

III. Realizacja celów wychowawczych

Wświadomości nauczycieli pokutuje przekonanie, że są odpowiedzialni za rozwiązywanie problemów pojawiających się w grupie, a także wszystkich konfliktów między dziećmi. Nauczyciele często sądzą, że powinni być jak sędziowie, czyli rozstrzygać, która strona zawiniła i jaką karę wyznaczyć za przewinienie. Jeśli w kierowaniu grupą przyjmie się styl autorytarny, wtedy tak rzeczywiście będzie. Nauczyciel może jednak wybrać, czy będzie liderem współpracy, czy przemocy. Lider przemocy stosuje kary i nagrody, manipulując w ten sposób dziećmi, i bierze całą odpowiedzialność za ich funkcjonowanie na siebie. Nauczyciel będący liderem współpracy dzieli się odpowiedzialnością za funkcjonowanie grupy i poszczególnych dzieci z podopiecznymi. Dzięki takiemu podejściu dzieci mają możliwość rozwijania umiejętności społecznych, takich jak: współodpowiedzialność, współpraca, dochodzenie do kompromisu, rozwiązywanie trudnych sytuacji. Jak to zrobić, podpowiada m.in. Jane Nelsen – propagatorka metody pozytywnej dyscypliny²⁹, opartej na koncepcji Alfreda Adlera. Ta wybitna psycholog twierdzi, że:

- celem zachowania ludzi jest poczucie przynależności (poczucie więzi, bycie częścią wspólnoty) i znaczenia (możliwość wnoszenia własnego wkładu);
- ludzie podejmują decyzje w zależności od tego, jak postrzegają świat;

postrzeżenie ⇒ interpretacja ⇒
przekonanie ⇒ decyzja

- zachowanie jest celowe (trudne zachowania dziecka są spowodowane dążeniem do poczucia przynależności i znaczenia); dziecko, które źle się zachowuje, to dziecko zniechęcone;
- należy zachować w wychowywaniu dzieci relacje horyzontalne: każdy ma tyle samo godności i zasługuje na taki sam szacunek.

Podstawowe zasady wynikające z myśli Alfreda Adlera, sformułowane przez Teresę Lasalę, Jody McVittie, Suzanne Smithę, to³⁰:

²⁹ J. Nelsen, *Pozytywna dyscyplina*, Warszawa 2015.

³⁰ T. Lasala, J. McVittie, S. Smitha, *Pozytywna dyscyplina w szkole i klasie*, Milanówek 2018.

1. Nauczaj umiejętności życiowych.
2. Poświęcaj uwagę postrzeganiu.
3. Koncentruj się na zachęcie (przez więź i obecność, a nie kibicowanie).
4. Utrzymuj napięcie pomiędzy uprzejmością i stanowczością okazywanymi jednocześnie.
5. Dbaj o wzajemny szacunek dla siebie i sytuacji (stanowczość) oraz dla potrzeb dziecka i innych (uprzejmość).
6. Przyjmij, że błędy są okazją do nauki.
7. Koncentruj się na rozwiązaniach, a nie karach.

Jane Nelsen opisuje trzy główne podejścia w interakcji dorosły – dziecko³¹:

surowość (nadmierna kontrola)	<ul style="list-style-type: none">• porządek bez miłości;• brak wyboru: „masz robić to, bo ja tak mówię”
pobłażliwość (brak granic)	<ul style="list-style-type: none">• wolność bez porządku;• nieograniczony wybór: „możesz postępować tak, jak chcesz”
pozytywna dyscyplina (uprzejmość i stanowczość jednocześnie)	<ul style="list-style-type: none">• wolność i porządek;• ograniczony wybór: „możesz wybierać w granicach wyznaczonych szacunkiem dla innych osób”

Dzieci poczuć przynależność do grupy przedszkolnej i znaczenie, czyli wnoszenie swojego wkładu, kiedy nauczyciel:

1. zaangażuje dzieci do ustalania zasad obowiązujących w grupie (umowy i ustalenia);
2. wprowadzi jasne dla wszystkich, znane i utrwalone obyczaje;
3. przydzieli każdemu dziecku (sensowną i pozytywną) pracę do wykonania na rzecz grupy.

1. Zasady obowiązujące w grupie

Standardem w przedszkolach jest ustalanie z dziećmi na początku roku kodeksu grupowego. Często nauczyciele wykorzystują w tym celu gotowe ilustracje i ograniczają

³¹ J. Nelsen, dz. cyt.

się do wyjaśnienia, na czym polegają poszczególne zasady. W takim przypadku dzieci nie zawsze utożsamiają się z zasadami przedstawionymi na obrazkach. Propagatorzy pozytywnej dyscypliny proponują, aby wprowadzając zasady na początku roku, zapytać dzieci: „Co możemy wspólnie zrobić, aby rok, który się właśnie rozpoczyna, był najlepszym rokiem w przedszkolu?”, „Jak będziemy się zachowywać, aby każdy czuł się w tej grupie wspaniale?”. Należy zapisać wypowiedzi dzieci na arkuszu papieru i dodać nagłówek „ustaliliśmy, że” – zamiast „nasze zasady”. Zasady często kojarzą się z czymś narzuconym, natomiast wyraz „ustaliliśmy” świadczy o tym, że to, co nauczyciel zapisał, to wspólne ustalenia, coś, co dzieci same zaproponowały i do czego się zobowiązały. Do zapisanych ustaleń nauczyciel powinien dołączyć piktogramy lub ilustracje.

W trakcie formułowania ustaleń mogą pojawić się takie pomysły, jak: „jedźmy codziennie słodycze” lub „będziemy raz w tygodniu jeździć na wycieczki”. Wtedy należy się odwołać do jednej z zasad pozytywnej dyscypliny: uprzejmej stanowczości i szacunku dla sytuacji. Nauczyciel powinien wykazać zrozumienie dla potrzeb dziecka, mówiąc np. „Byłoby cudownie jeść codziennie słodycze...”, a następnie nawiązać do szacunku dla sytuacji i innych osób: „i jednocześnie wicie, że słodycze jedzone w nadmiarze są niezdrowe. Po kilku tygodniach takiego odżywiania bolałyby nas brzuchy, musielibyśmy odwiedzić dentystę, a nasze mózgi nie pracowałyby sprawnie. Nie moglibyśmy się uczyć. Czy chcielibyście tak funkcjonować? To co z tym pomysłem?”.

Aby dzieci stosowały się do ustaleń, nie wystarczy ich spisać. Trzeba systematycznie, w sposób przemyślany i zaplanowany rozwijać umiejętności społeczne, które umożliwią dzieciom przestrzeganie ustaleń. Samo zapisanie hasła „bawimy się razem” nie sprawi, że wszystkie dzieci będą chętnie i bez konfliktów bawić się ze sobą. Aby zabawa przebiegała w sposób harmonijny, trzeba nauczyć dzieci takich umiejętności, jak: proszenie o przyłączenie się do zabawy, reagowanie na odmowę, umiejętność komunikowania swoich potrzeb, umiejętność odmawiania, dzielenie się, przeproszenie.

2. Obyczaje przedszkolne

Każdy nauczyciel ma własne zasady dotyczące organizowania np. zabiegów higienicznych w łazience, ubierania się w szatni, jedzenia posiłków, odchodzenia od stolika. Te i inne obyczaje przedszkolne powinni ze sobą ustalać i ujednolicić oboje nauczyciele prowadzący grupę – dzieci szybciej się nauczą różnych czynności, jeśli za każdym razem będą one przebiegać według tego samego schematu. Należy dokładnie omówić z dziećmi każdy

obyczaj, ustalając kolejne etapy wykonywanych czynności, np. podczas mycia rąk.

Przykładowy obyczaj związany z myciem rąk: do łazienki wchodzi jednocześnie sześcioro dzieci wyznaczonych przez nauczyciela (po dwoje do jednej umywalki). Pozostałe dzieci siedzą w kole na dywanie. W łazience dzieci najpierw korzystają z toalety, później myją ręce. Te, które chcą skorzystać z toalety, czekają cierpliwie, aż kabina będzie wolna, nie zagląдают do niej. Przed myciem rąk dzieci podciągają rękawy. Następnie odkręcają wodę, nabierają w dłonie niewielką ilość mydła, mydłają ręce, splukują je, zakręcają wodę, strząsają nadmiar wody z dłoni, aby nie kapiała na podłogę, suszą dłonie. Po wyjściu z łazienki siadają do stolika. Nauczyciel wyznacza kolejne osoby, które wchodzi do łazienki.

W powyższy sposób powinien być omówiony przebieg wszystkich czynności w przedszkolu. Dzieci szybciej się nauczą sprawnego ich wykonywania, jeśli zasady zostaną jasno określone. W przeciwnym razie będą się ich uczyć metodą prób i błędów, co może wprowadzić niepotrzebny chaos i konflikty.

3. Wykonywanie pracy na rzecz grupy

Kolejna istotna kwestia to wykonywanie pracy na rzecz grupy. W przedszkolach dzieci pełnią dyżury, ale zwykle dyżurnych jest dwóch. Tymczasem ważne jest, aby każdemu dziecku z grupy przydzielić jakiś obowiązek, ustalić, za co będzie odpowiedzialne w danym tygodniu. Na tablicy przy imieniu lub zdjęciu każdego dziecka warto umieścić obrazek lub piktogram informujący o jego obowiązku w danym tygodniu. Dzieci mogą sobie wybrać zadanie lub je wylosować. Należy omówić, na czym będzie polegała ich funkcja i po czym poznać, że dobrze ją wypełniają. Po tygodniu następuje zamiana. Dzieci mogą być odpowiedzialne np. za: zgaszone światło w łazience, przypominanie o podciąganiu rękawów przy myciu rąk, nadzorowanie porządku (np. w kąci przyrody), rozdawanie sztuczków, przygotowywanie kredek.

4. Wspólne rozwiązywanie problemów grupy

Podobnie można nauczyć dzieci odpowiedzialności za zachowanie, przestrzeganie umów i zgodne współdziałanie. W metodzie pozytywnej dyscypliny służą temu spotkania grupowe³². Przygotowanie do nich należy rozpocząć od nauczania dzieci mówienia sobie komplementów. Dzieci siadają w kręgu. Nauczyciel je pyta,

³² Wszystkie przedstawione poniżej ćwiczenia zaczerpnięto z publikacji: T. Lasala, J. McVittie, S. Smitha, *Pozytywna dyscyplina w szkole i klasie. Ćwiczenia z uczniami*, Milanówek 2018. Zostały one zmodyfikowane w celu dostosowania do możliwości dzieci przedszkolnych, a także na podstawie doświadczeń autorki niniejszego programu.

czy wiedzą, co to są komplementy. Wyjaśnia, że są to miłe słowa, których używamy, gdy chcemy kogoś za coś docenić. Następnie prosi, aby każde dziecko się zastanowiło, za co chciałoby być docenione. Potem wręcza jednemu z dzieci „mówiący przedmiot”, oznaczający, że osoba, która go trzyma, ma w tej chwili głos. Wybrane dziecko mówi, za co chciałoby być docenione, i podaje „mówiący przedmiot” osobie siedzącej obok. Ta zwraca się do niego, zaczynając od imienia, np. „Aniu, doceniam cię za...”, i mówi to, co dziecko chciało usłyszeć. Docenione dziecko dziękuje za miłe słowa, używając imienia osoby, która je skomplementowała, np. „Dziękuję, Adasiu”. Następnie dziecko, które powiedziało komplement, podaje, za co samo chciałoby być docenione, kolejne dziecko je docenia itd. Zabawa trwa do momentu, aż wszystkie dzieci usłyszą komplement.

Spotkania grupowe należy rozpoczynać od rundy komplementów, ale nieco zmodyfikowanej. Nauczyciel wręcza jednemu z dzieci „mówiący przedmiot”. Ono decyduje, komu chciałoby powiedzieć komplement, który samo wymyśla, i zwraca się do wybranego dziecka, np. „Tomku, chciał(a)bym cię docenić za...”. Należy uczulić dzieci, że **docenia się innych nie za to, jak wyglądają, tylko za to, co ktoś powiedział lub zrobił**. Docenione dziecko dziękuje za komplement. „Mówiący przedmiot” zostaje przekazany kolejnemu dziecku siedzącemu w kręgu (a nie temu, które usłyszało komplement). Zadaniem nauczyciela jest zadbanie o to, aby podczas tej rundy wszystkie dzieci usłyszały komplement. Dlatego kiedy „mówiący przedmiot” wróci do rąk nauczyciela, zwraca się on do dzieci z pytaniem: „Kto nie usłyszał komplementu?”. Jeśli jakieś dzieci się zgłoszą, nauczyciel pyta: „Kto chciałby powiedzieć tym dzieciom komplement?”. Wtedy podnosi się las rąk, więc pominięte dzieci czują się usatysfakcjonowane. Nauczyciel wyznacza dzieci, które powiedzą komplement. Po rundzie komplementów rozpoczyna się właściwe spotkanie grupowe, na którym należy omówić aktualne problemy występujące w grupie – te, które zauważył nauczyciel, lub te, które zostały wcześniej zgłoszone przez dzieci.

Problem, który zaistniał w grupie, można wyłonić poprzez ćwiczenie „ugryzienia i życzenia” (należy je przeprowadzić innego dnia). Podczas tego ćwiczenia dzieci siedzą w kręgu. Nauczyciel trzyma dwa przedmioty: jeden wizualizujący ugryzienia (np. smok, dinozaur), drugi – życzenia (np. gwiazdka, słoneczko). Dzieci kolejno biorą oba przedmioty i podnosząc najpierw ten symbolizujący ugryzienia, mówią: „Gryzie mnie, kiedy ktoś...”. W ćwiczeniu nie używa się nigdy imion dzieci, aby nie stało się ono rundą oskarżeń. Dzieci posługują się określeniem „ktoś”, aby oddzielić problem od osoby. Następnie podnoszą przedmiot symbolizujący życzenia i mówią: „Chciał(a)bym, żeby...”. Nauczyciel powinien

przypominać dzieciom, aby zawsze mówiły, czego by chciały, a nie – czego by nie chciały, np. „Gryzie mnie, kiedy ktoś zabiera mi zabawki. Chciał(a)bym, żeby poprosił mnie o zabawkę”. Należy poprawić dziecko, gdy powie: „chciał(a)bym, żeby nie zabierał mi zabawki”.

Kiedy został już wyłoniony problem na spotkanie grupowe, nauczyciel przedstawia go grupie. Nie wskazuje nikogo imiennie – to jest wspólny problem grupy, który należy rozwiązać. Następnie pyta dzieci: „Co możemy zrobić, żeby ten problem nie występował?”. Pomysły dzieci trzeba weryfikować. Powinny one być pomocne, nie zaś raniące: ich celem jest rozwiązanie problemu, a nie ranienie (karanie innych). Jeśli dzieci zaproponują: „Trzeba ukarać osobę, która zabiera innym zabawki”, nauczyciel powinien spytać, jak będzie się czuła ukarana osoba, czy to rozwiązanie jest dla niej pomocne, czy raniące. Jeśli jest raniące, należy szukać innego rozwiązania. Na początku nauczyciel może dzieciom podpowiadać rozwiązania, np. aby dziecko, któremu ktoś próbuje zabrać zabawkę, powiedziało: „Jeśli chcesz zabawkę, to mnie poproś”. Należy jednak pamiętać, że to dzieci decydują, jakie rozwiązania danego problemu wybiorą. Nauczyciel zapisuje je na kartonie, a obok dodaje uproszczone rysunki lub piktogramy. Karton z rozwiązaniami należy powiesić w widocznym miejscu i odwoływać się do niego w razie potrzeby: „Pamiętasz / Pamiętacie, co ustaliliśmy?”.

Jeśli problem będzie nadal występował, należy zorganizować kolejne spotkanie grupowe. Nauczyciel mówi na nim dzieciom: „Omawialiśmy problem... Ustaliliśmy..., ale nadal dzieci często zabierają innym zabawki bez pytania. Sposoby rozwiązania tego problemu, które wymyśliśmy, nie sprawdziły się. Co wobec tego proponujecie?”. Dzieci zgłaszają kolejne pomysły i zobowiązują się do ich stosowania. Tak należy postępować do momentu, aż problem zdecydowanie się zmniejszy. Dzieci będą zaangażowane w jego rozwiązanie, ponieważ to one są pomysłodawcami sposobów postępowania i czują się odpowiedzialne za rozwiązanie problemu, a także za funkcjonowanie grupy przedszkolnej.

Do prawidłowego przeprowadzenia spotkania grupowego dzieciom potrzebne są następujące umiejętności: słuchanie innych, czekanie na swoją kolej do wypowiedzi, szacunek dla cudzych poglądów, rozumienie, że każdy może mieć inne zdanie na ten sam temat, zawieranie kompromisu, właściwy stosunek do błędów.

5. Plan dnia

Bardzo pomocny w pracy z dziećmi w przedszkolu jest plan dnia. Należy omówić z nimi schemat porządku dnia w przedszkolu i zaangażować je w wieszanie ilustracji, napisów lub piktogramów przedstawiających czynności,

które dzieci po kolei podejmują w ciągu dnia pobytu w przedszkolu. Przykładowy plan:

- Schodzenie się dzieci. Zabawy dowolne.
- Ćwiczenia poranne / zabawa ruchowa.
- Zabiegi higieniczne.
- Śniadanie.
- Zajęcia z całą grupą.
- Zabawy na placu zabaw, a w przypadku brzydkiej pogody – w sali.
- Zabiegi higieniczne.
- Obiad.
- Mycie zębów.
- Odpoczynek (czytanie książek, słuchanie muzyki relaksacyjnej, a w przypadku małych dzieci leżakowanie).
- Zabawy dowolne.
- Zabawa ruchowa.
- Podwieczorek.
- Rozchodzenie się do domu.

Codziennie rano w miejscu zajęć z całą grupą dzieci mogą wieszać ilustracje przedstawiające te aktywności, które w danym dniu będą realizowane. Taka wizualizacja porządkuje dzieciom dzień, sprawia, że przyzwyczajają się do określonego rytmu. W sytuacji gdy dzieci chciałyby się jeszcze bawić, a zbliża się pora posiłku, nauczyciel może się odwołać do planu dnia – wykazać zrozumienie dla uczuć dzieci i jednocześnie szacunek dla sytuacji: „Rozumiem, że chcielibyście się bawić, ale sprawdźcie w planie dnia, na co jest teraz czas”.

6. Samodzielne rozwiązywanie konfliktów

Dzieci powinny być uczone samodzielnego rozwiązywania konfliktów oraz odpowiedzialności za poszukiwanie właściwych rozwiązań. Zadaniem nauczyciela nie jest dociekanie, kto zawinił, tylko pomoc w rozwiązaniu trudnej sytuacji i nauczenie dzieci, jak mają się zachować w przyszłości, aby taka sytuacja nie wystąpiła, a jeśli wystąpi – co zrobić, aby ją rozwiązać. Dzieci powinny się uczyć zachowań, które nie doprowadzają do konfliktu, lub szukać rozwiązania, gdy do konfliktu dojdzie. Dlatego kiedy dzieci się kłócą, nauczyciel rozpoczyna od pytania, czy może im pomóc, czy dzieci chcą jego wsparcia. Jeśli któreś dziecko powie np. „Ja się chcę bawić tymi klockami i on też”, zamiast rozsądzać: „Podzielcie się nimi” lub „Bawcie się razem”, nauczyciel powinien stwierdzić: „Mamy tylko tyle tego rodzaju klocków, a wy oboje chcecie się nimi bawić. Rzeczywiście jest to trudna sytuacja. Jak myślicie, co możecie zrobić w tej sytuacji?”. Dzieci doskonale znajdują takie rozwiązanie, z którego obie strony będą zadowolone. Ponieważ jest to ich pomysł, nie mają kłopotu z jego akceptacją. Natomiast jeśli rozwiązanie zaproponuje nauczyciel, dzieci przyjmą je jako narzuconą regułę i nie będą z niego zadowolone.

Na początku można dzieciom podpowiadać rozwiązania, np. „Możecie się bawić razem”, „Możecie się podzielić klockami”, „Najpierw może się pobawić jedno z was, a potem drugie”. Jednak decyzja należy do dzieci.

Innym doskonałym sposobem rozwiązywania konfliktów jest metoda kręgów naprawczych, przy czym w przedszkolu stosuje się jej uproszczony model. W tej metodzie nauczyciel pełni funkcję mediatora, który pomaga zwaśnionym stronom usłyszeć się nawzajem.

Sytuacja przykładowa: Kasia (K) i Ola (O) się kłócą i któraś z nich (np. Kasia) przychodzi do nauczyciela (N) ze skargą:

K: *Ola nie chce się ze mną bawić.*

N: (podchodzi z Kasią do Oli) *Olu, Kasia chciała ci coś powiedzieć.*

N: (nauczyciel wraz z Olą zwracają się do Kasi) *Kasiu, co chciałaś powiedzieć Oli?*

K: *Chciałam się z tobą bawić, ale ty nie chciałaś.*

N: (zwraca się do Oli) *Olu, co usłyszałaś? (nie pyta, co powiedziała Kasia)*

Zadaniem Oli jest powtórzenie (swoimi słowami) tego, co powiedziała Kasia. Chodzi o to, aby się upewnić, że druga strona usłyszała, co ma jej do powiedzenia pierwsza osoba. Jeśli Ola powtórzy sens wypowiedzi Kasi, należy ją zapytać:

N: *Co chciałaś powiedzieć Kasi?*

O: *Bo ty chciałaś bawić się w coś innego, a ja nie chcę się w to bawić.*

N: (zwraca się do Kasi) *Co usłyszałaś od Oli?*

K: *Usłyszałam, że ona chciała się bawić w coś innego.*

N: *I co chcesz powiedzieć Oli?*

K: (prawdopodobna odpowiedź) *Pobawmy się w to, co ty chcesz, a potem w to, co ja chciałam.*

N: (zwraca się do Oli) *Olu, co ty na to?*

Zwykle Ola zgadza się na taki pomysł i kwestia zostaje rozwiązana.

Nauczyciel nie rozstrzyga konfliktu, pomaga jedynie stronom zrozumieć się nawzajem i wspólnie poszukać rozwiązania. W ten sposób dzieci uczą się samodzielnego rozwiązywania konfliktów.

Pomocne w rozwiązywaniu trudnych sytuacji będzie rozwijanie u dzieci takich umiejętności społecznych, jak: słuchanie, stosowanie komunikatu „ja” (czyli mówienie o swoich uczuciach, branie za nie odpowiedzialności), komunikowanie swoich emocji i potrzeb, reagowanie na zaczepki, rozwiązywanie problemów, stosowanie samokontroli, a ponadto stosowanie wszystkich ćwiczeń rozwijających teorię umysłu.

Pomaganie dzieciom w szukaniu rozwiązań, uczenie konkretnych zachowań zastępuje w pozytywnej dyscyplinie stosowanie kar lub – nazywanych łagodniej, ale znaczących to samo – konsekwencji. Stosowanie kar nie uczy dziecka właściwego zachowania, jest to jedynie

komunikat „tak nie można robić”; na domiar złego poniża dziecko. Jane Nelsen twierdzi, że dziecko karane reaguje na jeden z czterech sposobów. To tzw. **4R kary**³³:

- 1. Rozgoryczenie** – „To nie fair. Dorosłym nie można ufać”.
- 2. Rewanż**, czyli zemsta – „Teraz są góra, ale ja im jeszcze pokażę”.
- 3. Rebelia** – „Zrobię im na złość, żeby zobaczyli, że wcale nie muszę robić tak, jak mi każą”.
- 4. Rejterada**, czyli wycofanie się, które może przybrać jedną z dwóch form: przebiegłość – „Następnym razem nie dam się złapać” lub obniżone poczucie własnej wartości – „Jestem złą osobą”.

7. Nauka radzenia sobie z trudnymi emocjami

Do trudnego, niepoprawnego zachowania dziecka nauczyciel powinien podchodzić jak do błędu w nauce poprawnego zachowania. Błędy zaś powinny być traktowane jako okazja do nauki, a nie powód do kary. Dziecko trzyletnie, które przychodzi do przedszkola, niejednokrotnie przebywało dotychczas tylko z dorosłymi. Wszystkie zabawki należały do niego, nie musiało ćwiczyć umiejętności dzielenia się nimi, proszenia o nie i nie miało do tego okazji. Trudno karać dziecko za brak umiejętności, których dotychczas nie miało gdzie zdobyć. Zadaniem nauczyciela jest nauczyć małego przedszkolaka zachowania się w różnych sytuacjach, a nie karać go za to, że zabiera innym zabawki lub nie chce się nimi podzielić.

W nowej sytuacji dziecko jest sfrustrowane, zdenerwowane i zagubione. Trudne zachowania dzieci wynikają z braku konkretnych umiejętności społecznych oraz z nieumiejętności radzenia sobie z trudnymi emocjami, dlatego jednym z zadań nauczyciela w przedszkolu jest uczyć dzieci rozpoznawania, nazywania emocji i radzenia sobie z nimi. Dzieci powinny wiedzieć, że mogą czuć złość, gniew, smutek, że są to naturalne emocje, które odczuwają wszyscy ludzie. Jednocześnie powinny zdawać sobie sprawę z tego, że przeżywanie trudnych emocji nie usprawiedliwia agresywnych zachowań. Już trzyletnie dzieci powinny poznawać różne strategie radzenia sobie z trudnymi emocjami. Dobrze byłoby, gdyby знаły działanie mózgu, oczywiście w bardzo dużym uproszczeniu. Warto im powiedzieć, że gdy jesteśmy zdenerwowani, część mózgu odpowiedzialna za myślenie nie działa poprawnie i wtedy możemy zrobić różne złe rzeczy, dlatego nie należy działać pod wpływem silnych emocji. Trzeba się uspokoić i dopiero wtedy – gdy emocje opadną – podjąć działanie.

³³ J. Nelsen, dz. cyt.

W każdej sali przedszkolnej powinno się znajdować miejsce „pozytywnej przerwy” (np. mały namiot lub poduszka), do którego może się udać dziecko, gdy jest zdenerwowane. Można wspólnie z dziećmi nazwać to miejsce, np. kącikiem spokoju. Nie może to być miejsce kary! Dzieci idą do miejsca „pozytywnej przerwy”, gdy same czują taką potrzebę. Trzeba spytać dziecko, czy chce tam pójść, aby się uspokoić. Można tam powiesić ilustracje przypominające dzieciom o strategiach radzenia sobie z trudnymi emocjami, jak oddychanie, liczenie, opowiedzenie komuś o tym, co nas zdenerwowało. W kąciku „pozytywnej przerwy” można zgromadzić np. pluszaki, do których dziecko może się przytulić, gniotki, folię bąbelkową, kartki, kredki.

Nauczyciel, który wie, jak działa mózg w warunkach stresu, powinien także wiedzieć, że nasz organizm wybiera wówczas atak lub ucieczkę. Jeśli dzieci w momencie zdenerwowania nie będą miały dokąd uciec, odejść tam, gdzie nikt nie będzie im przeszkadzał, gdzie mogą być same i się uspokoić – będą atakować.

Trzeba omówić z dziećmi sposób korzystania z kąciaka „pozytywnej przerwy”. Może się tam znajdować w danym momencie tylko jedno dziecko. Inni nie mogą podchodzić, przeszkadzać dziecku, które tam przebywa, ponieważ skoro wybrało to miejsce, to znaczy, że chce побыć samo, chce się uspokoić w sposób wybrany przez siebie.

8. Nawiązanie relacji z dzieckiem

Alfred Adler twierdzi, że dziecko, które się źle zachowuje, to dziecko zniechęcone, takie, które nie czuje przynależności i znaczenia. W pozytywnej dyscyplinie zachowanie porównuje się do góry lodowej. To, co obserwujemy w zachowaniu dziecka, to tylko czubek tej góry. Najważniejsza jej część jest ukryta pod powierzchnią wody, a u dziecka – w jego wnętrzu. Jeśli skupimy się tylko na czubku góry lodowej i spróbujemy wepchnąć ją pod wodę, góra wyskoczy z niej jeszcze wyżej. Podobnie z zachowaniem dziecka: jeśli zastosujemy kary, nastąpi eskalacja problemów i zachowanie się pogorszy. Aby pomóc dziecku, nauczyciel musi się dowiedzieć, co ono ukrywa w środku, jakie doświadczenia, myśli, potrzeby i przekonania kryją się za jego zachowaniem.

Według metody pozytywnej dyscypliny dzieci – dążąc do tego, aby poczuć się częścią grupy, społeczności, aby poczuć znaczenie – mogą wybrać jeden z błędnych celów:

- władzę – takie dziecko myśli: „przynależę, gdy rządzę, albo przynajmniej nie pozwolę innym rządzić mną”;
- uwagę – „przynależę, gdy jestem w centrum uwagi”;
- zemstę – „zostałem zraniony / zostałam zraniona, więc mam prawo ranić innych”;
- brak wiary – „ponieważ w żaden sposób nie mogę uzyskać poczucia przynależności, poddam się”.

Błędny cel	Zachowanie dziecka
władza	<ul style="list-style-type: none"> • Jest zawsze na „nie”. • Mówi, że wszystko jest głupie i beznadziejne. • Robi wszystko na swój sposób. • Nie słucha nauczyciela. • Chce dowodzić w każdej grupie. • Klóci się z byle powodu i o wszystko.
uwaga	<ul style="list-style-type: none"> • Robi wszystko, aby być w centrum uwagi. • Błaznuje. • Popisuje się. • Robi co innego niż pozostałe dzieci. • Guzdrze się. • Udaje, że nie potrafi czegoś zrobić. • Zawsze chce być pierwsze. • Trzyma się blisko nauczyciela, aby rozmawiał tylko z nim.
zemsta	<ul style="list-style-type: none"> • Rani wszystkich dookoła. • Mówi przykre, wulgarne słowa. • Niszczy przedmioty. • Obraża wszystkich. • Jest mściwe.
brak wiary	<ul style="list-style-type: none"> • Zachowuje się tak, jakby chciało stać się niewidoczne. • Na każde zadanie reaguje płaczem, ponieważ uważa, że sobie z nim nie poradzi. • Rano, od razu po przyjeździe do przedszkola, pyta, co dziś będziemy robić. • Stara się wzbudzić litość. • Stwarza wrażenie bezradności.

W przypadku gdy dziecko przejawia zachowania świadczące o wybraniu któregoś z tych błędnych celów (patrz: tabela powyżej), zalecane są konkretne metody oddziaływania. Jednak aby były one skuteczne, istnieje niezbędny warunek – nawiązanie relacji z dzieckiem.

Każde dziecko, nawet to, które sprawia najwięcej kłopotów, musi mieć poczucie, że jest akceptowane i lubiane przez nauczyciela, że wychowawcy na nim zależy. Relację z dzieckiem można zbudować jedynie w „specjalnym czasie”. Jest to czas poświęcony tylko danemu dziecku, kiedy nauczyciel koncentruje na nim całą uwagę. To nie musi trwać długo. Dobrym momentem do nawiązania relacji jest poranek, gdy dzieci schodzą się do przedszkola. Można wtedy zagrać w coś z dzieckiem, poukładać puzzle, pobawić się z nim lub chociaż zauważyć jego obecność, zamieniając z nim kilka zdań, pytając, co robiło wczoraj po powrocie z przedszkola,

jak spędzało czas. Jeśli dziecko sprawia problemy wychowawcze, warto poprosić rodziców, aby (jeśli to możliwe) przyprowadzili dziecko do przedszkola wcześniej niż zazwyczaj, i poświęcić mu więcej czasu. Na pewno zaprocentuje to lepszym zachowaniem dziecka w dalszej części dnia.

Pozytywna dyscyplina proponuje konkretne narzędzia do pracy z dziećmi, które wybrały jeden z błędnych celów.

Metody pracy z dzieckiem, które za błędny cel wybrało władzę

Przed wszystkim nie można pozwolić się wciągnąć dziecku w walkę o władzę. Trzeba się obronić przed myśleniem „pokażę ci, kto tu rządzi”. Należy przedłożyć relację ponad to, kto ma w danej sytuacji rację i kto wygra tę przepychankę. Podczas pracy z takim dzieckiem najważniejszym słowem jest „wybór”. Dziecku walczącemu o władzę nauczyciel nie powinien nic narzucać. Jeśli to tylko możliwe, powinno mieć ono wybór: jak chce wykonać dane zadanie, kiedy, z kim. Wybór powinien być oczywiście ograniczony (wystarczą dwie propozycje), niemniej dziecko musi mieć poczucie, że to ono decyduje. Trzeba takiemu przedszkolakowi dać możliwość zaspokojenia potrzeby władzy, ale przeformatować ją w taki sposób, aby służyła innym. Najlepiej wyznaczyć dziecku odpowiedzialne zadanie. Można je np. poprosić, aby zaproponowało jakąś zabawę, zaopiekowało się kolegą, który nie może się odnaleźć w grupie, pomogło w czymś nauczycielowi – czyli zaangażować je w działania, w których jego skłonności przywódcze mogą się sprawdzić i które jednocześnie przyniosą korzyść innym.

Metody pracy z dzieckiem, które za błędny cel wybrało uwagę

Na wygaszenie takiego zachowania nie ma innego sposobu niż „nakarmienie” dziecka swoją uwagą. Kluczowym narzędziem w postępowaniu z nim jest „specjalny czas”. Kiedy dziecko przychodzi rano do przedszkola, nauczyciel powinien je zauważyć, przywitać się z nim, poświęcić mu swój czas i uwagę – takie dzieci chętnie opowiadają o sobie. Następnie warto, aby nauczyciel podkreślił, że miło mu się spędza / spędzało z dzieckiem czas i że chętnie pobawi się z nim także po zajęciach. Gdy dziecku poświęci się uwagę i obieca zrobić to ponownie za jakiś czas, ułatwi mu to dostosowanie się do zasad podczas zajęć. W ciągu dnia nauczyciel powinien wysyłać dziecku częste komunikaty niewerbalne, świadczące o tym, że je zauważa, np. przechodząc obok, pogłaskać je po głowie, uśmiechnąć się do niego od czasu do czasu, pokazać uniesiony kciuk. Dziecko, któremu zależy na skupieniu na sobie czyjejś uwagi, powinno być angażowane w pomoc nauczycielowi i innym dzieciom.

Metody pracy z dzieckiem, które za błędny cel wybrało zemstę

Najważniejsze w pracy z takim dzieckiem jest wykazanie zrozumienia dla jego uczuć, wysłuchanie go i nauczenie radzenia sobie z trudnymi emocjami. Często są to dzieci, które doświadczają przemocy w domu lub są jej świadkami. Gdy są zestresowane i zdenerwowane, naśladują jedynne wzorce zachowań, jakie znają, czyli przemoc. Nauczyciel nie może dać się wyprowadzić dziecku z równowagi. Musi pamiętać, że być może jest dla dziecka jedynym wzorem, jak się zachować w trudnych sytuacjach bez użycia agresji. Może pokazać, że sytuacje konfliktowe można rozwiązywać poprzez rozmowę. Powinien być uprzejmy, a zarazem stanowczy: wykazać zrozumienie dla uczuć dziecka i dezaprobatę dla jego zachowania, np. „Widzę, że jesteś zdenerwowany. Masz do tego prawo, ta sytuacja mogła cię wyprowadzić z równowagi. Jednocześnie nie akceptuję takiego zachowania”. Nie można stosować słowa „ale”, ponieważ dla słuchającego oznaczałoby to, że wszystko, co było powiedziane przed „ale”, jest nieważne. Zamiast „ale” należy mówić „jednocześnie” lub „i”.

Metody pracy z dzieckiem, które za błędny cel wybrało brak wiary

Nauczyciel powinien pamiętać, że nikomu nie da się wmówić wiary w siebie. Aby ktoś uwierzył w swoją skuteczność, swoje umiejętności, musi doświadczyć tego w działaniu. Dlatego nauczyciel powinien: dawać dziecku zadania dostosowane do jego możliwości; podkreślać, że poradziło sobie ono z nimi, i przypominać mu te sytuacje w chwili zniechęcenia; podkreślać jego mocne strony; uczyć, że każdy jest w jakiejś dziedzinie dobry, a w innej – słabszy. W pracy z takim dzieckiem należy stosować metodę małych kroków. Ważne jest też nauczenie go właściwego podejścia do błędów: pokazanie, że wszyscy popełniają błędy (nauczyciel także), że są one czymś naturalnym w procesie uczenia się. Nauczyciel powinien odpowiednio reagować na błędy popełniane przez wychowanków, tak aby nabierali oni poczucia bezpieczeństwa i wiary we własne możliwości. Dziecko, któremu brak wiary w siebie, powinno być angażowane w prace na rzecz grupy, w pomaganie innym w tym, w czym samo jest dobre. Należy doceniać każdą jego próbę wykonania jakiegoś zadania, zrezygnować z oczekiwania perfekcji na rzecz doceniania wysiłku.

W pracy z dziećmi zawsze doskonale sprawdzają się humor, zaskoczenie czy odwrócenie uwagi. Aby dzieci chciały z nauczycielem współpracować, powinien on je sobie zjednać. W procesie zjednywania dzieci do współpracy Jane Nelsen wyznacza cztery kroki³⁴:

³⁴ Tamże.

1. Wyraź zrozumienie dla uczuć dziecka.
2. Okaż empatię.
3. Podziel się swoimi odczuciami i swoim spojrzeniem na sytuację.
4. Zachęć dziecko do szukania rozwiązań.

Przykładowa sytuacja:

1. Nauczyciel powinien się upewnić, co czuje dziecko, i wyrazić zrozumienie dla jego uczuć, np. „Widzę, że jesteś zdenerwowany”.
2. Kiedy dziecko to potwierdzi, np. „Tak, bo chłopcy nie chcą, żebym grał z nimi w piłkę”, nauczyciel może odpowiedzieć: „Tak, to nie jest przyjemna sytuacja. Mnie też jest przykro i jestem zdenerwowany, gdy ktoś nie chce, żebym dołączył do jego grupy”.
3. Zamiast doradzać, osądzać, lepiej zadać dziecku pytanie: „Jak myślisz, dlaczego chłopcy nie chcieli, żebyś z nimi grał?”. Dziecko może odpowiedzieć np. „Powiedzieli, że ich fauluję, ale ja kopnąłem niechący”.
4. Nauczyciel pyta: „Czy masz jakiś pomysł, żeby następnym razem ta sytuacja się nie powtórzyła?”. Dziecko odpowiada np. „Może następnym razem będę jeszcze bardziej uważał”.

W rozmowie z dziećmi – bardziej od wydawania poleceń – sprawdzają się „pytania pełne ciekawości”. Są to pytania zaczynające się od „co” i „jak”, np. „Co chciałeś osiągnąć?”, „Co sądzisz o tym rysunku?”, „Co sądzisz o tym, co się wydarzyło?”, „Jak postąpiłbyś w tej sytuacji następnym razem?”.

H. Stephen Gleen i Jane Nelsen wyróżnili **siedem ważnych przekonań i umiejętności** koniecznych do rozwoju dzieci kompetentnych społecznie i życiowo:

1. „Jestem zdolny i kompetentny”.
 2. „To, co wnoszę, jest ważne i jestem naprawdę potrzebny”.
 3. „Mam wpływ na to, co się ze mną dzieje”.
 4. Umiejętności intrapersonalne – rozumienie własnych emocji i wykorzystanie tej wiedzy do rozwijania samodyscypliny i samokontroli.
 5. Umiejętności interpersonalne – umiejętność współpracy z innymi, zawieranie przyjaźni dzięki dobrej komunikacji, negocjacja, dzieleniu się i empatii.
 6. Dobrze rozwinięta umiejętność systemowego podejścia do życia oraz radzenia sobie z konsekwencjami w sposób odpowiedzialny, elastyczny i spójny.
 7. Dobrze rozwinięta umiejętność oceny – mądra i spokojna ocena sytuacji zgodnie z wyznawanymi wartościami³⁵.
- Jeśli nauczyciel będzie się kierował w swojej pracy budowaniem u dzieci tych przekonań i umiejętności, zagwarantuje im szeroko pojęty sukces i dobre funkcjonowanie w dorosłym życiu, nauczy je odpowiedzialności, poczucia sprawczości, samodyscypliny i samoregulacji.

³⁵ Tamże.

IV. Metody, techniki, formy i zasady realizacji programu

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oparta jest na konstruktywistycznej teorii uczenia się. Twórcami tej koncepcji są trzej wybitni psychologowie: Jean Piaget, Lew Wygotski i Jerome S. Bruner. Pierwszy z wymienionych jest twórcą teorii poznawczo-rozwojowej. Jego zdaniem³⁶ dziecko nie przyswaja gotowej wiedzy, tylko samodzielnie tworzy schematy poznawcze w wyniku eksploracji otoczenia, w bezpośrednim kontakcie z przedmiotami i zjawiskami. W procesie tym szczególne role odgrywają asymilacja i akomodacja. Asymilacja to włączanie nowej wiedzy do istniejących już schematów poznawczych. Podczas zdobywania nowych doświadczeń często okazuje się jednak, że nie pasują one do schematów istniejących już w umyśle dziecka. Wtedy zachodzi akomodacja, czyli przekształcenie istniejących już schematów i tworzenie nowych.

W konstruktywizmie istotną funkcję pełni pojęcie strefy najbliższego rozwoju, utworzone przez Lwa Wygotskiego. Dziecko bez pomocy innych rozwiązuje zadania znajdujące się w strefie jego aktualnego rozwoju. Natomiast warunkiem dalszego rozwoju dziecka jest przechodzenie do strefy najbliższego rozwoju. Według Lwa Wygotskiego³⁷ w rozwoju dziecka istotną rolę – oprócz działania na przedmiotach i wchodzenia w interakcje społeczne z rówieśnikami – odgrywa osoba dorosła, z której pomocą dziecko wykonuje zadania znajdujące się w jego strefie najbliższego rozwoju. Nauczyciel powinien być uważny na potrzeby rozwojowe dziecka, aby móc je w tym rozwoju wspierać. Nie musi być ekspertem w każdej dziedzinie, a jedynie obserwatorem, doradcą, organizatorem warunków umożliwiających dziecku zdobywanie nowych doświadczeń i konstruowanie wiedzy.

Ostatni z wymienionej trójki wielkich psychologów, Jerome S. Bruner, podobnie jak wspomniany wcześniej Jean Piaget, podkreślał znaczenie samodzielnej eksploracji przez dziecko otaczającej je rzeczywistości. Według Jerome'a Brunera³⁸, aby dziecko mogło nabyć no-

wej wiedzy, ważne są: umożliwienie mu działania oraz rozmowa, pozwalające przenosić zdobyte doświadczenia na sytuacje życiowe.

1. Metody i techniki

W związku z tym, że program „Drużyna marzeń” oparty jest na konstruktywizmie, metody realizacji programu powinny zapewnić dziecku samodzielne dochodzenie do wiedzy przez gromadzenie doświadczeń. Nauczyciel zaś powinien być menedżerem, osobą organizującą dziecku rzeczywistość w sposób umożliwiający zdobywanie i konstruowanie nowej wiedzy.

W edukacji przedszkolnej najpopularniejsze są **metody według Marii Kwiatowskiej**:

- słowne: rozmowa, pogadanka, praca z książką, opowiadanie, opis, zagadki, żywe słowo, objaśnienia, instrukcje;
- oglądowe: pokaz i obserwacja, osobisty przykład nauczyciela, uprząstąpienie sztuki plastycznej, teatralnej i utworów muzycznych;
- czynne: samodzielne doświadczenia, zadania stawiane dziecku do wykonania, ćwiczenia³⁹.

Aby osiągnąć jak najlepsze efekty w pracy z dzieckiem, aby pomóc mu w szybkim uczeniu się, z wyżej wymienionych najkorzystniejsze są metody czynne – i to one powinny być najczęściej wykorzystywane. Metody słowne i oglądowe powinny stanowić ich uzupełnienie.

Najskuteczniejsze, wspierające motywację wewnętrzną, rozbudzające ciekawość poznawczą i dające dzieciom poczucie sprawczości są metody aktywizujące. Dlatego podczas realizacji programu „Drużyna marzeń” najlepiej stosować opisane poniżej metody i techniki aktywizujące.

Nauka matematyki według koncepcji prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej

Istotą jej założeń jest rozwijanie u dzieci myślenia operacyjnego przez samodzielne działanie – z wykorzystaniem prostych pomocy dydaktycznych, przedmiotów codziennego użytku. Niezbędnym elementem jest gromadzenie

³⁶ J. Piaget, dz. cyt.

³⁷ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971.

³⁸ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978.

³⁹ M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1985.

przez dzieci wielu samodzielnych doświadczeń, dzięki którym dostrzegają schematy i dokonują uogólnień. Autorka koncepcji edukację matematyczną rozumie szeroko – jako wspomaganie rozwoju myślenia dzieci i hartowanie ich odporności emocjonalnej.

Z badań nad uzdolnieniami matematycznymi dzieci, przeprowadzonych pod kierunkiem prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej w latach 2007–2010, wynika, że ponad połowa dzieci w ostatnim roku edukacji przedszkolnej przejawia uzdolnienia matematyczne, a co czwarte dziecko wykazuje wybitne uzdolnienia⁴⁰. Ostatnie lata edukacji przedszkolnej i pierwsze lata edukacji szkolnej to okres krytyczny (a więc taki, w którym dziecko jest szczególnie otwarte i podatne na zdobywanie danej umiejętności) dla rozwoju zdolności matematycznych. Jeśli w tym czasie dziecko nie otrzyma odpowiedniego wspomaganie w zakresie rozwijania tych zdolności, szansa zostanie zaprzepaszczona na zawsze i już nigdy nie da się tego naprawić.

Prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska stwierdza, że dzieci przejawiające uzdolnienia matematyczne charakteryzują się następującymi cechami⁴¹:

- wyróżniają się wśród rówieśników szybkością nabywania umiejętności matematycznych;
- szybciej niż rówieśnicy rozumują na poziomie operacyjnym, szybciej posługują się symbolami matematycznymi;
- wykazują poczucie sensu zarówno w zadaniach szkolnych, jak i sytuacjach życiowych związanych z liczeniem;
- chętnie liczą w różnych sytuacjach i wyszukują okazje do liczenia, rachowania, mierzenia itp.;
- dłużej niż inne dzieci potrafią skupić się na zadaniach matematycznych, zniechęcają się, kiedy dorośli nie zwracają uwagi na ich aktywność matematyczną;
- wytrwale dążą do rozwiązania zadań zarówno przedszkolnych, jak i życiowych, nie zniechęcają się, podejmując kolejne próby.

Nauczyciele, obserwując swoich podopiecznych, powinni zwracać uwagę na te cechy i wspierać zauważone zdolności. Przy czym prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska podkreśla różnicę między uczeniem a wspomaganie rozwoju. Uczenie jest niezbędnym elementem wspomaganie rozwoju, aby jednak ten proces przebiegał prawidłowo, zadania stawiane dziecku powinny być z zakresu jego strefy najbliższego rozwoju. To potrzeby rozwojowe i możliwości dziecka (a nie plan nauczyciela stworzony bez znajomości dziecka) powinny decydować o tym, czego się ono uczy. Dlatego bardzo istotną kwestią jest diagnoza umiejętności dzieci, która stanowi podstawę wspomaganie rozwoju. Uczenie dzieci pojęć, które są

poza ich zasięgiem, tylko dlatego, że tak jest zapisane w programie, może zniechęcić do nauki. Jeśli zadania wymagają od dziecka zbyt dużego wysiłku, zaczyna ono postrzegać uczenie się jako proces zbyt trudny, a propozycje nauczyciela – jako wykraczające poza jego możliwości. Powoduje to obniżenie jego samooceny i wiary w siebie. Dziecko zaczyna obronnie reagować na uczenie, co jest trudne do zmiany i naprawienia. Z kolei jeśli zadania będą zbyt łatwe dla dziecka uzdolnionego matematycznie, również spowodują jego zniechęcenie. Dzieci w jednej grupie wiekowej nie mogą uczyć się tego samego, rozwiązywać zadań w takim samym tempie i w taki sam sposób.

Dzieci lubią się uczyć, są ciekawe świata, a zadaniem nauczyciela jest wykorzystać tę ciekawość i motywację. Prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska zachęca do podążania za dzieckiem, rozwijania jego ciekawości, podtrzymywania jej w celu zdobycia przez dziecko nowych umiejętności i przedłużenia jego procesu uczenia się. Dziecko ćwiczy te umiejętności, które są w zasięgu jego obecnego rozwoju, dlatego trzeba⁴²:

- śledzić czas rozwojowy, w którym dziecko jest zainteresowane opanowaniem danej umiejętności;
- pokazywać dziecku kolejne czynności składające się na daną umiejętność;
- powstrzymać się od wyrażania krytyki miną, gestem, słowem.

Nauczyciel musi pamiętać o różnicach indywidualnych w tempie uczenia się poszczególnych dzieci. Niektórym wystarczy kilka powtórzeń, aby opanować nową umiejętność, inne potrzebują aż kilkunastu.

Aby dziecko zbudowało w swoim umyśle nową wiedzę, potrzebuje zgromadzenia wielu doświadczeń. Odbywa się to w trakcie zabawy. Błędem jest podawanie dziecku gotowej definicji, np. „To jest trójkąt, ma trzy boki i trzy kąty”. Nauczyciel powinien organizować sytuacje umożliwiające dziecku gromadzenie doświadczeń, pozwalających mu konstruować wiedzę. Powinien dostarczyć dziecku jak najwięcej przedmiotów (najlepiej z najbliższego otoczenia dziecka, codziennego użytku), aby mogło nimi manipulować. Mogą to być: fasolki, guziki, patyczki, kasztany itp. W celu łatwiejszego organizowania i przeprowadzania zabaw zaleca się przygotowanie dywanika dla każdego dziecka, aby mogło na nim układać przedmioty do manipulowania. Zamiast wydawać dziecku słowne instrukcje, należy zachęcić je do wspólnego działania. Podczas manipulowania przedmiotami dziecko powinno mówić, aby nazywać sens wykonywanych czynności. Pozwala to nauczycielowi zorientować się, czy myślenie dziecka podąża we właściwym

⁴⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka 20 lat później*, Kraków 2015.

⁴¹ Tamże, s. 239.

⁴² E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu*, Kraków 2012.

kierunku. Ważne jest, aby nie ograniczać zakresu liczenia do 10, ponieważ to zaburza i utrudnia zrozumienie zasad matematycznych.

Istotne w rozwoju dziecka są zadawane przez nie pytania i udzielane przez nauczyciela odpowiedzi. Nauczyciel nie może okazywać irytacji z powodu zadawania przez dziecko pytań. Powinien odpowiadać na nie ze spokojem, w sposób konkretny, dostosowany do aktualnej wiedzy dziecka. Jeśli nie zna odpowiedzi na zadane pytanie, powinien się do tego przyznać, obiecać, że to sprawdzi, i odpowiedzieć później.

Prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska wskazuje 15 bloków tematycznych z zakresu edukacji matematycznej dzieci, przy czym podział treści nie uwzględnia wieku dziecka:

1. Orientacja przestrzenna i porozumiewanie się z innymi
Rozwijanie tej umiejętności należy rozpocząć od kształtowania u dzieci świadomości schematu własnego ciała oraz umiejętności porozumiewania się werbalnego i niewerbalnego. Następnie przechodzi się do ćwiczeń rozpatrywania kierunków w odniesieniu do własnego ciała, a potem w odniesieniu do innej osoby lub wybranego obiektu.
2. Rytmy
Samo zauważenie rytmu i jego kontynuacja są dla dziecka banalne. Istotą nauki rytmów jest rozwijanie u dzieci umiejętności przekładania zauważonej regularności z jednej reprezentacji na inną.
3. Kształtowanie umiejętności liczenia
Dzieci powinny liczyć codziennie – wszystko, co zauważą w swoim otoczeniu. Nie można im ograniczać zakresu liczenia. Nie trzeba im wyjaśniać reguł liczenia, tylko stworzyć warunki do jak największej liczby doświadczeń, ułatwiających dostrzeżenie regularności stosowanej przy liczeniu, oraz dać możliwości odróżniania liczenia błędnego od poprawnego. Kiedy dziecko liczy, trzeba je obdarzyć uwagą i podpowiadać mu kolejne liczebniki; nie należy mu przerywać liczenia ani go strofować, gdy popełnia błędy.
4. Rachowanie
Sposób dodawania i odejmowania obiektów oraz ustalanie wyniku są uzależnione od poziomu rozwoju dziecka. Liczenie na palcach ułatwia dzieciom przejście na wyższy poziom. Zanim dziecko zacznie rachować w pamięci, potrzebuje około dwóch lat doświadczeń w tym zakresie. W tym czasie musi przejść etapy rachowania na zbiorach zastępczych oraz doliczania i odliczania.
5. Wiązanie przyczyny ze skutkiem
Rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego ma służyć temu, aby dzieci:
 - potrafiły odróżnić skutki zmian odwracalne lub częściowo odwracalne od tych nieodwracalnych;

- przewidywały skutki zmian zarówno w sytuacjach życiowych, jak i w zadaniach matematycznych z treścią;
- rozumiały sens równości i nierówności i przewidywały rezultaty rachowania w pamięci.

6. Klasyfikowanie

Klasyfikowanie przebiega etapami zależnymi od poziomu rozwoju umysłowego dzieci. Kolejność wygląda następująco:

- łączenie 2 przedmiotów, które do siebie pasują, np. lalki i wózka, farby i pędzla, igły i nitki, psa i budy;
- łączenie 3 obrazków i tworzenie na ich podstawie miniopowiadania, np. pani, garnek, marchewka – „Pani ugotuje zupę”; pan, wędka, ryba – „Pan złowi rybę wędką”;
- łączenie więcej niż 3 kart w celu utworzenia kolekcji z obiektem centralnym, np. stetoskop, strzykawka, butelka z lekarstwem, mężczyzna (mężczyzna to obiekt centralny – lekarz będzie tymi przedmiotami leczył pacjenta); grzebień, suszarka, nożyczki, kobieta (kobieta to obiekt centralny – fryzjerka zrobi z pomocą tych przedmiotów fryzurę);
- tworzenie kolekcji bez karty centralnej, np. nożyczki, suszarka, wałki do włosów (to przedmioty wykorzystywane przez fryzjera);
- klasyfikowanie na poziomie operacji konkretnych (na tym poziomie dzieci klasyfikują dopiero w dziewiątym roku życia).

Aby dzieci nauczyły się klasyfikowania, powinny manipulować przedmiotami lub obrazkami.

7. Kształtowanie pojęcia liczby naturalnej

Kształtowanie pojęcia liczby naturalnej powinno być połączone ze wspomaganiami rozwoju myślenia operacyjnego. W celu ułatwienia dzieciom zdobycia umiejętności ustalania równoliczności zbiorów oraz rozumienia aspektu kardynalnego i porządkowego liczby trzeba organizować sytuacje zadaniowe i kierować dziecięcym wnioskowaniem.

8. Układanie i rozwiązywanie zadań arytmetycznych

Etapy wdrażania dzieci do układania i rozwiązywania zadań z treścią:

- stwarzanie sytuacji życiowych wymagających liczenia, np. „Podziel cukierki – daj każdemu tyle samo”; nakrywanie do stołu – „Ile kubeczków / talerzy / sztućców trzeba postawić?”;
- rozwiązywanie zadań ilustrowanych obrazkami lub z zastosowaniem zbiorów zastępczych;
- posługiwanie się uproszczonymi rysunkami i zbiorami zastępczymi podczas rozwiązywania trudniejszych zadań z treścią;
- układanie i rozwiązywanie zadań z pomocą liczmanów, typu kasztany, patyczki.

Zaleca się naprzemienne układanie zadań przez dorosłego i dziecko, przy czym zaczyna dorosły. Następnie dzieci mogą układać zadania w parach – dla siebie nawzajem.

9. Mierzenie długości

Wprowadzanie dziecka w mierzenie długości trzeba rozpocząć od tego, co jest mu najbliższe, a więc jego ciała. Dziecko powinno porównywać różne objekty ze sobą: czy są od niego wyższe, czy niższe. Następnie powinno dokonywać pomiarów stopą, łokciem, dłonią, palcami, krokami. Rozumienie sensu mierzenia jest możliwe wtedy, gdy dziecko myśli operacyjnie w zakresie zachowania stałości wielkości ciągłych, dlatego uczenie mierzenia trzeba łączyć ze wspieraniem wnioskowania o stałości długości. Dopiero na końcu przechodzi się do zapoznania dzieci z narzędziami pomiaru długości.

10. Mierzenie płynów

Rozwijanie tej umiejętności musi być poprzedzone ćwiczeniami sprzyjającymi operacyjnemu rozumowaniu w zakresie stałości ilości płynów. Ćwiczenia te nie mogą odbywać się za pomocą obrazków, tylko powinny bazować na doświadczeniach dzieci w manipulowaniu butelkami wypełnionymi płynem, przelewaniu płynów, dolewaniu i odlewaniu. Dopiero kiedy dziecko stwierdza, że po wleaniu do naczynia takiej samej ilości wody, mimo różnych kształtów naczyń, ich różnego ułożenia, jest w nich tyle samo wody – można przejść do wprowadzania jednostek miary płynów (1 litr, 2 litry itd.).

11. Zapoznanie dzieci z wagą i sensem ważenia

Wprowadzanie dzieci w świat ważenia i wag trzeba rozpocząć od skonstruowania wagi z patyka. Ćwiczenia w ważeniu powinny służyć rozwijaniu operacyjnego myślenia w zakresie ciężaru. W tym celu dzieci powinny ważyć ten sam przedmiot różnymi „odważnikami”. Powinny też porównywać przedmioty o takiej samej wadze, lecz różnej objętości, aby zauważyć, że ciężar nie zależy od wielkości przedmiotu.

12. Mierzenie czasu – kalendarz i zegar

Wprowadzanie kalendarza należy rozpocząć od uświadomienia dzieciom regularności, następstw dnia i nocy, dni tygodnia, miesięcy w roku, a także zaznajomienia z dwoma znaczeniami słów „tydzień” i „rok” („tydzień” to siedem dni od poniedziałku do niedzieli, ale również siedem dni od dowolnego dnia tygodnia; podobnie jest ze znaczeniem słowa „rok”).

13. Intuicje geometryczne

Intuicje i pojęcia geometryczne dzieci tworzą w swoim umyśle poprzez doświadczenia dotykowe i wizualne. Na ich podstawie rodzi się zarys poszczególnych pojęć geometrycznych. Tworzenie pojęcia

każdej figury geometrycznej przez dzieci powinno się odbywać zgodnie z następującymi etapami:

- manipulowanie różnymi przedmiotami i porównywanie ich kształtu (np. przedmioty okrągłe);
- przedstawienie zauważonego kształtu za pomocą ruchów rąk;
- rysowanie kształtu palcem w powietrzu, obrysowywanie przedmiotów o danym kształcie;
- konstruowanie poznanego kształtu za pomocą sznurka, patyczków itp.;
- klasyfikowanie figur według ustalonej cechy.

14. Mała domowa ekonomia⁴³

Wprowadzenie dziecka w świat wartości pieniądza powinno się odbywać zgodnie z następującymi etapami:

- wymiana przedmiot za przedmiot (rolę pieniędzy mogą pełnić np. ziarna fasoli);
- poznawanie prawdziwych pieniędzy i ich gradacji;
- wymiana pieniędzy na przedmiot, który ma określoną wartość, np. 3 zł;
- rozpoznawanie nominałów monet i banknotów, dobieranie różnych nominałów do zapłaty.

Ten aspekt edukacji powinien być realizowany równoległe z edukacją społeczną. Dzieci powinny wiedzieć, że pieniądze otrzymuje się za pracę i trzeba nimi rozsądnie gospodarować.

15. Konstruowanie gier

Konstruowanie i rozgrywanie gier powinno się odbywać zgodnie z następującymi etapami:

- wspólne z dorosłym konstruowanie gry ściganki;
- konstruowanie i rozgrywanie gier opowiadań;
- tworzenie gier z działaniami matematycznymi.

Podczas badań nad przyczyną niepowodzeń w nauce matematyki prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska zauważyła związek niepowodzeń z brakiem odporności emocjonalnej u dzieci oraz ich słabo rozwiniętą zdolnością do pokonywania trudności. Niestety, życie każdego człowieka wiąże się z pojawianiem się trudnych sytuacji i koniecznością ich pokonywania, dlatego zaleca ona łączenie nauki matematyki z rozwijaniem zdolności do wysiłku intelektualnego, kierowania swoim zachowaniem w sytuacjach trudnych. Każde zadanie matematyczne jest taką trudną sytuacją, która wymaga wysiłku. Dobrym przykładem sytuacji z jednej strony trudnych, z drugiej – atrakcyjnych są właśnie gry, dlatego autorka *Dziecięcej matematyki* zachęca do tego, aby uczyć dzieci sztuki konstruowania gier.

Edukacja matematyczna powinna być realizowana zgodnie z wyznaczoną przez prof. Edytę Gruszczyk-Kolczyńską

⁴³ Nowy blok w porównaniu z zakresem edukacji matematycznej przedstawionym w pierwszym wydaniu *Dziecięcej matematyki*.

kolejnością, ponieważ uwzględnia ona prawidłowości umysłowego rozwoju dziecka. Warunkiem przejścia do trudniejszych zagadnień jest opanowanie przez dziecko zagadnień łatwiejszych.

Metoda projektów

Metoda ta składa się z trzech etapów. Pierwszy to wybór tematu projektu, zgodnego z zainteresowaniami dzieci, i utworzenie tzw. siatki pytań dotyczących wybranej tematyki. To dzieci decydują, czego chcą się dowiedzieć, co je interesuje, i formułują pytania badawcze. Po sformułowaniu pytań starają się udzielić na nie odpowiedzi lub postawić hipotezę. Na drugim etapie dzieci ustalają, w jaki sposób, gdzie, z czyją pomocą mogą zweryfikować postawione hipotezy. Odbывают wtedy wycieczki, zabawy badawcze i spotkania z ekspertami, studiują książki, przeszukują internet. Po zgromadzeniu wystarczającej wiedzy wykonują model przedmiotu swoich dociekań. Na ostatnim, trzecim etapie następuje podsumowanie zdobytej wiedzy i jej prezentacja na forum przedszkola lub przed rodzicami.

Metoda Dobrego Startu prof. Marty Bogdanowicz

Metoda ta przygotowuje dzieci do czytania i pisania, czyli osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Jej regularne stosowanie zapewnia profilaktykę w zakresie trudności w uczeniu się, a także wsparcie dla dzieci z ryzykiem dysleksji. Zajęcia budowane są wokół osi, którą stanowi piosenka. Jej tekst jest wykorzystywany do rozwijania funkcji językowych i mowy, stanowi temat zabawy ruchowej (ćwiczenia ruchowe), służy jako podkład muzyczny do ćwiczeń rytmicznych (ćwiczenia ruchowo-słuchowe) i wreszcie jest osnową muzyczną do kreślenia wzorów graficznych (figur geometrycznych) i pisania symboli (liter i cyfr). Ważnym punktem scenariuszy jest także rysowanie / pisanie znaków graficznych na piasku lub innym materiale sypkim. Taka aktywność angażuje wiele zmysłów, jest atrakcyjna dla dzieci. Podsumowując, Metoda Dobrego Startu pozwala na jednocześnie rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej, niezbędnej w procesie czytania i pisania.

Metoda aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss

Celem tej metody jest przybliżenie dzieciom muzyki klasycznej. Podczas jej słuchania dzieci wykonują ruchy rytmiczne lub taneczne zgodnie ze wskazówkami nauczyciela. Częsty element towarzyszący słuchaniu to odtwarzanie ruchem tematyki utworu lub zabawy pantomimiczne. Dzieci – bawiąc się – rozwijają wyobraźnię, uwalniają się na rytm, zmiany dynamiki, tempa. Zapoznanie się z utworem przebiega zgodnie z następującymi etapami:

IV. Metody, techniki, formy i zasady realizacji programu

- fabularyzowanie muzyki połączone z prostymi ruchami rytmicznymi;
- realizacja w tańcu;
- gra na instrumentach;
- połączenie tańca z instrumentacją;
- mówienie o muzyce.

Metoda Carla Orffa i Rudolfa Labana

Istota tej metody to improwizacja przy muzyce. Umożliwia ona rozwój muzykalności dzieci, ekspresji twórczej, wycucia własnego ciała podczas zabawy. W trakcie zajęć dzieci grają na instrumentach, poruszają się w sposób dowolny przy muzyce, tworzą muzykę, śpiewają, słuchają muzyki podczas improwizacji ruchowej. Do zabaw rytmicznych wykorzystywane są różnorodne, często bardzo oryginalne instrumenty perkusyjne.

Metoda pedagogiki zabawy

To metoda oparta na zabawie integrującej grupę. Wykorzystuje muzykę, ruch, dramę, zabawy rozluźniające, relaksujące. Zabawom towarzyszą radość, wspólne działanie, akceptacja innych dzieci, brak rywalizacji. W zabawę zaangażowani są wszyscy członkowie grupy. Metoda ta, gwarantując dobrą zabawę, jednocześnie uczy współpracy w grupie.

Edukacja przez ruch

Twórczynią tej metody jest Dorota Dziamska. W zadaniach realizowanych tą metodą u dzieci zaangażowane są zmysł słuchu, wzroku, ruchu i dotyku. Podczas słuchania muzyki przedszkolaki rysują, zgodnie z jej rytmem, proste elementy graficzne: kropki, koła, kreski, fale, które stają się podstawą prac plastycznych. Często wykorzystuje się origami. Istotą metody jest holistyczne podejście do człowieka. Czynności podejmowane w czasie zajęć prowadzonych tą metodą wpływają na rozwój wszystkich sfer: fizycznej, emocjonalnej, społecznej i poznawczej oraz służą integracji sensorycznej.

Zabawy badawcze, doświadczenia, eksperymenty

Cechą charakterystyczną tych zabaw jest samodzielne poszukiwanie przez dziecko odpowiedzi na nurtujące je pytania poprzez wykonywanie czynności badawczych. Emocje towarzyszące doświadczeniom oraz samodzielne dochodzenie do wiedzy sprzyjają szybszemu zapamiętywaniu nowych wiadomości. Aktywności te rozwijają procesy umysłowe, takie jak: analiza, synteza, porównywanie i uogólnianie. Sprzyjają koncentracji uwagi i wytrwałości. Dają poczucie sprawczości.

Drama

Polega na utożsamianiu się z jakąś postacią przydzieloną dziecku przez nauczyciela w fikcyjnym zdarzeniu.

Wcielenie się w rolę ułatwia zrozumienie odgrywanej postaci, jej emocji, motywów, punktu widzenia. W dramie nie ma opracowanego scenariusza. Dzieci improwizują na zadany temat. Nauczyciel nie ocenia dzieci. Ich zaangażowanie emocjonalne jest ważnym elementem ułatwiającym i przyspieszającym uczenie się.

Burza mózgów

Polega na szybkim gromadzeniu wielu hipotez zgłaszanych spontanicznie, bez dłuższego zastanawiania się. Wszystkie pomysły są traktowane jednakowo, z taką samą uwagą, nawet jeśli w pierwszym momencie wydają się nietrafione. Dzieci zgłaszają pomysły w celu rozwiązania problemu. Nauczyciel zapisuje wszystkie pomysły, które następnie zostają poddane weryfikacji, i w trakcie dyskusji wyłania się te, które zdaniem większości są najlepsze.

Kodowanie

Kodowanie to zabawy przygotowujące do nauki programowania. Wszyscy żyjemy w świecie kodów, choć nie zawsze to sobie uświadamiamy. Litera to kody językowe; cyfry to kody liczbowe; znaki drogowe to zakodowane informacje na temat zasad poruszania się po drogach; nuty to zakodowane dźwięki. W SMS-ach coraz częściej zamiast słów używamy obrazków symbolizujących nasze emocje czy reakcje. Kodem są używane przez nas powszechnie gesty, np. palec na ustach oznaczający ciszę, uniesiony kciuk jako symbol akceptacji i pochwały. Każda grupa przedszkolna ma swoje kody ułatwiające jej funkcjonowanie, np. dźwięk tamburynu może oznaczać sygnał do przerwy w zabawie czy zbiórkę. Oznaczenia w grach planszowych są zakodowaną informacją dotyczącą zasad gry. Dzieci uczą się kodowania w przedszkolu poprzez porządkowanie, segregowanie, klasyfikowanie. Rozwijaniu tej umiejętności służy odtwarzanie, uzupełnianie, kontynuowanie i samodzielne tworzenie wzorów. Stopniowo uczą się rozpoznawania, rozumienia i stosowania różnorodnych kodów. W trakcie zabawy w kodowanie uczą się precyzyjnego formułowania poleceń – tworzenia algorytmów, czyli przekształcania języka ludzi w język robotów. Zapisują kolejne czynności za pomocą znaków. Uczą się, że precyzyjnie i prawidłowo utworzony ciąg znaków pozwoli na prawidłowe odczytanie go przez robota i wykonanie zaplanowanej czynności. Algorytmy poznają w codziennych sytuacjach życiowych. Ucząc się prawidłowego wykonywania czynności, takich jak np. mycie rąk, ubieranie się, poznają ich kolejne etapy. Zaczynają rozumieć, że aby dane czynności były wykonane właściwie, kolejne ich elementy powinny następować po sobie w określony sposób. Inne umiejętności, których nabywają dzieci w trakcie zabaw z kodami, to poprawne odczytywanie kodów i realizacja

poleceń zgodnie z ich kolejnością. Uczy to rozumienia, w jaki sposób maszyny odczytują kody i jak porozumiewamy się np. z komputerem. Dzieci uczą się precyzyjnego wykonywania instrukcji, a następnie ich tworzenia. Ćwiczenia tego typu rozwijają analityczne i krytyczne myślenie, koncentrację uwagi i umiejętność wyszukiwania błędów.

Program „Drużyna marzeń” w szczególny sposób wspiera rozwój umiejętności społeczno-emocjonalnych dzieci. Realizacji treści z tego zakresu sprzyjać będzie stosowanie elementów Treningu Umiejętności Społecznych.

Trening Umiejętności Społecznych

Według Anny Matczak⁴⁴ umiejętności społecznych nabywamy podczas naturalnych, codziennych sytuacji społecznych i interakcji z innymi. Według Katarzyny Knopp⁴⁵ kompetencje społeczne mogą być także kształtowane i rozwijane w wyniku celowego treningu. U podstaw Treningu Umiejętności Społecznych leży założenie, że dziecko zachowuje się niezgodnie z przyjętymi zasadami lub nie radzi sobie w kontaktach społecznych z powodu braku umiejętności w tym zakresie. Nauczyciel, zamiast pouczać dziecko, mówiąc mu, że zrobiło coś źle, powinien skupić się na uczeniu go konkretnych zachowań. Podobnie jak nie wystarczy pokazać dziecku liter, aby zaczęło ono czytać, tak samo omówienie zasad obowiązujących w grupie przedszkolnej nie wystarczy, aby dzieci zachowywały się zgodnie z nimi. Trzeba wielu objaśnień, instrukcji i ćwiczeń, aby dziecko nabyło określonych umiejętności. Tempo, w jakim przyswoi sobie daną umiejętność społeczną, jest tak samo indywidualne, jak w przypadku nauki czytania czy liczenia. Umiejętności społecznych trzeba uczyć dzieci w tak samo przemyślany, systematyczny sposób jak umiejętności szkolnych.

Trening Umiejętności Społecznych opiera się na czterech regułach nauczania. Są to:

1. Modelowanie – zapoznanie się z prawidłowym zachowaniem w danej sytuacji (filmy wideo, scenki przedstawione przez nauczyciela).
2. Odgrywanie ról – odgrywanie zaplanowanej scenki dotyczącej określonej sytuacji.
3. Informacje zwrotne – informacja uzyskana od obserwujących na temat odegranej roli.
4. Transfer umiejętności – ćwiczenie umiejętności w środowisku domowym i przedszkolnym.

Elementy Treningu Umiejętności Społecznych nauczyciel może wykorzystać w pracy z dziećmi przejawiającymi różnego rodzaju trudności, jak zaburzenia koncentracji,

⁴⁴ A. Matczak, K. Markowska, *Z badań nad uwarunkowaniami kompetencji emocjonalnych*, „Studia Psychologica” nr 11 (1), 2011.

⁴⁵ K. Knopp, *Inteligencja emocjonalna oraz możliwości jej rozwijania u dzieci i młodzieży*, Warszawa 2010.

trudności w uczeniu się, nieśmiałość, agresja, nieprzestrzeganie zasad, nieradzenie sobie z trudnymi emocjami, konflikty z innymi dziećmi, trudności w kontaktach społecznych, spektrum autyzmu. Elementy TUS wykorzystane podczas zajęć w przedszkolu będą pomocne również w pracy z dziećmi, których zachowanie nie sprawia trudności. Podniesienie umiejętności społecznych będzie dla nich korzystne, ponieważ zapewni im lepsze funkcjonowanie społeczne i przełoży się na lepsze relacje z otoczeniem, osiąganie sukcesów i satysfakcjonujące, szczęśliwe życie.

Twórcy metody *skillstreaming* (Treningu Umiejętności Społecznych) Ellen McGinnis i Arnold P. Goldstein⁴⁶ przedstawiają sposób nauczania 60 umiejętności szkolnych. Po przeprowadzeniu diagnozy potrzeb swoich wychowanków w zakresie umiejętności społecznych każdy nauczyciel powinien skoncentrować się na rozwijaniu tych, w zakresie których deficyty zaobserwował.

Z dziećmi w wieku przedszkolnym można rozwijać następujące umiejętności:

1. Radzenie sobie z trudnymi emocjami:
 - znajomość swoich uczuć;
 - radzenie sobie ze swoimi emocjami;
 - rozpoznawanie uczuć innych;
 - okazywanie zrozumienia dla uczuć innych.
2. Komunikacja interpersonalna:
 - słuchanie;
 - komunikat „ja”;
 - komunikowanie swoich uczuć i potrzeb.
3. Umiejętności nawiązywania przyjaźni:
 - zawieranie znajomości;
 - przeproszanie;
 - mówienie komplementów;
 - przyłączanie się do działań innych;
 - radzenie sobie z odrzuceniem;
 - uczestnictwo w grach;
 - proszenie o pomoc;
 - oferowanie pomocy;
 - dzielenie się.
4. Umiejętności alternatywne wobec agresji:
 - reagowanie na zaczepki;
 - rozwiązywanie problemów;
 - stosowanie samokontroli.
5. Umiejętności radzenia sobie ze stresem:
 - czekanie na swoją kolej;
 - radzenie sobie z przegraną;
 - akceptacja odmowy;
 - radzenie sobie z popełnianiem błędów;
 - reagowanie na niepowodzenie.

Z uwagi na coraz większą liczbę uczęszczających do przedszkola dzieci z zaburzeniami przetwarzania

sensorycznego oraz występowanie tego zaburzenia u dzieci ze spektrum autyzmu, ADHD, ADD, uczęszczających do oddziałów ogólnodostępnych, autorka niniejszego programu zaleca stosowanie Metody Integracji Sensorycznej.

Metoda Integracji Sensorycznej

Metoda Integracji Sensorycznej (w skrócie: SI, ang. *Sensory Integration*) powstała około 30 lat temu w USA. Jej twórczynią jest Jean Ayres, psycholog kliniczna, terapeutka. Metoda ta łączy wiedzę z zakresu psychologii, neurofizjologii i anatomii. Zakłada, że nasze ciało pobiera zmysłami informacje z otoczenia, po czym są one identyfikowane i przetwarzane przez mózg. Właściwy przebieg tego procesu jest warunkiem prawidłowego funkcjonowania człowieka. Teoria integracji sensorycznej opiera się na kilku założeniach⁴⁷. Jednym z nich jest zjawisko plastyczności neuronalnej, czyli zdolności mózgu do zmian i modyfikacji. Terapia SI prowadzona przez specjalistów ma za zadanie – poprzez ukierunkowane zabawy, ćwiczenia, aktywności, pobudzanie różnych zmysłów i stymulowanie mózgu – wpływać na poprawę przetwarzania informacji. W czasie ćwiczeń dzieci huśtają się, obracają, czołgają, wspinają, skaczą. Są to typowe aktywności dzieci w wieku przedszkolnym. Dlatego równoległe z terapią prowadzoną przez specjalistę nauczyciel, zachęcając dziecko i stwarzając mu warunki do aktywności ruchowej, wspiera rozwój jego integracji sensorycznej. Jeśli tylko jest to możliwe, dzieci powinny jak najwięcej czasu spędzać na placu zabaw i na powietrzu, gdzie oprócz ruchu na ich zmysły oddziałuje jeszcze wiele innych bodźców, np. zapachy, kolory, powiew wiatru, struktura różnych urządzeń, trawy, piasku. Jak pisze Carol S. Kranowitz: „Zabawa jest konieczna do życia”⁴⁸ oraz „Dobre wrażenia sensoryczne nie są ani dodatkiem, ani nagrodą – są koniecznością”⁴⁹.

W codziennej pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczyciel powinien angażować jak najwięcej zmysłów dzieci, np. kiedy omawia tematykę świąteczną, dzieci mogą oglądać przyniesione do przedszkola gałązki drzew iglastych, dotykać igieł, wąchać je, porównywać ich kolor i twardość. Kiedy omawiany jest temat warzyw czy owoców, dzieci powinny oglądać prawdziwe warzywa i owoce, a nie przedstawione na obrazkach; powinny ich dotykać, wąchać je i smakować. Szczególnie pobudzanie zmysłu węchu, którego receptory znajdują się blisko mózgu, sprzyja jego aktywowaniu. Kiedy tylko jest to możliwe, nauczyciel powinien uczyć, wykorzystując realne przedmioty, naturalne obiekty, dawać dzieciom

⁴⁷ Z. Przyrowski, dz. cyt.

⁴⁸ C.S. Kranowitz, *Nie-zgrane dziecko w świecie gier i zabaw*, Gdańsk 2012, s. 46.

⁴⁹ Tamże.

możliwość manipulowania nimi i poznawania ich za pośrednictwem jak największej liczby zmysłów.

Przy wprowadzaniu zabaw rozwijających zmysły bardzo ważne jest obserwowanie dziecka i jego reakcji oraz dostosowywanie zadań do możliwości dziecka. Bódcze nie mogą być ani za słabe, ani za mocne. Trzeba dostosować siłę stymulacji do preferowanej aktualnie przez dziecko. Podczas zabaw angażujących zmysł dotyku można zaobserwować niechęć dzieci do dotykania niektórych mas. Powinna obowiązywać zasada: „jeśli nie chcesz, to nie musisz dotykać”.

Rozwijaniu zmysłu dotyku sprzyjają:

- doświadczenie faktur różnych materiałów, zarówno dłońmi czy stopami (ścieżki sensoryczne), jak i innymi częściami ciała (turlanie się po materiałach o różnych fakturach);
- zabawy piaskiem, wodą, błotem, masami, piankami;
- zabawy gniotkami;
- zabawy paluszkowe, masażyki połączone z recytacją wierszyków, rysowanie palcem na plecach;
- zabawy nasionami (grochem, kasztanami, ryżem, kamykami) – wyszukiwanie drobnych przedmiotów w pojemnikach wypełnionych tym materiałem sytkim;
- zabawy typu „zaczarowany worek” – rozpoznawanie przedmiotów za pomocą dotyku;
- malowanie farbami bez użycia pędzla, z wykorzystaniem palców, dłoni, stóp;
- rysowanie palcem na tacach wysypanych różnymi materiałami: kaszą, ryżem, piaskiem;
- przede wszystkim zapewnienie dziecku możliwości manipulowania przedmiotami.

Receptory słuchowe można pobudzać poprzez:

- zapewnienie dzieciom możliwości rozpoznawania różnych dźwięków z otoczenia – zarówno tych słyszanych w pomieszczeniu, w którym przebywamy, jak i odgłosów przyrody;
- wsłuchiwanie się w ciszę;
- zabawy instrumentami wykonanymi przez dziecko, wypełnionymi nasionami;
- słuchanie muzyki;
- zabawy instrumentami perkusyjnymi;
- odgadywanie, jaki to instrument;
- naukę rymowanek, wyliczanek;
- poszukiwanie ukrytego źródła dźwięku.

Zabawy rozwijające zmysł węchu to:

- wąchanie warzyw, owoców, przypraw, produktów spożywczych;
- wąchanie kwiatów, zapachów w ogrodzie, parku, powietrza po deszczu czy burzy;
- wąchanie olejków zapachowych;

- zajęcia plastyczne z użyciem kawy, goździków i wonnych przypraw;
- wąchanie ziół uprawianych w ogródku przedszkolnym;
- łączenie zapachów w pary.

Zabawy rozwijające zmysł smaku to:

- odgadywanie nazw produktów próbowanych z zamkniętymi oczami;
- próbowanie produktów o różnej konsystencji, np. galaretek o różnych smakach;
- próbowanie soków i wskazywanie obrazków przedstawiających owoc lub warzywo, z którego zrobiony jest sok;
- próbowanie sorbetów, odgadywanie ich smaku.

Zabawy rozwijające zmysł równowagi to:

- huśtanie, kręcenie się na karuzeli;
- zjeżdżanie ze zjeżdżalni;
- chodzenie nogą za nogą po krawężniku, po linii rozłożonej na podłodze;
- jeżdżenie na hulajnodze, rowerze, rolkach;
- ciągnięcie na kocu;
- huśtanie w kocu;
- turlanie się;
- wożenie dziecka na plecach;
- kołyski;
- obroty wokół własnej osi;
- stanie na jednej nodze.

Rozwijaniu percepcji wzrokowej sprzyjają:

- obserwowanie zajączków, światła świecy, światła latarki, wykorzystywanie latarki ze zmieniającymi się kolorami;
- teatrzyk cieni;
- układanie puzzli;
- budowanie z klocków;
- wyszukiwanie różnic na obrazkach;
- dopasowywanie przedmiotu i cienia, który ten przedmiot rzuca;
- dopasowywanie takich samych przedmiotów;
- labirynty;
- memory;
- szukanie przedmiotu na obrazku;
- łączenie kropek.

Rozwijaniu czucia głębokiego propriocepcji służą:

- masaże, np. podczas słuchania muzyki relaksacyjnej, podczas odpoczynku;
- mocne przytulanie;
- zawijanie w koc;
- rolowanie;
- gniecienie plasteliny, wyrabianie mas plastycznych;
- zabawa typu „walki kogutów”;

- zabawy siłowe (przepychanie się w parach stopami, plecami, dłońmi; rozpakowywanie paczki);
- przeciąganie liny;
- dźwiganie ciężkich przedmiotów.

Rozwojowi propriocepcji i zmysłu równowagi służą wszystkie zabawy ruchowe. Szczególnie korzystne są zajęcia ruchowe prowadzone metodą Weroniki Sherborne.

Bardzo istotna dla dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej będzie odpowiednia organizacja przestrzeni i funkcjonowania w przedszkolu:

- stonowane kolory (ścian, dywanów, zabawek);
- brak rozpraszaczy (typu wiszące, kołyszące się ozdoby);
- odpowiednia temperatura w sali (nie za ciepło);
- eliminacja hałasu;
- uporządkowany rytm dnia (plan dnia);
- kącik wyciszenia;
- nauka rozpoznawania emocji i poznawanie strategii radzenia sobie z nimi;
- codzienny, jak najdłuższy pobyt na powietrzu i na placu zabaw;
- systematyczne ćwiczenia gimnastyczne;
- dostosowanie długości i liczby zajęć do możliwości psychofizycznych dziecka.

2. Formy

Podstawową formą aktywności dziecka w przedszkolu jest zabawa. Podczas zabawy dziecko gromadzi doświadczenia, odgrywa na niby różne role w celu utrwalenia zdobytych informacji, wchodzi w interakcje z rówieśnikami i dorosłymi.

Wincenty Okoń, przyjmując za kryterium liczbę dzieci w grupie, wyróżnia następujące formy pracy: indywidualną, zespołową i grupową (jednolitą i zróżnicowaną)⁵⁰. Każda z nich ma swoje dobre strony. W formie indywidualnej każde dziecko samodzielnie rozwiązuje określone zadanie. Sprzyja to indywidualizowaniu procesu edukacyjnego, dostosowaniu tempa uczenia się do potrzeb każdego dziecka i umożliwia obserwację umiejętności każdego dziecka. W formie zespołowej cała grupa przedszkolna rozwiązuje to samo zadanie, wspólnie szuka rozwiązania. Ta forma sprzyja nawiązywaniu relacji, tworzeniu poczucia wspólnoty. Niesie ze sobą jednak niebezpieczeństwo, że nie wszystkie dzieci będą pracować z jednakowym zaangażowaniem. Dla części dzieci zadanie może być zbyt łatwe, dla innych – zbyt trudne. W grupowej formie pracy dzieci rozwiązują zadanie w utworzonych małych grupach. Przy czym każda grupa może rozwiązywać to samo zadanie – mówimy wówczas o formie grupowej jednolitej; jeśli zaś każda grupa

⁵⁰ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1987.

IV. Metody, techniki, formy i zasady realizacji programu

rozwiązuje inne zadanie, mamy do czynienia z formą grupową zróżnicowaną. Forma grupowa sprzyja rozwijaniu umiejętności współpracy, szukania kompromisów. Dla wszechstronnego rozwoju dziecka najkorzystniejsze jest stosowanie zróżnicowanych form pracy.

3. Zasady

W edukacji przedszkolnej nadal aktualne są zasady sformułowane przez Marię Kwiatowską⁵¹:

- **Zasada zaspokajania potrzeb dziecka** – oprócz zapewnienia dziecku możliwości zaspokajania potrzeb biologicznych nauczyciel powinien przede wszystkim zapewnić mu poczucie bezpieczeństwa. Powinien traktować dziecko z szacunkiem, respektując jego potrzeby i akceptując je takim, jakie jest.
- **Zasada aktywności** – w procesie edukacyjnym to właśnie dziecko powinno być stroną aktywną. Nauczyciel stwarza dziecku warunki do zdobywania doświadczeń, służy pomocą, gdy dziecko nie może sobie poradzić, pomaga w korygowaniu błędów.
- **Zasada indywidualizacji** – zakłada rozpoznanie zróżnicowanych potrzeb i możliwości każdego dziecka i uwzględnianie ich w opiece, wychowaniu i edukacji.
- **Zasada organizowania życia społecznego** – to wprowadzanie dziecka w życie społeczne, zapoznanie go z zasadami, normami i wartościami umożliwiającymi mu właściwe funkcjonowanie w dorosłym życiu.
- **Zasada integracji** – w celu zapewnienia dziecku wszechstronnego rozwoju nauczyciel powinien dbać o wszystkie obszary rozwoju: fizyczny, emocjonalny, społeczny, poznawczy. Funkcjonując w społeczeństwie wiedzy i przygotowując dziecko do życia w nim, nauczyciel powinien uwzględnić w swojej pracy również następujące zasady, sformułowane przez Waldemara Furmanka⁵²:
 - **Zasada tworzenia wiedzy w konkretnych warunkach** – jest związana z teoriami Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego i Jerome'a S. Brunera, czyli z konstruktywizmem⁵³. Dziecko zdobywa wiedzę, działając na konkretnych przedmiotach lub ich symbolicznych zastępnikach. W ten sposób rozwiązuje problemy i tworzy nową dla siebie wiedzę. Natomiast wiedzę społeczną zdobywa, wchodząc w interakcje z rówieśnikami i osobami dorosłymi.
 - **Zasada kreatywności i zadań twórczych** – przypomina o rozwijaniu kreatywności jako jednej z podstawowych cech człowieka żyjącego w społeczeństwie

⁵¹ M. Kwiatowska (red.), dz. cyt.

⁵² W. Furmanek, *Edukacja w społeczeństwie wiedzy*, [w:] S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watała (red.), *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, Katowice 2007.

⁵³ J. Bałachowicz, A. Witkowska, dz. cyt.

wiedzy. Nauczyciel powinien dać dziecku możliwość realizacji własnych pomysłów nie tylko na zajęciach artystycznych, lecz także poprzez rozwiązywanie sytuacji problemowych. Zasada ta odnosi się również do nauczyciela, który jako osoba kreatywna powinien tworzyć oryginalne, niestandardowe sytuacje edukacyjne oraz atmosferę sprzyjającą rozwojowi kreatywności u dziecka. Jednym z elementów sprzyjających rozwijaniu kreatywności jest formułowanie odpowiednich komunikatów. Robert Fisher stworzył zestawienie przykładowych komunikatów i działań nauczyciela, sprzyjających twórczości lub ją blokujących (patrz: tabela poniżej)⁵⁴.

- **Zasada systematycznego doskonalenia się i zdobywania wiedzy przez całe życie** – polega na uczeniu dziecka, w jaki sposób samodzielnie zdobywać, selekcjonować, utrzymywać na interesujące je tematy, np. poprzez pokazywanie mu różnych źródeł wiedzy, w tym nowoczesnych urządzeń teleinformatycznych.

To także uświadamianie dziecku, że nauka jest nieodłącznym elementem życia, szczególnie w tak dynamicznie rozwijającym się świecie, w jakim obecnie żyjemy. Zasada ta odnosi się również do rozbudzania ciekawości poznawczej dziecka, dążenia do jej zaspokojenia, zamiłowania do uczenia się i ciągłego samorozwoju.

- **Zasada ubogacania treści typowych sytuacji edukacyjnych** – zachęca nauczyciela do wykraczania w nauczaniu poza treści programowe oraz zapisy w podstawie programowej zgodnie z predyspozycjami i zainteresowaniami dzieci. Nauczyciel powinien jednak pamiętać, że zawsze o takich praktykach należy wcześniej porozmawiać z rodzicami i zapytać ich o zgodę. Zgodnie z zasadą ubogacania treści kreatywni nauczyciele mogą pisać własne programy, tworzyć innowacje w odpowiedzi na zdiagnozowane potrzeby swoich wychowanków. W ten sposób zapewniają rozwój na możliwie maksymalnym poziomie nie tylko dzieciom mającym problemy edukacyjne, lecz także tym, które przejawiają różne zdolności i zainteresowania. Zasada ta odnosi się do indywidualizacji nauczania.

⁵⁴ R.J. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.

Komunikaty pozytywne (sprzyjające twórczości)	Komunikaty negatywne (blokujące twórczość)
<ul style="list-style-type: none"> • To interesujące. • Opowiedz o tym coś więcej. • Jak doszedłeś do tych wniosków? • Dobrze, że sam na to wpadłeś. • Czy przemyślałeś inne możliwości? • Jak postanowisz, będzie dobrze. • Najpierw spróbuj sam. Jeśli będzie ci potrzebna pomoc, daj mi znać. • To bardzo pomysłowe. • Dobre pytanie. • Na pewno dasz sobie radę. 	<ul style="list-style-type: none"> • Skąd bierzesz takie niemądre pomysły? • Nie zadawaj głupich pytań! • Czy potrafisz cokolwiek zrobić jak należy? • Nie zachowuj się jak małe dziecko! • To nie jest takie łatwe, jak ci się wydaje. • Dlaczego ty nigdy nie myślisz? • To wszystko, co masz do powiedzenia? • Ile razy mam ci powtarzać? • Kto to widział, żeby tak robić? • Dlaczego nie pomyślisz, zanim zaczniesz mówić?
Działania wychowawcy na rzecz twórczego myślenia wychowanka	Działania wychowawcy przeciw myśleniu twórczemu wychowanka
<ul style="list-style-type: none"> • Daje dziecku dość czasu. • Koncentruje się na myśleniu dziecka. • Powstrzymuje się od osądzania. • Podkreśla samodzielność. • Oczekuje dobrych wyników. • Jest aktywnym słuchaczem. • Wykazuje prawdziwe zainteresowanie. • Zakłada, że się uda. • Dzieli z dziećmi ryzyko. • Zachęca do eksperymentów. • Dzieci mają do niego łatwy dostęp. • Szanuje decyzje podjęte przez dzieci. • Uwzględnia zainteresowania dzieci. • Traktuje dzieci partnersko. • Jest gotowy do pomocy. • W błędach widzi szansę nauczania się. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ogranicza czas dziecka. • Nie uważa. • Jest autorytarny. • Spodziewa się niedobrego. • Umacnia zależność dzieci. • Krytykuje. • Dezaprobuje. • Zachowuje się jak szef. • Wcześniej ustala odpowiedzi. • Odrzuca nowe pomysły. • Nie wykazuje zainteresowania. • Narzuca decyzje. • Podtrzymuje ustalone sposoby postępowania. • Lekceważy opinię dzieci. • Dominuje.

V. Praca w grupach mieszanych a realizacja programu

Ze względów organizacyjnych w przedszkolach coraz częściej tworzone są grupy zróżnicowane wiekowo, co stanowi wyzwanie dla prowadzących je nauczycieli. Jednak – jak często podkreślają w swoich publikacjach prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska i Ewa Zielińska⁵⁵ – nawet w grupie dzieci urodzonych w tym samym roku kalendarzowym są takie, między którymi jest prawie rok różnicy: dziecko urodzone na początku stycznia i dziecko urodzone w grudniu, co np. dla pięciolatka z grudnia oznacza o jedną piątą mniej doświadczeń życiowych. Do tego dochodzą jeszcze różnice indywidualne, dotyczące tempa rozwoju umysłowego.

Wymaga to od nauczyciela indywidualizacji pracy, którą rozumie się jako „uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które przy uwzględnieniu owych różnic sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się”⁵⁶.

Dzieci trzyletnie, rozpoczynające edukację przedszkolną, przynoszą ze sobą doświadczenia i wzory zachowań kulturowane w ich domu rodzinnym. Nawet w ciągu tak krótkiego okresu życia zdołały zaobserwować, w jaki sposób rozwiązuje się problemy: biciem, krzykiem lub rozmową. Mają zróżnicowany zasób słownictwa; często używają słów, których nauczyciel zabrania, a które są przecież nieodłącznym elementem słownika rodziców. Mają też ulubione formy spędzania czasu; niestety często są to oglądanie telewizji i gra na tablecie. Są też takie dzieci, które z zainteresowaniem oglądają książeczki, chcą słuchać bajek opowiedzianych i czytanych przez nauczyciela. Część dzieci, dotychczas zabawianych przez rodziców, nie potrafi bawić się samodzielnie i ma kłopot ze zorganizowaniem sobie wolnego czasu. Różnice wynikające z uwarunkowań środowiskowych pogłębiają się w trakcie uczęszczania dziecka do przedszkola. W zależności od (często wygórowanych) ambicji rodziców dzieci otrzymują bardzo

zróżnicowane wsparcie, co przekłada się na edukacyjny start. Dlatego ważnym elementem warunkującym zapewnienie dziecku rozwoju na optymalnym dla niego poziomie jest nie tylko obserwacja pedagogiczna, lecz także poznanie rodzinnego środowiska wychowanka. Dzięki poznaniu tego środowiska nauczycielowi łatwiej będzie zrozumieć zachowanie dziecka. Często wynika ono z wartości przekazywanych przez rodziców: „musisz być pierwszy”, „oddaj, gdy ktoś cię uderzy”, „walcz o swoje”. Dlatego każdy nauczyciel powinien mieć świadomość, że pracując z dziećmi, należy się kierować nie wiekiem wychowanka, lecz jego **indywidualnymi możliwościami rozwojowymi i edukacyjnymi**. Poza wspomnianym zapleczem społecznym, doświadczeniami dziecka, wartościami, które dziecko wyniosło z domu, różnice między wychowankami dotyczą także: zdolności, zainteresowań, tempa pracy, sposobów przyswajania wiedzy, motywacji do nauki⁵⁷.

Zindywidualizowane podejście do edukacji to według Anny Sajdak: indywidualizacja celów i tempa nauczania oraz różnicowanie treści nauczania⁵⁸.

1. Organizacja zajęć w grupie mieszanej

Aby właściwie zadbać o dobro dziecka i jego wszechstronny rozwój, nauczyciel powinien brać pod uwagę nie tyle wiek dziecka, ile jego indywidualne możliwości i potrzeby. W grupach mieszanych wiekowo indywidualizacja pracy jest czymś naturalnym. Jeśli nauczyciel pracuje z grupą dzieci trzy- i czteroletnich, może zaproponować dzieciom do wyboru zadania z zakresu tej samej tematyki, ale zróżnicowane pod względem trudności. W grupach dzieci cztero- i pięcioletnich, między którymi występują zwykle największe różnice rozwojowe, zaleca się prowadzenie pierwszych, łatwiejszych zajęć dla wszystkich dzieci, a następnie drugich – dla pięciolatek i chętnych dzieci czteroletnich. Pozostałe czterolatki, dla których ze względów rozwojowych udział w dwójgu zajęciach jednego dnia jest zbyt trudny, mogą się wtedy

⁵⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009.

⁵⁶ T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1997.

⁵⁷ H. Wolny, *Zasada indywidualizacji w nauczaniu języka polskiego*, Warszawa 1979.

⁵⁸ A. Sajdak, *Indywidualizacja w nauczaniu*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa 2003.

swobodnie bawić, zachowując ciszę i nie przeszkadzając innym dzieciom.

Na zajęcia z zakresu aktywności słownej czy matematycznej, w których biorą udział dzieci w różnym wieku, nauczyciel powinien przygotować część trudniejszych ćwiczeń i pytań dla tych wychowanków, którzy są na wyższym poziomie rozwoju z danego obszaru. Podczas zajęć plastycznych zadania mogą różnić się techniką wykonania lub trudnością w ramach tej samej techniki plastycznej. Podobnie z zadaniami z zakresu grafomotoryki. Nauczyciel może zaproponować dzieciom do wyboru: rysowanie po śladzie, kalkowanie, labirynty czy rysowanie szlaczków literopodobnych. Dzieci, wybierając dla siebie zadanie, kierują się swoimi możliwościami lub zainteresowaniami, co dodatkowo wpływa pozytywnie na ich motywację do nauki.

Jeśli w grupie przedszkolnej znajdują się dzieci z wiecem niż dwóch roczników, można zorganizować jedne krótkie zajęcia wprowadzające w tematykę, a następnie pracować z zespołami dzieci o zbliżonym poziomie rozwoju. Pozostałe dzieci mogą w tym czasie swobodnie się bawić. W pracy z taką grupą przedszkolaków należy zwrócić szczególną uwagę na środki dydaktyczne – ilustracje, historyjki obrazkowe, opowiadania, wiersze, piosenki powinny być dostosowane do zróżnicowanych potrzeb i możliwości dzieci. Wydawnictwa, wychodząc naprzeciw potrzebom nauczycieli pracujących z grupami mieszanymi, tworzą spójne ze sobą pakiety kart pracy. To umożliwi nauczycielowi odpowiednie dostosowanie treści i zadań dla dzieci młodszych i starszych w zakresie tej samej tematyki. Dzieci młodsze uczęszczające do grup mieszanych zwykle szybciej zaczynają interesować się literami, czytaniem, ponieważ biorą przykład ze starszych kolegów. Dłużej też udaje im się utrzymać koncentrację na zajęciach i chętniej podejmują np. rysowanie szlaczków literopodobnych.

Dzieci uczęszczające do grup mieszanych uczą się od najmłodszych lat akceptacji dla indywidualnych różnic rozwojowych. Łatwiej w takich grupach funkcjonować dzieciom, których rozwój przebiega nieharmonijnie, lub tym, które mają trudności w jakiejś sferze rozwoju. Wśród dzieci w różnym wieku różnice te nie są dostrzegane, co daje im większy komfort psychiczny.

Jak stwierdza prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska⁵⁹, nauczyciele są błędnie przekonani, że muszą osobiście nauczyć dzieci tego, co zaplanowali. Nie doceniają roli innych dzieci w procesie uczenia się każdego dziecka. W grupach zróżnicowanych wiekowo można wykorzystywać metodę pracy zwaną tutoringiem rówieśniczym. Starsze dzieci lub te, które wyróżniają się

umiejętnościami w jakiejś dziedzinie, mogą być tutorami, czyli mentorami, opiekunami dla dzieci młodszych lub mających problemy z przyswojeniem jakiejś wiedzy. To do nich w pierwszej kolejności zwracają się pozostałe dzieci o pomoc – do nauczyciela idą dopiero wówczas, gdy ich kolega „mentor” nie może im pomóc. Badania psychologiczne pokazują, że taki sposób nauki jest bardzo korzystny dla obydwu stron. Jean Piaget twierdził, że kontakt z innymi dziećmi lepiej wpływa na rozwój poznawczy dziecka niż kontakt z dorosłym. Lew Wygotski dodał, że dzieci te powinny posiadać wyższe kompetencje. Tak właśnie jest w grupie zróżnicowanej wiekowo. Wyniki badań, podczas których dzieci o zróżnicowanych umiejętnościach rozwiązywały w parach zadania matematyczne, wykazały korzystne efekty dla obojga dzieci. „Mali nauczyciele” – jak ich nazywa prof. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, która zachęca do stosowania takiej formy pracy z dziećmi – w sposób jasny, zrozumiały dla koleżanki / kolegi wyjaśniali, jak rozwiązać zadanie. Intuicyjnie przekazywali swój sposób rozumowania, który umożliwił im rozwiązanie danego problemu. Lepiej wyczuwali strefę najbliższego rozwoju drugiego dziecka. Wykazali się przy tym niezwykłą cierpliwością. Z kolei „mali uczniowie” traktowali koleżankę / kolegę bardzo poważnie, uważnie jej / go słuchali i szybko się uczyli. Dzieci łatwiej uczą się od starszych kolegów, ci zaś dzięki uczeniu młodszych utrwalają swoją wiedzę, systematyzują ją oraz odczuwają satysfakcję ze zdobytych już umiejętności, chętniej się uczą, ponieważ dostrzegają konkretne możliwości jej wykorzystania.

Nauczyciel powinien oczywiście dobrze poznać dzieci i upewnić się, że dziecko, któremu powierzy rolę tutora czy „małego nauczyciela”, opanowało umiejętności i wiedzę, które będzie przekazywało. W sali, w której wykorzystuje się tutoring rówieśniczy, można powiesić tablicę zatytułowaną „W tym mogę pomóc”, a przy symbolach umiejętności, np. liczenia, wycinania, ubierania się, przypiąć zdjęcia dzieci, które są w nich najlepsze i mogą w tym zakresie wesprzeć innych. Oczywiście dzieci mogą pomóc nauczycielowi w uczeniu młodszych kolegów lub tych, którzy nie opanowali danej umiejętności, jednak nie mogą wyręczyć nauczyciela. Musi on stale czuwać nad tym, co tutorzy przekazują swoim podopiecznym.

Nauczyciel powinien też dzieci odpowiednio do tego przygotować, rozwijając u nich pewne niezbędne umiejętności. Dzieci zwykle obdarzają autorytetem tylko dorosłych. Rówieśnicy czy nawet starsi koledzy nie są dla nich autorytetami. Dlatego zanim nauczyciel zacznie stosować tutoring rówieśniczy, powinien:

- nauczyć dzieci zgodnego współdziałania w parach i grupach;

⁵⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki...*, dz. cyt.

- młodsze dzieci nauczyć obdarzania uwagą również inne dzieci, nie tylko dorosłych;
- starsze dzieci nauczyć, że ich zadaniem nie jest wykonanie pracy za młodszego kolegę, tylko pomoc w jej samodzielnym wykonaniu.

Nauczyciel powinien też czuwać nad tym, co się dzieje w parach lub grupach, i wkraczać z pomocą, gdy zaistnieje taka potrzeba. Nie może jednak krytykować „małego nauczyciela”. Musi zadbać o budowanie jego autorytetu. Na zakończenie powinien pochwalić zarówno tutora, jak i jego podopiecznego.

Aby dzieci uczyły się współpracować z różnymi kolegami, dobrze jest łączyć je w inne pary do kolejnych zadań.

2. Zabawy swobodne i samodzielność w grupie mieszanej

Różnice w wieku dzieci widoczne są także podczas zabaw dowolnych. Sala przedszkolna, w której czas spędzają dzieci w różnym wieku, powinna być dostosowana do potrzeb i możliwości wszystkich przedszkolaków – dotyczy to nie tylko rozmiaru mebli, lecz także zabawek, które powinny być dostosowane do potrzeb rozwojowych dzieci w różnym wieku, oraz kąciaków uwzględniających zainteresowania zarówno młodszych, jak i starszych przedszkolaków (powinny być wyposażone w książki, układanki, gry dla dzieci o zróżnicowanych umiejętnościach).

Dzieci młodsze często chcą się włączać do zabaw starszych przedszkolaków. Obserwują zabawę, konstrukcje z klocków, wytwory prac starszych kolegów i naśladują ich, a w ten sposób szybciej podejmują działania wymagające większych umiejętności. Ważne jest, aby nauczyciel uczył młodsze dzieci szacunku dla wytworów pracy starszych. Z kolei starsze przedszkolaki uczą się w takich sytuacjach tolerancji, opiekuńczości i wyrozumiałości wobec młodszych. Są źródłem inspiracji i wzorów do naśladowania.

W grupie mieszanej dzieci znacznie różnią się poziomem samodzielności. Dlatego dzieci starsze należy włączać do pomocy młodszemu, jednocześnie zwracając uwagę, aby nie wyręczały młodszego kolegi. Dzieci starsze powinny też zrozumieć, że nauczyciel pomaga w większym zakresie młodszemu przedszkolakom, a od starszych więcej wymaga. Kiedy wybiera się dyżurnych, można łączyć w pary dzieci starsze i młodsze, aby dzieliły się obowiązkami zgodnie ze swoimi możliwościami (np. młodszy rozdaje sztuczce, starszy roznosi talerze z nałożonym drugim daniem), można też do niektórych zadań wybierać dyżurnych spośród starszych przedszkolaków, a do innych zadań – spośród młodszych.

3. Zalety grupy mieszanej w rozwoju umiejętności społecznych

Dziecko w swoim rozwoju społecznym i emocjonalnym musi, według Willarda Hartupa⁶⁰, doświadczać dwóch rodzajów związków: pionowych (w rodzinie) i poziomych (w grupie rówieśniczej). Oba są niezbędne do prawidłowego rozwoju społecznego i mają różne znaczenie. Związki pionowe z rodzicami, nauczycielami czy rodzeństwem zapewniają dziecku poczucie bezpieczeństwa. Uczy się ono w nich podstawowych umiejętności społecznych i tworzy systemy operacyjne. W związkach poziomych z rówieśnikami ćwiczy inne umiejętności – oparte na równości, partnerstwie, współdziałaniu z dziećmi w tym samym wieku. Musi samodzielnie radzić sobie w kontaktach społecznych: nawiązywać znajomości, dzielić się zabawkami, rozwiązywać konflikty itp., czego nie zawsze może doświadczać w swoim środowisku rodzinnym. Niewątpliwą zaletą grup mieszanych jest to, że swoją strukturą przypominają naturalne środowisko rodzinne. Jest to szczególnie ważne dla dzieci, które są jedynakami. Oprócz relacji rodzic – dziecko i dziecko – rówieśnicy mogą one doświadczać relacji z dziećmi młodszymi i starszymi od siebie. W takiej grupie dzieci uczą się tolerancji, opiekuńczości w stosunku do młodszych. Młodsze dzieci naśladują starsze i szybciej się rozwijają. Uczęszczanie do grupy ze starszymi dziećmi stymuluje ich rozwój. Grupy mieszane w większym stopniu zapewniają rozwój dzieci we własnym tempie, bez presji ze strony rówieśników.

Wśród dzieci w różnym wieku rywalizacja występuje w mniejszym stopniu niż wśród rówieśników. Dzieci uczą się odpowiedzialności za innych i współpracy, a dzięki temu, że każde z nich doświadcza w przedszkolu zarówno bycia młodszym, jak i (po kilku latach) starszym kolegą – uczą się empatii i wyrozumiałości. Dzieci rozpoczynające edukację przedszkolną szybciej adaptują się do nowej sytuacji, obserwując, jak starsi koledzy bez problemu rozstają się z rodzicami. Jest to dla nich sygnał, że nie ma się czego bać. Starsi koledzy są przykładem radzenia sobie w sytuacjach trudnych i wzorem rozwiązywania konfliktów.

Starsze dzieci mają lepiej rozwiniętą teorię umysłu, a więc rozumienie, co inni czują w danej sytuacji. Zdają sobie sprawę, że każdy może daną sytuację rozumieć inaczej, że mogą się mylić w jej ocenie. Dzięki temu są bardziej wyrozumiałe w stosunku do młodszych kolegów i koleżanek z grupy. Mogą być mediatorami w konfliktach, pokazują, jak je rozwiązywać. Poprzez włączanie młodszych do zabaw tematycznych przyspieszają u nich rozwój teorii umysłu.

⁶⁰ Za: D. Boyd, H. Bee, dz. cyt.

VI. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a realizacja programu

Specjalne potrzeby edukacyjne obejmują potrzeby dzieci, które na podstawie opinii, orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej lub rozpoznania przedszkola wymagają objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W przypadku tych dzieci konieczne jest dostosowanie warunków edukacyjnych, wymagań edukacyjnych i organizacji procesu kształcenia w zakresie odpowiadającym bieżącym potrzebom dziecka⁶¹. Pomocą psychologiczno-pedagogiczną objęte są dzieci, które posiadają:

1. orzeczenie:

- o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych;
- o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na niepełnosprawność;
- o potrzebie indywidualnego rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego, którym stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczenie do przedszkola;

2. opinię:

- o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju;
- o potrzebie odroczenia obowiązku szkolnego;
- o potrzebie objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną;
- o potrzebie objęcia dziecka pomocą w formie indywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest także dzieciom nieposiadającym orzeczenia lub opinii, które potrzebują takiej pomocy (na podstawie rozpoznania dokonanego w przedszkolu) ze względu np. na:

- szczególne uzdolnienia;
- zainteresowania;
- dysharmonie rozwojowe;
- zaburzenia zachowania lub emocji;
- deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych;
- ryzyko wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się;
- trudności wynikające z choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, zaniedbań środowiskowych, adaptacji w nowym środowisku.

⁶¹ R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017.

W przypadku gdy do grupy uczęszcza dziecko posiadające opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, obowiązkiem nauczyciela jest zastosowanie się do zaleceń w niej zawartych.

Gdy nauczyciel dostrzeże jakiegokolwiek trudności edukacyjne lub wychowawcze, może się zwrócić o pomoc do specjalistów zatrudnionych w przedszkolu w celu rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka lub do dyrektora o objęcie dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć specjalistycznych. Specjaliści zatrudnieni w przedszkolu powinni służyć nauczycielowi pomocą w dostosowywaniu organizacji i metod pracy do możliwości psychofizycznych dziecka objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną. W razie gdy taka pomoc nie przynosi zakładanych efektów, dyrektor może skierować dziecko (za zgodą rodziców) na pogłębione badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę pozwalającą na rozpoznanie symptomów najczęściej występujących zaburzeń rozwojowych, takich jak: zaburzenia integracji sensorycznej, autyzm, zespół Aspergera, ADHD.

Zaburzenia integracji sensorycznej

Dziecko z zaburzeniami integracji sensorycznej:

- jest niespokojne, płacliwe, ma kłopoty z zaśnięciem;
- ma trudności z samodzielnym piciem, żuciem i przelatykaniem pokarmów (preferuje dania papkowate);
- źle toleruje wykonywanie przy nim czynności pielęgnacyjnych i higienicznych, takich jak: obcinanie włosów, paznokci, mycie twarzy, zębów, smarowanie kremem, czesanie, czyszczenie nosa, uszu;
- wiele czynności samoobsługowych wykonuje z trudem, powoli, niezdarne;
- ma słabą równowagę: potyka się i upada częściej niż rówieśnicy, prawie zawsze ma jakiś siniak czy zadrapanie;
- podczas dłuższego siedzenia ma trudności z utrzymaniem głowy w pozycji pionowej, podpira ją ręką, kładzie się na stoliku itp.;
- jest nadrużliwe, nie może usiedzieć / ustać w jednym miejscu;
- trudno się koncentruje, a łatwo rozprasza;

- jest impulsywne, nadwrażliwe emocjonalnie, często się obraża;
- bywa uparte, negatywistyczne;
- dłużej niż rówieśnicy uczy się jazdy na rowerze, rzucania i łapania piłki, pływania;
- nieumyślnie wchodzi lub wpada na meble, ściany, inne dzieci;
- nieprawidłowo trzyma różne przedmioty codziennego użytku, np. nożyczki, sztuczce, przybory do pisania;
- uwielbia ruch, poszukuje go, dąży do niego; jest stale w ruchu – biega, podskakuje, często zmienia pozycję ciała;
- przejawia duży lęk przed upadkiem lub wysokością, okazuje niepokój, gdy musi oderwać nogi od podłoża, np. wejść na wysokie schody, drabinkę, usiąść na wysokim stołku.

Zaburzenia integracji sensorycznej często występują u dzieci ze spektrum autyzmu.

Autyzm przejawia się znacznym ograniczeniem lub brakiem zainteresowania kontaktem z najbliższym otoczeniem i rówieśnikami, nietypowym werbalnym i pozawerbalnym sposobem porozumiewania się, niezdolnością do zabaw wymagających wyobraźni, stereotypowością i nietypowością zainteresowań i czynności⁶². Naukowcy wykryli odmianę genu występującą u 65 procent dzieci autystycznych. Jest to kadheryna 10 (CDH10)⁶³. Gen ten jest najbardziej aktywny w obszarach mózgu odpowiedzialnych za mowę i interpretowanie zachowań społecznych. Według badaczy CDH10 ma istotny wpływ na rozwój mózgu dziecka w okresie prenatalnym, a jego obecność zwiększa ryzyko autyzmu.

Dziecko z autyzmem:

- często ma opóźniony rozwój mowy;
- nie wchodzi w relacje i interakcje;
- nie kieruje uwagi na ten sam przedmiot czy sytuację co osoba dorosła, nie patrzy na wskazywane rzeczy, nie spogląda na okno, gdy mówimy i coś pokazujemy;
- nie wskazuje palcem przedmiotu lub sytuacji, które budzą jego zainteresowanie;
- nie lubi i nie podejmuje zabaw imitacyjnych (naśladowania);
- nie kontroluje odpowiednio postawy ciała – siedzi lub stoi specyficznie, jakby bezwładnie;
- nie reaguje uśmiechem na widok znajomej, lubianej twarzy;
- nie reaguje lękiem lub niepokojem na widok obcej osoby;
- unika kontaktu wzrokowego;

⁶² <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/autyzm;3872643.html>.

⁶³ <https://www.studentnews.pl/s/58/6279-Nauka-i-zycie-NEWSY/320195-Naukowcy-zidentyfikowali-kolejny-gen-odpowiedzialny-za-autyzm.htm>.

- unika kontaktu cielesnego;
- ma słaby kontakt z rodzicami, nie lubi czułości typu przytulanie, głaskanie;
- sprawia wrażenie, jakby niekiedy nie słyszało pewnych dźwięków;
- wykazuje niezrozumiały lęk wobec pewnych dźwięków lub przedmiotów;
- przejawia stereotypowe zachowania i zabawy (bawi się swoimi rękami, układa zabawki w ciąg).

Zespół Aspergera to zaburzenia zachowania, których objawem są trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji międzyludzkich. Jest zaburzeniem ze spektrum autyzmu, ale o łagodniejszych objawach.

W zakresie interakcji społecznych dziecko z zespołem Aspergera:

- ma trudności ze wspólną zabawą z rówieśnikami;
- ma trudności z dostosowaniem się do zasad społecznych w przedszkolu, szkole, w miejscach publicznych;
- brak mu zdolności do empatii, zachowuje się tak, jakby nie było zainteresowane perspektywą drugiej osoby;
- reaguje silnymi emocjami nawet na mało istotne zdarzenia.

W zakresie komunikacji dziecko z zespołem Aspergera:

- używa wyszukanego, pedantycznego słownictwa;
- ma trudności z rozumieniem żartów i przenośni;
- ma kłopoty z nawiązywaniem kontaktu wzrokowego;
- jego mimika, gestykulacja czy ekspresja ciała różnią się od ekspresji innych dzieci.

W zakresie zachowań dziecko z zespołem Aspergera:

- ma trudności z zabawą „na niby”, woli bawić się realnymi przedmiotami;
- ma wąskie, nietypowe zainteresowania, np. pociągi, kalendarz, dinozaury, urządzenia techniczne;
- źle reaguje na nowe sytuacje, wpada w złość, kiedy codzienne czynności nie odbywają się zgodnie ze schematem;
- reaguje nadwrażliwością lub słabo reaguje na bodźce słuchowe, węchowe, czuciowe itp.;
- ma problemy z koordynacją ruchową.

Atutami takiego dziecka mogą być: wczesne rozpoznawanie liter i cyfr, łatwość zapamiętywania faktów, informacji.

ADHD to zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Wyróżnia się trzy główne grupy objawów ADHD. Są to:

- nadpobudliwość ruchowa, czyli aktywność ruchowa, która znacznie przewyższa aktywność ruchową innych dzieci będących na tym samym etapie rozwoju; charakteryzuje się m.in. chodzeniem i bieganiem bez celu, niemożnością pozostawania w miejscu, ciągłym wykonywaniem drobnych, bezcelowych ruchów i gadatliwością;

Drużyna marzeń. Program wychowania przedszkolnego

- nadmierna impulsywność, z którą wiąże się trudność w kontrolowaniu swojego zachowania, natychmiastowe realizowanie swoich pomysłów i potrzeb, bez zastanowienia się nad skutkami działania;
- zaburzenia koncentracji uwagi, czyli osłabienie zdolności skupienia się na powierzonym zadaniu i skrócenie czasu, przez jaki dziecko potrafi pozostać skoncentrowane na jednej czynności.

W razie zaobserwowania zachowań mogących świadczyć o występowaniu zaburzenia nauczyciel powinien zwrócić się do rodziców o przeprowadzenie specjalistycznej diagnozy, udanie się z dzieckiem na pogłębione badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej.

W związku z polityką oświatową państwa coraz większą uwagę przywiązuje się w przedszkolach do edukacji włączającej. Dotyczy ona dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci w wieku przedszkolnym posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane ze względu na niepełnosprawność, tj. dzieci niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą uczęszczać do:

- przedszkoli ogólnodostępnych, ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi, integracyjnych, ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi, specjalnych;
- oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych;
- punktów przedszkolnych, zespołów wychowania przedszkolnego⁶⁴.

Bez względu na rodzaj placówki, do której uczęszczają dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ma ona obowiązek zapewnić dzieciom:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci;
- zajęcia specjalistyczne;
- inne zajęcia odpowiednie do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci, w szczególności zajęcia rewalidacyjne;

⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2020, poz. 1309).

- integrację dzieci ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z dziećmi pełnosprawnymi;
- przygotowanie dzieci do samodzielności w życiu dorosłym.

Dla dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego dyrektor powołuje zespół do wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania dziecka i opracowania dla niego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET)⁶⁵. W skład zespołu wchodzi: nauczyciel pracujący z dzieckiem, specjaliści, którym dyrektor powierza prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, posiadający kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności dziecka, oraz nauczyciele posiadający kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zatrudnieni w celu współorganizowania kształcenia dzieci z niepełnosprawnością, u których stwierdzono autyzm, w tym zespół Aspergera, lub z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Pracą zespołu kieruje nauczyciel wyznaczony przez dyrektora lub osobę kierującą inną formą wychowania przedszkolnego albo specjalista prowadzący zajęcia z dzieckiem. Zespół dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania dziecka, uwzględniając:

- diagnozę i wnioski sformułowane na jej podstawie;
- zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- informacje uzyskane od rodziców na temat funkcjonowania dziecka, jego potrzeb i możliwości.

Na podstawie przeprowadzonej oceny zespół opracowuje IPET. Zawiera on zakres i sposób dostosowania programu wychowania przedszkolnego i wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dziecka poprzez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane ze względu na niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym albo znacznym lub ze względu na niepełnosprawności sprzężone, jeżeli jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym, nie organizuje się przygotowania do posługiwania się językiem obcym nowożytnym. W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane ze względu na inne (niż podane wyżej) rodzaje niepełnosprawności lub ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i możliwości psychofizyczne dziecka, IPET może stwierdzać brak możliwości realizacji przygotowania do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.

Program wychowania przedszkolnego należy również dostosować do potrzeb rozwojowych i możliwości

⁶⁵ Tamże.

VI. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a realizacja programu

psychofizycznych wynikających ze stanu zdrowia dziecka objętego zindywidualizowaną ścieżką realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego – poprzez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy. W przypadku realizowania przez dziecko indywidualnego rocznego przygotowania przedszkolnego dyrektor może, w uzasadnionych przypadkach, na wniosek nauczyciela prowadzącego zajęcia indywidualnego przygotowania przedszkolnego i po zasięgnięciu opinii rodziców dziecka, zezwolić na odstępianie od realizacji

niektórych treści wynikających z podstawy programowej, stosownie do możliwości psychofizycznych dziecka oraz warunków w miejscu, w którym są organizowane zajęcia.

W edukacji włączającej należy zapamiętać o zasadzie „każdemu to samo” na rzecz zasady „każdemu to, co dla niego właściwe i potrzebne”⁶⁶.

⁶⁶ *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa 2010.

VII. Motywowanie dzieci

Każdy nauczyciel chciałby, aby jego podopieczni aktywnie uczestniczyli w zajęciach i zachowywali się zgodnie z przyjętymi zasadami. Jak zatem zmotywować dzieci?

Wyróżniamy dwa rodzaje motywacji:

- 1. Motywację zewnętrzną** – to rodzaj motywacji powodującej zachowanie, którego efektem będzie osiągnięcie korzyści zewnętrznej. Motywatorami zewnętrznymi mogą być nagrody i kary. Człowiek motywowany zewnętrznymi wykonuje określoną czynność, ponieważ liczy na jakąś nagrodę.
- 2. Motywację wewnętrzną** – rozumianą jako popęd, aby zrobić coś dlatego, że jest ciekawe, ambitne i absorbujące⁶⁷.

W poszukiwaniu sposobów motywowania dzieci do pożądanego zachowania nauczyciele wprowadzają tablice motywacyjne, naklejki, słoneczka, promyczki. W efekcie niszczą u dzieci motywację wewnętrzną. Świadczy o tym wiele badań psychologicznych. Jedno z nich zostało przeprowadzone w środowisku przedszkolnym. Trzej badacze: Mark Lepper, David Green i Richard Nisbett⁶⁸ obserwowali bawiące się przedszkolaki. Wybrali spośród nich te dzieci, które najczęściej spędzały czas na rysowaniu, po czym podzielili je na trzy grupy. Dzieciom z pierwszej grupy pokazali dyplom będący nagrodą za rysunek i spytali, czy chcieliby go dostać. Dzieciom z drugiej grupy zaproponowali rysowanie bez obietnicy nagrody i dopiero po ukończeniu prac wręczyli im dyplomy. Dzieciom z trzeciej grupy nie obiecano żadnej nagrody za rysowanie ani też nie otrzymały one jej jako niespodzianki po skończonej zabawie. Po dwóch tygodniach badacze pojawili się znów w przedszkolu. Okazało się, że dzieci z trzeciej i drugiej grupy (tej, która dostała dyplomy, ale nie była uprzedzona o nagrodach) nadal z ochotą rysowały w czasie wolnym. Natomiast dzieci z pierwszej grupy straciły zainteresowanie tą formą spędzania wolnego czasu. Jest to jeden z najbardziej znanych i najczęściej przytaczanych eksperymentów psychologicznych. Jego wyniki świadczą o tym, że nagrody

warunkowe („jeśli zrobisz coś – to...”) wpływają demotywująco na zachowanie dzieci.

Eksperyment ten był przeprowadzany przez naukowców jeszcze ponad 120 razy w różnych grupach przedszkolnych. Wynik zawsze był taki sam. Jeśli więc nauczyciel nie chce zniszczyć u dzieci motywacji wewnętrznej, nie powinien dawać im nagród za czynności kreatywne, a do takich należy nauka.

Motywacja wewnętrzna sprawia, że człowiek podejmuje różnorodne czynności dla samej przyjemności działania. Tak naprawdę nie ma potrzeby motywowania dzieci nagrodami, wystarczy ich nie demotywować. Dr Marzena Żylińska, powołując się na badania Gerharda Rotha, opisała wewnętrzny układ nagrody, który funkcjonuje w mózgu każdego człowieka⁶⁹. Układ nagrody składa się z wielu różnych struktur. Działa bez udziału naszej świadomości – podkorowo. Z pomocą neuronów dopaminergicznych (syntezujących i uwalniających dopaminę – neuroprzebieżnik odpowiedzialny za odczuwanie przyjemności) dokonuje oceny, które z podejmowanych działań mogą przynieść pozytywne doznania, a które – nie. Mózg dąży do stanu, który zapamiętał wcześniej jako przynoszący przyjemność. Uczenie się jest przyjemne i jest wpisane w naszą osobowość. Wystarczy poobserwować małe dziecko, które wyciąga ręce do wszystkiego, co znajduje się w jego zasięgu, aby poznać środowisko, które je bezpośrednio otacza – wkłada do ust różne przedmioty i całymi dniami wytrwale bada otaczający je świat. Dziecko rozpoczynające edukację przedszkolną jest nadal, niezmiennie, ciekawe świata, działa nieustannie, zdobywa doświadczenia, zadaje pytania, poznaje świat. Niestety, wskutek nieprofesjonalnych oddziaływań nauczyciela i uczestniczenia w nudnych zajęciach traci zainteresowanie nauką i zaczyna traktować ją jako zło konieczne, coś nudnego. W celu wyzwolenia i wzmocnienia jego motywacji wewnętrznej wystarczy mu stworzyć **środowisko sprzyjające motywacji**. Według Edwarda Deci środowisko takie składa się z trzech elementów. Są to: **autonomia, mistrzostwo i cel**⁷⁰.

⁶⁷ D.H. Pink, *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*, Warszawa 2011.

⁶⁸ Tamże, s. 46.

⁶⁹ M. Żylińska, dz. cyt.

⁷⁰ Za: D.H. Pink, dz. cyt.

Autonomia dotyczy czterech aspektów, czyli tego: co ludzie robią, kiedy to robią, jak to robią, z kim to robią. Dlatego jeśli chcemy, aby dzieci z chęcią przystępowały do działania, rozwiązywania zadań czy samodzielnego poszukiwania wiedzy, należy pozwolić im zdecydować, kiedy podejmą działanie i z kim. Zapewnienie im możliwości wyboru kart pracy, sposobu wykonania zadania czy pracy plastycznej zmotywuje dzieci. Takie możliwości daje praca zgodnie z planem daltońskim, który rozwija u dzieci odpowiedzialność, samodzielność i współpracę.

Każdy człowiek ma potrzebę osiągnięcia **mistrzostwa** w jakiejś dziedzinie, poczucia, że jest w czymś dobry. Dlatego dzieciom należy dawać do wykonania zadania, które są zgodne z ich strefą najbliższego rozwoju. Jeśli dziecko otrzyma zadanie zbyt łatwe, będzie się nudzić. Jeśli zadanie będzie za trudne, dziecko się zniechęci. Tylko zadanie dostosowane do możliwości dziecka może sprawić, że naukę będzie ono postrzegać jako coś przyjemnego, dającego satysfakcję.

Ostatnim elementem środowiska sprzyjającego motywacji jest **cel**. Dzieci muszą wiedzieć, że to, co robią, ma sens. Powinny znać cel wykonywanych zadań, wiedzieć, po co coś robią, czy to będzie przydatne w życiu i w jakich sytuacjach będzie można tę wiedzę i te umiejętności wykorzystać.

Nauczyciele powinni znać podstawowe zasady pracy mózgu i wykorzystywać w pracy z dziećmi metody nauczania sprzyjające mózgowi. Jest on organem w pełni autonomicznym i już w ciągu pierwszych sekund zajęć proponowanych przez nauczyciela samodzielnie decyduje, czy warto zużywać energię na koncentrację. Mózg dokonuje selekcji. Jeśli proponowane zadania mają cechy z pierwszej kolumny tabeli zamieszczonej poniżej (M. Żylińska, dz. cyt.), dziecko będzie skoncentrowane i zainteresowane na zajęciach.

Wspomaga koncentrację i zainteresowanie	Utrudnia koncentrację i zainteresowanie
nowe	znane (dla mnie)
ważne (dla mnie)	nieważne (dla mnie)
potrzebne (dla mnie)	niepotrzebne (dla mnie)
intrygujące, ciekawe (dla mnie)	nudne (dla mnie)
zaskakujące (dla mnie)	typowe
śmieszne	neutralne
wymagające wyjaśnienia	niewymagające wyjaśnienia

Wystarczy odpowiednio skonstruować scenariusz zajęć, aby dzieci były zainteresowane i aktywne. Trzeba pamiętać, że mózg nie jest stworzony do zapamiętywania, lecz do poszukiwania powiązań, tworzenia schematów, rozwiązywania problemów. Zadania spełniające te kryteria gwarantują rozbudzenie motywacji wewnętrznej u dzieci.

Uczenie się jest aktywnością kreatywną, jednak nie wszystko, co robią dzieci w przedszkolu, spełnia warunki kreatywności. W rozkładzie dnia nie brakuje czynności rutynowych, jak zabiegi higieniczne, ubieranie się i rozbieranie. Jeśli jakaś czynność nie jest kreatywna, więc trudno oczekiwać, że wzbudzi motywację wewnętrzną, można zastosować następujące sposoby⁷¹:

- zmienić obowiązek (pracę) w zabawę;
- przedstawić dzieciom racjonalne uzasadnienie, dlaczego to zadanie jest konieczne (ważne);
- pozwolić dzieciom wykonać zadanie po swojemu.

Od pomysłowości nauczyciela zależy, czy czynności rutynowe staną się czynnościami kreatywnymi i będą dla dziecka zabawą. Jeśli nie uda się przekształcić jakiejś czynności w zabawę, można wprowadzić nagrody, ale wyłącznie typu „teraz – gdy”. Taką nagrodę dziecko otrzymuje dopiero po wykonaniu zadania, przy czym w momencie jego podejmowania nie wie, że jego wysiłek będzie nagrodzony. Jest ona skuteczniejsza i – w przeciwieństwie do nagrody typu „jeśli – to” – nie niszczy motywacji wewnętrznej. Nagrody typu „jeśli – to” stosujemy wtedy, gdy obiecujemy dziecku, że jeśli zrobi to, o co nam chodzi, otrzyma coś w zamian. Ten sposób nagradzania motywuje jedynie do wykonania zadania po to, aby dostać nagrodę. Przez jakiś czas dziecko wydaje się zmotywowane, ale jego zapał szybko mija. Wkrótce dotychczasowa nagroda staje się niewystarczająca. Dziecko oczekuje coraz większej stymulacji, coraz „lepszego” nagrody – droższej, atrakcyjniejszej. Wskutek stosowania takiej motywacji wychowujemy „łowców nagród”. Dzieci robią coś nie dlatego, że czują taką potrzebę lub uważają, że tak należy postąpić, tylko wykonują dane zadanie dla nagrody.

Kiedy dziecko wykona jakąś rutynową czynność, można je nagrodzić, ale nagrodą niematerialną. W przypadku dzieci przedszkolnych bardzo dobrze działają tzw. nagrody społeczne: uśmiech, gest, pogłaskanie po głowie. Dobrym sposobem wzmacniania pożądanego zachowań jest zauważanie wysiłku włożonego przez dziecko, opis tego, co widzimy, np. „Wszystkie zabawki są na swoim miejscu. To wymagało wiele pracy”. Dobrymi nagrodami niematerialnymi w przedszkolu są np.:

- bycie asystentem nauczyciela;
- rozdawanie pomocy, sztuczków;

⁷¹ M. Żylińska, dz. cyt.

- bycie dyżurnym;
- możliwość wyboru zabawy;
- wybór książki do czytania;
- ustawienie dziecka w pierwszej parze podczas wychodzenia na dwór.

Zewnętrzna nagroda powinna być nieoczekiwana i proponowana dopiero wtedy, gdy zadanie zostało wykonane. Najlepsza nagroda to pozytywna reakcja i pochwała. Aby jednak pochwała spełniła swoją funkcję, powinna mieć formę informacji zwrotnej i zawierać konkrety, np. „użyłeś ciekawych kolorów”, „zmieściłeś się w konturach”, „włożyłeś klocki do odpowiednich pudełek”, „wszystkie zabawki są na swoich miejscach”.

Cechy dobrej pochwały według Carol Dweck⁷²

Chwalimy zawsze za wysiłek, strategię, współpracę (czyli czynniki zależne od dziecka).
Nigdy – za inteligencję, zdolności czy urodę.

Dzieci chwalone za to, że są mądre, wierzą, że wszystko, co się dzieje w ich życiu, to sprawdzian, czy naprawdę takie są. Aby nie zawieść pokładanych w nich oczekiwań, opierają się wyzwaniom, nie podejmują ich ze strachu

⁷² D.H. Pink, dz. cyt. s. 184.

	Zachęta	Pochwała
Definicja słownikowa	<ul style="list-style-type: none"> • inspirowanie z wiarą, stymulowanie 	<ul style="list-style-type: none"> • wyrażenie uznania, pozytywnej oceny, akceptacji, uwydatnienie zalet
Dotyczy	<ul style="list-style-type: none"> • zachowania np. „dobra robota” 	<ul style="list-style-type: none"> • osoby np. „grzeczna dziewczynka”
Zwraca uwagę	<ul style="list-style-type: none"> • na wysiłek i poprawę np. „Zrobiłaś to najlepiej, jak potrafiłaś”, „Jak się czujesz w związku z tym, co udało ci się osiągnąć?” 	<ul style="list-style-type: none"> • tylko na skończony, kompletny produkt np. „Zrobiłaś to tak, jak należy”
Postawa	<ul style="list-style-type: none"> • pełna szacunku, doceniająca np. „Kto mi teraz pokaże, jak powinniśmy siedzieć?” 	<ul style="list-style-type: none"> • manipulacyjna, protekcyjna np. „Podoba mi się to, jak siedzi Zosia”
Przekaz „ja”	<ul style="list-style-type: none"> • skierowany na siebie np. „Doceniam twoją pomoc” 	<ul style="list-style-type: none"> • oceniający np. „Podoba mi się to, co zrobiłaś”
Zwykle wykorzystywana w relacjach	<ul style="list-style-type: none"> • z dorosłymi np. „Dziękuję za twój wkład” 	<ul style="list-style-type: none"> • z dziećmi np. „Jesteś taką kochaną dziewczynką”
Kto spija śmietankę?	<ul style="list-style-type: none"> • dziecko ma poczucie, że to dzięki swojej pracy i wkładowi osiągnęło to, co osiągnęło np. „Ta piątka to świadectwo twojej ciężkiej pracy” 	<ul style="list-style-type: none"> • dziecko nie ma poczucia, że to jest jego osiągnięcie np. „Jestem dumna, że dostałaś piątke”
Zachęta do czego	<ul style="list-style-type: none"> • zachęca dzieci do tego, aby zmieniły się dla siebie, aby wiedziały, czego od siebie oczekują i jakie chcą być 	<ul style="list-style-type: none"> • zachęca dzieci do zmiany pochwalanej przez inne osoby; zmienia dzieci w osoby uzależnione od akceptacji i pochwał innych
Autorytet	<ul style="list-style-type: none"> • wewnętrzny „Co ja myślę?” 	<ul style="list-style-type: none"> • zewnętrzny „Co inni sobie pomyślą?”
Uczy	<ul style="list-style-type: none"> • jak myśleć; uczy samooceny 	<ul style="list-style-type: none"> • co myśleć; uzależnia od oceny innych
Cel	<ul style="list-style-type: none"> • zrozumienie „Co czujesz, myślisz, decydujesz?” 	<ul style="list-style-type: none"> • konformizm „Zrobiłaś to tak, jak należy”
Wpływa na poczucie własnej wartości	<ul style="list-style-type: none"> • poczucie własnej wartości bez względu na aprobatę innych 	<ul style="list-style-type: none"> • poczucie wartości wtedy i tylko wtedy, kiedy inni wyrażają aprobatę
Cel długoterminowy	<ul style="list-style-type: none"> • pewność siebie, poleganie na sobie 	<ul style="list-style-type: none"> • uzależnienie od innych, nadmierne poleganie na innych

przed porażką i wybierają łatwiejszą drogę. W przeciwieństwie do nich te dzieci, które rozumieją, że wysiłek i ciężka praca prowadzą do sukcesu i rozwoju (chwalone za wysiłek), chętniej podejmują się nowych, trudnych zadań.

W pozytywnej dyscyplinie mówi się o zachęcie zamiast pochwały. Jane Nelsen w książce *Pozytywna dyscyplina*⁷³ przedstawia różnice między zachętą a pochwałą (patrz: tabela s. 94).

Nagrody materialne: naklejki, słoneczka, kropeczki spełnią swoją funkcję, jeśli chcemy uzyskać krótkoterminowy efekt, aby dzieci robiły to, co chcemy. Jednak jeśli nauczyciel myśli w dłuższej perspektywie i chce, aby jego wychowanek prezentował wysoką, niezależną samoocенę, był samodzielny w podejmowaniu decyzji, asertywny (potrafił powiedzieć „nie” kolegom, którzy

będą mu proponować np. narkotyki), powinien zrezygnować z nagród materialnych i pochwał, które niszczą motywację wewnętrzną i wpływają na wychowanie osoby zewnątrzsterownej. Dr Andrzej Blikle, będący propagatorem motywowania godnościowego, podczas wystąpienia na II Ogólnopolskim Kongresie Tutoringu podzielił liderów na: liderów przemocy, czyli tych, którzy stosują kary i nagrody (kij i marchewkę), oraz liderów współpracy, którzy traktują podwładnych (dzieci) po partnersku. „Po partnersku” oznacza, że nie lekceważą dzieci i pozwalają im brać udział w podejmowaniu decyzji. Stwierdził on, że za pomocą kar i nagród można zmusić prawie każdego do prawie wszystkiego, ale nie można osiągnąć jednego: aby ktoś polubił to, co robi. Jeśli nauczyciel chce, aby jego wychowankowie lubili się uczyć i robili to przez całe życie, to rezygnuje z nagród materialnych i umiejętnie wzmacnia motywację wewnętrzną.

⁷³ J. Nelsen, dz. cyt.