaleceń konstruktywizmu. Wynika to ze sposobu rozumienia rozwoju intelektualnego dzieci i sposobu organizowania procesu uczenia się dzieci. Dlatego w rozdziale tym ze szczególną uwagą rozpatruje się możliwości wspierania i wspomagania dzieci w kształtowaniu kompetencji umysłowych.

² Są one przedstawione w książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, s. 35–40, 46–63, 107–118.

³ Więcej informacji znajduje się w cytowanych już publikacjach, a także E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju dzieci do skupiania uwagi i zapamiętywania...*, E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Co to znaczy wspomagać rozwój umysłowy dzieci niepełnosprawnych...*

⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, s. 40–46, 46–83, 95–103, 118–125.

i łączenie tego procesu z edukacją matematyczną na poziomie przedszkola i szkoły.

Głównym źródłem uczniowskich kłopotów jest to, iż rozpoczynają oni naukę szkolną bez należytej dojrzałości umysłowej do uczenia się matematyki⁵. Z innych badań⁶ wynika, że taką dojrzałość można z powodzeniem kształtować u dzieci, także w warunkach wychowania przedszkolnego. Jeżeli uczyni się to mądrze, ze znajomością prawidłowości rozwoju umysłowego, można zapewnić dzieciom szkolne sukcesy, i to nie tylko w zakresie edukacji matematycznej.

O założeniach Dziecięcej matematyki

To, co nazywamy edukacją matematyczną przedszkolaków, musi być wtopione w działania wspomagające rozwój umysłowy dzieci. Nie wystarczy jednak pochylić się nad dzieckiem, a także stworzyć mu dobre warunki wychowawcze i edukacyjne. Trzeba jeszcze mądrze kierować procesem uczenia się dziecka, a to już wymaga sporej wiedzy psychologicznej i niebanalnych umiejętności pedagogicznych. Istotą wspomaganie rozwoju jest bowiem mądrze organizowany proces uczenia się dzieci. Najważniejsze są tu osobiste doświadczenia dziecka. Stanowią one budulec, z którego dziecięcy umysł tworzy pojęcia i umiejętności. Jeżeli doświadczenia są specjalnie dobrane i korzystnie dopasowane do potrzeb dziecka, przyczyniają się do rozwijania dziecięcego myślenia, hartowania odporności emocjonalnej i rozwijania zadatków, które przerodzą się w uzdolnienia matematyczne.

Wiek przedszkolny jest dobrym okresem do rozwijania uzdolnień matematycznych dzieci. Wynika to z analizy losów szkolnych dzieci i z tezy, że uzdolnienia te ujawniają się już w okresie przedszkolnym. Przejawy takich zdolności są wtopione w rozumowania towarzyszące codziennym czynnościom dzieci. Nauczyciele i rodzice rzadko dostrzegają u dzieci to, co zapowiada nadzwyczajne sukcesy w uczeniu się matematyki. Jeżeli nawet dorośli zauważają u dziecka matematyczne ukierunkowanie umysłu, to zwykle nie wiedzą, co zrobić z takim darem. Szkoda, bo jeżeli dorośli nie pielęgnują dziecięcych uzdolnień, to nieświa-

⁵ Pojęcie dojrzałości do nauki matematyki prowadzonej na sposób szkolny jest dokładnie wyjaśnione w mojej cytowanej wcześniej książce *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...* Są tam także podane zakresy takiej dojrzałości. Jest to szczególnie ważne z uwagi na projekty obniżenia wieku szkolnego.

⁶ Badania te są opisywane wielokrotnie w moich książkach: *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli...* (s. 6 i 7), *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych...* (s. 6), *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju sześciolatków w przedszkolach, klasach zerowych i w placówkach integracyjnych...* (s. 79), także w artykule: *Jak przebiega proces uczenia się dzieci* (część IV), „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 4.



domie wyrządzają dziecku krzywdę. Warto się nad tym zastanowić i wspomagać starsze przedszkolaki w rozwijaniu tego, czym są obdarzone.

Wróćmy do roli osobistych doświadczeń poznawczych w procesie wspomaganie rozwoju umysłowego. Dzieci gromadzą takie doświadczenia w trakcie zabaw i codziennych sytuacji, gdyż jest to także intensywny proces uczenia się. Dla większości dzieci taka zwyczajna porcja doświadczeń jest niewystarczająca. Wyjątek stanowią osoby o wybitnych możliwościach intelektualnych, charakteryzujące się większą podatnością w zakresie uczenia się, a także tym, że są dociekliwe i potrafią należycie skupić się na obserwowaniu tego, co je otacza, starają się zrozumieć sens tego, co i jak robią dorośli, uważnie słuchają i zadają pytania.

Takie dzieci bawią się długo, a wykonywane czynności doprowadzają do końca i potrafią cieszyć się z ich efektów, dlatego gromadzą tyle doświadczeń, ile ich umysł potrzebuje do tworzenia schematów intelektualnych oraz do budowania systemu wiadomości i umiejętności. Takich dzieci jest sporo, bywa że więcej niż połowa grupy rówieśniczej.

Pozostałe dzieci charakteryzują się przeciętną lub nieco mniejszą podatnością na uczenie się. One także mają szansę na błyskotliwy rozwój intelektualny, jeżeli dorośli zechcą im w tym mądrze pomóc. Muszą dolożyć starań i wspomagać je w gromadzeniu doświadczeń potrzebnych do kształtowania czynności umysłowych.

O wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci w ramach Dziecięcej matematyki

W procesie wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci ważne jest skuteczne organizowanie i kierowanie uczeniem się. Przypominam, że istotą tego procesu jest gromadzenie osobistych doświadczeń, których nie zastąpi ani obrazek, ani słowne wyjaśnienia. Na dodatek doświadczenia te muszą być starannie dobrane do wieku i możliwości umysłowych dzieci.

W czwartym i piątym roku życia trzeba pomóc dzieciom w dostrzeganiu regularności, w ustalaniu, co jest ważniejsze, a co mniej ważne w łączeniu obiektów podobnych i rozdzielaniu różniących się, w wiązaniu przyczyny ze skutkiem i przewidywaniu, co może się zdarzyć.

Na tym jednak nie koniec. Dzieciom potrzebna jest jeszcze pomoc w kształtowaniu orientacji przestrzennej i w rozumieniu pomiaru wielkości ciągłych, na przykład długości. Bodaj najwięcej uwagi trzeba poświęcić rozwijaniu kompetencji, dzięki którym dzieci uczą się liczyć, ustalać, gdzie jest więcej, dodawać i odejmować, a także rozdzielać po kilka.

Wspomaganie dzieci w tym zakresie sprzyja kształtowaniu się operacyjnego rozumowania na poziomie konkretnym. Jest to trudne z powodu znacznych różnic indywidualnych w tempie rozwoju umysłowego starszych przedszkolaków. Wśród czterolatków są tam dzieci bardziej pasujące do grupy maluchów, a jednocześnie są tam dzieci reprezentujące poziom charakterystyczny dla dzieci starszych. Podobne różnice indywidualne można zauważyć w grupie pięciolatków, a potem w grupie sześciolatków.

Efekty wspomagania rozwoju, a także wyniki edukacji matematycznej zależą od korzystnego dopasowania treści kształcenia do możliwości rozwojowych dzieci. Spełnienie tego warunku jest trudne właśnie ze względu na zakres różnic indywidualnych. Na dodatek rozwój umysłowy konkretnego dziecka nie jest jednakowy we wszystkich zakresach rozumowania. Na przykład dziecko może być świetne w orientacji przestrzennej i jednocześnie bardzo słabo liczyć lub na odwrót.

W edukacji matematycznej i w procesie wspomagania rozwoju umysłowego wiele zależy od właściwego dopasowania tego, co nauczyciel kształtuje na zajęciach, z tym, co dzieci już potrafią. Porażki i mała efektywność zajęć wynikają najczęściej z tego, że nauczyciel przeszedł do trudniejszych treści, nie bacząc, czy łatwiejsze treści zostały już opanowane przez dzieci. Zależało mu na szybkiej realizacji programu, bez refleksji nad tym, co i jak dzieci opanowały. Tak często postępuje się w szkole. Jednak w wychowaniu przedszkolnym obowiązują inne reguły wychowania i edukacji.

Dobierając treści kształcenia w obszarze wspomagania rozwoju umysłowego wraz z edukacją matematyczną dla starszych przedszkolaków, zadbałam o to, aby mieściły się w strefie najbliższego rozwoju umysłowego większości czterolatków i pięciolatków. Dlatego układ podanych treści kształcenia uwzględniłam porządek rozwojowy i stopniowe narastanie kształtowanych kompetencji. **Proszę więc realizować je w takim zakresie i w takiej kolejności, jak są zapisane.** Doborem i układem treści programowych rządzi bowiem żelazna logika. Wynika ona z następujących przesłanek:

- w kształtowaniu czynności umysłowych trzeba respektować prawidłowości rozwojowe: dlatego treści kształcenia są tam podane tak, jak dziecko poznaje siebie i swoje otoczenie, a także tak, jak rozwija się jego umysł;

- w budowaniu systemu wiadomości i umiejętności trzeba uwzględnić porządek logiczny dziedziny, której one dotyczą: jest to szczególnie ważne w edukacji matematycznej dzieci.

Jeżeli te ustalenia zostaną zlekceważone, nie będzie dobrych efektów ani w dziedzinie wspomagania rozwoju umysłowego, ani w zakresie kształtowania umiejętności matematycznych.



Kolejne ważne zalecenie dotyczy uwzględnienia realnych możliwości dzieci w zakresie skupienia uwagi i zapamiętywania przy planowaniu zajęć. Z przeprowadzonych badań⁷ wynika, że trzeba to czynić z wielką rozważą. Nadmiernie bogate treści, skomplikowany sposób ich kształtowania czyni dzieciom więcej szkody niż pożytku.

Tendencja do takiego przeładowania nasiliła się wraz z nakazem integrowania treści. Integruje się więc wszystko ze wszystkim, nie bacząc na możliwości pojmowania dzieci. **Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci wraz z edukacją matematyczną dzieci jest tak bogate poznawczo i tak trudne organizacyjnie, że nie trzeba tego jeszcze bardziej komplikować przez nierozważne integrowanie z innymi zakresami kształcenia.**

Mając to na uwadze, każde hasło programowe opatrzyłam komentarzem metodycznym. Można z tych komentarzy korzystać w większym lub mniejszym stopniu. Warto je jednak dokładnie przestudiować, gdyż pomoże to wyobrazić sobie, co jest ważne w kształtowaniu dziecięcych kompetencji. Umieszczone tam wskazówki pomogą także zorganizować dzieciom proces uczenia się.

Wszystkie zajęcia muszą być tak organizowane, aby każde dziecko funkcjonowało według własnych możliwości umysłowych i maksymalnie korzystało z procesu uczenia się. Dotyczy to zarówno kształtowania wiedzy *Wiem, że, jak i wiedzy *Wiem, jak**⁸. Trzeba więc zorientować się, które dzieci rozwijają się trochę wolniej i mniej skutecznie się uczą. Muszą one być otoczone szczególną opieką.

Niepotrzebne jest testowanie rozwoju umysłowego dzieci ani tego, co potrafią⁹. Obserwacje i analiza dziecięcych zachowań to dobry nauczycielski sposób poznania różnic indywidualnych w rozwoju dzieci. Polega to na organizowaniu specjalnych zajęć ze wszystkimi dziećmi w grupie, jednoczesnej uważnej obserwacji i analizie ich funkcjonowania.

⁷Są one przedstawione w cytowanej wcześniej książce: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania...*, s. 33–61.

⁸Tamże, s. 61–71.

⁹Przypominam, że testowanie dziecięcych kompetencji wymaga wysokich kwalifikacji psychologicznych i pedagogicznych, a także spełnienia następujących warunków: 1) każde dziecko musi rozwiązać daną serię zdań testowych (diagnostycznych) indywidualnie; 2) trzeba zapewnić każdemu dziecku możliwość skupienia się w trakcie rozwiązywania testów, dlatego potrzebne jest osobne pomieszczenie. Wysokich kompetencji wymaga także interpretacja zebranych informacji i wypracowanie wniosków w zakresie działań naprawczych. Specjalistycznej wiedzy i umiejętności wymaga także prowadzenie psychoterapii dzieci. Jeżeli w przedszkolu nie ma osób przygotowanych do realizowania takich zadań, lepiej nie przeprowadzać testów, wówczas uniknie się naznaczania (etykietowania) dzieci, a także niepotrzebnych napięć emocjonalnych dzieci oraz ich rodziców.

Na koniec wprowadzenia do tego obszaru edukacji jeszcze jeden ważny problem. Nawet najlepiej prowadzone wspomaganie rozwoju umysłowego wraz z edukacją matematyczną dzieci w przedszkolu nie może obejść się bez współpracy z rodzicami, którym trzeba uświadomić, że na przykład dla ukształtowania umiejętności liczenia oraz dodawania i odejmowania dzieci mają liczyć i rachować przy każdej okazji, w domu także. Warto im wyjaśnić, w jaki sposób można skutecznie nauczyć dziecko liczenia, a także dodawania i odejmowania. Zaręczam, że będą tym zainteresowani, gdyż mają świadomość, jak ważne są umiejętności matematyczne dzieci¹⁰.

10.14.2. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z ich edukacją matematyczną. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne¹¹

► **Kształtowanie świadomości własnego Ja oraz orientacji przestrzennej¹²**

1. Nabywanie doświadczeń w zakresie autoprezentacji oraz kształtowanie świadomości swojego wizerunku. Wzmacnianie poczucia przynależności do rodziny, a także znajomości własnego adresu z podaniem wskazówek, jak tam trafić. Wdrażanie dzieci do zachowywania się zgodnie ze swoją płcią. Kształtowanie elementarnych nawyków higienicznych¹³. Trzeba tu nawiązać do kompetencji kształtowanych w poprzednich obszarach wychowania starszych przedszkolaków.

2. Organizowanie dzieciom doświadczeń pomagających w kształtowaniu świadomości schematu własnego ciała. Wyróżnianie i nazywanie części swojego ciała, lalki i misia (co jest podobne, a co różne). Pomaganie dzieciom w rozpoznawaniu mimiki (własnej i innych). Ćwiczenia w koncentrowaniu

¹⁰ Patrz: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięcioletków...* oraz E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli...*

¹¹ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

¹² Przed przystąpieniem do realizacji tego hasła programowego trzeba poznać prawidłowości psychologiczne i pedagogiczne. Są one przedstawione w rozdziale 4 części drugiej mojej cytowanej już książki: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięcioletków...*, s. 79–89.

¹³ Można zrealizować te treści według scenariusza: *Wiem, jak wyglądam i jak się nazywam, a także gdzie mieszkam. Chcę wiedzieć dużo o swoich bliskich: znam ich imiona i czym się zajmują*, w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięcioletków...*, s. 90–93.



uwagi na swoich czynnościach, a także w obdarzaniu uwagą innych. Korzystanie z takich doświadczeń przy rysowaniu postaci człowieka¹⁴.

3. Kształtowanie świadomości własnego ciała i oznaczanie lewej i prawej ręki. Określanie kierunków (od siebie) w sytuacjach zabawowych. Stosowanie wyrażenia przyimkowych w zabawach orientacyjnych¹⁵.

4. Korzystanie z doświadczeń zgromadzonych w trakcie kształtowania schematu własnego ciała. Poruszanie się zgodnie z podanymi kierunkami¹⁶.

5. Wykazanie się świadomością schematu własnego ciała w wykonywaniu poleceń. Poruszanie się w przestrzeni według podanej instrukcji¹⁷.

6. Zorganizowanie dzieciom okazji do poznania schematu ciała drugiej osoby. Korzystanie z wiedzy o sobie samym i rozumowanie przez analogię w nazywaniu części ciała drugiej osoby. Wytaczanie kierunków od drugiej osoby i ustalanie, co tam się znajduje¹⁸.

► Kształtowanie u dzieci zdolności do rozumnego zachowania w sytuacjach pełnych napięć¹⁹

1. Nabywanie doświadczeń logicznych i emocjonalnych potrzebnych do zrozumienia sensu gry *ściganki*. Wdrażanie dzieci do respektowania umów, a także do znoszenia porażek²⁰.

2. Wspomaganie myślenia przez analogię, wydłużanie czasu skupienia uwagi, a także kształtowanie zdolności do wysiłku intelektualnego mimo doznawanych emocji ujemnych²¹.

¹⁴E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, s. 94–97, scenariusz: *Poznaję i nazywam części swojego ciała. Lalka (lub miś) jest trochę podobna (podobny) do mnie. Rozpoznaję miny. Rysuję człowieka.*

¹⁵Tamże, s. 98–101, scenariusz: *Zaczynam się orientować, która ręka jest lewa, a która prawa, co jest przede mną, co za mną, co w górze, co na dole.*

¹⁶Tamże, s. 102–103, scenariusz: *Słucham i wiem, w którą stronę mam iść. Idę i znajduję to, co chcę.*

¹⁷Tamże, s. 104–105, scenariusz: *Potrafię pomóc misiowi w pokonywaniu toru przeszkód.*

¹⁸Tamże, s. 106–108, scenariusz: *Staram się poznać drugą osobę. Próbuję nazwać części jej ciała i powiedzieć, w czym jest do mnie podobna, czym się różni. Staram się pokazać, co znajduje się przed nią, za nią, po jej lewej stronie i po prawej.*

¹⁹Przed przystąpieniem do realizacji tego hasła trzeba poznać prawidłowości psychologiczne i pedagogiczne przydatne do kształtowania odporności emocjonalnej. Patrz: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, rozdział 5, s. 109–116.

²⁰Tamże, s. 116–118, scenariusz: *Potrafię brać udział w grze „Ścigamy się od startu do mety” i chcę, żeby mój zespół zwyciężył.*

²¹Tamże, s. 119–122, scenariusz: *Układam i rozgrywam gry planszowe typu „Ściganki”.*

3. Przybliżanie dzieciom konwencji *gier-opowiadań* (kodowanie i dekodowanie informacji, negocjowanie umów, doprowadzenie sytuacji zadaniowej do końca). Wdrażanie do respektowania uzgodnionych umów. Kształtowanie zdolności do wysiłku intelektualnego w sytuacjach trudnych, a także do znośnienia porażek bez zbędnych frustracji²².

4. Wspólne i samodzielne konstruowanie *gry-opowiadania* (sprawniejsze kodowanie, dekodowanie informacji, a także negocjowanie i respektowanie uzgodnionych umów). Kształtowanie zdolności do wysiłku intelektualnego w sytuacjach trudnych, a także do znośnienia porażek bez zbędnych frustracji²³.

► Wdrażanie dzieci do wychwytywania regularności i korzystania z nich w różnych sytuacjach²⁴

1. Dostrzeganie regularności, kontynuowanie ich w układankach, a także w zabawach różnego typu²⁵.

2. Zabawy z wyliczankami. Wychwytywanie tego, co się powtarza w zabawach ruchowych i w wyliczankach. Pamięciowe opanowanie wyliczanek i próby układania wyliczanek według własnych pomysłów²⁶.

3. Wychwytywanie regularności w prostym opowiadaniu ruchowym: powtarzanie i kontynuowanie dostrzeżonych rytmów²⁷.

4. Dostrzeganie regularności w liczeniu: licz tak daleko, jak umiesz, i wsłuchuj się w brzmienie liczebników.

²² E. Gruszczuk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatek...*, s. 123–126, scenariusz: *Gra-opowiadanie „Dwa kotki biegną do miski z mlekiem”*. *Układanie gry-opowiadania nie sprawia mi już kłopotu*.

²³ Tamże, s. 126–129, scenariusz: *Gra „Slalom-gigant”*. *Uczę się układać trudniejsze gry-opowiadania i rozgrywać je*.

²⁴ Przed przystąpieniem do realizacji tego hasła trzeba poznać prawidłowości psychologiczne i pedagogiczne przydatne do rozumienia roli rytmów w rozwoju psychoruchowym dzieci oraz tego, jak można wykorzystywać rytmy w kształtowaniu różnych umiejętności intelektualnych. Patrz: E. Gruszczuk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatek...*, rozdział 6, s. 130–139.

²⁵ Tamże, s. 140–142, scenariusz: *Słucham, patrzę uważnie i układam rytmy*.

²⁶ Tamże, s. 143–146, scenariusz: *Układamy kalendarze: „Dzień-noc”*. Zabawy z wyliczankami.

²⁷ Tamże, s. 146–149, scenariusz: *Układamy kalendarze: „Pory roku”*. *Opowiadania ruchowe*.

► Kształtowanie umiejętności liczenia w zakresie możliwości umysłowych czterolatków i pięciolatków²⁸

1. Kształtowanie umiejętności liczenia w możliwie szerokim zakresie, wyodrębnianie przedmiotów do policzenia, szacowanie i liczenie²⁹. Zwracanie uwagi na liczebniki porządkowe i na to, że ostatni wymieniony liczebnik oznacza także liczbę policzonych obiektów.

2. Kształtowanie umiejętności liczenia obiektów, w tym własnych palców. Ustalanie równoliczności przez przeliczanie i przyporządkowywanie jeden do jednego. Doświadczenie pomagające dostrzec, że wynik liczenia nie zmienia się w zależności od tego, czy liczymy od początku do końca, czy od końca do początku³⁰.

3. Pomaganie dzieciom w przechodzeniu na poziom liczenia na zbiorach zastępczych. Pierwsze próby odrywania się od konkretów i wnioskowanie *ile jest* na podstawie liczenia zbiorów zastępczych³¹.

4. Rozszerzanie zakresu liczenia i ustalanie, ile jest. Stwarzanie dzieciom okazji do stosowania reguły: wynik liczenia nie zmienia się, chociaż zmienia się kierunek liczenia i przestawia się liczone objekty³².

5. Liczenie znikających obiektów i ustalanie, ile ich jest. Liczenie razem różnych obiektów i ustalanie, ile ich jest. Rozszerzanie zakresu liczenia³³.

6. Liczenie i ustalanie – ten pierwszy, ten drugi, ten trzeci. Wdrażanie dzieci do rozumienia i właściwego stosowania liczebników porządkowych³⁴.

²⁸Przed przystąpieniem do realizacji tego hasła trzeba poznać prawidłowości dotyczące dziecięcego liczenia, a także tego, jak kształtować w przedszkolu umiejętności potrzebne dzieciom, by liczyły w coraz większym zakresie. Patrz: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, rozdział 9, s. 202–208.

²⁹Tamże, s. 208–211, scenariusz: *Ilu jest chłopców? Ile jest dziewczynek? Ile jest krzeselek?*

³⁰Tamże, s. 212–214, scenariusz: *Wiem, ile mam palców u rąk i nóg.*

³¹Tamże, s. 215–217, scenariusz: *Zaczynam liczyć na palcach i innych zbiorach zastępczych.*

³²Tamże, s. 217–218, scenariusz: *Wiem już, że wynik liczenia nie zmienia się, jeżeli liczy się od początku do końca i odwrotnie. Korzystam z tego w różnych sytuacjach.*

³³Tamże, s. 219–221, scenariusz: *Mogę policzyć nawet to, czego nie widzę. Wiem także, że można razem liczyć różne przedmioty.*

³⁴Tamże, s. 221–223, scenariusz: *Sprawnie liczę i wiem, co znaczy: ten jest pierwszy, ten drugi, ten trzeci...*

► Wspomaganie dzieci w liczeniu i ustalaniu: tu i tu jest tyle samo, tu jest więcej³⁵

1. Podnoszenie sprawności w liczeniu i ustalaniu równoliczności przez wymianę jeden do jednego. Respektowanie umów w sytuacji kupna i sprzedaży³⁶.

2. Dalsze rozszerzanie zakresu liczenia. Rozumienie sensu wymiany i respektowanie umów typu: wymiana jeden do jednego, jeden do dwóch, jeden do pięciu w sytuacji kupna i sprzedaży³⁷.

3. Segregowanie kartoników według kształtu i liczenie ich w każdym zbiorze osobno. Porównywanie liczebności wyodrębnionych zbiorów przez: liczenie i łączenie w pary. Ustalanie, gdzie jest więcej, gdzie mniej, gdzie tyle samo³⁸.

4. Dalsze rozszerzenie zakresu liczenia: liczenie i ustalanie, ile jest policzonych obiektów. Porównywanie liczebności dwóch zbiorów i ustalanie: gdzie jest mniej, gdzie więcej, a może tyle samo³⁹.

5. Rozszerzanie zakresu liczenia i ustalanie, ile jest policzonych obiektów. Wprowadzanie zmian typu: rozsunięcie lub zsunięcie elementów, zakrywanie i odkrywanie policzonych elementów itp. Zastanawianie się, czy po każdej takiej zmianie policzonych elementów jest tyle samo. Ponowne liczenie jako sposób wnioskowania o stałej liczbie elementów mimo wprowadzenia wcześniej opisanych zmian⁴⁰.

► Wspomaganie dzieci w kształtowaniu umiejętności dodawania i odejmowania, a także rozdawania i rozdzielania po kilka⁴¹

1. Liczenie przedmiotów, dokładanie kilku i liczenie ich razem. Liczenie przedmiotów, zabieranie kilku i liczenie, aby ustalić, ile zostało⁴².

³⁵ Przed przystąpieniem do realizacji tego hasła trzeba poznać prawidłowości dotyczące kształtowania się dziecięcych kompetencji w zakresie ustalania: tyle samo, więcej, mniej. Także o tym, jak kształtować w przedszkolu takie kompetencje. Patrz: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, rozdział 10, s. 224–227.

³⁶ Tamże, s. 228–230, scenariusz: *Potrafię wymieniać: jeden do jednego w sytuacji kupna i sprzedaży. Zabawa: „Święto lalek i pajacyków”*.

³⁷ Tamże, s. 230–232, scenariusz: *Uczę się wymieniać: jeden do jednego, jeden do dwóch, jeden do pięciu. Zabawa: „Kupujemy i budujemy”*.

³⁸ Tamże, s. 233–235, scenariusz: *Potrafię sortować kolorowe kartoniki i ustalać, ile ich jest, i których jest więcej*.

³⁹ Tamże, s. 236–238, scenariusz: *Czego jest więcej, czego mniej, a czego jest tyle samo?*

⁴⁰ Tamże, s. 238–241, scenariusz: *Czy nadal jest tyle samo?*

⁴¹ Przed przystąpieniem do realizacji tego hasła trzeba poznać początki rozumienia długości i jak należy dzieci w tym wspomagać, także w warunkach przedszkola. Patrz: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, rozdział 11, s. 242–246.

⁴² Tamże, s. 246–249, scenariusz: *Dokładam przedmioty i wiem, ile ich jest razem. Zabieram i wiem, ile zostało*.

2. Kształtowanie umiejętności dodawania i odejmowania. Dodawanie i odejmowanie na palcach i innych zbiorach zastępczych. Korzystanie z umiejętności dodawania i odejmowania w sytuacjach zadaniowych⁴³.

3. Rozdawanie po jednym lub po dwa w sytuacjach codziennych (dla czterolatków i pięcioletków). Rozdawanie po kilka w sytuacjach zabawowych (dla pięcioletków)⁴⁴.

▶ Wspomaganie dzieci w rozumieniu sensu pomiaru długości⁴⁵

1. Wdrażanie dzieci do skupienia się tylko na długości. Porównywanie długości przedmiotów w stosunku do siebie i szacowanie: ten jest wyższy (dłuższy), a ten sięga mi dotąd i jest mniejszy (krótszy) ode mnie. Oznaczanie własnego wzrostu na pasku papieru⁴⁶.

2. Wdrażanie dzieci do większej precyzji w ocenie długości. Porównywanie obiektów pod względem wysokości i ustawianie ich w serie malejące i rosnące⁴⁷.

3. Wdrażanie dzieci do większej precyzji w ocenie długości. Pierwsze próby mierzenia długości: krokami i stopa za stopą⁴⁸.

▶ Wspomaganie dzieci w tworzeniu prawidłowych intuicji geometrycznych⁴⁹

1. Pomaganie dzieciom w dostrzeganiu kształtu spośród cech przedmiotów. Polisensoryczne doświadczanie kształtu, zapamiętywanie i nazywanie⁵⁰.

2. Segregowanie płytek o różnym kształcie. Układanie szlaczków z kartoników okrągłych, trójkątnych i prostokątnych, a także innych kompozycji⁵¹.

⁴³E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków...*, s. 249–251, scenariusz: *Coraz sprawniej dodaję i odejmuję. Potrafię radzić sobie w różnych sytuacjach*.

⁴⁴Tamże, s. 252–254, scenariusz: *Potrafię rozdawać przedmioty tak, aby każdy miał tyle samo*.

⁴⁵Przed przystąpieniem do realizacji tego hasła trzeba poznać prawidłowości dotyczące kształtowania się dziecięcych kompetencji w zakresie ustalania stałości długości. Patrz: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków...*, rozdział 12, s. 255–258.

⁴⁶Tamże, s. 259–261, scenariusz: *Co jest ode mnie wyższe (dłuższe), a co niższe (krótsze)? Jakiego jestem wzrostu?*

⁴⁷Tamże, s. 262–264, scenariusz: *Porównuję wielkości przedmiotów i układam je w serie rosnące i malejące*.

⁴⁸Tamże, s. 265–266, scenariusz: *Uczę się mierzyć długość krokami i stopą za stopą*.

⁴⁹Przed przystąpieniem do realizacji tego hasła trzeba poznać początki kształtowania się intuicji geometrycznych u przedszkolaków. Patrz: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięcioletków...*, rozdział 13, s. 267–270.

⁵⁰Tamże, s. 271–273, scenariusz: *Koło, prostokąt, trójkąt*.

⁵¹Tamże, s. 274–276, scenariusz: *Nazywam kształty i układam z nich szlaczki oraz inne kompozycje*.

► Pomaganie dzieciom w zorientowaniu się w rytmicznej organizacji czasu i w tym, jak dorośli zapisują czas w kalendarzach⁵²

Jest to kontynuacja treści kształcenia zawartych w bloku *Wdrażanie dzieci do wychwytywania regularności i korzystania z nich w różnych sytuacjach*, z tym że dzieci stosują zdobyte tam doświadczenia dla orientowania się w czasie i jego pomiarze. Aby nawiązać do poprzednich doświadczeń, trzeba wrócić do skupiania uwagi na rytmach, wychwytywania powtarzających się sekwencji i kontynuowania ich (rytmy układane z klocków, rytmy wysłuchane i wygrywane, układy rytmiczne pokazane ruchem ciała), a także do przekładania dostrzeżonych regularności z jednej reprezentacji na inną, a potem na jeszcze inną⁵³. Następnie trzeba uświadomić dzieciom rytmiczną organizację czasu w zakresie:

- przemienności i stałego następstwa dni i nocy⁵⁴;
- stałego następstwa pór roku⁵⁵, dni tygodnia i miesięcy w roku⁵⁶;
- orientowania się w tym, co oznaczają określenia: *wczoraj, jutro, pojutrze, przedwczoraj*⁵⁷.

Uwaga: dzieci mają zrozumieć, że określenie „tydzień” ma dwa znaczenia: jest porządkiem dni od poniedziałku do niedzieli (włącznie) i „tydzień” to 7 dni, niezależnie, od którego dnia zacznie się liczyć. Dotyczy to także kształtowania rozumienia roku jako roku kalendarzowego i 12 kolejno następujących po sobie miesięcy. Jeżeli zajęcia będą realizowane według scenariuszy podanych w przypisach, kształtowanie takich pojęć nie będzie trudne.

⁵² Uzasadnienie psychologiczne, wskazówki pedagogiczne i scenariusze zajęć przydatne do realizacji tego hasła znajdują się w cytowanych już publikacjach: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli...*, s. 31–44 oraz E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, s. 130–139.

⁵³ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, s. 140–142, scenariusz: *Słucham, patrzę uważnie i układam rytmy*.

⁵⁴ Tamże, s. 143–146, scenariusz: *Układamy kalendarze: „Dzień–noc”*. Zabawy z wylizankami.

⁵⁵ Tamże, s. 146–149, scenariusz: *Układamy kalendarze: „Pory roku”*. Opowiadania ruchowe.

⁵⁶ Orientacja w zakresie dni tygodnia oraz układanie kalendarzy z uwzględnieniem tygodni to treści, które tradycyjnie przewidywane są dla sześciolatków. Jeżeli sześciolatki rozpoczną naukę w szkole, treści te trzeba będzie realizować z pięciolatkami, aby lepiej przygotować je do nauki szkolnej. Scenariusz *Układamy kalendarze, w których są dni i noce, dni tygodnia, pory roku oraz miesiące w roku*, w: E. Gruszczyk-Kolczyńska i E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć...*, s. 47–53.

⁵⁷ Tamże, s. 55–57, scenariusz: *Wiem, co oznaczają słowa: jutro, wczoraj, przedwczoraj, pojutrze itd. Prowadzenie kalendarza przeżyć*.



10.14.3. Jakimi kompetencjami matematycznymi powinien dysponować starszy przedszkolak?

Z badań nad przyczynami nadmiernych trudności i niepowodzeń w szkolnym uczeniu się matematyki wynika, że ich główną przyczyną jest rozpoczynanie nauki w szkole bez należytej dojrzałości umysłowej w tych zakresach, które są ważne dla szkolnego uczenia się matematyki⁵⁸. Mówiąc dokładniej:

– dzieci, które nie rozumują jeszcze na poziomie operacji konkretnych w zakresie potrzebnych do kształtowania pojęcia liczby naturalnej⁵⁹, nie rozumieją wyjaśnień nauczyciela i z trudem orientują się, na czym polega rozwiązywanie zadań;

– dzieci, które liczą tylko w zakresie do 10 i nie potrafią jeszcze dodawać i odejmować na zbiorach zastępczych, będą miały kłopoty z rozwiązywaniem zadań ze swojego zeszytu ćwiczeń z matematyki;

– dzieciom zbyt kruchym i mniej dojrzałym emocjonalnie bardzo trudno wytrzymać napięcia, które są związane z nauką matematyki w szkole: rozwiązywanie zadań, hałas, konieczność skupienia się przez dłuższy czas na jednej czynności, konkurowanie z innymi dziećmi o względy nauczyciela itp.;

– dzieci, które mają gorszą sprawność rąk i obniżoną koordynację wzrokowo-ruchową, brzydko piszą i rysują: są gorzej oceniane, mimo że w wykonanie tych czynności wkładają wiele wysiłku.

Na ukształtowanie wymienionych kompetencji trzeba sporo czasu; jeden rok to za mało, jeżeli sześciolatek rozwija się nieco wolniej. Niezależnie od tego, jaka będzie decyzja odnośnie do wieku rozpoczynania nauki szkolnej, trzeba otoczyć pięciolatkę szczególną troską. Oznacza to, że **w czerwcu pięciolatek powinien dysponować odpowiednimi kompetencjami w zakresie:**

- **liczenia – ma umieć liczyć objekty w możliwie szerokim zakresie i rozróżniać liczenie błędne od poprawnego⁶⁰;**

⁵⁸ Więcej informacji na ten temat znajduje się w cytowanej już książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...* (wstęp i rozdział 2).

⁵⁹ Proces nauczania matematyki w szkole koncentruje się wokół kształtowania w umysłach dzieci pojęcia liczby naturalnej, umiejętności rachunkowych najpierw w zakresie 10, potem 20 i dalej pełnymi dziesiątkami do 100. Jednocześnie dzieci mają wstępnie poznać regularności układu dziesiątkowego, a także zrozumieć sens pomiaru długości. Zdecydowana większość zadań w dziecięcych zeszytach ćwiczeń dotyczy tych treści kształcenia.

⁶⁰ Problem ten jest omówiony w cytowanej już książce E. Gruszczyk-Kolczyńskiej: *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, rozdział 3.

- **dodawania i odejmowania** – ma umieć wyznaczać wynik dodawania i odejmowania, licząc na palcach lub na innych zbiorach zastępczych⁶¹;
- **równoliczności** – ma umieć ustalać ją na dwa sposoby: przez policzenie obiektów w porównywanych zbiorach, a także przez ustawianie w pary po jednym obiekcie porównywanych zbiorów⁶²;
- **numerowania, posługiwania się liczebnikami porządkowymi** – ma umieć układać przedmioty w serie rosnące i malejące, numerować je, postępując się liczebnikami porządkowymi⁶³;
- **orientacji przestrzennej** – ma orientować się w schemacie własnego ciała i różnicować stronę lewą od prawej, umieć określać kierunki w przestrzeni, poczynając od siebie, i ustalać położenie obiektów w stosunku do własnej osoby⁶⁴;
- **mierzenia długości** – ma orientować się, w jaki sposób mierzy się długość⁶⁵;
- **rytmicznej organizacji czasu** – ma orientować się w stałym następstwie dni i nocy oraz pór roku, a także dni tygodnia – znać nazwy, ich stałe następstwo, jak również miesiące w roku – ich nazwy i stałe następstwo; ma także orientować się w zapisie czasu w kalendarzach;

⁶¹ Dostrzeganie błędów w liczeniu świadczy o tym, że dziecko ma już przyswojone reguły, które muszą być stosowane w liczeniu. Sprawne wymienianie liczebników (tzw. klepanie liczebników) może być efektem wyćwiczenia i nie musi świadczyć o opanowaniu umiejętności liczenia. Szerzej na ten temat w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, s. 22–46.

⁶² Tamże, s. 46–71. Taki poziom kompetencji jest potrzebny dzieciom dla rozumienia aspektu kardynalnego liczby naturalnej.

⁶³ Kompetencje te są potrzebne dzieciom do kształtowania aspektu porządkowego liczby naturalnej. Kompetencje te kształtują się powoli i jeżeli dziecko nie ma ich w czerwcu, może nie zdążyć ich osiągnąć do czasu, gdy w klasie pierwszej zacznie się opracowywać monografię liczby naturalnej. Więcej w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*

⁶⁴ Ważność tych kompetencji została omówiona w cytowanej już publikacji: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli...*, s. 13–30.

⁶⁵ Nauka matematyki w klasie pierwszej tradycyjnie obejmuje wdrożenie dzieci do mierzenia długości, pojemności, ciężaru (ważenie). Treści te są realizowane w różnych miesiącach nauki szkolnej, zwykle w drugim semestrze. Kłopot także w tym, że nauka w systemie klasowo-lekcyjnym nie sprzyja organizowaniu dla dzieci praktycznego pomiaru. Dla zrozumienia sensu pomiaru małym uczniom muszą wystarczyć obrazki z narysowaną wagą, butelkami wypełnionymi płynem. Jeżeli dzieci nie reprezentują wymienionych kompetencji, mają spore kłopoty ze zrozumieniem przedstawionych tam informacji. Więcej w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki...*, s. 57–63, a także w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli...*, s. 74–82.

- **podejmowania wysiłku umysłowego w sytuacjach trudnych**⁶⁶ – ma być zdolne do podejmowania zadań na swoją miarę i realizowania ich do końca mimo napięć emocjonalnych (nie może z byle powodu porzucać rozpoczętego zadania ani też zajmować się czymś innym), ma także umieć cieszyć się z własnych osiągnięć i odczuwać satysfakcję, gdy samodzielnie wykona zadanie.

Ponadto pięcioletek ma także wykazywać się precyzyjniejszą klasyfikacją, rozumowaniem przyczynowo-skutkowym i przewidywaniem następstw w trakcie zabaw i gier, a także przy rozwiązywaniu zadań wymagających liczenia⁶⁷.

⁶⁶Ten zakres kompetencji jest bodaj najważniejszy dla osiągnięcia szkolnych sukcesów nie tylko w zakresie nauki matematyki. Pełne omówienie tego problemu w książce: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli...*, s. 139–161, a także w książce: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, K. Dobosz, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, WSiP, Warszawa 1996.

⁶⁷Jeżeli w czerwcu pięcioletek nie posiada opisanych kompetencji, trzeba poważnie rozważyć możliwość odroczenia obowiązku szkolnego. Gdy losy edukacyjne dzieci nie zmienią się i sześciolatki będą nadal objęte wychowaniem przedszkolnym – nie ma dramatu. W ciągu roku będzie można ukształtować te i inne jeszcze kompetencje potrzebne dziecku w szkolnej edukacji matematycznej.

Zdecydowanie lepiej przedstawia się sytuacja czterolatek. Będą jeszcze rok w przedszkolu i jeszcze raz będą miały okazję do gromadzenia doświadczeń w zakresach opisanych w tym obszarze wychowania i kształcenia.

10.15. Przybliżanie dzieciom sensu kodowania informacji jako wprowadzenie do nauki pisania i czytania. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania

10.15.1. O przyczynach, dla których dzieci mają rozumieć, że ludzie porozumiewają się także za pomocą narysowanych lub zapisanych symboli. O kształtowaniu gotowości do nauki czytania i pisania starszych przedszkolaków. W jaki sposób rodzice mogą w tym pomagać?

Obecnie naukę czytania zaczynają sześciolatki i kontynuują ją w następnych latach edukacji szkolnej¹. Natomiast do nauki pisania sześciolatki tylko się przygotowują. Jest wiele przyczyn, dla których rozdzielono naukę czytania i pisania u sześciolatek. Jedną z ważniejszych jest specyfika kształtowania się sprawności manualnej oraz krzepnięcie układu kostnego dłoni i palców². Począwszy od klasy pierwszej (w obecnym systemie kształcenia), systematycznie łączy się już naukę czytania z nauką pisania.

Jeżeli nastąpi obniżenie progu rozpoczęcia nauki szkolnej, kształtowaniem gotowości do nauki czytania i pisania trzeba objąć już starsze przedszkolaki. Nie jest to sprzeczne z zainteresowaniami większości dzieci w piątym, a nawet w czwartym roku życia. Żywo interesują się one książeczkami, napisami na szyldach i reklamach, a także wiadomościami podawanymi w gazetach. Proszą dorosłych o odczytanie informacji, a także o nazywanie pokazywanych literek. Niektóre dzieci same próbują składać literki tak, aby odczytać wyrazy – literka po literce.

¹ Szczegółowe informacje podają: H. Mystkowska, *Uczymy się czytać w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1979; I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, WSiP, Warszawa 1981; M. Cackowska, *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1984; A. Brzezińska i M. Burtowy, *Psycho-pedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 1985, część 3; K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999 i inni.

² Problem ten wyjaśnia M. Dmochowska w znanych publikacjach: *Droga dziecka do nauki pisania*, PZWS, Warszawa 1971; *Zanim dziecko zacznie pisać*, WSiP, Warszawa 1976, a także M. Cackowska, op. cit.; T. Wróbel, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1978.

Trzeba się z tego cieszyć i pomagać dziecku w opanowaniu tej trudnej sztuki. Im wcześniej nauczy się ono czytać, tym lepiej, zarówno dla rozwoju intelektualnego dziecka, jak i dla odnoszenia sukcesów w nauce szkolnej. Wszystko zależy od dziecięcych zainteresowań – jeżeli dziecko interesuje się czytaniem, zapewne może się tej czynności nauczyć.

Wczesne zainteresowanie nauką czytania świadczy o dużych możliwościach umysłowych dziecka. Z chwilą opanowania umiejętności czytania, rozszerza się dziecku zakres dostępnych informacji. Jest to ważny czynnik rozwijający dziecięcy intelekt. Zapewne z tej przyczyny opracowano wiele metod kształtowania umiejętności czytania u dzieci przed szóstym rokiem życia dostosowanych do warunków przedszkola³.

Niestety, bywa i tak, że pięcioletek – a nawet sześciolatek – nie interesuje się czytaniem i nie chce uczyć się czytać. W szkole takich dzieci jest sporo, a jeszcze więcej w przedszkolu. Dowodzi tego zwiększająca się ciągle liczba uczniów z dysleksją⁴ oraz młodszych dzieci, których dotyczy ryzyko dysleksji⁵. Dzieciom z grupy ryzyka dysleksji można stosunkowo łatwo pomóc i zapewnić lepsze szanse edukacyjne, dlatego warto poznać sposoby kształtowania umiejętności czytania i pisania.

O metodach nabywania umiejętności czytania i pisania w szkole i w przedszkolu

Kształtowanie umiejętności czytania i pisania zajmuje centralne miejsce w pierwszym roku nauki szkolnej. Chodzi bowiem o to, aby mali uczniowie jak najprędzej mogli korzystać z informacji znajdujących się w ich podręcznikach i zeszytach ćwiczeń, a także nauczyli się zapisywać podawane im wiadomości. Ze względu na to, że wiele dzieci ma z tym poważne kłopoty, warto przyjrzeć się, na czym

³ Na przykład: I. Majchrzak, *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, WSiP, Warszawa 1995; B. Roścławski, *Nauka czytania i pisanie*, Wydawnictwo GLOTTISPOL, Gdańsk 1996; E. Czerwińska i M. Narożnik, *Naturalna nauka języka*, w: *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli „Stonieczna Biblioteka”*, WSiP, Warszawa 1997. Charakterystykę metod uczenia dzieci przedszkolnych czytania i pisanie podaje K. Kamińska, op. cit.

⁴ Problemy te przedstawiają: M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*, w: *Logopedia*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999; W. Brejnak oraz K.J. Zabłocki, *Dysleksja w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Warszawskiego Oddziału PTD, Oddział terenowy nr 1, Warszawa 1999 i inni.

⁵ Więcej informacji podaje M. Bogdanowicz, *Diagnoza ryzyka dysleksji za pomocą Skali SRD*, w: „Scholasticus” 1995, nr 3; *Skala Ryzyka Dysleksji (SRD) w profilaktyce specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*, w: „Scholasticus” 1995, nr 1; *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002.

polega nauka czytania w szkole. Pomoże to zapewne lepiej przygotować dzieci do szkoły, oszczędzając im nadmiernych trudności, a także upokorzeń i cierpień.

Czytanie⁶ to **dekodowanie** zapisanych informacji, czyli rozpoznawanie oraz identyfikowanie symboli użytych do kodowania. Mogą to być litery składające się na wyrazy, cyfry i znaki działań, ikonki lub inne uproszczone rysunki, schematy i grafy, znaki drogowe itd. Natomiast zapisywanie informacji za pomocą takich samych symboli to **kodowanie**.

Naukę czytania i pisania nauczyciele organizują najczęściej zgodnie z zaleceniami metod analityczno-syntetycznych⁷. Uznano bowiem, że jest to dla dzieci stosunkowo łatwy sposób nabywania tych złożonych umiejętności. Takich metod jest wiele i wszystkie respektują następujący schemat postępowania analityczno-syntetycznego:

- dziecko widzi obrazek, a pod nim podpis informujący, co on przedstawia: na przykład na obrazku jest kot, a pod obrazkiem podpis: *To kot Ali*;
- zdanie to trzeba podzielić na wyrazy (pierwszy poziom analizy) i wyodrębnić wyraz, w którym występuje nowa literka, w podanym przykładzie jest to wyraz *kot*;
- teraz trzeba w wyrazie *kot* wyodrębnić głoski (fonemy – drugi poziom analizy⁸): dziecko określa, co słyszy na początku wyrazu – „k” (głoska w nagłosie), co słyszy na końcu wyrazu – „t” (głoska w wygłosie) i co słyszy w środku wyrazu – „o” (głoska w śródgłosie);
- następnie dziecko ma skupić się na wyodrębnionej nowej głosce (fonemie) i literce, za pomocą której można ją oznaczyć (kodować): w tym przypadku jest

⁶ W literaturze pedagogicznej można znaleźć wiele definicji procesu czytania. Ważniejsze z nich prezentuje A. Brzezińska (*Problemy elementarnej nauki czytania i przygotowania do pisania na poziomie wychowania przedszkolnego*, w: A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psycho-pedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985) i stwierdza (s. 103): *Czytanie jest zatem procesem wymagającym współdziałania szeregu właściwości człowieka: współdziałania analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetycznego), sprawnego przebiegu wielu procesów myślowych odpowiedzialnych za prawidłową analizę i syntezę informacji, ich przetworzenie, skojarzenie z posiadanym doświadczeniem. Zatem kształtowanie umiejętności czytania polega na kształtowaniu szeregu umiejętności cząstkowych, jak np. rozpoznawania znaków, jakimi są litery, umiejętności kojarzenia obrazu graficznego z jego odpowiednikiem dźwiękowym, umiejętności rozumienia znaczenia słowa w zależności od kontekstu, w jakim się pojawia itd.*

⁷ Metody analityczno-syntetyczne są charakterystyczne w nauce czytania i pisania języków, w których zapis literowy odpowiada wypowiedzianym głoskom (fonemom): jedna głoska – jedna literka. W języku polskim odstępstwem są na przykład dwuznaki (takie jak „sz”, „cz”, „ch”) i zmiękczenia (na przykład „ś”, „ć”, „ź”).

⁸ Ważne jest, aby wybrzmiewać czyste głoski (fonemy), a więc „k”, a nie „ka”, „t”, a nie „ty” lub „te”, „c”, a nie „ce” itd. Musi się o to starać dziecko i dorosły, który pomaga w nauce czytania.

to „k”. Trzeba starannie wybrzmiewać „k” i pisać ją palcem w powietrzu, na ławce (lub na zaparowanej szybie, rozsypanej kaszce), ołówkiem na kartce (lub długopisem), po wykropkowanym śladzie i wreszcie w liniijkach zeszytu;

– w trakcie poznawania kształtu nowej literki „k” i starannego wybrzmiewania głoski (fonemu) „k” następuje silne skojarzenie brzmienia głoski z kształtem jej znaku – literą;

– gdy dziecko umie już odwzorować kształt nowej litery i łączy ją z właściwą głoską, rozpoczyna się dążenie do syntezy; zbitkę głoska – litera włącza się w wyraz, potem wyraz w zdanie i dalej, na przykład, w powiastkę.

Ten schemat jest wspólny wszystkim metodom analityczno-syntetycznym. Różnice dotyczą na przykład oznaczania głosek kolorami dla ułatwienia dzieciom nauki czytania (metoda analityczno-barwno-dźwiękowa⁹), akcentowania sylab dla płynnego czytania (metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym¹⁰) itp.

Z opisanego sposobu kształtowania umiejętności czytania i pisania wynika, że mały uczeń nie będzie miał większych kłopotów, jeżeli:

a) rozumie sens kodowania i dekodowania. Jest to uwarunkowane bogatym słownictwem i odpowiednią wprawą w porozumiewaniu się za pomocą słów, a także swobodą wypowiedzania się za pomocą rysunku, wszak w rysunkach dzieci wyrażają to, co myślą i czują;

b) potrafi usłyszeć i różnicować pojedyncze głoski w wypowiedzanych słowach. Potrzebny jest dobrze rozwinięty słuch fonematyczny (zwany także fonemowym), a także umiejętność poprawnego wymawiania słów. Dzieciom z zaburzeniami artykulacyjnymi trudno poprawnie wybrzmiewać głoski i tym samym różnicować je w tak precyzyjny sposób, jak tego wymaga nauka czytania;

c) umie dostrzec, jaki kształt ma poznawana litera i go zapamiętać. Jest to możliwe dzięki odpowiednio wysokiemu poziomowi analizy i syntezy wzrokowej, a także dobrze rozwiniętej pamięci wzrokowej. Dzieciom nieuważnym o słabej jeszcze analizie i syntezie wzrokowej trudno dostrzec kształty liter różniących się drobnymi szczegółami, np. „l”, „t”, „ł” lub „m”, „n” lub „p”, „b”, „d” itd.;

d) może odtworzyć (odwzorować, napisać) literę, nie pomijając ani jednego szczegółu. Konieczna jest do tego dobra sprawność rąk i koordynacja wzrokowo-ruchowa (pisanie odbywa się przecież pod kontrolą wzroku), a także pamięć wzrokowa i ruchowa. Trzeba przecież zapamiętać i skoordynować schemat graficzny i odpowiadający mu schemat ruchowy.

⁹ Koncepcję opracowała H. Metera, *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Nauczę się czytać”*, WSiP, Warszawa 1975.

¹⁰ Jest to koncepcja E. i F. Przytubskich (*Elementarz „Litery”*, WSiP, Warszawa 1987 oraz *„Mam 6 lat”*. *Przewodnik dla nauczyciela*, praca zbiorowa, WSiP, Warszawa 1988).

Ważne jest także, aby dziecko poprawnie wybrzmiewało głoski, bo dzieci czytają i piszą tak, jak mówią. Dlatego nie wolno zaniedbać ćwiczeń wskazanych przez logopedę, jeżeli dziecko ma zaburzenia mowy. Oznacza to konieczność skorygowania ewentualnych zaburzeń rozwoju mowy, także u starszych przedszkolaków¹¹.

Większość starszych przedszkolaków – o czym już wspominałam – chce uczyć się czytać i chętnie uczestniczy w poświęconych nabywaniu tej umiejętności zajęciach. W metodyce wczesnoszkolnej jest co najmniej kilka koncepcji kształtowania u dzieci gotowości do nauki czytania oraz uczenia tej ważnej umiejętności w przedszkolu¹². Nauczyciel może wybrać jedną z nich, a potem prowadzić zajęcia z dziećmi według tej metody¹³.

O skuteczności edukacyjnej wybranej koncepcji nauki czytania decyduje to, czy nauczyciel dobrze ją opanował i czy ma do dyspozycji odpowiednie środki dydaktyczne, także dla dzieci. Znaczące jest to, w jaki sposób dostosowuje proces nauki czytania do rzeczywistych możliwości przedszkolaków, a potem skutecznie kieruje procesem uczenia się dzieci.

Dlatego przy niskich kompetencjach nauczyciela, nawet najpiękniej opracowana koncepcja może okazać się mało skuteczna. I odwrotnie – utalentowany nauczyciel będzie miał znakomite efekty, chociaż stosowana przez nią metoda pozostawia wiele do życzenia. Zdarza się też, że babcia potrafi skutecznie nauczyć czytać swojego pięcioletniego wnuka, chociaż nie zna ani jednej z koncepcji nauki czytania opisywanych w publikacjach dla nauczycieli przedszkola. Radzę o tym pamiętać.

O czym trzeba pamiętać, kształtując gotowość do nauki czytania u starszych przedszkolaków?

Przed przystąpieniem do nauki czytania trzeba ukształtować u dzieci motywację i umysłową gotowość do opanowania tej trudnej umiejętności przez starszych przedszkolaków. Skuteczność edukacyjna zależy tu w dużej mierze od zadbania o zgodność metodyczną – chociaż w zarysie – sposobu kształtowania tej gotowości, a potem uczenia dzieci czytania. Ponieważ nauczyciel może wybrać dowolną

¹¹ Troskę o rozwój mowy starszych przedszkolaków i konieczność podejmowania działań korygujących zaburzenia rozwoju mowy omówiłam w poprzednich obszarach tego programu.

¹² K. Kamińska, op. cit.

¹³ Jeżeli starsze przedszkolaki mają uczyć się czytania, radzę wybrać taką metodę, o której wiadomo, że została sprawdzona w przedszkolu (na zasadzie eksperymentalnych badań). Ważne jest także to, czy efekty edukacyjne tej metody zostały potwierdzone badaniami losów szkolnych dzieci.

metodę, podaję uniwersalne treści, które pasują do każdej metody analityczno-syntetycznej. Obowiązują jednak pewne reguły:

– nauczyciel, który wybrał *Program dla starszych przedszkolaków*, ma obowiązek zrealizować wszystkie podane hasła programowe, podane w podrozdziale: *Przybliżanie dzieciom sensu kodowania informacji w czytelny sposób jako wprowadzenie do nauki pisania i czytania. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne*;

– realizując kolejne hasła programowe, może – ale nie musi – kierować się komentarzami metodycznymi podanymi do każdego hasła. Skuteczność edukacyjna zależy przecież także od warunków, w jakich uczą się dzieci, a także od kompetencji nauczyciela, który może mieć inne, a nawet lepsze pomysły metodyczne;

– niezależnie od tego, czy korzysta z komentarzy metodycznych, czy też realizuje wskazówki metodyczne z wybranej przez siebie koncepcji, musi wykazać się taką efektywnością pracy z dziećmi, aby pod koniec czerwca reprezentowały one kompetencje, które są przedstawione po treściach kształcenia. Jednym z ważniejszych zadań kształtowania gotowości do nauki czytania jest wspieranie starszych przedszkolaków w rozumieniu sensu kodowania i dekodowania informacji. Okazji do tego jest wiele i są one omawiane w bodaj każdym obszarze wychowania i kształcenia przedszkolaków, na przykład: w ramach wychowania do dbałości o bezpieczeństwo dzieci poznawały sens komunikatów nakazujących ostrożność, w obszarze kształtowania rozpoznawania zjawisk atmosferycznych dzieci prowadziły kalendarz pogody, stosując podobne symbole do tych, które podaje się w telewizyjnych prognozach pogody, w edukacji matematycznej rozpoznawały symbole liczb itd.

Czas zająć się kodowaniem informacji przy pomocy zapisywanych komunikatów. Wszak czytanie i pisanie to sposoby porozumiewania się, komunikowania się między piszącym i czytającym. Nie szkodzi, że starsze przedszkolaki nie potrafią jeszcze pisać i czytać, mają zrozumieć, że ludzie przekazują sobie informacje za pomocą uproszczonych rysunków i specjalnie opracowanych znaków. Ten zakres kształcenia jest określony w hasłach programowych i komentarzach metodycznych. Warto także skorzystać z wzorów metodycznych podanych w metodzie projektów w edukacji elementarnej¹⁴.

Najważniejsze jest bowiem przygotowanie starszych przedszkolaków do nauki czytania, i to niezależnie od tego, czy będą jeszcze przez rok w przedszko-

¹⁴J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2003, s. 58-59. Autorki zapewniają także, że metoda ta skutkuje lepszym przygotowaniem dzieci do nauki języka ojczystego w szkole (s. 21–22).

lu, czy też rozpoczną naukę w szkole. W obu przypadkach czeka je trud nauki czytania, a także pisania.

Inną kwestią jest wczesna nauka czytania. Nie ma bowiem przeciwwskazań, aby starsze przedszkolaki uczyły się czytać. Radzę tu kierować się dobrem dzieci i realizmem pedagogicznym. Proponuję chociaż przez chwilę wczuć się w sytuację nauczyciela, który zajmuje się dziećmi w pierwszym roku nauczania i rozpatrzyć kwestię nauki czytania. W grupie pierwszoklasistów ma co najmniej trzy grupy dzieci:

- a) takie, które już sprawnie czytają,
- b) które tego nie potrafią,
- c) które nie mają jeszcze gotowości do nauki czytania.

Obowiązkiem nauczyciela jest kształtowanie u wszystkich dzieci umiejętności czytania. Z konieczności musi się skupić na tych dzieciach, które nie mają jeszcze gotowości do nauki czytania, i na tych, które myślą litery. Oznacza to, że zaczyna naukę czytania od początku i realizuje ją krok po kroku.

W tym czasie dzieci umiejące już czytać będą się nudzić. Co gorsza – niewiele pomoże to, że nauczyciel da im do wykonania inne zadania, w czasie gdy ich rówieśnicy nabywają umiejętność, którą one już mają. Nauka czytania trwa przecież wiele miesięcy i przez ten czas czytające już dzieci nie wykorzystują w pełni swych możliwości umysłowych. Może się to położyć cieniem na ich motywacji do nauki szkolnej.

Radzę zastanowić się, czy warto kształtować w przedszkolu te umiejętności, których dzieci będą się uczyły od początku w szkole. W wychowaniu przedszkolnym jest tyle do zrobienia w zakresie rozwoju umysłowego dzieci, że warto poważnie zastanowić się nad tym, czy zasadne jest przeznaczanie cennego czasu edukacyjnego na uczenie tego, o co i tak musi zadbać szkoła.

Dodatkowym argumentem są spore różnice indywidualne w tempie rozwoju umysłowego starszych przedszkolaków, zwłaszcza w tych zakresach, które decydują o gotowości do nauki czytania. Trzeba więc zająć się intensywnym wspomaganie dzieci w rozwoju umysłowym, w tym także w zakresie rozwoju mowy i korygowaniu ewentualnych zaburzeń. Dotyczy to także czterolatków, gdyż potrzeba na to tak wiele czasu, że zajęcia prowadzone przez jeden rok mogą okazać się niewystarczające.

Radzę także z wielką ostrożnością podchodzić do koncepcji, które zalecają naukę pisania w przedszkolu. Nie ulega wątpliwości, że nauka pisania wymaga sprawnej koordynacji, wysokiej sprawności manualnej i określonego zaawansowania procesu ustalania dominacji stronnej. Dzieci, ucząc się pisać, muszą bowiem wykazać się:

– wysoką sprawnością rąk i umiejętnością panowania nad siłą nacisku narzędzia (ołówek, pióro, długopis) na papier. Jest to możliwe, gdy drobne mięśnie oraz miękkie jeszcze chrząstki¹⁵ dłoni, palców i nadgarstka będą dostatecznie silne;

– koordynacją wzrokowo-ruchową, wszak w trakcie odwzorowywania i pisania trzeba pod kontrolą wzroku prowadzić ruchy ręki;

– odpowiednim stopniem dominacji stronnej¹⁶. Mali uczniowie mają jeszcze sporo kłopotów z różnicowaniem lewej i prawej ręki, jeszcze gorzej radzą sobie z tym starsze przedszkolaki¹⁷.

Przy podejmowaniu decyzji o wczesnej nauce czytania i pisania trzeba koniecznie brać pod uwagę znaczne różnice indywidualne w tempie rozwoju umysłowego charakteryzujące starszych przedszkolaków. Dzieci o znakomitych możliwościach chcą i mogą uczyć się tych umiejętności – ale w grupie jest ich zaledwie kilkoro.

Większość przedszkolaków potrzebuje wspierania w rozwoju dla osiągnięcia dojrzałości do nauki czytania oraz w zakresie kształtowania sprawności rąk i współpracy ręki i oka. Poza tym w grupie będą jeszcze nieco wolniej rozwijające się dzieci, dla których trzeba organizować intensywne wspomaganie rozwoju i korygowanie zaburzeń rozwojowych.

Konieczna jest wtedy współpraca z rodzicami¹⁸. Jest to trudne, gdyż należy skłonić rodziców do tego, aby interesowali się funkcjonowaniem dziecka w przedszkolu. Trzeba zapraszać ich na zajęcia otwarte i rozmawiać z nimi o dziecku, ale bez ciągłego narzekania i strofowania. Należy wspólnie zastanowić się nad tym, co warto uczynić w domu, aby dziecko miało lepsze warunki do rozwoju, i jakie zmiany wprowadzić w wychowaniu domowym, żeby dziecko potrafiło spełnić oczekiwania dorosłych, także w przedszkolu.

Zdarza się jednak, że mimo współpracy rodziców z nauczycielem dziecko nadal nie potrafi korzystać z zajęć w przedszkolu: nie bawi się, nie wykonuje pole-

¹⁵ Dla zorientowania się w możliwościach dziecka radzę spróbować obejrzeć źródło światła (święcącą żarówkę) przez dłoń czterolatka, pięciolatka, a nawet sześciolatka. Można wówczas zobaczyć przezroczystość dziecięcej dłoni i początki kostnienia chrząstek.

¹⁶ Ustalanie dominacji stronnej (lateralizacji) trwa stosunkowo długo. Przyjmuje się, że proces ten kończy się dopiero pod koniec nauczania początkowego. Więcej informacji podają M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa 1992; R. Zazzo, *Rozważania dotyczące zagadnienia lateralizacji oraz próby służące do jej określania*, w: R. Zazzo, N. Galifret-Granjon, M.C. Hurtig, T. Mathon, M.G. Pecheux, H. Santucci, M. Stambak, *Metody psychologicznego badania dziecka*, tom I, PZWL, Warszawa 1974 i inni.

¹⁷ Sposoby wspomagania dzieci w kształtowaniu orientacji w schemacie własnego ciała i różnicowania strony lewej i prawej są przedstawione w cytowanej już wielokrotnie publikacji *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, s. 79–89.

¹⁸ Więcej informacji znajdzie się w Zeszytach metodycznym dotyczącym współpracy z rodzicami oraz innymi osobami, od których zależy rozwój, wychowanie i edukacja dzieci.

ceń, ciągle płacze, chociaż okres adaptacyjny już się zakończył, jest zbyt agresywne i napastliwe, niepokojąco nieśmiałe itd.

Dla dobra dziecka i w domu, i w przedszkolu dorośli mają każdego dnia – choć przez pół godziny – głośno czytać dziecku. Trudno bowiem znaleźć coś lepszego dla rozwoju umysłowego i emocjonalnego dziecka, nie mówiąc już o rozwijaniu zainteresowań czytelniczych tak ważnych w szkolnej edukacji.

10.15.2. Przybliżanie dzieciom sensu kodowania informacji jako wprowadzenie do nauki pisania i czytania. Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne¹⁹

► Wspomaganie dzieci w kształtowaniu świadomości schematu własnego ciała i w orientowaniu się, że inni ludzie mają podobne schematy ciała. Pomaganie dzieciom w różnicowaniu, nazywaniu i oznaczaniu kierunków, także na kartce²⁰

Jest to kontynuacja zajęć z kształtowania orientacji przestrzennej (edukacja matematyczna). Kształtowanie świadomości schematu własnego ciała i przyjmowanie swojego punktu widzenia przy oznaczaniu kierunków oraz położenia przedmiotów jest dla dzieci tak złożone, że trzeba powtarzać serie ćwiczeń. Przy kolejnych powtórzeniach należy jednak położyć nacisk na nieco inne kwestie. Tak ma być i tym razem:

I. Pomaganie dzieciom (czterolatkom i pięciolatkom) w kształtowaniu świadomości własnego ciała (także w budowaniu bogatego rysunkowego schematu człowieka) ze szczególnym uwzględnieniem: lewa i prawa (ręka, strona ciała), wyprowadzanie kierunków w przestrzeni od osi własnego ciała (w górę, w dół, w lewo, w prawo, przed siebie, za siebie itp.), zabawy z zakodowanymi informacjami (strzałki dla oznaczenia kierunków, szarfy dla oznaczenia dzieci lub miejsca itp.)²¹;

¹⁹ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

²⁰ Scenariusze zajęć przydatne do realizacji tych treści znajdują się w książce: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, s. 90–108.

²¹ W realizacji tych treści pomogą scenariusze zawarte w mojej publikacji: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, a) *Poznaję i nazywam części swojego ciała. Lalka (lub miś) jest trochę podobna (podobny) do mnie. Rozpoznaję miny. Rysuję człowieka*, b) *Zaczynam się orientować, która ręka jest lewa, a która prawa, co jest przede mną, co za mną, co w górze, co na dole*, c) *Staram się poznać drugą osobę. Próbuję nazwać części jej ciała i powiedzieć, w czym jest do mnie podobna, czym się różni. Staram się pokazać, co znajduje się: przed nią, za nią, po jej lewej stronie i po prawej*. W scenariuszach tych podane są także bardziej złożone (trudniejsze) wersje zabaw i ćwiczeń. Jeżeli dzieci nie miały wcześniej kłopotów z realizacją łatwiejszych, trzeba im zorganizować trudniejsze.



2. Pomaganie pięciolatkom w przenoszeniu doświadczeń z trójwymiarowej przestrzeni na kartkę: a) oznaczanie góry i dołu kartki, jej lewego i prawego brzegu, jej czterech rogów – prawy i lewy górny oraz prawy i lewy dolny, b) kreślenie ornamentów (prostych i trochę bardziej złożonych) od strony lewej do prawej, od góry do dołu, c) kreślenie labiryntów²².

► **Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi, w uważnym patrzeniu i spostrzeganiu dla ustalenia, czym różnią się obrazki, co się zmieniło w obserwowanym miejscu, a także łączenie całości z części**

W metodykach wychowania przedszkolnego jest wiele zabaw rozwijających spostrzegawczość wzrokową dzieci. Godne polecenia są:

– zabawy i sytuacje zadaniowe typu *Co się zmieniło*: a) w sali np. przewieszenie obrazków, przestawienie biurka, b) na tablicy, np. przemieszczenie obrazków, dodanie lub usunięcie obrazka c) co ubyto lub przybyło w kąciuku lalek, np. przestawienie zabawek na półce, schowanie lalki, przesunięcie wózka itp.;

– historyjki obrazkowe²³: a) oglądanie obrazków i rozmawianie o tym, co one przedstawiają, b) ustalenie związku między tym, co one przedstawiają, c) układanie historyjek obrazkowych złożonych z dwóch, trzech i więcej obrazków (co było najpierw, co się zdarzyło potem, co na koniec);

– porównywanie dwóch obrazków różniących się: jedną cechą (dwa podobne domki, ale z jednego komina unosi się dym, dwa podobne kotki, tylko jeden z nich ma ogon uniesiony do góry itp.). Jeżeli dzieciom takie ćwiczenia nie sprawiają kłopotów, trzeba zwiększyć zakres trudności i porównywać obrazki różniące się dwiema cechami i więcej;

– rozcinanie pocztówek i ponowne składanie ich w całość ze stopniowaniem trudności²⁴: rozciąć pocztówkę na 4 części i złożyć, na 5 części i złożyć, na 6 części i złożyć itd.;

²² Zajęcia z pięciolatkami można prowadzić, wzorując się na scenariuszu, który został opracowany z myślą o sześciolatkach. Można go z powodzeniem realizować na zajęciach z pięciolatkami – pod koniec maja i w czerwcu – oczywiście wybierając łatwiejsze wersje zabaw i ćwiczeń. Jest to scenariusz: *Orientuję się na kartce papieru i wiem, w którym miejscu mam zacząć rysować szlaczki. Rozróżniam mapy, plany i obrazki*. Znajduje się on w cytowanej już książce: E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć...*, s. 25–29.

²³ Ułożenie historyjki obrazkowej jest trudne, zwłaszcza dla czterolatek, dlatego radzę skorzystać z wskazówek metodycznych zawartych w cytowanej już publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się...*, s. 170–172. Natomiast w realizacji tego hasła przydatny będzie scenariusz: *Potrafię ułożyć historyjkę obrazkową i opowiedzieć ją*, w: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, s. 174–176.

²⁴ Radzę skorzystać tu ze scenariusza: *Coraz lepiej składam pocięte obrazki w sensowną całość*, w: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, s. 176–178.

– układanie puzzli według wzoru obrazka: kierowanie się kolorem, kształtem itp.

► **Wspomaganie dzieci w rozwijaniu pamięci wzrokowej: organizowanie pola spostrzeżeniowego w taki sposób, aby można było dużo zapamiętać**

Przed realizacją tego hasła warto poznać wyniki badań dotyczące rozwoju pamięci wzrokowej u dzieci²⁵. Dla lepszego wyobrażenia procesu wspomaganie dzieci w rozwijaniu pamięci wzrokowej radzę zapoznać się z programem i metodyką *Patrzę uważnie i potrafię zapamiętać wiele szczegółów*²⁶. Pomoże to wspomagać dzieci w:

– skupianiu uwagi i utrzymywaniu jej przez dłuższy czas na tym, co trzeba zapamiętać;

– uważnym patrzeniu i obejmowaniu wzrokiem całej płaszczyzny, na której znajdują się obiekty do zapamiętywania oraz stosowaniu różnych sposobów organizowania pola spostrzeżeniowego tak, aby zapamiętać możliwie dużo szczegółów;

– sensownym odtwarzaniu zapamiętanych informacji.

Uwaga! W realizacji tego hasła trzeba uwzględnić specyfikę skupiania uwagi i zapamiętywania wzrokowego dzieci. Trudniejsze ćwiczenia są przeznaczone tylko dla pięciolatek.

► **Wspomaganie dzieci w rozwoju wrażliwości i precyzji słuchowej. Rozpoznawanie dźwięków oraz ich naśladowanie, a także odtwarzanie usłyszanego rytmu. Dostrzeganie zmiany natężenia głosu: mowa głośna, szept, ciche mówienie do samego siebie**

W metodykach wychowania przedszkolnego jest opisanych wiele zabaw skłaniających dzieci do uważnego słuchania i różnicowania spostrzeżeń słuchowych. Godne polecenia są zabawy i sytuacje zadaniowe pomagające dzieciom lepiej:

²⁵ Znajdują się one w książkach M. Jagodzińskiej, *Rozwój pamięci w dzieciństwie* (GWP, Gdańsk 2003) i E. Gruszczyk-Kolczyńskiej i E. Zielińskiej, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania...*, s. 33–61, 113–130.

²⁶ Program ten jest w zasadzie przeznaczony dla sześciolatek i uczniów klasy pierwszej. Można jednak realizować scenariusze zajęć z dziećmi młodszymi, oczywiście dotyczy to tylko łatwych zabaw i sytuacji zadaniowych. Program *Patrzę uważnie i potrafię zapamiętać wiele szczegółów* znajduje się w cytowanej już książce *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania...*, s. 113–159.

– dostrzegać, rozpoznawać i naśladować dźwięki z otoczenia: a) odgłosy wydawane przez zwierzęta, np. kota, psa, mysz, krowę, b) pojazdy, np. traktor, samolot, karetkę pogotowia, c) odgłosy zjawisk atmosferycznych, np. wiatr, deszcz, burza, d) instrumenty muzyczne, e) urządzenia, np. odgłosy silnika samochodowego, parowozu, dzwonów, tykanie zegara, a także określać kierunek i odległość, skąd pochodzą takie odgłosy;

– rozpoznawać i określać tony wysokie i niskie, głośnie i ciche, a także operować własnym głosem: szept (wyrazisty i słyszalny), normalny głos w rozmowie, mówienie coraz głośniejsze (do krzyku włącznie), powolne ściśszanie głosu;

– odtwarzać usłyszany rytm: a) wyklaskiwać, wystukiwać, odtwarzać na instrumentach perkusyjnych, b) układać z klocków (znaczków, guzików) usłyszane rytmy²⁷.

W obrębie tego hasła mieści się także ochrona słuchu dziecięcego przez: a) dbałość o przyjazne dźwiękowo otoczenie, w tym także słuchanie muzyki (dobre i czyste dźwiękowo nagrania), b) eliminowanie hałasu z otoczenia dzieci, c) uświadamianie rodzicom, ile szkody w rozwoju dziecka wyrządza hałas (zbyt głośno grające radio, ciągle włączony telewizor), a także rozmawianie podniesionym tonem itp.

► Pomaganie dzieciom w przeprowadzaniu analizy i syntezy słuchowej: układanie krótkich zdań i podział ich na wyrazy, a wyrazów na sylaby

Trzeba zachować następujący porządek metodyczny podczas wykonywania ćwiczeń w zakresie:

– układania zdań i dzielenia zdań na wyrazy: a) oglądanie i omawianie obrazków, b) układanie podpisów do obrazków w formie krótkich zdań, np. *Kotek pije mleko. Mała Ola bawi się lalką.* c) wyodrębnianie wyrazów w tych i podobnych zdaniach, np. *Kto bawi się lalką? (Ola) Jaka Ola bawi się lalką? (mała) Co robi Ola? (bawi się) Czy bawi się Ola? (lalką);*

– poprawnego wybrzmiewania (artykułowania) słów i dzielenia ich na sylaby: a) wskazywanie i nazywanie przedmiotów (okno, stół, stolik, tablica, dywan itp.), zabawek (lalka, klocek, auto, pajac itp.), zwierząt (ptak, kot, krowa, krokodyl, hipopotam itp.), imion dzieci (Jola, Hanka, Karolina, Seba-

²⁷ Można tu skorzystać z programu wspomagania dzieci w skupianiu uwagi i lepszym zapamiętywaniu *Potrafię zapamiętać szeregi czynności i przewidzieć, co będzie dalej*, w: *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania...*, s. 165 i 176–180 ze scenariusza: *Słuchaj, zapamiętaj i powtórz szeregi dźwiękowe*.

stian, Marek itp.), b) podział wyrazów na sylaby (pomaga przyłożenie dłoni do krtani, podtrzymywanie podbródka dłońmi) i wyklaskiwanie wypowiadanych sylab.

Warto również przeprowadzić ćwiczenia, których celem jest składanie słów z sylab, mogą to być zabawy typu: rozpoznawanie słów – *Jakie to imię?* (Ja-cek, Ma-rzen-ka, Ro-mek, Jol-ka), *Jakie to zwierzę?* (ża-ba, mu-cha, pta-szek, ko-tek, ry-ba), *Jakie to przedmioty?* (fo-tel, pół-ka, te-le-wi-zor, lo-ko-mo-ty-wa), a także ćwiczenia polegające na układaniu słów zaczynających się podaną sylabą: „la” (lama, latarka, lato, lalka itp.), „ma” (mama, masło, mata, malina, Mateusz itp.), „ta” (tata, tarka, taca itp.).

► **Wdrażanie dzieci do wyodrębniania głosek w słowach o prostej budowie fonetycznej: na początku słowa (w nagłosie), na końcu słowa (w wygłosie) i w środku słowa (w śródgłosie)**

To hasło można zrealizować tylko z pięcioletkami. Jeżeli czterolatki są zainteresowane opisanymi ćwiczeniami, trzeba im na to pozwolić. Jeżeli za rok będą jeszcze raz w nich uczestniczyć, będzie to korzystne dla ich rozwoju. Dla realizacji tego hasła proponuję następującą serię ćwiczeń:

– poprawne artykułowanie (wybrzmiewanie) słów i wyodrębnianie głosek na ich początku: a) samogłoski („o” – Ola, okno, oko, okulary itp.), b) spółgłoski („k” – kot, kasza, kolega, kura itp.);

– poprawne artykułowanie słów i wyodrębnianie głosek na ich końcu: a) samogłoski („a” – lalka, piłka, sałata, bułka itp.), b) spółgłoski („r” – motor, por, rower itp.);

– wyodrębnianie głosek na początku i na końcu słów: a) ustalenie, jaką głoską zaczynają się i kończą słowa: **okno, igła, sosna, ekran, most, skowronek, tulipan** itp., b) ustalenie, jaką głoską zaczyna się i kończy imię: **Marek, Katarzyna, Waldek, Ewa, Helenka, Patryk** itp.;

– wyodrębnianie głosek w środku słowa: słowa jednosylabowe (**mak, kot, mur, tor, lis** itp.) i słowa wielosylabowe (**okno, sowa, buda, samolot, korale** itd.);

– wyodrębnianie kolejnych głosek w słowach: **k-o-t, o-k-n-o, m-o-t-y-l, w-a-z-o-n, k-u-b-e-k, u-l-e, e-k-r-a-n, a-g-r-e-s-t, l-i-s, l-a-s, d-o-m, l-a-m-p-a** itd.;

– składanie głosek w słowa w zabawach typu: *Jakie to imię?* (J-a-n, E-w-a, R-o-m-e-k), *Jakie to zwierzę?* (k-o-t, p-t-a-k, k-o-t-e-k, p-t-a-sz-e-k), *Jaka to zabawka?* (l-a-l-a, l-a-l-k-a, k-l-o-c-k-i), układanie słownych łańcuszków (**kot – traktor – rower – rak – kapusta** itd.).

► **Przygotowanie do nauki pisania – usprawnianie rąk i doskonalenie współpracy ręki i oka**

Proponuję następujące ćwiczenia usprawniające:

- modelowanie z miękkiego drutu i modelowanie z plasteliny wzorów, figur, zwierzątek;
- zaplatanie warkoczyków, przeplatanie cienkich, kolorowych sznurków (tasiemek, wstążek);
- wykonanie makatek, dywaników, plecionek itp.;
- wycinanie z kolorowego papieru elementów według wzoru i własnych pomysłów;
- tworzenie kompozycji z papieru, np. origami;
- kalkowanie rysunków i wypełnianie konturów kolorem;
- nawlekanie na cienki drucik, sznurek, wstążkę koralików, guzików itp. według podanego pomysłu i według własnego pomysłu;
- układanie ornamentów z patyczków, kartoników o różnych kształtach w układzie poziomym (od lewej do prawej) i pionowym (od góry do dołu) zgodnie ze wzorem lub według własnego pomysłu;
- stemplowanie: od lewej strony do prawej, z góry na dół w układach szeregowych według własnego rytmu lub według podanego wzoru itp.

► **Przygotowanie do nauki pisania – kształtowanie lepszej koordynacji wzrokowo-ruchowej i wyrabianie płynności ruchu ręki w kreśleniu literopodobnych szlaczków zgodnie z kierunkiem pisania**

Jest to kontynuacja kształcenia w obszarze *Wychowanie przez sztukę* – *wypowiadanie się dzieci w różnych formach plastycznych*, ale teraz najważniejsze jest przygotowanie do nauki pisania. W metodyce wychowania przedszkolnego ten zakres kształcenia jest dobrze opisany, ale odnośnie do sześciolatków²⁸. To hasło trzeba zrealizować tylko z pięciolatkami. Jeżeli czterolatki są zainteresowane opisanymi niżej ćwiczeniami, trzeba im pozwolić. Jeżeli za rok będą jeszcze raz w nich uczestniczyć, będzie to korzystne dla ich rozwoju. Układ ćwiczeń dla starszych przedszkolaków może być następujący:

²⁸ M. Dmochowska, *Droga dziecka do nauki pisania. Analiza procesu odwzorowywania graficznego*, PZWS, Warszawa 1971; M. Dmochowska, *Zanim dziecko zacznie pisać*, WSiP, Warszawa 1976; M. Cackowska, *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1984 itp.

- wspomaganie dzieci w lepszej koordynacji wzrokowo-ruchowej przy kreśleniu (palcem i dłonią) ruchem ciągłym ornamentów i figur według podanych wzorów²⁹;
- rysowanie figur geometrycznych w powietrzu wyciągniętą ręką, palcem na blacie stolika, patykiem na piasku lub wygładzonej ziemi, palcem na kartce;
- dostosowanie nacisku ręki podczas malowania pędzlem, kreślenia ołówkiem, kredką, flamastrem, kredą itp.;
- uzupełnianie brakujących części rysunku; zabawy typu: *Dorysuj to, czego brakuje*;
- zmienianie uproszczonych rysunków przez dorysowywanie; zabawy typu: *Jest kratka – ma być domek, jest kółko – ma być kwiatek, są dwa kółka – ma być hulajnoga* itp.;
- kreślenie szlaczków w układzie poziomym (od lewej do prawej) i pionowych (od góry do dołu) na kartonach różnej wielkości.

► **Wprowadzenie dzieci w świat kodowanych informacji w przedszkolu: użyteczność kodowania informacji oraz odczytywania (dekodowania) zakodowanych informacji**

Trzeba zacząć od symboli, które są tak bliskie i tak znane dzieciom, że nie zwracają na nie uwagi – w przedszkolu:

- oglądanie (wspólnie – dzieci i dorośli) i odczytywanie (odczytuje dorośli) zakodowanych informacji na zewnątrz i wewnątrz przedszkola: a) napisy: „Przedszkole...”, „Proszę zamykać drzwi”, „Wyjście ewakuacyjne” itp., b) znaczki (ikonki) w szatni, na drzwiach sali zabaw, w łazience itd., c) oznaczenia toalety, niebezpiecznych urządzeń (np. gazowych, elektrycznych) itp.;
- rozmowa o tym, jak ważne są tak zakodowane informacje i dlaczego starszy przedszkolak musi wiedzieć, co one oznaczają;
- organizowanie sytuacji, w których trzeba wprowadzać umowne oznaczenia, na przykład: numerowanie schodów i krzeseł, znaczki dla dyżurnych, zaznaczanie obecności na „liście obecności”, prowadzenie kalendarzy pogody itp.

Warto też założyć tablicę, na której dzieci umocują poznane napisy oraz inne zakodowane w sposób umowny informacje, i umieścić ją na wysokości wzroku dzieci, aby mogły pokazywać i nazywać to, co się na niej znajduje.

²⁹ Znakomicie nadają się do tego *Ćwiczenia grafomotoryczne usprawniające technikę rysowania i pisania*. Zeszyt I autorstwa H. Tymichovej, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Metodycznego Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN, Warszawa 1990.

► **Wprowadzenie dzieci w świat kodowanych informacji poza przedszkołem. Różne rodzaje kodów: numerowanie domów, oznaczanie ulic, szyldy, znaki drogowe, znaki informacyjne, np. na dworcu kolejowym, na poczcie. Rozpoznawanie znaków umownych oraz ich odczytywanie**

Tym razem trzeba zacząć od zorganizowania wycieczki do takich miejsc, w których jest wiele zakodowanych informacji w formie napisów, numerów i różnych ikon, np. stacja kolejowa, stacja benzynowa, poczta, bank. Sprawdza się następujący sposób organizowania zajęć:

1. Zaplanowanie wycieczki: dzieci wspólnie z nauczycielem ustalają, gdzie i w jakim celu się udają, kiedy wycieczka się odbędzie, jak trzeba się zachować w miejscu publicznym itp.

2. W trakcie zwiedzania dzieci zwracają uwagę na zakodowane informacje i próbują je odczytać. Następnie rozmawiają o tym, jak ważną rolę one odgrywają.

3. Po powrocie z wycieczki umieszczają na tablicy (tej samej co poprzednio) nowo poznane napisy i znaki informacyjne.

Uwaga! W czasie wycieczki trzeba zwrócić uwagę dzieci na numerację budynków i sposób oznaczania nazw ulic. Jest to kontynuacja haseł z poprzedniego obszaru edukacyjnego.

► **Zapoznanie dzieci z różnymi sposobami kodowania informacji, które pomagają orientować się w ważniejszych zasadach obowiązujących pieszych i rowerzystów w ruchu drogowym**

To hasło trzeba realizować w korelacji z tym obszarem edukacyjnym, który dotyczy dbania o bezpieczeństwo swoje i innych. Konieczny jest spacer na skrzyżowanie ulic oraz rozmowa z policjantem (trzeba go zaplanować i zorganizować). Można zrealizować to hasło programowe w następujący sposób:

1. Planowanie spaceru: dzieci wspólnie z nauczycielem ustalają, gdzie i kiedy pójdą na spacer, a także, na co będą zwracać uwagę i jak mają się zachowywać itp.

2. W trakcie spaceru dzieci odczytują (z pomocą nauczyciela) numery domów i nazwy ulic (jest to kontynuacja poprzednio zgromadzonych doświadczeń).

3. Na skrzyżowaniu oglądają i odczytują znaki drogowe, uczą się przechodzić bezpiecznie i rozmawiają na ten temat z policjantem.

4. Po powrocie z wycieczki dzieci oglądają tablice ze znakami drogowymi i ustalają (razem z nauczycielem lub zaproszonym policjantem), które znaki

dotyczą pieszych i rowerzystów. Dzielą je na znaki zakazu (tego nie wolno robić), znaki nakazu (tak trzeba się zachować) i znaki informacyjne (tam znajduje się to).

5. Poznane znaki drogowe umieszczają na tablicy.

6. Organizowanie zabaw ruchowych z serii *Uczymy się bezpiecznie poruszać się po drogach*.

► **Projektowanie czytelnych znaków typu: Nie wolno, Można (lub Trzeba), Tu jest to – przydatnych do lepszego funkcjonowania w przedszkolu**

Treści tego hasła nawiązują do obszaru *Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi oraz innymi dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i sytuacjach zadaniowych*. Teraz nacisk jest położony na czytelność komunikatów – dzieci zastanawiają się, co jest ważne i w jaki sposób można przedstawić komunikat, aby wszyscy zrozumieli, czego nie wolno, co można (lub trzeba) i gdzie co się znajduje. Sprawdza się następująca kolejność zajęć:

1. Wyznaczamy miejsca dla zabawek, książek itp., co służy utrzymaniu porządku w sali. Z analizy funkcjonowania dzieci wynika, że zewnętrzny ład i porządek ma zbawienny wpływ na tok rozumowania dzieci – jeżeli w trakcie wykonywania zadania dzieci mają dobrze zorganizowane miejsce pracy, są bardziej skupione i mniej chaotyczne, także w sposobie wypowiedzania się. Na przykład przy okazji wiosennych porządków w sali zabaw warto zastanowić się z dziećmi, gdzie mają być przechowywane rozmaite przedmioty i zabawki. Potrzebne są oznaczenia typu: *Tu są pojazdy*, *Biblioteczka* (w znaczeniu – tu przechowujemy książki) itp. Dzieci wspólnie z nauczycielem wykonują czytelne znaczki informacyjne i umieszczają je w odpowiednich miejscach. Od tego momentu trzeba respektować zakodowane umowy przy każdym sprzątanii.

2. Następnie warto czytelnie oznaczyć razem z dziećmi obszary aktywności. Na przykład *Tu rysujemy* (kącik plastyczny), *Tu budujemy z klocków* (kącik konstrukcyjny), *Tu bawimy się lalkami* (kącik lalek) itp.

3. Po takim wprowadzeniu trzeba ustalić z dziećmi, co wolno, a czego nie wolno robić w przedszkolu. Nie można jednak przesadzać – najwyżej dwie, trzy umowy. Najważniejsze jest zapewne to, aby dzieci **NIE BIEGAŁY W SALI ZABAW** (bo to niebezpiecznie, bo robi się głośno i nerwowo, bo jedne dzieci przeszkadzają innym itd.), aby **POMAGAŁY SOBIE NAWZAJEM** (chodzi o wzajemną życzliwość, o zdolność do empatii i wiele innych równie ważnych kwestii) oraz **WSZYSTKO ODKŁADAŁY NA SWOJE MIEJSCE** (sprzyja to utrzymaniu ładu wokół siebie, ładu w wykonywanych czynnościach i dobrej organizacji pracy).

► **Formułowanie umów w samodzielnie konstruowanych grach i kodowanie ich w czytelny sposób dla grających. Wdrażanie dzieci do odczytywania informacji zakodowanych na gotowych kartach, loteryjkach i planszach do gier**³⁰

Jest to kontynuacja zajęć prowadzonych w ramach edukacji matematycznej. Akcent jest położony na sposoby kodowania i dekodowania informacji (uproszczone rysunki, grafy, kolory itp.) oraz posługiwanie się nimi w zabawach i grach. To hasło można zrealizować tylko z pięciolatkami. Jeżeli czterolatki są zainteresowane ćwiczeniami opisanymi w komentarzu metodycznym do tego hasła programowego, trzeba im na to pozwolić. Jeżeli za rok będą jeszcze raz w nich uczestniczyć, będzie to korzystne dla ich rozwoju. W ramach realizacji tego hasła proponuję następującą serię ćwiczeń:

1. Konstruowanie gier opowiadań. Negocjowanie umów, oznaczanie ich w czytelny sposób na planszach do gier: uproszczone rysunki, grafy, pętle, a także stosowanie cyfr i strzałek do zapisów typu: *Przesuń trzy do przodu, Cofnij się o cztery płytki, Czekaj jedną kolejkę*. Rozgrywanie skonstruowanych gier z przestrzeganiem ustalonych i zakodowanych umów.

2. Rozgrywanie gotowych gier: rozumienie instrukcji, odczytywanie informacji zakodowanych na planszach, na kartach, w loteryjkach, dominach itp.

► **Kodowanie informacji za pomocą słów: umieszczanie podpisów obok obrazków i przedmiotów znajdujących się w otoczeniu dzieci**

Dla realizacji tego hasła proponuję następującą serię ćwiczeń:

1. Oglądanie obrazków monotematycznych (kot, pies, dom, las, lala, ul itp.), ustalanie, co one przedstawiają, i umieszczanie pod nimi podpisów.

2. Nazywanie przedmiotów i umieszczanie obok nich kartoników z podpisami:

- w sali zabaw (stół, okno, parapet, firanka, radio itp.);
- w szatni (imiona dzieci);
- w łazience (kran, lustro, kubek, półka, ręcznik, mydło itp.) itp.

3. Rozpoznawanie zapisanych imion dzieci (Ela, Ola, Ala, Adam itd.) oraz umieszczenie ich wraz ze zdjęciami na tablicy, na której są prezentowane wszystkie dzieci z grupy.

³⁰ Szczegółowe informacje podane są w publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, K. Dobosz, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier. Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, WSiP, Warszawa 1996.

4. Nadawanie imion lalkom, misiom, pajacykom itd. Wykonanie wizytówek, na których są zapisane imiona zabawek (przy pomocy dorosłego).

Uwaga! Wyrazy mają być zapisane drukowanymi literami – małymi i wielkimi.

► Rozbudzanie zainteresowań książką i czytaniem

1. Wycieczka do księgarni: rozmowa z księgarzem o tym, jak funkcjonuje sklep z książkami, przeglądanie książek z działu literatury dziecięcej, zakup książek do biblioteczki przedszkolnej.

2. Wycieczka do biblioteki (miejskiej, szkolnej); rozmowa z bibliotekarką, oglądanie księgozbioru w dziale dziecięcym, oglądanie kart czytelniczych, wypożyczanie książek.

3. Zachęcanie dzieci do korzystania z *Kącika ciekawej książki* w przedszkolu lub *Kącika czytelniczego*. Gdy w przedszkolu jest taki kącik, dzieci oglądają znajdujące się w nim książki i ustalają, jak można z nich korzystać (dbałość o książkę: niezaginanie rogów, niewyrywanie kartek, nierysowanie po kartkach, mycie rąk przed oglądaniem książki). Jeżeli takiego kącika nie ma – trzeba go zorganizować razem z dziećmi; wystawka książek przyniesionych przez dzieci z domu i znajdujących się w bibliotece przedszkolnej lub szkolnej.

4. Prezentacja książek przyniesionych przez dzieci z domu: każde dziecko pokazuje swoją książkę, opowiada o tym, co ona zawiera, i zachęca do jej obejrzenia.

5. Zajęcia w *Kąciku czytelniczym*: słuchanie książek czytanych przez dorosłych.

6. Tworzenie własnych książeczek: a) ustalanie, o czym będzie książeczka z obrazkami (o kotku..., o piesku, co..., o wycieczce nad rzekę itp.), b) dzieci wykonują rysunki (obrazki), a dorosły je podpisuje, c) wykonanie okładki tak, aby zachęcała do sięgnięcia po książkę (na okładce trzeba także umieścić tytuł książeczki oraz imię i nazwisko jej autora).

Uwaga! Koniecznie trzeba zadbać o to, aby autorzy mogli być dumni z wykonanego dzieła: książeczki należy zaprezentować rodzicom, włączyć je do *Kącika ciekawej książki* lub obdarować nimi bliskich z okazji ich święta (na przykład Dzień Matki i Dzień Ojca, Dzień Babci i Dziadka) itp.

► Kształtowanie elementarnej umiejętności czytania

Jeżeli starsze przedszkolaki są żywo zainteresowane nauką czytania i gdy nauczyciel dobrze zna metodykę wczesnej nauki czytania – można to hasło zrealizować. Wymaga to jednak sprecyzowania, według jakiej metody przedszkolaki będą nabywać umiejętność czytania, a także respektowania podanych zaleceń i ćwiczeń oraz stosowania odpowiednich pomocy dydak-



tycznych. Jeżeli starsze przedszkolaki mają uczyć się czytania, radzę wybrać taką metodę, która została sprawdzona w przedszkolu. Ważne jest także to, czy efekty edukacyjne tej metody zostały potwierdzone badaniami losów szkolnych dzieci.

10.15.3. W jakim zakresie starszy przedszkolak ma orientować się w kodowaniu i dekodowaniu informacji oraz jaki poziom gotowości do nauki czytania i pisania ma reprezentować?

Sytuacja edukacyjna starszych przedszkolaków jest różna: czterolatki będą jeszcze rok uczęszczać do przedszkola, a pięciolatki podejmą edukację w klasie zerowej. Dlatego ustalając kompetencje, trzeba określić osobno te, które dotyczą wszystkich dzieci w grupie, oraz te, którymi muszą dysponować pięciolatki.

Starsze przedszkolaki powinny:

- orientować się w schemacie własnego ciała i mieć świadomość, że inni ludzie mają podobne schematy ciała; różnicować stronę lewą i prawą, a także wytyczać i nazywać kierunki w przestrzeni, poczynawszy od siebie, oraz określać położenie obiektów względem siebie i innych ludzi; wskazywać na kartce: dół i górę, lewy i prawy brzeg, rogi – prawy górny i dolny, lewy – górny i dolny;
- umieć skupić uwagę przez dłuższy czas na wykonywanych zadaniach, uważnie patrzeć i dostrzec różnice i podobieństwa na porównywanych obrazkach oraz wprowadzane zmiany w obserwowanym miejscu;
- lepiej organizować pole spostrzeżeniowe, aby więcej zapamiętać;
- mieć taką wrażliwość i precyzję słuchową, aby rozpoznawać dźwięki, naśladować je i odtwarzać usłyszany rytm; dostrzegać zmiany natężenia głosu: mowa głośna, szept, ciche mówienie do samego siebie;
- umieć układać krótkie zdania, dzielić je na wyrazy, a wyrazy na sylaby;
- mieć taką sprawność rąk i koordynację ręki i oka, która warunkuje dobre przygotowanie do nauki pisania;
- rozumieć sens zakodowanych informacji w przedszkolu i poza przedszkolem oraz umieć je odczytać;
- znać różne sposoby kodowania informacji, które pomagają poruszać się w mieście i na wsi, a także orientować się w ważniejszych zasadach obowiązujących pieszych i rowerzystów w ruchu drogowym;
- umieć wykonać czytelne dla innych znaki typu: *Nie wolno*, *Można* (lub *trzeba*), *Tu jest to*;
- być zainteresowane książką i czytaniem.

Pięciolatki mają dodatkowo:

- umieć wyodrębnić głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej: na początku słowa (w nagłosie), na końcu słowa (w wygłosie) i w środku słowa (w śródgłosie);
- mieć taką koordynację wzrokowo-ruchową, aby wykonać płynny ruch ręką przy kreśleniu literopodobnych szlaczków zgodnie z kierunkiem pisania;
- potrafić tak formułować umowy w samodzielnie konstruowanych grach i tak je kodować, aby były czytelne dla zainteresowanych, oraz umieć **odczytać** informacje zakodowane na gotowych kartach, loteryjkach i planszach do dziecięcych gier itp.;
- rozumieć informacje zakodowane w formie podpisów obok obrazków i przedmiotów znajdujących się w otoczeniu.

Uwaga! Jeżeli starsze przedszkolaki są żywo zainteresowane nauką czytania, można je uczyć tej umiejętności według obranej metody. Starsze przedszkolaki nie muszą umieć czytać, ale pięciolatki mają dysponować gotowością do nabywania umiejętności czytania i pisania.

10.16. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne starszych przedszkolaków: przynależność do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju oraz wychowanie do zgodnego współżycia w Unii Europejskiej

10.16.1. O kształtowaniu u dzieci świadomości przynależności do rodziny. Dlaczego trzeba także zadbać o to, aby dzieci nie kierowały się uprzedzeniami w stosunku do innych, różniących się wyglądem, wyznaniem, przynależnością narodową itp.?

Treści wychowania rodzinnego koncentrują się wokół kształtowania u dzieci przynależności do swojej rodziny, a także budowania elementarnej wiedzy o tym, czym zajmują się najbliżsi. Trzeba także pomóc dzieciom rozumieć sytuację ekonomiczną rodziny, bo wówczas poczucie bogactwa nie będzie powodem do demonstrowania swojej przewagi, a mniejszy dostatek nie spowoduje poczucia upokorzenia. Są to problemy natury delikatnej, bo przy słabej znajomości trudnej sytuacji dziecka można niechcący urazić i dziecko, i jego najbliższych.

Oprócz najbliższego środowiska dzieci muszą także zacząć poznawać swoje dalsze otoczenie: wiedzieć, jak nazywa się miejscowość, w której mieszkają, czy jest to wieś, czy miasteczko, czy duże miasto. I dalej, w jakim kraju mieszkają, jak nazywa się stolica – najważniejsze miasto, która rzeka jest najdłuższa, jak się nazywa morze, gdzie są góry i jak nazywają się ważniejsze pasma gór.

Ważna jest także znajomość symboli: godła państwa i herbu miejscowości, w której dziecko mieszka, oraz flagi państwowej i hymnu narodowego. Dzieci mają być także przekonane o tym, że takie symbole otacza się szacunkiem, że godło wiesz się w centralnym miejscu pomieszczenia, a flagę wywiesz się dla uczczenia świąt narodowych.

Wychowanie obywatelskie jest kontynuowane w szkole, w kolejnych latach nauczania, wtedy nacisk zostanie położony na warstwę informacyjną. Trzeba jednak zacząć od starszych przedszkolaków, bo bez świadomości narodowych korzeni trudno myśleć oraz mówić ciepło i z dumą o swojej ojczyźnie. Wiek przedszkolny to przecież najlepszy czas do budowania przywiązania do ojczyzny i kształtowania dumy narodowej. Dzieci nie tylko mają znać hymn, lecz także wiedzieć, że Polak stoi (na znak szacunku), gdy grany jest hymn, że w tym czasie nie można rozmawiać.

Dla poczucia dumy narodowej warto razem z dziećmi obejrzeć fragmenty sprawozdań z olimpiad, aby przedszkolaki dostrzegły wzruszenie i dumę naszych sportowców stojących na podium, gdy grany jest hymn narodowy.

Znakomitym sposobem kształtowania uczuć patriotycznych jest organizacja w przedszkolu uroczystości z okazji świąt państwowych. Wartości kształcające takich uroczystości zostały omówione w tej publikacji, dlatego przypomnę tu jedynie o konieczności zadbania, aby dzieci opanowały na pamięć wiersze patriotyczne¹. Zapamiętają je na długo, któż bowiem nie pamięta wiersza zaczynającego się od słów:

Kto Ty jesteś? Polak mały!

Jaki znak Twój? Orzeł Biały!...

W literaturze dziecięcej jest wiele legend i pięknych patriotycznych wierszy. Trzeba prezentować je dzieciom, a potem rozmawiać ciepło o ich przesłaniu. Dobrze jest także umożliwić dzieciom wspólne oglądanie filmowych sprawozdań z wielkich uroczystości państwowych, aby poczuły się dumne, że są Polakami.

Takie działania pedagogiczne zapewne w jakimś stopniu zrównoważą złe wzorce rodzinne, z którymi spotykają się niektóre dzieci, gdy słyszą, kiedy dorośli narzekają, okazują niezadowolenie, a nawet złorzeczą. Nic więc dziwnego, że dzieciom tym wydaje się, że wszystko, co złe, jest w Polsce, a wszystko, co dobre – na Zachodzie. Z poglądami rodziców nie sposób dyskutować, ale można je zrównoważyć przez pokazanie dzieciom ojczyzny w korzystnym świetle.

Od 1 maja 2004 roku jesteśmy w Unii Europejskiej. Wynikają z tego nowe zadania wychowawcze i edukacyjne. Starsze przedszkolaki trzeba zdecydowanie lepiej przygotować do zgodnego współżycia w zjednoczonej Europie. Oznacza to kształtowanie większej tolerancji w stosunku do osób innych narodowości, różniących się wyglądem i wyznających inne religie. Jest to trudne, ponieważ dzieci w swoich domach stykają się z różnymi poglądami w tych kwestiach.

Bywa, że dorośli demonstrują jawną niechęć do *innych* i *obcych*, a dzieci w wieku przedszkolnym wzorują się na postawach najbliższych i bezkrytycznie przyjmują ich poglądy. Mówią źle o osobach innych narodowości, mimo że ich nie znają, czasami jawnie okazują niechęć wobec dzieci o nieco innym wyglądzie i wobec dzieci niepełnosprawnych, nie zdając sobie nawet sprawy, jak bardzo jest to krzywdzące.

¹ Informacje o sposobach skutecznego uczenia dzieci wierszy są zawarte w publikacji E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, E. Zielińskiej, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania...*, rozdział 3, część druga.

Pouczające są ustalenia badawcze dotyczące nastawienia dzieci do rówieśników o odmiennym wyglądzie oraz innej narodowości². Niepokojąco duża liczba badanych przedszkolaków i młodszych uczniów demonstrowała wyraźną niechęć do cygańskich i żydowskich rówieśników i nieco lepiej – choć także z niechęcią – odnosiła się do dzieci rosyjskich. Taka postawa nie wynikała z osobistych doświadczeń, chociaż niektóre badane dzieci mogły widzieć cygańskie żebrzące dziecko. Gdy zapytano: *Czy znasz dziecko żydowskie?*, badani odpowiadali: *Nie*, a niektórzy dodawali: *Żydzi są źli*.

Badania te ujawniły także inne fakty. Większość badanych dzieci nisko oceniała atrakcyjność rówieśników o skośnych oczach – mówiła: *To Chińczycy*. Dzieci z jednej szkoły były jednak odmiennego zdania – dla nich skośnooki człowiek był niebywale atrakcyjny. Szukając wyjaśnienia, ustalono, że w pobliżu szkoły jest bar, w którym skośnooki człowiek sprzedaje jedzenie. Badane dzieci, przechodząc obok, widziały uśmiechniętego sprzedawcę i kupując – rozmawiały z nim. Te osobiste doświadczenia korzystnie zmieniły nastawienie do Azjatów.

² Badania te zrealizowali pod kierunkiem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej studenci Akademii Pedagogiki Specjalnej w ramach prac magisterskich (lata akademickie 2003/2004 i 2004/2005). Badano starsze przedszkolaki i uczniów klas początkowych mieszkających w dużym mieście, w miasteczkach i na wsi. Badania były prowadzone indywidualnie, a głównym narzędziem badawczym były takie, na przykład, metody projekcyjne:

– metoda *Mikołajowe prezenty*: badane dziecko oceniało prezenty z ustalonej listy pod względem atrakcyjności, potem – wczuwając się w rolę Mikołaja – rozdawało rówieśnikom według swojego uznania. W grupie rówieśników, którym trzeba było rozdać prezenty, były dzieci różnej narodowości (w tym dzieci cygańskie, żydowskie, amerykańskie, niemieckie, rosyjskie, polskie itp.), dzieci o odmiennym wyglądzie (czarnoskóre i skośnookie, a także otyłe, rude itp.) oraz dzieci niepełnosprawne (na wózkach, o kulach, niewidzące, niesłyszące itp.). Atrakcyjność przyznawanych prezentów była wskaźnikiem akceptacji obdarowanego dziecka;

– metoda *Organizowanie społeczności*: badanemu dziecku przedstawiano sytuację: *Dzieci płynęły statkiem na międzynarodowy kongres, w czasie burzy statek zaczął tonąć, uczestnicy wyprawy schronili się na bezludnej wyspie. Ponieważ ich pobyt się przedłużał, trzeba było zorganizować państwo. Zastanów się i powiedz, kto może być prezydentem, a kto może dowodzić wojskiem i policją, kto może być lekarzem, kto nauczycielem, a kto księdzem, kto może być kucharzem, kto będzie sprzątał i wynosił śmieci itd. W każdym państwie są też złodzieje? Kto może być złodziejem? Są też oszuści – kto może być oszustem? Są też pijacy – kto może zostać pijakiem? itd.* Badane dziecko decydowało o tym, jaką rolę dane dziecko będzie odgrywało. Wśród kandydatów do wymienionych ról były dzieci różnej narodowości (w tym dzieci cygańskie i żydowskie, a także amerykańskie, niemieckie, rosyjskie, polskie itd.), dzieci o odmiennym wyglądzie (czarnoskóre i skośnookie, a także otyłe, rude itp.) oraz dzieci niepełnosprawne (na wózkach, o kulach, niewidzące, niesłyszące itp.). Przyznawane role były wskaźnikiem akceptacji.

Z tych i innych ustaleń badawczych wynika, że można korzystnie wpłynąć na to, jak dzieci postrzegają *innych*, jeżeli dowiedzą się więcej o ich życiu i o miejscu, gdzie mieszkają. Najlepsze są bezpośrednie doświadczenia dzieci i mądra rozmowa. Jeżeli nie jest to możliwe, musi wystarczyć dobrze dobrane opowiadanie, piękna ilustracja, miły w oglądaniu film itd. Potem także potrzebna jest rozmowa, aby dzieci mogły uświadomić sobie potrzebę tolerancji i akceptacji tego, co dobre.

Wracając do wychowania rodzinnego, warto rozeznaczyć się w sytuacji rodzinnej każdego dziecka w grupie przedszkolnej. Można skorzystać z możliwości diagnostycznych rysunku projekcyjnego *Moja rodzina*. Powszechnie uważa się, że nauczyciele przedszkola nie mają należytego przygotowania do stosowania takiej metody. Wiele w tym racji, ale są też argumenty przemawiające za tą propozycją:

- w kształceniu nauczycieli przedszkola coraz więcej uwagi poświęca się metodom poznawania dzieci, w tym także analizowania dziecięcych rysunków. Jeżeli nauczyciel zechce skorzystać z zalecanych publikacji, lepiej przeprowadzi analizę rysunku;

- dzieci doświadczające trudnych sytuacji właśnie przez rysunek opowiadają o swoich lękach, cierpieniach i radościach, także w rysunku podają czytelną informację o tym, jak postrzegają związki emocjonalne (dobre i złe) w swojej rodzinie;
- szybkie podejmowanie właściwych działań ratunkowych jest możliwe wówczas, gdy nauczyciel potrafi wychwycić ważne informacje, które dziecko przekazuje w rysunku.

Szczegółowe informacje o rysunkowych metodach projekcyjnych (w tym metoda *Moja rodzina*) podają J. Rembowski³, A. Frydrychowicz⁴ i inni. Warto przypomnieć, że metoda projekcyjna wymaga, aby każde dziecko indywidualnie przy dorosłym rysowało swoją rodzinę, dlatego na takie rozeznanie trzeba poświęcić odpowiednio dużo czasu. Warto też poprosić o pomoc psychologa lub pedagoga z Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej, bo fachowa pomoc ułatwi właściwą interpretację dziecięcego rysunku.

Rozeznanie w sytuacji rodzinnej dzieci pozwoli nauczycielowi tak prowadzić zajęcia, aby nie urazić dzieci, którym i tak jest ciężko. Będzie mógł dobrym słowem wesprzeć dziecko i skuteczniej rozmawiać o problemach z rodzicami. Uniknie także stawiania żądań niemożliwych do spełnienia: na przykład dziecko ma zaprosić na Dzień Ojca swojego tatę, którego nie ma.

³ J. Rembowski, *Metoda projekcyjna w badaniu dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975.

⁴ A. Frydrychowicz, *Rysunek rodziny. Projekcyjna metoda badawcza stosunków rodzinnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1984.

1 Wydaje się, że nie trzeba wspomagać dzieci w kształtowaniu poczucia przy-
2 należności do rodziny. Rzeczywistość jest inna – sporo starszych przedszkola-
3 ków nie potrafił podać swojego adresu, a są i takie dzieci, które spytane o nazwi-
4 sko – milczą. Rodzice powinni o kształtowaniu tych umiejętności pamiętać,
5 chociażby ze względu na bezpieczeństwo dzieci.

6 Poczucie przynależności do swojej rodziny to za mało, bo starszy przedszko-
7 lak musi orientować się także, gdzie pracują jego rodzice, na czym polega ich
8 praca i czym zajmuje się starsze rodzeństwo itp. Tu także jest wiele do zrobie-
9 nia. Nawet pięcioletki wzruszają ramionami, bo nie potrafią odpowiedzieć na py-
10 tanie: *Gdzie pracuje twój tata?* Gdy takie pytanie dotyczy matki, odpowiadają czę-
11 sto: *Nie pracuje, siedzi w domu.* Jak dziecko ma szanować wysiłek swojej matki,
12 skoro: *Ona nie pracuje... Siedzi w domu i nic nie robi.*

13 Niewiele dzieci wie, jak mają na imię matka i ojciec. Nie znają także nazwisk
14 swoich dziadków. Z takiej niewiedzy wynikają także śmieszne sytuacje. Tomek
15 nie potrafił podać imienia swojego ojca, więc nauczycielka spytała: *Jak mama
woła na tatę?* Chłopiec powiedział: *Grubasku!* To nie jest imię – stwierdziła na-
uczycielka. *Nie?* – zdziwił się Tomek.

16 W przedszkolach więcej uwagi poświęca się temu, aby dzieci wiedziały, że
17 stolicą Polski jest Warszawa, że Wisła to największa rzeka itp. Są to ważne wia-
18 domości i przedszkolak powinien o tym wiedzieć. Radzę jednak respektować
19 jedną z ważniejszych zasad pedagogiki – w wychowaniu i kształceniu dzieci
20 trzeba zaczynać od problemów im bliskich i konkretnych, a potem stopniowo
21 kierować dziecięce poznawanie na to, co dalsze i bardziej abstrakcyjne. Tak
22 też trzeba postępować w obszarze *Wychowanie rodzinne i obywatelskie star-
23 szych przedszkolaków: przynależność do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju,
24 oraz wychowanie do zgodnego życia w Unii Europejskiej.*

25 I jeszcze jedno – realizacja wychowania rodzinnego w przedszkolu wymaga
26 wielkiego taktu, a także wielkiej wyobraźni. Radzę, aby w sprawach wychowaw-
27 czo trudnych najpierw rozmawiać z rodzicami, pytać ich o zdanie, a potem po-
28 dejmować decyzje.

10.16.2. Jakie cele kształcenia trzeba realizować w zakresie wychowania rodzinnego i obywatelskiego (przynależność do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju) oraz w zakresie wychowania do zgodnego współżycia w Unii Europejskiej? Treści kształcenia oraz komentarze metodyczne⁵

► Kształtowanie u dzieci poczucia przynależności do swojej rodziny oraz kształtowanie elementarnej wiedzy o najbliższych⁶

Realizację tego hasła należy skorelować z wychowaniem do dbałości o bezpieczeństwo własne i innych. Trzeba było wówczas zadbać o to, aby każde dziecko potrafiło wyraźnie podać swoje imię, nazwisko i dokładny adres. Bazując na tym, trzeba rozszerzać dziecięcą wiedzę o środowisku rodzinnym:

– rodzice: jakie są ich imiona i czy noszą to samo nazwisko, ile mają lat, czym się zajmują i gdzie pracują (na przykład *Mama zajmuje się domem, a więc pracuje w domu. Tata piecze chleb i pracuje w piekarni*). Przedszkolaki muszą także wiedzieć, że są dzieci, które wychowują się w różnych rodzinach: mają tylko jednego rodzica, wychowują się u dziadków itp. Mają to rozumieć i nie zawstydzają takich dzieci;

– rodzeństwo: jakie są ich imiona, kto jest starszy, a kto młodszy, czy chodzą do szkoły (do której klasy), czy już pracują i czym się tam zajmują;

– dziadkowie: jakie są ich imiona i nazwiska, gdzie mieszkają, są starsi od rodziców, którzy dziadkowie są rodzicami mamy, a którzy taty.

W realizacji tego hasła pomaga organizacja uroczystości typu: Dzień Matki, Dzień Ojca, Dzień Babci i Dziadka. Dzieci zapraszają swoich najbliższych, przedstawiają ich i opowiadają, czym się zajmują i gdzie pracują. Realizując to hasło, trzeba także skorzystać z literatury dziecięcej, zwłaszcza tej, która pokazuje, że przynależność do rodziny zapewnia poczucie bezpieczeństwa i zaspokaja potrzebę miłości.

⁵ Treści kształcenia wyróżniono pogrubioną czcionką, a komentarze metodyczne – zielonym paskiem.

⁶ W realizacji tego hasła pomoże scenariusz: *Wiem, jak wyglądam i jak się nazywam, a także gdzie mieszkam. Chcę wiedzieć dużo o swoich bliskich: znam ich imiona i wiem, czym się zajmują*, w cytowanej wcześniej publikacji: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków...*, s. 90–93.



► **Kształtowanie powinności dzieci wobec najbliższych w domu i w przedszkolu**

Dzieci stosunkowo dobrze orientują się, jakie obowiązki mają wobec nich dorośli. Gorzej ze zrozumieniem powinności dziecka wobec najbliższych. Przyczyną są błędy wychowawcze dorosłych: *Dziecku się wszystko należy, Jeszcze się napracuje, jak dorośnie, On jest taki malutki i nie może tego sam zrobić* itd. W przedszkolu trzeba starać się zrównoważyć tę niedobłą tendencję wychowawczą.

Musi to przebiegać w dwóch kierunkach: wpływanie na zmianę świadomości wychowawczej rodziców oraz uświadamianie dzieciom, jakie są ich powinności i jak przyjemne jest miłe zwracanie się do innych i pochwała za niesienie pomocy. Oto kilka propozycji:

– rodzice. Na spotkaniach z nimi trzeba rozmawiać o tym, jak ważne jest, aby dziecko w domu: a) miało stałe obowiązki, b) respektowało ustalony porządek dnia, c) miło zwracało się do rodzeństwa i dorosłych, d) było usługne wobec każdego, kto potrzebuje pomocy. Radzę wyjaśnić rodzicom, że dziecku trzeba podpowiedzieć, co ma zrobić (potem samo się domyśli), i nie zapomnieć pochwalić, gdy spełni oczekiwania, a na koniec podkreślić, jakie to było ważne;

– dzieci. W przedszkolu znają swoje obowiązki – tak ma być – warto jednak zwrócić uwagę na to, aby dzieci pomagały sobie wzajemnie. W kształtowaniu dziecięcych powinności wobec najbliższych pomoże literatura dziecięca (baśnie i opowiadania) i fabuła przedstawień teatralnych, a potem mądra rozmowa.

► **Kształtowanie intuicyjnego rozeznania w tym, jak różna bywa sytuacja ekonomiczna rodzin: są rodziny bogatsze i biedniejsze. Dzieci mają zrozumieć, że są granice finansowe, których rodzice przekroczyć nie mogą⁷**

Problem ten jest pomijany w wychowaniu przedszkolnym. Rodzice także rzadko rozmawiają z dziećmi o sytuacji finansowej rodziny. Dlatego starsze przedszkolaki nie rozumieją, że pieniądze dostaje się za pracę, że nie można wydać więcej, niż się posiada, że pożyczone pieniądze trzeba oddać, że trzeba płacić za jedzenie, za mieszkanie, za telewizję, za światło itd. Nie wiedząc o tym, dzieci wymuszają kupowanie niekoniecznie potrzebnych przedmiotów. Gdy rodzice próbują tłumaczyć: *Nie mogę kupić, bo nie mam pieniędzy*

⁷Warto zapoznać się z publikacją M. Kupisiewicz, *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2004.

dzy, dzieci nie słuchają, tylko złością się, krzyczą i płaczą. Z tych powodów trzeba zorganizować dzieciom:

- dla zrozumienia sensu wymiany w sytuacji kupna i sprzedaży zabawę *Święto pluszowego misia*⁸ (także w wariantcie bez banku – każde dziecko otrzymuje tyle samo pieniędzy – fasolek – za które może kupić prezenty dla swojego misia, musi jednak tak kupować, żeby pieniędzy wystarczyło, bo przecież nie dostanie dodatkowych) oraz zabawy *Święto lalek i pajacyków*⁹, *Kupujemy i budujemy*¹⁰ itp.;

- dla zrozumienia tego, że za pracę można otrzymać wynagrodzenie – kiermasze, na których dzieci mogą sprzedawać swoje wytwory: świąteczne pocztówki, pisanki, stroiki, zakładki do książek, obrazki itp.;

- dla przybliżenia sensu gospodarowania pieniędzmi – rozmowę o tym, na co warto wydać pieniądze zgromadzone w czasie kiermaszu *Mamy tyle pieniędzy – można je wydać na to, na to, na to...*, a potem zrealizować postanowienia; a także

- dla uświadomienia, ile warte są przedmioty (kurtka, buty, rękawiczki), trzeba rozmawiać z dziećmi, że są to rzeczy drogie i dorosłych nie stać na ciężkie kupowanie, trzeba więc o nie dbać¹¹. Niebawale ważne jest także to, aby nauczyciel zrobił wszystko, żeby dzieci z zamożnych domów nie demonstrowały bogactwa, budząc zazdrość i zawstydzając innych.

Uwaga! Warto wyjaśnić rodzicom, jak ważne jest wprowadzanie dzieci w tę tematykę, a także rozmowa o roli kieszonkowego w kształtowaniu u dzieci rozumienia wartości nabywczej pieniądza i możliwości gospodarowania pieniędzmi.

⁸ Scenariusz: *Wiem, w jaki sposób kupuje się różne rzeczy. Zabawa Święto pluszowego misia*, w: E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć...*, s. 91–94. Zajęcia są zaplanowane z myślą o sześciolatkach. Jeżeli zmniejszy się liczbę pieniędzy (fasolek) należnych za prezenty, zabawa zostanie dostosowana do możliwości dzieci młodszych.

⁹ Scenariusz: *Potrafię wymieniać: jeden do jednego w sytuacji kupna i sprzedaży. Zabawa: „Święto lalek i pajacyków”*, w: *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatek i pięciolatek...*, s. 228–230.

¹⁰ Tamże, s. 230–232, scenariusz: *Uczę się wymieniać: jeden do jednego, jeden do dwóch, jeden do pięciu. Zabawa: „Kupujemy i budujemy”*.

¹¹ Problemy te były obszerniej wyjaśnione wcześniej, w obszarze *Wychowanie do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych*.

► **Poznanie miejscowości, w której dzieci mieszkają: jej nazwa, ważniejsze instytucje. Funkcje społeczne pełnione przez obywateli: policjant, strażak, lekarz, weterynarz, listonosz itd.**

Ten zakres wychowania obywatelskiego jest powszechnie realizowany w przedszkolach. Nie trzeba tego zmieniać i nadal należy organizować dzieciom:

- wycieczki na pocztę, do przychodni lekarskiej i do ważniejszych urzędów;
- spotkania z ważnymi osobami, które opowiedzą o swojej pracy i obowiązkach.

Ponadto pięcioletki mogą także przy pomocy dorosłych (rodzice, nauczyciel) zbudować makietę miejscowości, w której mieszkają. Potem pokażą ją młodszym dzieciom i wyjaśnią, co i gdzie się znajduje.

► **Rozwijanie poczucia dumy z przynależności do lokalnej społeczności. Udział w ważniejszych uroczystościach**

To hasło jest kontynuacją poprzedniego: najpierw dzieci poznają to, co jest godne uwagi w ich miejscowości, potem uczestniczą w wydarzeniach wyznaczonych obyczajami i tradycją. Dzieci poznają także herb miejscowości, w której mieszkają, oraz stroje ludowe typowe dla regionu zamieszkania. Osobisty udział w uroczystościach lokalnych ma korzystny wpływ na poczucie przynależności. Podobną rolę odgrywają spacer i wycieczki, w trakcie których dzieci dostrzegają piękno okolicy. W tym celu można także zorganizować (przy pomocy dorosłych) wystawę fotograficzną *Nasza miejscowość*.

► **Kształtowanie świadomej przynależności do narodu i kraju. Dzieci powinny wiedzieć, że: są Polakami, mieszkają w Polsce, Polska jest w Europie. Zapoznanie z najważniejszymi symbolami narodowymi: hymnem, godłem i flagą państwa polskiego. Zapoznanie z hymnem i flagą Unii Europejskiej**

Ważne jest przekazywanie takich wiadomości: stolica Polski to Warszawa, największa rzeka Polski to Wisła, nasze morze to Bałtyk, a nasze góry to część Karpat i Sudety itd. Ma temu towarzyszyć poznawanie najważniejszych symboli: flagi państwowej, godła Polski, hymnu narodowego. Trzeba także uświadomić dzieciom wagę tych symboli i obowiązek ich szanowania. Pomaga w tym organizowanie uroczystości z okazji świąt narodowych – dzieci mają w nich uczestniczyć, aby nauczyć się wspólnego przeżywania, odczuwania podniosłej atmosfery i dumy, że są obywatelami Polski.

Potem należy zająć się kształtowaniem przynależności do Unii Europejskiej. Nie szkodzi, że starsze przedszkolaki nie znają jeszcze mapy i nie po-

trafią nadać słowu „Europa” właściwego sensu. Stanie się to w szkole, na lekcjach historii i geografii. Na poziomie wychowania przedszkolnego chodzi o intuicyjne rozumienie Unii Europejskiej jako wspólnoty narodów i państw, aby łatwiej było pomagać sobie nawzajem. Pomoc tę dzieci mają rozumieć konkretnie – gdy w jednym kraju jest powódź, inne kraje spieszą z pomocą, gdy gdzieś jest klęska suszy, także potrzebna jest pomoc itp.

► **Przygotowanie dzieci do zgodnego współżycia w jednoczącej się Europie: kształtowanie tolerancji w stosunku do osób innych narodowości, różniących się wyglądem i wyznających inne religie**

Jest to ważna, a zarazem trudna kwestia, ponieważ nie sposób dyskutować z poglądami rodziców i dlatego niektóre dzieci będą w sytuacji konfliktowej: co innego usłyszą w domu, co innego w przedszkolu. Na dodatek nie ma zbyt wielu wzorców metodycznych przydatnych do realizacji tego hasła.

Kształtowanie tolerancji trzeba zacząć od rozszerzania dziecięcej wiedzy o dobrych stronach życia dzieci i dorosłych z grup społecznych, o których często źle się mówi w miejscowości, gdzie jest przedszkole. Może to dotyczyć Cyganów i Żydów, Rosjan, Ukraińców, Niemców itp. Żeby to choć trochę zmienić, trzeba zaprosić do przedszkola dorosłych, którzy zechcą wygłosić wiersz, zaśpiewać piosenkę w swoim ojczystym języku, opowiedzieć o swoich obyczajach, o tym, w co bawią się ich dzieci itp. Ważne są fotografie – pomogą one dzieciom zobaczyć podobieństwa między tym, co je otacza, i tym, co widzą na fotografii. Można też nauczyć dzieci kilku słów w danym języku (dzień dobry, dziękuję, lubię cię itp.).

Do kształtowania tolerancji wyznaniowej dobrą okazją są święta i różne sposoby ich obchodzenia. Dla uniknięcia kłopotliwych sytuacji potrzebne jest rozeznanie – jakiego wyznania są dzieci w grupie przedszkolnej. Potem trzeba koniecznie spytać rodziców dzieci z mniejszości wyznaniowej, czy życzą sobie i czy zechcą opowiedzieć, jak w ich domu są obchodzone święta. Jeżeli się zgodzą, zapewne przyniosą ze sobą różne akcesoria świąteczne, pokażą je dzieciom i opowiedzą o świętach. W ramach działalności plastycznej dzieci mogą wykonać dekorację z okazji takich świąt¹².

¹²J. Matthews w książce *Kiermasz pomysłów. Scenariusze lekcji i zajęć dla nauczycieli i rodziców* (Matematyka, klasy 0-III), WSiP, Warszawa 1992 umieściła rozdział *Święta i obyczaje* (s. 40–49), w którym podaje sposoby przybliżania dzieciom różnych świąt przez działalność plastyczną, niektóre formy edukacji matematycznej. Co prawda, znajdujące się w tym rozdziale pomysły metodyczne uwzględniają święta i obyczaje obchodzone na Wyspach, lecz także uwzględniają święta obchodzone w naszym kraju.

Jeżeli dzieci będą chciały dowiedzieć się czegoś więcej o tym, jak żyją ich rówieśnicy w innych krajach, można wspólnie: a) obejrzeć foldery oraz ilustrowane przewodniki turystyczne, b) napisać list, na przykład do Ambasady Niemieckiej, z prośbą o informacje, jak żyją dzieci w Niemczech, c) nawiązać współpracę z przedszkolem przez, na przykład Ambasadę Litwy, a potem korespondować z zaprzyjaźnionym przedszkolem itd.

► Budzenie u dzieci dumy z faktu bycia Polakami i mieszkania w tak pięknym kraju, jakim jest Polska

Jest wiele sprawdzonych sposobów budzenia u dzieci dumy narodowej, na przykład:

- włączenie dzieci w organizowanie uroczystości z okazji świąt narodowych: nauka wierszy patriotycznych, przygotowanie dekoracji, wywieszanie flagi itd., zadbanie o staranne obchodzenie takich uroczystości;

- wspólne oglądanie fragmentów z olimpiad, aby dzieci dostrzegły wzruszenie i dumę naszych sportowców stojących na podium, gdy słyszą hymn narodowy;

- oglądanie filmów ukazujących piękno naszego kraju od morza do Tatr i rozmawianie z dziećmi o tym, jak piękna jest nasza ojczyzna;

- zorganizowanie święta godła i flagi narodowej w przedszkolu – dzieci mają okazję do lepszego poznania tych symboli, ich historii, a także do nauki hymnu.

10.16.3. Co starszy przedszkolak powinien wiedzieć o swojej przynależności do rodziny, miejsca zamieszkania i kraju rodzinnego oraz Unii Europejskiej?

Po zrealizowaniu tego obszaru wychowania przedszkolnego wszystkie starsze przedszkolaki muszą umieć wyraźnie przedstawić się z imienia i nazwiska, a także podać dokładny adres zamieszkania. Pięciolatki mają mieć elementarną wiedzę o swojej rodzinie: znać imiona i nazwiska najbliższych oraz ich wiek, a także wiedzieć, gdzie pracują i czym się zajmują, natomiast czterolatki mają się w tym orientować.

Co do powinności dzieci wobec najbliższych – jest to ważne i jednocześnie trudne, bo zależy także od wychowania w domach rodzinnych. Na terenie przedszkola wszystkie dzieci mają miło zwracać się do innych, być uczynne i spieszyć z pomocą, gdy zajdzie taka potrzeba. Takie zachowania trzeba traktować jako normę wychowawczą. Podobnie jest w zakresie rozeznania dzieci w tym, że są rodziny bogatsze i biedniejsze, a także że nie należy obnosić się

z bogactwem i dokuczać dzieciom, które wychowują się w trudniejszych warunkach. To także należy do elementarnych zadań wychowawczych.

Wszystkie starsze przedszkolaki mają wiedzieć, jak nazywa się miejscowość, w której mieszkają, czy jest to miasto, czy wieś. Pięciolatki mają także wiedzieć, jakie są tam ważniejsze instytucje i orientować się w funkcjach społecznych pełnionych przez ważne osoby: policjant, strażak, lekarz, weterynarz, listonosz itp.

Wszystkie przedszkolaki mają wiedzieć, że są Polakami, że mieszkają w Polsce, że stolicą Polski jest Warszawa, a także rozpoznawać godło i flagę państwową. Natomiast pięciolatki mają znać także inne ważniejsze symbole: hymn polski oraz hymn i flagę Unii Europejskiej, a ponadto wymienić siedzibę Unii Europejskiej.

Kwestią ważną, ale trudną do ujęcia w kategoriach wymiernych efektów wychowawczych, jest dziecięca tolerancja w stosunku do osób innych narodowości, różniących się wyglądem lub wyznających inne religie. Wychowanie przedszkolne to tylko część wpływów wychowawczych. W kształtowaniu dziecięcych postaw duże znaczenie ma środowisko rodzinne. Należy więc mieć nadzieję, że starania dotyczące kształtowania większej tolerancji nie pójdą na marne.

I I. Wykaz publikacji, które są cytowane i mogą być pomocne w działalności pedagogicznej przedszkola

- Achajska E., *Uczymy poprawnej wymowy. Metodyka postępowania ortofonicznego z dziećmi przedszkolnymi*, WSiP, Warszawa 1993.
- Affolter F., *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, WSiP, Warszawa 1997.
- Anderson J.R., *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, WSiP, Warszawa 1998.
- Antos D., Demel G., Styczek I., *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy*, WSiP, Warszawa 1978.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Awgulowa J., *Dziecko widzem i aktorem. Inscenizacje*, WSiP, Warszawa 1979.
- Bartkowiak Z., *Higiena zabaw, zajęć i żywienia w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1978.
- Białołęcka H., Dunin-Wąsowicz M., *Pomoce graficzne w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1982.
- Bieleń B., *Rozwój myślenia dzieci 6-7-letnich*, WSiP, Warszawa 1983.
- Bogdanowicz M., *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa 1992.
- Bogdanowicz M., *Dziecko ryzyka dysleksji – co to takiego? „Scholasticus” 1993, nr 2.*
- Bogdanowicz M., *Diagnoza ryzyka dysleksji za pomocą Skali SRD*, w: „Scholasticus” 1995, nr 3.
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*, w: *Logopedia*, red. T. Gałkowski i G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1999.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002.
- Brejnak W., Zabłocki K.J., *Dysleksja w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Warszawskiego Oddziału PTD, Oddział terenowy nr 1, Warszawa 1999.
- Brucken H., *Gry i zabawy... kiedy dziecko jest chore*, Wydawnictwo MARBA CROWN LTD., Warszawa 1990.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje*, PWN, Warszawa 1978.

- Brzezińska A., *Problemy elementarnej nauki czytania i przygotowania do pisania na poziomie wychowania przedszkolnego*, w: A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psycho-pedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1985, cz. 3.
- Brzezińska A., Burtowy M., *Psycho-pedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej. Wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1985, cz. 3.
- Byrne R., *Pomówmy o zacinaniu*, PZWL, Warszawa 1989.
- Cackowska M., *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, WSiP, Warszawa 1984.
- Carr J., *Pomóc dziecku upośledzonemu*, PZWL, Warszawa 1984.
- Csanyi Y., *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*, WSiP, Warszawa 1994.
- Cybulska J., Dudzińska I., Lipina S., Lipska E., *Inscenizowanie zabaw na podstawie literatury dziecięcej*, WSiP, Warszawa 1972.
- Cybulska-Piskorek J., *Twórczość plastyczna dziecka w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1976.
- Czaplewska E., *Rozwój kompetencji w zakresie orientacji przestrzennej u dzieci od lat 3 do 8. Zakres różnic indywidualnych*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1998.
- Czerwińska E., Narożnik M., *Naturalna nauka języka*, w: *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli „Słoneczna Biblioteka”*, WSiP, Warszawa 1997.
- Danel-Bohrzyk H., *Zagadnienie pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1993.
- Debesse M., *Twórczość artystyczna dziecka a twórczość artysty*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, PZWS, Warszawa 1965.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, WSiP, Warszawa 1983.
- Debesse M., *Zdolności twórcze i zajęcia rozwijające ekspresję*, w: *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania*, red. M. Debesse i G. Mialaret, PWN, Warszawa 1988.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, WSiP, Warszawa 1978.
- Dmochowska M., *Droga dziecka do nauki pisania. Analiza procesu odwzorowywania graficznego*, PZWS, Warszawa 1971.
- Dmochowska M., *Zanim dziecko zacznie pisać*, WSiP, Warszawa 1976.

- Dmochowska M., Dunin-Wąsowicz M., *Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1978.
- Donaldson M., *Myślenie dzieci*, PWN, Warszawa 1986.
- Dudzińska I., *Dziecko sześćoletnie uczy się czytać*, WSiP, Warszawa 1981.
- Dyer W.J., *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983.
- *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, red. A. Brzezińska, G. Lutowski, B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Dziedzic A., Pichalska J., Świdzka E., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1995.
- *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, seria Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań, Warszawa 2003.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1982.
- Elbanowska S., *Przyroda nieożywiona w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1983.
- Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa 1984.
- Emiluta-Rożya D., *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Centrum Metodycznego Pomocy Psychologicznej MEN, Warszawa 1994.
- Franus E., *Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym. Czwarty, piąty i szósty rok życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Franus E., *Sprawdziany rozwoju dziecka: od urodzenia do szóstego roku życia*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1975.
- Frątczakowie E. i J., *Ogród przedszkolny*, WSiP, Warszawa 1977.
- Frątczakowie E. i J., *Kącik przyrody w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1979.
- Frydrychowicz A., *Rysunek rodziny. Projekcyjna metoda badawcza stosunków rodzinnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1984.
- Fulghum R., *Wszystkiego, co naprawdę trzeba wiedzieć, nauczyłem się w przedszkolu*, Instytut Prasy i Wydawnictw NOVUM, Warszawa 1991.
- Góralówna M., Hołyńska B., *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*, PZWL, Warszawa 1993.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Co to znaczy wspomagać rozwój umysłowy dzieci niepełnosprawnych?*, w: *Człowiek niepełnosprawny. Sprawność w niepełnosprawności*, red. M. Kościelska i A. Aouil, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.

- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *O bolesnych skutkach rozrywającej się przestrzeni edukacyjnej. Na przykładzie edukacji przedszkolnej i młodszych uczniów*, w: *Drogi i bezdroża polskiej oświaty w latach 1945–2005. Próba wybiórczo-retrospektywnego spojrzenia*, red. Cz. Kupisiewicz przy współpracy M. Kupisiewicz i R. Nowakowskiej-Siuta, wydane przez Komitet Prognoz „Polska 2000 plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk i Wyższą Szkołę Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania, Warszawa 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci a kształcenie nauczycieli przedszkola*, w: *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroz, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, WSiP, Warszawa 1999 (numer dopuszczenia DKW-4013-5/01).
- 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., *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycielek przedszkola*, WSiP, Warszawa 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*, WSiP, Warszawa 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupienia uwagi i zapamiętywania. Uwarunkowania psychologiczne i pedagogiczne, programy i metodyka*, WSiP, Warszawa 2005.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Dobosz K., *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier? Metodyka, scenariusze zajęć oraz wiele ciekawych gier i zabaw*, WSiP, Warszawa 1996.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., Grabowska G., *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju sześciolatków w przedszkolach, w klasach zerowych i w placówkach integracyjnych, z komentarzami psychologicznymi i metodycznymi*, Wydawnictwo Nowa Era, Warszawa 2003 (numer dopuszczenia DKOS-5002-39/03).
- *Gry dydaktyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym*, red. Ł.A. Wengier, WSiP, Warszawa 1984.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa 1978.

- Hajnicz W., *Rozwój organizacji zabaw dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1982.
- Helm J.H., Katz L.G., *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej*, Fundacja Dzieci i Młodzieży, Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2003.
- Hemmerling W., *Zabawy w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1984.
- Hornowski B., *Badania nad rozwojem psychicznym dzieci i młodzieży na podstawie rysunku postaci ludzkiej*, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1982.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1960.
- Jagodzińska M., *Rozwój pamięci w dzieciństwie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Janowska I., Smoleńska J., *Dobór zabawek dla dzieci do siódmego roku życia*, WSiP, Warszawa 1982.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, WSiP, Warszawa 1975.
- Kalinowski A., *Ćwiczę i bawię się z dzieckiem. Zabawy, gimnastyka, sporty, wycieczki*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1989.
- Kałmykowa Z.I., *Produktywne myślenie jak osnowa obuczajemosti*, Moskwa 1981.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1999.
- Kamińska K., *Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*, w: *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, red. M. Zahorska, Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych, seria Ekspertyzy, rekomendacje, raporty z badań, Warszawa 2003.
- Klöppel R., Vliex S., *Rytmika w wychowaniu i terapii. Podręcznik dla nauczycieli rytmiki, nauczycieli przedszkolnych i szkolnych, terapeutów, pedagogów specjalnych i rodziców*, Warszawa 1995.
- Kobosko J., Kosmalowa J., *Dzieci z uszkodzonym słuchem*, z serii *One są wśród nas*, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997.
- Kołomiński J.Ł., *Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*, WSiP, Warszawa 1982.
- Kowalik-Olubińska I.M., *Konstruktywizm w edukacji małych dzieci „Wychowanie w Przedszkolu”*, 2006, nr 10.
- Krakowiak K., Sękowska J., *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, WSiP, Warszawa 1996.

- Kuczyńska-Kwapisz J., *Dzieci niewidome i słabo widzące*. Seria *One są wśród nas*, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Cz., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny i niektóre środki zaradcze*, PWN, Warszawa 1965.
 - Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005.
 - Kupisiewicz M., *Edukacja ekonomiczna dzieci. Z badań nad rozumieniem wartości pieniądza i obliczeniami pieniężnymi*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2004.
 - Kurcz I., *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*, WSiP, Warszawa 1992.
 - Kurcz I., *Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa 1992.
 - Kurcz I., *Język i komunikacja*, w: *Psychologia*, tom 2, red. J. Strelau, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
 - Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000.
 - Kwapiszowie J. i J., *Orientacja przestrzenna i poruszanie się niewidomych oraz słabo widzących*, WSiP, Warszawa 1990.
 - Lenneberg E.H., *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar i M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
 - Lewandowska E., *Różnice indywidualne u dzieci od trzeciego do siódmego roku życia w zakresie rozpoznawania kolorów oraz nadawania im znaczenia intelektualnego i emocjonalnego*, niepublikowana rozprawa doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2005.
 - Linhard J., *Proces i struktura uczenia się ludzi*, PWN, Warszawa 1972.
 - Lipina S., *Kształtowanie pojęć dzieci w wieku przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1984.
 - Lubowiecka J., *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP, Warszawa 2000.
 - Ławranowska R., *Muzyka i ruch*, WSiP, Warszawa 1988.
 - Łobocki M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSiP, Warszawa 1974.
 - Majchrzak I., *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, WSiP, Warszawa 1995.
 - Majewski T., *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, PWN, Warszawa 1983.
 - Malko D., *Rola umuzykalnienia w wychowaniu estetycznym*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1983.



- Malko D., *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu. Podręcznik dla studiów nauczycielskich, kierunek wychowanie przedszkolne*, WSiP, Warszawa 1988.
- Manturzewska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzewska, H. Kotlarska, WSiP, Warszawa 1990.
- Matthews J., *Kiermasz pomysłów. Scenariusze lekcji i zajęć dla nauczycieli i rodziców (Matematyka, klasy 0–III)*, WSiP, Warszawa 1992.
- Metera H., *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Nauczę się czytać”*, WSiP, Warszawa 1975.
- *Metody psychologicznego badania dziecka*, red. R. Zazzo, PZWL, Warszawa 1974.
- *Metodyka wychowania w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, część I, II i III, WSiP, Warszawa 1976.
- Mietzel G., *Wprowadzenie do psychologii, podstawowe zagadnienia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Mizelii L.R., *Jak ustrzec swoje dziecko?... przed wypadkami w domu i na ulicy, porwaniem, gwałtem, molestowaniem seksualnym, utonięciem, pogryzieniem przez psa, niebezpiecznymi zabawkami*, Wydawnictwo Cyklady, Warszawa 1996.
- Młodkowski J., *Aktywność wizualna człowieka*, PWN, Warszawa–Łódź 1998.
- Młynarska M., Smereka T., *Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia*, WSiP, Warszawa 2000.
- Moliere S., *Metodyka wychowania fizycznego w przedszkolu*, Wydawnictwo Sport i Turystyka, Warszawa 1974.
- Morris D., *Zwierzę zwane człowiekiem, Świat Książki*, Warszawa 1997.
- Mussati T., *Zdolności do komunikacji i reprezentacji we wczesnej zabawie społecznej. Studium przypadku*, w: *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar i M. Smoczyńska, PWN, Warszawa 1980.
- Mystkowska H., *Uczymy się czytać w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1979.
- Mystkowska H., *Kształcenie komunikatywnej mowy dziecka*, w: *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1983.
- Mystkowska H., *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*, PZWS, Warszawa 1972.
- Najder K., *Schematy poznawcze*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska i T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992.
- Nartowska H., *Różnice indywidualne czy zaburzenia rozwoju dziecka przedszkolnego*, WSiP, Warszawa 1980.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1975.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.

- Olechnowicz H., *Dobre chwile z naszym dzieckiem. Zabawy sprzyjające rozwojowi charakteru*, WSiP, Warszawa 1997.
- *Orientacyjny Test (Denver) Psychoruchowego Rozwoju Dziecka*, w: R. Michałowicz, J. Ślenzak, *Choroby układu nerwowego dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1982.
- Pankowska K., *Edukacja przez dramę*, WSiP, Warszawa 1997.
- Perier O., *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, WSiP, Warszawa 1992.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, PWN, Warszawa 1966.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, PWN, Warszawa 1981.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, PWN, Warszawa 1992.
- Piaget J., Inhelder B., *Operacje umysłowe i ich rozwój*, w: P. Oleron, J. Piaget, B. Inhelder, P. Greco, *Inteligencja*, PWN, Warszawa 1967.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Pielasińska W., *Pedagogiczna problematyka ekspresji: na przykładzie amatorskiego teatru studenckiego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970.
- Poddjakow N.N., *Myślenie przedszkolaka*, WSiP, Warszawa 1983.
- Podolska B., *Z muzyką w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1980.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1973.
- Przetacznikowa M., Makiełto-Jarża G., *Psychologia rozwojowa*, WSiP, Warszawa 1977.
- Przetacznik-Gierowska M., *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko. Skrypt z psychologii rozwojowej nr 684*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, tom I, PWN, Warszawa 1996.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiełto-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985.
- Przychodzińska-Kaciczek M., *Dziecko i muzyka*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1979.
- Przychodzińska-Kaciczek M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.
- Przyłubscy E. i F., *Elementarz „Literary”*, WSiP, Warszawa 1987.
- Przyłubscy E. i F., *„Mam 6 lat”. Przewodnik dla nauczyciela*, praca zbiorowa, WSiP, Warszawa 1988.
- Przywęda R., *Rozwój somatyczny i motoryczny*, PZWS, Warszawa 1973.
- Ratyńska H., *Literatura dziecięca w pracy przedszkola*, PZWS, Warszawa 1973.

- Rocławski B., *Nauka czytania i pisanie*, Wydawnictwo GLOTTISPOL, Gdańsk 1996.
- Rembowski J., *Metoda projekcyjna w badaniu dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa 1975.
- Rodak H., *Terapia dziecka z wadą wymowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1994.
- Sachajska E., *Uczymy poprawnej wymowy. Metodyka postępowania ortofonicznego z dziećmi przedszkolnymi*, WSiP, Warszawa 1993.
- Sacks O., *Mężczyzna, który pomylił swoją żonę z kapeluszem*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.
- Sacks O., *Wyspa daltonistów i wyspa sagowców*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Sawa B., *Dzieci z zaburzeniami mowy*, WSiP, Warszawa 1990.
- Sawicka A., *Współpraca przedszkola z rodzicami*, WSiP, Warszawa 1978.
- Schieffelin B.B., Ochs E., *Socjalizacja języka*, w: *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, red. A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski i B. Smykowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Sękowska Z., *Tyfopedagogika*, PWN, Warszawa 1981.
- Signorelli M., *Wychowujące znaczenie teatru*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, PZWS, Warszawa 1965.
- Skorny Z., *Obserwacje, interpretacje i charakterystyki psychologiczne*, PZWS, Warszawa 1968.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.
- Skowrońska-Lebecka E., *Dźwięk i gest*, WSiP, Warszawa 1984.
- Smoczyńska-Nachman U., *Muzyka dla dzieci*, WSiP, Warszawa 1992.
- Sochaczewska G., *Środowiskowo-wychowawcze uwarunkowania procesu adaptacji dzieci 3-4 l. do przedszkola*, w: *Materiały do nauczania psychologii*, red. L. Wołoszynowa, seria II, tom 9, PWN, Warszawa 1982.
- Sochaczewska G., *Czynniki warunkujące przystosowanie dziecka do przedszkola*, w: *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, red. B. Wilgocka-Okoń, Studia Pedagogiczne, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985.
- Sourian E., *Wpływ muzyki na rozwój psychiczny dziecka*, w: *Wychowanie przez sztukę*, red. I. Wojnar, PZWS, Warszawa 1995.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1973.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.
- Stankiewicz B., *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, WSiP, Warszawa 1972.

- Stecko E., *Zaburzenia mowy u dziecka*, WSiP, Warszawa 1994.
- Stemplewska K., *Rozwój reprezentacji*, w: *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska i T. Tyszka, PWN, Warszawa 1992.
- Sternberg R.J., *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1999.
- Sucki E., *Techniczne środki dydaktyczne w pracy przedszkola*, WSiP, Warszawa 1984.
- Szemińska A., *Rozwój procesów klasyfikacji*, w: *Nauczanie początkowe matematyki. Podręcznik dla nauczyciela*, red. Z. Semadeni, tom I, WSiP, Warszawa 1991.
- Szuman S., *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, PZWS, Warszawa 1962.
- Szuman S., *Rozwój pytań u dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*, w: *Dzieła wybrane*, tom I, WSiP, Warszawa 1985.
- Szuman S., *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, WSiP, Warszawa 1990.
- Tarkowski Z., *Zaburzenia mowy u dzieci upośledzonych umysłowo – postępowanie logopedyczne*, w: *Praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo*, red. T. Świszewska, Lublin 1988.
- Tarkowski Z., *Jąkanie wczesnodziecięce*, WSiP, Warszawa 1992.
- Traczyńska H., *Rozwój i zaburzenia czynności ruchowych a funkcja mowy u dzieci*, w: *Zaburzenie mowy u dzieci*, red. J. Szumska, PZWL, Warszawa 1982.
- Tymichova H., *Ćwiczenia grafomotoryczne usprawniające technikę rysowania i pisania*, zeszyt I, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Metodycznego Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN, Warszawa 1990.
- *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, red. M. Dunin-Wąsowicz, WSiP, Warszawa 1980.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 1995.
- Wallon P., Cambier A., Engelhart D., *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa 1993.
- Wilgocka-Okon B., *Przygotowanie dzieci do szkoły*, w: *Rozwój i wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Studia Pedagogiczne XLVIII, Wydawnictwo „Ossolineum”, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1985.
- Wilgocka-Okon B., *Stan wychowania przedszkolnego w Polsce*, Ekspertyza opracowana na zlecenie Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, PWN, Warszawa–Kraków 1989.
- Włażnik K., *Wychowanie fizyczne w przedszkolu*, WSiP, Warszawa 1972.
- Włodarski Z., *Psychologia uczenia się*, tom I i 2, PWN, Warszawa 1998.
- Wolański N., *Etapy rozwoju dziecka. Dorosły. Człowiek stary w rodzinie*, w: *Rodzina i dziecko*, red. M. Ziemska, PWN, Warszawa 1979.
- Wróbel T., *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa 1978.

- *Wybór literatury do zabaw i zajęć w przedszkolu z komentarzem metodycznym*, red. H. Kruk, WSiP, Warszawa 1980.
- *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu. Poradnik metodyczny*, red. I. Dudzińska, WSiP, Warszawa 1982.
- *Wychowanie umysłowe dziecka w wieku przedszkolnym*, red. N.N. Poddjakow, WSiP, Warszawa 1976.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, wybór E. Flesznerowa i J. Fleszner, PWN, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1978.
- Wygotski L.S., *Myślenie i mowa*, PWN, Warszawa 1986.
- Wygotski L.S. *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska i M. Marchow, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- *Zaburzenia mowy u dzieci. Wczesna profilaktyka – wybrane zagadnienia*, red. J. Rządski, Wydawnictwo Popularnonaukowe LINEA, Lubin 1995.
- *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. M. Szumska, PZWL, Warszawa 1982.
- Zaleski T., *Opóźniony rozwój mowy*, PZWL, Warszawa 1992.
- Zazzo R., *Rozważania dotyczące zagadnienia lateralizacji oraz próby służące do jej określenia*, w: R. Zazzo, N. Galifret-Granjon, M.C. Hurtig, T. Mathon, M.G. Pecheux, H. Santucci, M. Stambak, *Metody psychologicznego badania dziecka*, tom I, PZWL, Warszawa 1974.
- Zgrychowa I., Bukowski M., *Chore dziecko chce się bawić*, WSiP, Warszawa 1987.
- Żebrowska M., *Teorie rozwoju psychicznego*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1977.
- Żuchowicz H., *Współczesne problemy w wychowaniu (kształceniu) dzieci sześć- i dziesięcioletnich. Skrypty i teksty pomocnicze*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, Toruń 1984.