



3

Osiąganie samodzielności

Droga do samodzielności

*Przygotowanie na przyjęcie dziecka
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*



BADANIE
GOTOWOŚCI
SZKOLNEJ

sześciolatek



Katarzyna Szczepkowska-Szczyńskiak
Katarzyna Uniszewska

Lidia Pielaszek
Mirośława Suchocka

RECENZENTKA: dr Maria Piszczek

REDAKCJA: Anna Zawada
KOREKTA: Maciej Byliniak
PROJEKT GRAFICZNY: Piotr Bukowski [WWW.RCG.PL](http://www.rcg.pl)
SKŁAD KOMPUTEROWY: Krzysztof Trzewiczek

WYDAWCA: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
ul. Polna 46A
00-644 Warszawa
tel.: 022 825 44 51 (do 53)
tel./fax: 022 825 83 15
e-mail: wydawnictwa@cmppp.edu.pl
www: <http://www.cmppp.edu.pl>

ISBN 83-60475-02-4
978-83-60475-02-7
ISBN 83-60475-06-7
978-83-60475-06-5

DRUKARNIA: Toruńskie Zakłady Graficzne Zapolex Sp. z o.o.
ul. Gen. Sowińskiego 2/4
87-100 Toruń

PUBLIKACJA POWSTAŁA W RAMACH PROJEKTU „BADANIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ SZEŚCIOLATKÓW”
WSPÓLFINANSOWANEGO Z EUROPEJSKIEGO FUNDUSZU SPOŁECZNEGO W RAMACH SPO – RZL 2004-2006



Droga do samodzielności



Katarzyna Szczepkowska-Szczyńskiak
Katarzyna Uniszewska

Spis treści

WSTĘP	3
ROZDZIAŁ 1	
Samodzielność pierwszym krokiem ku dorosłości	4
1.1. Aspekty samodzielności	5
1.2. Co daje samodzielność?	8
Dziecko	
Nauczyciel	
Szkoła, społeczeństwo	
1.3. Samodzielność czy samowola?	9
ROZDZIAŁ 2	
Do samodzielności droga niedaleka, ale trzeba ją przejść małymi krokami	10
ROZDZIAŁ 3	
Co jest niezbędne, aby dziecko mogło być samodzielne	12
3.1. Bezpieczeństwo emocjonalne	12
Tworzenie ciepłej, osobistej atmosfery	
Zasady i reguły	
3.2. Pozytywny obraz siebie (wiara w siebie)	13
Budowanie pozytywnego obrazu siebie	
Komunikacja	
Podmiotowe kontakty	
3.3. Działanie – zabawa i praca	17
Odwaga w podejmowaniu działań - zabawa	
Samorealizacja, kreatywność, twórczość	
Wybór – przeżywanie konsekwencji własnych działań	
Umowy, samodyscyplina	
Współpraca, a nie rywalizacja	
Atmosfera	
ROZDZIAŁ 4	
Jakie warunki sprzyjają samodzielności dzieci	26
Dostępność materiałów i narzędzi	
Tworzywa niespecyficzne	
Miejsce na zabawę	
Meble można przesuwac	
Każdy wie, gdzie co jest!	
Organizacja zajęć	
Współpraca z rodzicami	
ROZDZIAŁ 5	
Nauczyciel przewodnikiem na drodze ku samodzielności	30
Rola nauczyciela	
Ja a moja praca	
Autorytet i szacunek	
A może troszkę elastyczności?	
Lubimy czasem pożartować!	
Duma z osiągnięć dziecka	
ZAKOŃCZENIE	34



Wstęp

W tej części zeszytu chcemy przybliżyć Wam – drodzy Nauczyciele – problematykę osiągnięcia przez dzieci samodzielności. Nie uda się nam jednak opisać tego zagadnienia w sposób wyczerpujący. Same, będąc od wielu lat nauczycielkami sześciolatków, poszukujemy odpowiedzi na pytania: Jak najlepiej wspomagać rozwój dzieci, aby w przyszłości były samodzielnymi, twórczymi dorosłymi? Jakie warunki temu sprzyjają, a jakie nie?

Pisząc o samodzielności, poruszamy ten problem tylko z kilku stron – tych, które wydały się nam najbardziej interesujące. Pragniemy, aby ta publikacja stała się dla Was pomocą w samodzielnym poszukiwaniu najlepszych metod i form pracy z dziećmi.



Rozdział 1

Samodzielność pierwszym krokiem ku dorosłości

Samodzielność jest gotowością do podejmowania zadań opartych na osobistej aktywności, a jej źródłem jest wola działania i akceptacja celu. Zanim pojawią się pierwsze małe sukcesy i niezależność, droga do samodzielności może być usłana błędami, próbami, ciągłymi pytaniami. Jest to droga rozwoju indywidualnego, której przejście prowadzi – najpierw w wymiarze dziecięcym, później dorosłym – do zwiększenia kontroli nad własnym życiem.

Dziecko samodzielne to dla nauczyciela czasem duży problem: może próbować wykonywać rzeczy, których nie umie, których nie zna, które robi źle. Znajduje odpowiedzi niekoniecznie właściwe, bywa, że nawet kontrowersyjne. Często eksperymentuje, zbacza z tematu, wymądrza się, wymaga od nauczyciela dużej cierpliwości i zrozumienia. Jedno czy dwoje takich dzieci może stać się liderami klasy, ale co, jeśli jest ich więcej? Oj, z tymi samodzielnymi dziećmi mogą być kłopoty – wyrastają przecież poza ramy lekcji czy zajęć w przedszkolu! Z braku czasu i nadmiaru materiału do przekazania sprowadzamy więc samodzielność do przepisania z tablicy tekstu ułożonego przez nas. Tak długo naprowadzamy nasze maluchy na właściwy trop, aż w końcu powiedzą dokładnie to, czego oczekujemy. Istnieje w nas, dorosłych, pokusa, aby od razu przekazać dziecku gotowe odpowiedzi, do których nauka dochodziła wiele lat. Chcemy przedstawić od razu esencję wiedzy, pomijając cały etap poszukiwań. Na pewno starsi stażem nauczyciele pamiętają jeszcze konspekty zajęć, w które wpisywało się przewidywane odpowiedzi dzieci. Te czasy już odeszły, ale przetrwał ten sposób pracy. Nadal

aktualne jest pytanie: czy człowiek, który przez całą swoją edukację uczony był podporządkowania i odczytywania znaczeń nadanych przez nauczyciela, stanie się samodzielny, twórczy, gdy będzie starszy? Przychodzi moment, gdy zależy nam, by dzieci sypały pomysłami, rozwijały myślenie twórcze i były zaradne w różnych sytuacjach. Dziwimy się, że nie są aktywne, że mają obawy, że tylko kilkoro się zgłasza, a przecież odpowiedzialne za to jest ich całe dotychczasowe doświadczenie edukacyjne.

My, nauczyciele dzieci sześciolatków, mamy bardzo ważne zadanie. Czas pobytu w oddziale przedszkolnym jest okresem przejściowym pomiędzy przedszkolem a szkołą. Może on być dla dziecka trudny, ale przede wszystkim może i powinien być ciekawy, pełen wyzwań i propozycji stworzonych na miarę jego dziecięcej otwartości i ambicji. To wtedy właśnie budujemy powołankę postawę dziecka wobec szkoły i uczenia się nie tylko w placówce oświatowej, ale na całe życie. To te pierwsze przeżycia stają się doświadczeniami bazowymi, punktem odniesienia dla całej dalszej edukacji. Zależy nam, by dziecko weszło w rolę ucznia z dobrymi oczekiwaniami, radością ciekawością i zapałem. Tylko gdy to osiągnie, będzie gotowe wykorzystać cały swój potencjał rozwojowy, a z poznawczego wysiłku czerpać satysfakcję i odczuwać dumę. Warto pamiętać, że wychowujemy ku dorosłości. Tylko taka perspektywa pozwala nam nie stracić z oczu tego, co najważniejsze. Stawiamy przed dzieckiem nowe zadania, wybory rozwijające je intelektualnie, emocjonalnie i społecznie. Budujemy poczucie kompetencji i zaufanie we własne siły.

1.1. Aspekty samodzielności

Pierwszymi obszarami, w których dziecko może rozwijać swoją samodzielność, są zabawa i samoobsługa. Dziecko sześciolatnie zwykle już potrafi samodzielnie się ubierać i rozbierać, rozpoznawać swoje rzeczy, wyjąć z tornistra czy wziąć z półki przybory potrzebne w czasie zajęć, zawiązać buty, obsłużyć się w łazience i toalecie. Może jednak zdarzyć się tak, że do grupy sześciolatków trafi dziecko, które do tej pory było wychowywane w domu przez zbyt troskliwą, a nawet nadopiekuńczą rodzinę. Na skutek wyręczania go w czynnościach samoobsługowych jest teraz nadmiernie uzależnione od osób dorosłych i w efekcie ma niskie poczucie własnej wartości oraz trudności z samodzielnym podejmowaniem innych działań. Ograniczenie samodzielności fizycznej dziecka uwidacznia się we wszystkich innych obszarach jego funkcjonowania. Nadmierne uzależnienie od dorosłych utrudnia dziecku działanie w świecie zewnętrznym i w konsekwencji hamuje jego odwagę, dociekliwość i ciekawość poznawczą.

Przykład

Sytuacja w szatni: Artur stoi i nie zaczyna się ubierać, mimo że inne dzieci są już prawie gotowe do wyjścia. W końcu zwraca się do nauczycielki: *Czy może Pani mi pomóc założyć buty?*

Nauczycielka: *Tak, proszę. Weź buty i przyjdź do mnie.* Chłopiec przynosi buty. *Dobrze, teraz rozluźnij sznurowadła.* Artur po kolei wykonuje zadania stawiane przed nim przez nauczycielkę. *Udało ci się. Teraz będziesz mógł łatwo wsunąć nogę do środka.*

Sprawdź, czy buty dobrze stoją i dotykają noskami do siebie (jeśli buty źle stoją, zwracamy uwagę dziecka i razem poprawiamy ich ustawienie).

Tak, ustawiłeś je równiutko, prawy pasuje na prawą nogę, a lewy na lewą.

Usiądź i zakładaj.

...

Brawo, jesteś naprawdę dużym chłopcem, który potrafi zakładać buty.

Czy umiesz sam zawiązać?

Artur: *Nie.*

N: *To spróbujmy zrobić to razem. Potem będziesz mógł pochwalić się mamie, jakim jesteś zuchem.*

Komentarz: Opanowanie umiejętności zawiązywania butów (założenia kombinezonu, rajstopek itp.) nie jest dla dziecka proste. Rozkładamy więc czynność na kolejne kroki. Na początku prowadzimy ręce dziecka, pomagając mu w wykonaniu poszczególnych etapów. Ostatni z nich wykonuje ono samodzielnie (lub z naszą niewielką pomocą). Takie postępowanie pozwala dziecku przekonać się, że coś potrafi. Stopniowo wycofujemy naszą pomoc z początkowych etapów i oddajemy mu coraz większe pole do samodzielnego działania (podobnie postępujemy także z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych podczas nauki wkładania kurtki, spodni itp.).

Czasem oprócz instrukcji wystarczają tylko komentarze nauczyciela: *Dobrze to zrobiliś; udało ci się włożyć ręce w rękawy, zapiąłeś suwak, szybko się uczysz.* W innych sytuacjach słowo nie wystarcza, trzeba pomóc dziecku w wykonaniu określonej czynności, np. przytrzymując kurtkę, wspólnie przekładając na prawą stronę rękawy lub prowadząc jego ręce. Jednak niezależnie od stopnia udzielonej pomocy zawsze znajdzie się coś, co można krótko pozytywnie skomentować, opisując uzyskany efekt („włożyłeś”, „zapiąłeś”, „zdjąłeś”, „naprawdę się starasz” itp.) i skupiając się na osiągnięciach dziecka.

Taka postawa nauczyciela w stosunku do dziecka sprawnego, ale nie nauczonego jeszcze samodzielności, spowoduje szybkie zmiany w zachowaniu dziecka pod warunkiem, że wzbudzimy jego pozytywną motywację. W przypadku dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nieporadnego, ze słabym lub zbyt silnym napięciem mięśniowym, z problemami w zakresie integracji

sensorycznej – będzie to proces trwający długo. Nie należy jednak rezygnować. Każde najdrobniejsze osiągnięcie powinniśmy zauważyć, opowiedzieć o nim rodzicom, najlepiej w obecności dziecka. Jednocześnie w czasie rozmów z rodzicami musimy ustalić wspólną linię postępowania, a czasami nauczyć ich (w sposób warsztatowy) postępowania z dzieckiem w podobnych sytuacjach.

W procesie osiągania samodzielności można wyróżnić trzy etapy: symbiozy, separacji i indywidualności¹. Z każdym z nich związane jest pojawienie się jednej z podstawowych potrzeb człowieka, które ważne są przez całe życie, choć sposób ich realizacji ulega przemianom rozwojowym.

- **Etap symbiozy** – związany z potrzebą więzi z podstawowym obiektem; przywiązanie najczęściej do matki, a potem do innych (w tym również do nauczycieli). Pomyślnie przejście tego etapu jest warunkiem poczucia bezpieczeństwa w świecie ludzi.
- **Etap separacji** – związany z potrzebą określenia tożsamości, wyodrębnienia swojego ja i budowania granic psychicznych.
- **Etap indywidualności** – związany z potrzebą samorealizacji, eksploracji otoczenia, samodzielnej aktywności i ekspresji swojego ja, rozwijania własnych zainteresowań i podejmowania autonomicznych działań.

Potrzeby te pojawiają się kolejno, przekształcają w toku rozwoju, a ich ekspresja jest uzależniona od sytuacji. Poniżej podajemy przykłady zachowań dzieci, które osiągnęły różne etapy samodzielności.

Przykłady

1. Wszystkie dzieci rysują „Jesień w parku”. Marysia również rysuje, ale po chwili przerywa pracę. Podnosi rękę i cierpliwie trzyma ją w górze. Po udzieleniu jej głosu zadaje mnóstwo pytań: *Nie wiem, czy maluję dobrą kredką? Proszę*

Pani, czy to jest ładnie? Czy mam narysować wiewiórkę? A czy te listki mogą być czerwone? Nie mogę dalej rysować, bo nie wiem, czy tak jest dobrze? A czy tutaj może być słońce?

Nauczycielka ogląda rysunek Marysi i dziewczynka zadowolona z siebie kontynuuje rysowanie, ale za chwilę znowu zaczyna pytać o każdy szczegół, który chce umieścić na rysunku. A potem mówi: *Proszę Pani, ja skończę i Pani będzie zadowolona.*

Nauczycielka zostawia dzieci, aby dokończyły pracę, i zaczyna składać pomoce.

M: *Ja pomogę, ja umiem ładnie sprzątać.*

N: *Marysiu, najpierw musisz skończyć swój rysunek.*

M: *Tak, ale teraz chcę Pani pomóc.*

Komentarz: Marysia osiągnęła dopiero etap symbiozy. Potrzebuje ciągłego potwierdzania więzi łączącej ją z nauczycielem. Takie zachowanie dziecka może nas irytować, wzbudzać tendencję do dystansowania się. Jednak nasze próby stworzenia dystansu jedynie nasilają dążenie dziecka do potwierdzenia więzi. W osiągnięciu kolejnego etapu samodzielności pomaga mu natomiast otwarta, życzliwa postawa nauczyciela, cierpliwe odpowiadanie na pytania, zapraszanie dziecka, gdy to jest możliwe, do wspólnej z nami pracy. Przejście etapu symbiozy jest naturalne i niezbędne dla dalszego rozwoju. Przejawy funkcjonowania na tym etapie są u niektórych dzieci bardzo intensywne – dopominają się one ciągłego potwierdzania. Inne dzieci przechodzą to dyskretniej. Jednak wszystkie potrzebują pewności, że są dla nauczyciela ważne.

2. Dzieci rozwiązują w zeszytach ćwiczeń trudne zadanie: należy odnaleźć pola z określonymi symbolami, pomalować je zgodnie z oznakowaniem, a wtedy ukaże się rysunek. Arek pracuje w szybkim tempie. W pewnej chwili kończy rysowanie i zaczyna się kręcić. Nikt nie zwraca na to uwagi. Arek zaczyna głośno bawić się kred-

¹ Koncepcję tę w sposób autorski opisała i rozwinęła E. Małkiewicz. Opis warsztatów dotyczących tego zagadnienia można znaleźć w publikacji CODN *Edukacja elementarna a diagnoza edukacyjna*, Warszawa 2002.

kami, w końcu upuszcza je na podłogę. Dzieci przestają pracować, większość z nich patrzy na chłopca. Nauczycielka pyta: *Co się stało?*

Arek: *Zrobiłem już. Wiem, co wyszło. Mogę powiedzieć.*

N: *Nie, proszę, poczekaj. Inne dzieci też chcą zgadnąć.*

A: *Powiem im!*

N: *Zabraniam.*

Arek traci zainteresowanie tematem. Kiedy dzieci chowają zeszyty do swoich szafek, mówi: *I tak byłem najlepszy, zrobiłem to pierwszy.*

Komentarz: Arek osiągnął etap separacji. Potrzebuje potwierdzenia swojej indywidualności, tego, że jest inny, lepszy, mądrzejszy. Możemy pomóc mu w przejściu przez ten etap, np. mówiąc przy omawianiu pracy: *Arek zrobił zadanie pierwszy, ale wytrzymał i nie powiedział nam, jakie jest rozwiązanie.* Postępując w ten sposób, przekładamy jego potrzebę zaznaczania własnej tożsamości na pozytywną, społecznie cenioną cechę. Zaspokajając tę potrzebę, pomagamy chłopcu w osiągnięciu następnego etapu.

3. Joasia podchodzi do stolika, powłócząc nogami. *Głowa mnie boli. Chyba nie mogę dzisiaj nic robić* – mówi. Po czym kładzie się na podłodze.

Nauczycielka nakłania dziewczynkę, by usiadła przy stoliku. Joasia powoli wykonuje polecenie, kładzie się jednak na stoliku i mówi: *Ja nie mogę dzisiaj liczyć. Jestem zbyt zmęczona.*

Nauczycielka pyta: *A co chciałabyś robić?*

J: *No... mogłabym spać... i jeszcze mogłabym coś narysować.*

N: *Dobrze, to narysuj pajęczka, który utkał sieć pomiędzy gałęziami drzewa.*

J: *Takiego, jakiego widzieliśmy dzisiaj rano w ogrodzie?* – Joasia się ożywia.

N: *Tak.*

J: *Może mi Pani dać kartkę?*

Kiedy Joasia kończy rysunek, nauczycielka pyta, ile nóg ma pająk, ile nitok ma pajęczyna itd. Następnie powoli przechodzi do dalszych

ćwiczeń. Joasia rozluźnia się i wykonuje polecenia nauczycielki.

Komentarz: Joasia jest na etapie samorealizacji. Nauczycielka, subtelnie kierując pracą dziewczynki, pozwala jej zaspokoić związane z tym potrzeby i jednocześnie nie burzy toku zajęć.

Znajomość wyżej wymienionych etapów rozwoju samodzielności i związanych z nimi potrzeb dziecka pozwala nam zrozumieć i odpowiednio odczytać zachowania dzieci. Dzięki temu możemy adekwatnie zareagować i, nie oceniając krytycznie dziecięcych zachowań, wspierać pożądaną ich osobowość – od etapu symbiozy, poprzez separację aż do indywidualności.

Aktywność dziecka może być motywowana wewnętrznie lub zewnętrznie. Motywacja wewnętrzna oznacza zaangażowanie w działanie, ponieważ samo w sobie budzi ono przyjemność i zainteresowanie. Motywacja zewnętrzna to zaangażowanie się w działanie w wyniku zewnętrznych nacisków, dla jakichś korzyści (nagród) lub w celu uniknięcia kary. Nagrody zewnętrzne osłabiają motywację wewnętrzną. Dlatego, jeśli celem naszego działania jest osiągnięcie przez dziecko samodzielności, należy tak stymulować jego aktywność, aby rozwinęła się przede wszystkim motywacja wewnętrzna.

Przykłady

Przykład postępowania zmierzającego do ukształtowania motywacji zewnętrznej:

Dziecko: *Proszę Pani, czy muszę wszystko posprzątać?*

Nauczyciel: *Tak, musisz. Zawsze sprzątam zabawki. Jak nie sprzątniesz, to nie będziesz mógł wyjść na dwór lub Jak sprzątniesz, to dostaniesz nagrodę.*

Przykład postępowania zmierzającego do ukształtowania motywacji wewnętrznej:

Dziecko: *Czy Pani dokończy nam opowiadać tę historię o przygodach Stoniątka?*

Nauczyciel: *Tak, bardzo chętnie. Jak tylko skończycie sprzątać. Będziemy mieli wtedy cały dywan wolny, aby wygodnie usiąść.*

Następnie nauczyciel dyskretnie pomaga dzieciom w zrobieniu porządku. Swoim zachowaniem modeluje współdziałanie.

Komentarz: Odwołując się do motywacji zewnętrznej, wiążemy zachowania dzieci z obiecany nagrodą lub karą. Dzieci zmotywowane wewnętrznie motywację do działania czerpią z dążenia do realizacji własnych potrzeb i celów. Sztuką jest osiągnięcie tego, aby potrzeby i cele nauczyciela stały się celami i potrzebami dzieci. Dzieci stają się wtedy osobiście zaangażowane w naukę i życie przedszkola czy szkoły.

1.2. Co daje samodzielność?

Dziecko

Samodzielne wykonywanie różnych czynności zmusza dziecko do koncentracji uwagi, kształtuje również podzielność i wybiórczość uwagi. Sprzyja zapamiętywaniu. Wszystko, co dziecko wykonuje własnymi rękami, do czego dojdzie własną myślą, co przeżyje – buduje jego umiejętności, wiedzę o sobie i innych oraz o świecie. Dziecko, poznając efekty własnej aktywności, jest konfrontowane ze swoimi możliwościami. Dzięki temu się uczy, w których sytuacjach poradzi sobie samodzielnie, a w których musi się zwrócić o pomoc. Czerpie również ze swojego działania satysfakcję i buduje poczucie sprawczości. Ma większy wpływ na zdarzenia niż dziecko wyręczane w planach, decyzjach i działaniach.

Z samodzielnego dziecka wyrasta samodzielny dorosły, radzący sobie z wymaganiami stawianymi przez życie: dobrze znający siebie, skonfrontowany z wieloma różnorodnymi trudnościami, pewien własnych możliwości, mający zaufanie do własnych wyborów i sił, gotowy na zmiany, otwarty na nowe wyzwania, podejmujący wiele różnorodnych aktywności. Człowiek, który w pełni wykorzystuje swój potencjał rozwojowy.

Nauczyciel

Nauczyciel jest towarzyszem, opiekunem, który pomaga dziecku uzyskać przede wszystkim niezależność intelektualną. Związane jest to z wiarą, że dziecko potrafi samodzielnie rozwiązać stojące przed nim problemy. Uczniowie samodzielni (nawet ci najmłodsi) aktywnie poszukują wiedzy, są ciekawi świata, niestereotypowo, nowatorsko wykonują różne zadania. Zajęcia z nimi stają się przyjemnością, trochę wyzwaniem, a nie tylko rutynowym szukaniem odpowiedzi na oczywiste pytania, chodzeniem ciągle tą samą wydeptaną przez wszystkich drogą. Pozwala to dostrzec ich indywidualność, oryginalność, wspierać indywidualny rozwój. Dzieci samodzielne znają zasady i reguły pracy oraz działają w oparciu o nie. Na początku nauczyciel daje tylko przynętę (zaciekawia, podsuwa wskazówki, porady), potem dziecko może już samodzielnie zaspokajać swoje potrzeby intelektualne. Proces nauczania i wychowania się indywidualizuje. Nauczyciel ma więcej czasu, żeby zająć się indywidualnie poszczególnymi dziećmi, gdy pozostałe, mając wewnętrzną motywację i odpowiednie materiały, dzięki wskazówkom pedagoga mogą same zdobywać wiedzę i umiejętności. Cel zajęć zostaje osiągnięty dzięki temu, że dzieci umieją się same uczyć.

Szkoła, społeczeństwo

Człowiek samodzielny staje się w efekcie twórczy. Nie boi się zaryzykować podejmowania nowych rozwiązań, próbować na wiele sposobów, ponosić konsekwencje własnych działań. Tego wymaga współczesny świat, który podlega ciągłym zmianom. Wychowujemy więc nie do zastanej rzeczywistości, ale do nieznannej przyszłości. Ludzie dorośli muszą być elastyczni, gotowi do poszukiwania wyjaśnień i nowych rozwiązań, twórczy. Tacy są tylko ludzie samodzielni. W pełnieniu nowych ról społecznych tradycyjne przepisy nie dają już gwarancji sukcesu. Człowiek zmuszony jest do poszukiwania niestandardowych rozwiązań. Każdy z nas chce być samodzielny finansowo i życiowo. Ma również

nadzieję, że samodzielnie będzie podejmował ważne dla siebie decyzje. To wszystko staje się możliwe dzięki właściwej edukacji, rozpoczynającej się już w wieku przedszkolnym.

1.3. Samodzielność czy samowola?

Pozwolenie dziecku na samodzielność oznacza, że znamy jego umiejętności, prawidłowo oceniamy sytuację i przewidujemy związane z nią niespodzianki. Nasza uwaga i troska chroni dziecko przed porażką i niebezpieczeństwem. Należy czynić to dyskretnie, bez okazywania mu nieufności i obaw. Przyjmujemy odpowiedzialność za naszych uczniów i podopiecznych, ale nie działamy i nie myślimy za nich. Warunkiem bezpiecznego prowadzenia dzieci ku samodzielności jest stworzenie im przestrzeni, w której (w określonych ramach) będą mogły realizować postawione przed nimi zadania lub zadania, które same sobie wytyczą. Rozwój człowieka polega na stopniowym usamodzielnianiu się. Istnieje jednak poważna różnica pomiędzy samodzielnością a samowolą. Samowola to nieprzestrzeganie norm, wykraczanie poza ustalone reguły, przepisy. Dziecko samowolne nadużywa naszego zaufania, nie respektuje umów. Być może postępuje tak, ponieważ miało do czynienia z dorosłymi, którzy nie ukierunkowywali jego aktywności, nie interesowali się nim lub byli niekonsekwentni. W jego życiu powstał bałagan, a świat stał się nieprzewidywalny.

Przykład samowoli

Dzieci wraz nauczycielką przygotowują uroczysty poczęstunek z okazji urodzin. Na talerzyku nie mieści się część owoców. Nauczycielka proponuje odłożenie ich do szafki, na później. Po skończonej uroczystości chce zrobić dokładkę. Niestety, okazuje się, że Bartek zjadł owoce.

Komentarz: Bartek złamał zasady panujące w grupie. Nauczycielka wyraża zdecydowanie dezaprobatę, przypominając zasady i prosząc,

by o nich pamiętał. Następnym razem w podobnej sytuacji zwróci szczególną uwagę na Bartka, aby zapobiec niewłaściwemu zachowaniu chłopca. Jeśli tym razem zachowa się on poprawnie, można powiedzieć: *Cieszę się, że pamiętałeś o tym, że owoce zostawiliśmy na dokładkę* (komentarz może być wygłoszony szeptem, tylko do Bartka).

Przykład samodzielności

Dzieci chcą zrobić wystawę rysunków. Nauczycielka wyraża zgodę, a sama zajmuje się dzieckiem, które chodzi z trudnością. W tym czasie pozostałe dzieci oprócz specjalnej masy mocującej wykorzystywały do zamocowania rysunków plastelinę, zostawiając na ścianie tłuste plamy. Później wytłumaczyły nauczycielce, że masa nie chciała się przyklejać, więc poszukały czegoś innego.

Komentarz: Celowo podałyśmy opis trochę kontrowersyjnej sytuacji, w której świetny i rozwijający pomysł zrobienia wystawy przyniósł nieprzewidziany skutek – pobrudzenie ściany. Tak to z tą samodzielnością bywa! W opisanej sytuacji nauczycielka zmartwionym głosem powiedziała: *Mhm, mamy tutaj pobrudzoną ścianę. Plastelina nie jest najlepsza do mocowania rysunków. Co teraz zrobimy?* Dzieci zaproponowały, że wytrą tłuste plamy ściereczkami. Nauczycielka zaakceptowała pomysł. Aby zwiększyć szanse powodzenia, zaangażowała się w pracę razem z dziećmi.



Rozdział 2

Do samodzielności droga niedaleka, ale trzeba ją przejść małymi krokami

Wychowanie do samodzielności to:

- rozwijanie w dziecku ufności we własne możliwości,
- wzmacnianie tendencji do rozwiązywania trudności w oparciu o to, co dziecko już wie i potrafi,
- motywowanie, by dziecko podejmowało coraz ambitniejsze, ale jeszcze leżące w granicach jego możliwości zadania,
- stawianie przed dzieckiem zadań, które je angażują,
- budowanie umiejętności przekładania słów na czyny,
- uczenie pracy samodzielnej i współpracy z innymi.

Realizacji takich zamierzeń nauczyciela sprzyja sama natura dziecka – badająca, eksperymentująca, nacechowana pomysłowością i spontanicznością. Dzieci częściej niż dorośli są z siebie zadowolone, a zatem gotowe do nowych działań. Jeśli jednak działania te są zbyt trudne, towarzyszący dziecku dorosły musi mu pomóc, np. dzieląc zadanie na etapy, modelując sposób wykonania, czasem wspierając swoją obecnością. Bywa, że trzeba dziecku pomóc w pokonaniu obaw co do efektów podjętej czynności i w uporaniu się ze związanymi z tym emocjami (niepokojem, nadmiernym pobudzeniem). Nauczyciel powinien umieć je rozpoznać i odpowiedzieć na nie odpowiednim gestem (ogarnięcie ramieniem, wzięcie za rękę, poklepanie po plecach) czy słowami otuchy (*poradzisz so-*

bie, idzie ci świetnie, dużo już zrobiesz, brawo, zuch).

Przykład

Jasio dostał polecenie przygotowania dla wszystkich pudeteczek z wybranymi pięcioma kolorami farb (komplet na stół) i pędzelkami. Realizacja tego zadania wymaga policzenia dzieci oraz rozłożenia materiałów na stolikach. Jasio staje bezradnie, rozglądając się po sali. Po chwili pojawiają się łzy w oczach.

Nauczyciel: *Widzę, że masz jakiś kłopot. Co się stało?*

Jasio: *Nie wiem, co mam robić?*

N: *Najpierw policz dzieci.* Nauczyciel staje przy chłopcu i wskazując ręką kolejne dzieci, zaczyna liczyć z Jasiem: *Jeden, dwa...* (Jaś kontynuuje samodzielnie).

N: *Dobrze, teraz już wiesz, ile potrzebujesz pędzelków. Dobrze policzyłeś. Czy wiesz, gdzie pędzle stoją?* (jeśli potrzeba, nauczyciel idzie razem z dzieckiem i pomaga mu wziąć odpowiednią liczbę pędzli).

Komentarz: W podobny sposób towarzyszymy chłopcu podczas całej wykonywanej przez niego czynności. Na koniec powinniśmy skomentować zachowanie Jasia, kierując wypowiedź do wszystkich dzieci (lub tylko indywidualnie do niego), np. *Jasio dobrze poradził sobie z przygotowaniem stolików do malowania. Policzył dzieci, przyniósł dla wszystkich pędzle i farby. Teraz możemy zabrać się do pracy.*

Pamiętajmy, że drogę do samodzielności można przejść tylko małymi, ale konsekwentnymi krokami. Pośpiech jest niewskazany, a pojawiające się przeszkody są po to, by je pokonywać. Jeśli chcemy pomóc kroczącemu tą drogą dziecku, należy analizować, co utrudnia mu włączenie nowych zachowań do repertuaru już posiadanych kompetencji, i – jeśli to możliwe – eliminować te utrudnienia. Ich źródłem mogą być:

- dziecko (np. niepewność w zetknięciu z nową sytuacją, nieśmiałość, lękliwość, nadmierne oczekiwania wobec samego siebie),
- sytuacja (np. zbyt trudne zadanie, zbyt skomplikowane polecenie, ekspozycja społeczna, przedłużający się czas wykonania).

Pozytywne skomentowanie poczynań dziecka pomoże utrzymać jego motywację.

Przykłady

1. Marysia w czasie rysowania szlaczków obraża się, nadyma i przestaje rysować.

Nauczyciel: *Marysiu, przestałaś rysować, co się stało?*

Marysia: *Bo ja nie umiem.*

N: *Aha, rozumiem. Widzę, że do tej pory nie*

wyszłaś za linię, w tym miejscu – popatrz na wzór – trzeba połączyć linie. Tak, teraz jest tak, jak na wzorze.

Marysia zaczyna dalej rysować.

2. W czasie zajęć Marek dostaje polecenie od nauczyciela: *W drugim zeszytcie graficznym na 14 stronie odszukaj, proszę, krasnoludka i pomaluj mu czapkę na fioletowo, a ubranko na żółto.*

Marek zaczyna nerwowo przeszukiwać półkę. Narasta w nim zniecierpliwienie, ruchy stają się coraz bardziej nerwowe.

Nauczyciel: *Widzę, że jesteś zdenerwowany. Czy nie możesz znaleźć drugiego zeszytu?*

M: *Tak, bo ja zapomniałem.*

N: *Rozumiem, znajdź więc drugi, niebieski zeszyt ćwiczeń.*

Dalej chłopiec wykonuje zadanie, korzystając z odpowiedzi nauczyciela.

Komentarz: W poleceniu zawarto kilka informacji. Dla tego chłopca było ich zbyt dużo. Być może jest nadpobudliwy. Nauczyciel, orientując się, w czym problem, podzielił zadanie na mniejsze części.





Rozdział 3

Co jest niezbędne, aby dziecko mogło być samodzielne

3.1. Bezpieczeństwo emocjonalne

Od osobistej postawy nauczyciela, jego otwartości na dzieci i autentyczności w ogromnej mierze zależy poczucie bezpieczeństwa dzieci w szkole czy przedszkolu. Jeśli nauczyciel wierzy w sukces, powodzenie poczynają dziecka, ono również w to uwierzy. Ta wiara sprawia, że angażuje się ono w działanie. Staje się bardziej samodzielne, odważne w podejmowaniu wysiłku uczenia się. Ciekawość świata przejawiają dzieci, które czują się bezpieczne, mają zaspokojone podstawowe potrzeby miłości i akceptacji. Gdy są pozbawione troski i życzliwości dorosłego, boją się rzeczy nowych, zadają niewiele pytań.

Zapewnienie dzieciom poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego jest podstawowym warunkiem pozwalającym im podjąć ryzyko aktywności, a więc i popełnienia błędu. Dzieci samodzielne często zaczynają działać, nie mając dostatecznej wiedzy czy umiejętności. My, nauczyciele, musimy te braki w trakcie procesu uczenia ujawnić i zaakceptować – dzięki temu uda nam się zobaczyć przebieg lekcji i zajęć w innym świetle. Presja społeczna utrudnia dzieciom (i nam, dorosłym) nieskrępowane przyznawanie się do niewiedzy i podejmowanie prób samodzielnego rozwiązania problemu. Pojawia się postawa konformistyczna – lepiej poczekać, co powie nauczyciel, niż samemu próbować. Dlatego ważne jest stworzenie bezpiecznego emocjonalnie środowiska, w którym normę stanowi próbowanie, błędzenie, szukanie odpowiedzi i różnych sposobów rozwiązania danego problemu.

Przykład

Mamy w grupie problem. Chcemy zacząć skutecznie segregować śmieci. Pomysł nauczyciela realizowany do tej pory nie sprawdził się. Dlatego wychowawca postanowił włączyć do rozwiązania problemu dzieci.

Rozpoczyna się „burza mózgów”. Na tym etapie zapisujemy każdą propozycję, nawet najbardziej fantastyczną. Wprost zachęcamy dzieci, aby wypowiadały wszystkie pomysły, które przychodzą im do głowy. Dopiero gdy spisujemy wszystkie propozycje, zaczynamy etap oceniać ich pod kątem wielu kryteriów. Robimy to tak, aby dzieci mogły wyobrazić sobie sytuacje, w których każdy pomysł jest dobry z jakiegoś innego punktu widzenia. Dopiero na końcu wybieramy ten, który jest możliwy do realizacji w naszych warunkach.

Komentarz: Metodę „burzy mózgów” można zastosować już w pracy z dziećmi sześcioletnimi.

Poniżej przedstawimy kilka strategii mających na celu stworzenie bezpiecznych emocjonalnie warunków, które sprzyjają nauce.

Tworzenie ciepłej, osobistej atmosfery

Tworzenie ciepłej atmosfery wymaga włączenia do procesu edukacji osobistych, ludzkich kontaktów. Możemy je budować, jeśli jesteśmy wrażliwi nie tylko na szkolne, ale również na pozaszkolne życie dzieci. Dzięki rozmowom z dziećmi i rodzicami zdobywamy wiedzę o swoich podopiecznych. Sprzyja to powstaniu więzi pomiędzy nauczycielem i dzieckiem. Wykorzy-

stanie szczegółowych informacji o dzieciach wspiera nauczanie. Możemy odwołać się wtedy do różnych doświadczeń dziecka w celu wypełnienia luki między wprowadzaniem materiału a jego wcześniejszą wiedzą i przeżyciami. Warto zadbać, aby każdego dnia znalazł się czas na swobodne rozmowy dzieci z nauczycielem i pomiędzy sobą. Na rozmowy autentyczne, z dużym ładunkiem emocjonalnym, ze zgodą na osobisty język ucznia, z żywymi reakcjami nauczyciela.

Możemy także przyjrzeć się ustawieniu stolików w naszej sali. Jeśli stoją w rzędach jeden za drugim, ograniczają dzieciom możliwość kontaktu. Efektem jest dystans, niestuchanie siebie wzajemnie, centralnym punktem w przebiegu zajęć staje się bowiem stojący z przodu nauczyciel. Mogą pojawić się kłopoty w czasie przerw: dzieci popychają się, szturczą, wysycając w ten sposób potrzebę bliskości i uwagi ze strony innych, której nie zaspokoili w czasie zajęć. Widząc podczas przerwy takie zachowania, zawsze szukamy ich przyczyny i staramy się znaleźć rozwiązanie. Bardzo prostym i skutecznym sposobem może być uruchomienie stolików. Przesuwając je, stawiając w kręgu, sadzając dzieci w małych grupach, uzyskujemy wpływ na przebieg zajęć, aktywizujemy uczestników i zmieniamy atmosferę w grupie.

Pytanie do Czytelnika: Jakie konkretne działania podjęłabyś/podjąłbyś, aby stworzyć dzieciom przyjazne warunki do nauki?

Zasady i reguły

Silnym oparciem dla dzieci, budującym ich poczucie bezpieczeństwa, są jasne zasady i reguły obowiązujące w czasie zajęć. Warto zwrócić uwagę, czy to, na co pozwalamy dzieciom, nie zależy od naszego humoru? Jeśli tak jest, dzieci stają się bardzo czujne i spięte, starając się odgadnąć nasz nastrój. Takie zachowanie nie pozwala im swobodnie funkcjonować.

Zasady i reguły budujemy w oparciu o nasze doświadczenie. Staramy się, aby były proste i, co najważniejsze, obowiązywały wszystkich

i stale. Jeśli pracujemy w grupie ze zmienniczką, konieczna jest współpraca i wspólne ustalenie norm.

Warto zastanowić się np. nad tym:

- co dzieci mogą robić bez pytania,
- o co muszą pytać nauczyciela,
- z których materiałów mogą korzystać samodzielnie (im więcej materiałów i narzędzi jest dostępnych dzieciom, tym łatwiej mogą samodzielnie działać),
- gdzie będą chowane materiały plastyczne, narzędzia, pomoce i przybory (jeśli są to stałe miejsca, dzieci szybko uczą się swobodnie poruszać po sali, co ułatwia sprzątanie i dbanie o porządek – z dyskretnym wsparciem nauczyciela).

Pamiętajmy, że nie wystarczy tylko wypisać zasady czy wspólnie ułożyć je z dziećmi – reguły muszą rzeczywiście działać w życiu. Dzieci powinny widzieć nasz wysiłek, kiedy np. ustawiamy zawsze farby w określonym porządku, a pędzelki po umyciu suszymy włosiem do góry, starannie wycieramy tablicę, równiutko odkładamy zeszyty. Tylko taki nasz osobisty przykład z jednej strony, a z drugiej zauważanie wysiłku dzieci i przekazywanie pozytywnych komunikatów przyniesie oczekiwane rezultaty. Podczas wprowadzania reguł ważna jest jakość, a nie ilość. Lepsza jest jedna starannie wykonana praca, obejmująca cały proces przygotowania oraz sprzątania, niż wiele byle jakich.

Pytanie do Czytelnika: Jakie reguły w waszej klasie czy grupie są niezmiennie?

3.2. Pozytywny obraz siebie (wiara w siebie)

Budowanie pozytywnego obrazu siebie

Dziecko przychodzi do przedszkola, szkoły codziennie – każdego więc dnia styka się z określonymi postawami i komunikatami nauczycieli. Powoli, ale konsekwentnie buduje obraz siebie.

Ważne jest więc, aby obraz ten był pozytywny. Niestety, jakże często obserwujemy tendencję do strofowania dzieci, wytykania im błędów już od bardzo wczesnego dzieciństwa. Rozpoczyna się wtedy intensywny trening „bycia nie w porządku”. Ciągłe korygowanie, nadmierna czujność dorosłych i negatywne komentowanie zachowania dziecka mogą być odczuwane jako krytyka. Mogą krępować swobodę działania, wywoływać niepewność i zawstydzenie. *Nie skacz, bo upadniesz, uważaj, bo się przewrócisz* – takie uwagi dorosłego wywołują w dziecku lęk, „roz sądną” reakcję powstrzymania się przed spontaniczną aktywnością. Dorośli mogą utrudniać, a nawet uniemożliwiać eksplorującą aktywność dziecka, mówiąc np. *nie ruszaj, bo popsujesz, nie bierz się za to, czego nie umiesz, masz drewniane ręce, jesteś niezdarą*. Mogą też zachęcać do pokonywania trudności słowami: *dasz sobie radę, spróbuj jeszcze raz, nie od razu Kraków zbudowano, to naprawdę wymaga dużo cierpliwości, widzę, jak się starasz* itp. Ukształtowane w dzieciństwie postawy „ja to potrafię” lub „ja tego nie potrafię” mają tendencję do powielania się i utrwalania. *Tego nie umiem, to mi się nie uda, nigdy tego nie pamiętam* – taki wewnętrzny krytyk powstaje przede wszystkim na skutek oddziaływań wychowawczych rodziców, dziadków, także wychowawców i nauczycieli. Wszechobecna, społecznie akceptowana i tolerowana jest niestety negatywna ocena, wyrażona często w formie agresywnego komunikatu. Bywa, że sugeruje ona dziecku pejoratywne cechy. I chociaż intencje są zapewne dobre, taka postawa dorosłych nie ma nic wspólnego z pomocą dziecku w trudnym procesie wzrastania. Ten się nie myli, kto nic nie robi. Pomyłka, błąd, kolejna próba to nieodzowne elementy uczenia się – zarówno w obszarze intelektualnym, jak i społecznym.

Nauczyciel może mieć wpływ na kształtowanie samooceny dziecka w czasie każdego z nim kontaktu:

- komentując zabawę swobodną,
- oceniając pracę pisemną,

- w czasie odpowiedzi ustnej,
- rozmawiając na dowolny temat,
- omawiając pracę plastyczną itp.

Oddziałują nie tylko słowa, ale także gest, wyraz twarzy, potakiwanie głową. Każdą z tych reakcji możemy u dzieci wzmacniać pozytywny obraz siebie.

Przykład

Kilkoro dzieci dostało poważne zadanie: mają przynieść piasek do piaskownicy znajdującej się wewnątrz przedszkola. Basia, niosąc pierwsze wiaderko, rozsypała jego zawartość: *Nie przynieś tego piasku, nie umiem*.

Nauczyciel: *Basiu, może wiaderko z piaskiem było dla ciebie za ciężkie?*

B: *Tak, bo chciałam nasypać całe*.

N: *Rozumiem, teraz posprzątam to razem. Proszę, przynieś szufelkę i zmiotkę*. Nauczyciel trzyma szufelkę, na którą Basia zamiata piach.

N: *Dobrze wszystko zamiotłaś. Czy potrzebujesz kogoś do pomocy, aby przynieść resztę piachu?*

B: *Tak, chcę pójść z Marysią*.

N: *Dobrze, idź i poproś ją o pomoc. Wiem też, że jeśli piasek znów się wysypie, będziesz wiedziała, jak sobie z tym poradzić*.

Komentarz: Po skończonej pracy nauczyciel ogląda rezultaty, dziękuje dzieciom za pomoc. Podkreśla, że dobrze poradziły sobie z tą pracą. Gdyby w trakcie realizacji zadania pojawił się jakiś problem, nauczyciel powinien przyjść z pomocą, tak by czynność została doprowadzona do końca, a dzieci odczuły satysfakcję.

W budowaniu pozytywnego obrazu siebie niezbędne jest stawianie przed dzieckiem wielu różnorodnych zadań. Poszerza się wtedy zakres jego doświadczeń oraz wiedza o sobie. Mądre towarzyszenie nauczyciela pozwala dziecku pokonać trudności, wyjść z nowych dla niego sytuacji z poczuciem, że sobie poradziło. Dzięki temu dziecko jest w stanie podejmować kolejne,

coraz bardziej skomplikowane czynności, a my pozostawiamy mu coraz większe pole do działania, stopniowo wycofując swoją ingerencję.

Pochwały i nagrody muszą być konsekwentną adekwatnie wysokich, dostosowanych do możliwości dziecka wymagań.

Komunikacja

Pisząc o budowaniu u dziecka pozytywnego obrazu siebie, nie sposób jeszcze raz nie wspomnieć o komunikacji. Każda rozmowa, a nawet każdy bezsłowny kontakt kształtuje i odzwierciedla relację nauczyciela z uczniem. Jest to proces wzajemnego wpływu. Wyobraźmy więc sobie, jak istotna jest forma naszej wypowiedzi! Słowa, ale także postawa i gesty wpływają na emocjonalne stosunki między ludźmi i na jakość ich współdziałania. To one, a nie przekazywane informacje wychowują i kształtują dziecko. Ułatwiają porozumienie, dają szansę na spotkanie z drugim człowiekiem – uczniem. W procesie wychowania i edukacji dziecko stale doświadcza kontaktów i związków z ludźmi. Do pewnego stopnia jesteśmy tym, z kim, o czym i jak rozmawiamy. Dlatego tak ważne jest:

- **co mówimy** (zwracając uwagę na aspekty pozytywne, rozumiejąc trudności i ewentualne kłopoty),
- **jak mówimy** (raczej nieśpiesznie, półgłosem, o ile to możliwe – spokojnie, zwracając się do dziecka jako do szanowanego rozmówcy poprawnym, kulturalnym językiem, życzliwie i taktownie),
- **jak słuchamy** (skoncentrowani, spoglądając w oczy).

Nasz sposób komunikacji stwarza i modeluje dziecko. Naszą kulturę i takt będzie ono niosło dalej w życie. Gdy dorośnie, prawdopodobnie będzie się komunikować tym samym sposobem, jakiego doświadczało w dzieciństwie.

Przykład

W czasie zajęć Artur kładzie się na zeszyt.

Nauczyciel: *Arturku, podnieś się i pisz dalej.*

Artur: *Już napisałem.*

N: *Nie, nie napisałeś, pisz dalej.*

A: *Nie chcę już się uczyć.*

N: *Musisz się uczyć, mówię, pisz dalej tak jak wszyscy.*

Komentarz: Dziecko swoim zachowaniem coś chce nam przekazać. Nauczyciel podąża jednak za tym, co słyszy, nie starając się wnikać w prawdziwe znaczenie przekazu chłopca. Brak porozumienia jest także informacją zwrotną. Warto obserwować reakcję dziecka na nasze komunikaty, bo może się okazać, że nasz sposób komunikowania się z nim jest nieskuteczny!

Przykład

W czasie zajęć Artur kładzie się na zeszyt.

Nauczyciel: *Arturku, podnieś się i pisz dalej.*

Artur: *Już napisałem.*

N: *O, rzeczywiście, sporo już zrobiłeś. Zostały ci jeszcze trzy linijki.*

A: *Tak, wiem, ale ich nie napiszę.*

N: *Dlaczego, co się stało?*

A: *Ołówek mi się złamał i nie mam temperówki.*

N: *Dobrze, że mi o tym mówisz. Temperówka jest w szufladzie. Proszę, przynieś ją i zatemperuj ołówek.*

Komentarz: Nauczyciel wykorzystał rozmowę, aby dowiedzieć się, na czym polega problem dziecka. Słuchał uważnie jego odpowiedzi, starając się zrozumieć ukryty przekaz (np. zmęczenie, niezrozumienie treści, ambicja bycia najlepszym). Dzięki temu może zareagować tak, aby pomóc dziecku.

*Per aspera ad astra*². Pokonywaniu przez dziecko trudności w procesie uczenia się powinny towarzyszyć adekwatne pochwały (udzielane nawet

² Łac. *Przez trudy do gwiazd.*

na najprostszym etapie wykonywania zadania). Powinny to być pochwały:

- **werbalne** (opisowe): *równo napisałeś tę linijkę; widzisz, że naprawdę wkładasz dużo wysiłku!*
- **niewerbalne**: spojrzenie z uśmiechem w oczy dziecka, gest uznania, zachwyt (nasza uśmiechnięta twarz jest zaproszeniem, zachętą do kontaktu; uśmiech jest także nagrodą – możemy jednak świadomie z niego zrezygnować, by okazać dezaprobatę; nasza uwaga wzrokowa informuje dziecko, że go słuchamy, odbieramy przekazywane przez nie informacje).

Przykład

Dzieci wykonują pracę plastyczną – rysunek tematyczny. Justyna podchodzi ze swoim rysunkiem i pyta: *Czy ładnie narysowałam?*

Nauczyciel: *Widzę, że narysowałaś królową ubraną w długą żółtą suknię. Ma na głowie koronę. Stoi przy studni, pod drzewem. Z boku, na trawie jest zielona żaba. Kolory są bardzo wyraźne. Mocno naciskałaś kredkę.*

J: *Tak.*

N: *A tu, co tutaj jest?*

J: *Tutaj jest złota kula, którą przyniosła żaba.*

N: *Użyłaś wielu kolorów. Dużo się tutaj dzieje. Podoba mi się twój rysunek, a tobie?*

J: *Tak, dorysuję jeszcze tylko...*

Komentarz: Dzieci bardzo lubią być przez dorosłych docenione, zasłużyć na ich **poważne** uznanie i pochwałę. W powyższym przykładzie uwagi nauczyciela są konkretne, dotyczą szczegółów, które dziecko może także zauważyć. Nauczyciel nie operuje ogólnikami, takimi jak „wspaniale”, „pięknie”, które tak naprawdę niewiele znaczą, za to budzą oczekiwanie, że wszystko zawsze będzie ocenione jako przepiękne. W czasie rozmowy nauczyciel może subtelnie pokierować dzieckiem, proponując mu np. wzbogacenie pracy, pokolorowanie, zwiększenie liczby szczegółów.

Podmiotowe kontakty

Poniżej podajemy kilka wskazówek, które mogą wesprzeć podmiotowość kontaktów nauczyciela z dzieckiem.

- Oprócz komunikatów kierowanych do całej grupy warto również adresować wypowiedzi do poszczególnych dzieci. Mogą to być komunikaty nie tylko bezpośrednio związane z tematem zajęć, ale także bardziej osobiste, dotyczące dziecka. Możemy zauważyć zmianę w wyglądzie, ubranie, stwierdzić, że dobrze zatemperowało kredki.
- Umowy zawierane indywidualnie z dzieckiem budują odpowiedzialność i poczucie, że jest dla nas ważne.
- Oceniając prace dzieci, powinniśmy zwracać uwagę na cały proces wykonania (a nie tylko na efekt końcowy), docenić ich wkład pracy w przedsięwzięcie.
- Musimy pamiętać, że podczas każdego kontaktu dziecko jest naszym partnerem. To wydaje się proste, ale w praktyce można zapomnieć o zasadach. Jeśli o coś **pytam**, to **respektuję** odpowiedź. Natomiast w sytuacji, gdy to ja, nauczyciel, muszę podjąć decyzję, nie pytam, czy dziecko się zgodzi, czy mu się to podoba, tylko polecam wykonanie zadania.

Przykłady

Nauczyciel: *Jasiu, czy możesz pomóc Markowi posprzątać?*

Jasio: *Nie.*

Nauczyciel: *Zosiu, czy możesz mi przynieść pudeteczko z kredkami?*

Zosia: *Nie.*

Komentarz: W obu sytuacjach pozostaje nam tylko uszanować odpowiedzi dzieci. Pytając o coś i nie respektując odmowy, okazalibyśmy jawne lekceważenie drugiej osoby.

Kiedy zależy nam, aby dziecko wykonało polecenie, zwrócimy się do niego inaczej.

Przykłady

Nauczyciel: *Jasiu, proszę, pomóż posprzątać Markowi?*

Jasio: *Nie chce mi się.*

N: *Rozumiem, ale proszę, zrób to.*

Nauczyciel: *Zosiu, przynieś mi, proszę, pudełko z kredkami?*

Zosia: *Nie.*

N: *Dlaczego?*

Z: *Bo się bawię.*

N: *Wobec tego przerwij zabawę i podaj mi to, o co proszę (nauczyciel może również rozważyć argumenty dziecka i uznać, że są ważne: *Rozumiem, w takim razie nie będę ci przeszkadzać.*)*

Komentarz: Gdy nasze oczekiwania formułujemy wprost, szanujemy podmiotowość dziecka, a sobie pozostawiamy prawo do zmiany zdania w zależności od okoliczności.

- Traktujemy dziecko poważnie, nie infantylizujemy kierowanych do niego wypowiedzi.
- Oczekiwania i wymagania stawiamy adekwatnie do indywidualnych możliwości dziecka. Wymagając czegoś – życzliwie wspieramy, czyli uważnie czuwamy, towarzyszymy mu ciepłym spojrzeniem i gestem, a w razie potrzeby pomagamy – i zawsze zauważamy postępy.
- Akceptujemy osobisty język dziecka. Sami zawsze mówimy poprawnie, demonstrujemy prawidłowe wzorce wypowiedzi.
- Zawsze staramy się zrozumieć uczucia dziecka, poznać ich przyczyny. Możemy wtedy okazać wsparcie w ich wyrażeniu w sposób akceptowany społecznie.

3.3. Działanie – zabawa i praca

Odwaga w podejmowaniu działań – zabawa

W oddziale sześciolatek jest czas nie tylko na formalne nauczanie, ale także na zabawy. Jest wiele okazji, by te formy aktywności przeplatały się, przenikały wzajemnie. Jest to

szczególnie ważne dla dzieci, które wcześniej nie chodziły do przedszkola. Dzieci czerpią z zabawy przyjemność i zadowolenie, ale co ważniejsze, zdobywają dzięki zabawie wiedzę i umiejętności, których w inny sposób nie można im przekazać. Dzięki zabawom sześciolatki doświadczają radości z poznawania własnego ciała, pokonują napięcie emocjonalne, przebywają z rówieśnikami, którzy podobnie myślą, uczą się akceptować pomysły kolegów. Podczas zabawy dzieci tworzą wyobrażenia samych siebie – „będę jak Zorro”, „silny jak tata”, „zostanę strażakiem”. Tym autokreacyjnym dążeniem często towarzyszy ogromna energia, dzięki której dorośli mogą pomóc dziecku w budowaniu pozytywnych wartości, np. odwagi, uczynności, dobroci. Mogą to robić dzięki opowiadaniu lub czytaniu starannie dobranych opowieści, baśni i bajek. Wytwarza się wtedy więź emocjonalna między nauczycielem a uczniami. Dzieci **stuchające** bajek są bardziej poznawczo i emocjonalnie zaangażowane w ich treść niż te, które je oglądają w telewizji. Dostrzegają abstrakcyjne, psychologiczne cechy bohaterów, używają więcej określeń dotyczących zachowania i usposobienia postaci. Potrafią później wymyślić swoje historie, nowych bohaterów i ich przygody, realizować przedstawienia teatralne, tworzyć inscenizacje, odważnie działać.

Odwagę do działania najłatwiej jest zdobyć w sytuacji zabawy. Dopiero później, gdy dziecko poprzez ćwiczenie zachowań w zabawie zdobędzie różne umiejętności, możemy się spodziewać, że zaprezentuje je w codziennym życiu. Każda zabawa zawiera także swoiste wyzwania. Może to być np. wrzucenie piłki do koszyka, złapanie uciekającego „liska”, rozpoznanie przyjaciela po głosie. Bez tego nie byłoby pewnego napięcia i późniejszej przyjemności. Najbardziej niepewne dzieci dzięki zabawom mogą zbudować odwagę niezbędną w podejmowaniu innych zadań. Musimy jednak pamiętać o subiektywnych reakcjach dziecka na różne zdarzenia: w trakcie zabawy może to być reakcja lękowa, spowodowana niepewnością.

Aby dziecko mogło działać efektywnie, poziom motywacji nie może być zbyt wysoki, wtedy bowiem stres związany z wykonaniem zadania jest zbyt silny i może paraliżować działanie. Nasze oddziaływania należy więc indywidualizować już na etapie budowania motywacji do wykonania zadania.

Przykłady

Delikatny w budowie chłopczyk: blady, cienka skóra, widoczne naczynka krwionośne, podkrążone, duże oczy, widoczna nerwowość w ruchach (ruchy rwane, szarpane), niepewność w działaniu – kierowanie do niego poleceń z dużym entuzjazmem, z poparciem ich wieloma argumentami i korzyściami, z dużym prawdopodobieństwem całkowicie go zablokuje i przerazi.

Dziewczynka o mocnej budowie ciała: duża głowa, masywne kości, podściółka tłuszczowa, powolne, ciężkie ruchy – aby zmobilizować ją do działania, musimy wykrzesać entuzjazm, zachęcić własną radością, wprost popchnąć własną energią. Potem, gdy już zacznie pracę, może kontynuować ją bez końca.

Komentarz: Nauczyciel powinien dobrze znać swoich uczniów. Zwracać uwagę na ich typ budowy i reaktywność, dzięki temu będzie wiedział, jak zachęcić każde z nich do aktywności.

Często obserwujemy duże różnice w postawie dzieci wobec zadań, które mają wykonać. Są dzieci, które potrzebują silnych bodźców na etapie przystępowania do działania, inne reagują przeciwnie – silne bodźce blokują ich aktywność. U dzieci sześciolatków musimy dostrzec ich cechy temperamentu, które wynikają z wrodzonego sposobu funkcjonowania układu nerwowego. Znając je, tak dobieramy zadania, by zwiększyć szanse dziecka na sukces. Niektóre dzieci są gotowe szybko zmieniać rodzaj wykonywanych czynności, inne potrzebują na to dużo czasu, ponieważ zatapiają się w działaniu i trudno adaptują do nowych sytuacji. Dzieci zbyt po-

wolne, dzieci z potrzebą silnej stymulacji mogą lepiej wykonywać nasze polecenia, jeśli pracują w parach czy zespołach. Każde dziecko ma swoje mocne strony i ograniczenia. Dobrze jest poznać wrodzone predyspozycje dziecka, bowiem na nich możemy łatwiej budować nowe sprawności. Ważne jest także poznanie sposobu reagowania emocjonalnego dziecka (np. dziecko nieśmiałe może nie podjąć zadania pomimo ambicji i optymalnego zmotywowania).

Błędy, które dziecko może popełnić w trakcie działania (uczenia się), powinny być z pomocą nauczyciela korygowane. Nie można jednak ich wyolbrzymiać i koncentrować się jedynie na niepowodzeniach. Nauczyciel jest dla małego dziecka wyrocznią poprawności, ale nasze słowne uwagi czy inne formy pomocy nie gwarantują natychmiastowego osiągnięcia spodziewanych efektów.

Już na etapie przygotowania przedszkolnego widać u dzieci różne tempo przyswajania materiału i nabywania nowych umiejętności. Jeżeli na bieżąco nie wzmacniamy działań dziecka, kierując na nie naszą pozytywną uwagę (np. mówiąc: bardzo prosto narysowałeś tę linię), dziecko nie dostrzeże związku pomiędzy swoim działaniem a jego rezultatem. W efekcie może zaprzestać starań, robić wszystko byle jak, wycofywać się z aktywności. Może pojawić się u niego myślenie: „cokolwiek bym zrobił, i tak nikt tego nie widzi”. Poza obniżeniem motywacji, takie myślenie niesie też konsekwencje uczuciowe – deficyt emocji dodatnich i nadwyżkę ujemnych. Może to doprowadzić do pojawienia się smutku, depresji czy złości. Z drugiej strony, jeśli zwrócenie uwagi związane jest ze zbyt wczesną oceną negatywną, to u dziecka może się wytworzyć postawa wyuczonyj bezradności – „cokolwiek bym zrobił, i tak będzie źle”. Dobrze, jeśli dostrzegamy starania dziecka i okazujemy to choćby gestem. Jeśli nie uda się nam tego zrobić od razu, warto możliwie szybko wrócić do zaobserwowanej sytuacji, nawet gdyby chodziło „tylko” o dostrzeżenie dobrych intencji dziecka. Dziecko bardzo potrzebuje zainteresowania ze strony innych.

Przykłady

1. Dzieci rysują szlaczki literopodobne. Jest to trudne, dość monotonne zadanie. Zależy nam na dokładności i precyzji, dlatego staramy się podejść nie tylko do tych dzieci, które wymagają od nas szczególnej uwagi. Do każdego dziecka zwracamy się z jakimś konkretnym komentarzem, np.: *tu zrobisz bardzo równo; widzę, że pracujesz powoli i dokładnie; w tym miejscu popraw; uważaj na pętelki, są trudne.*

2. W trakcie sprząwania nauczyciel także się krząta, porządkuje swoje miejsce pracy lub pomaga układać rzeczy grupowe. Modeluje w ten sposób odpowiednie zachowanie dzieci i odpowiedzialne, poważne traktowanie poleceń. Podczas sprząwania ma doskonałą okazję do nawiązywania indywidualnych kontaktów, pochwalenia i podsumowania pracy uczniów, choćby wymienienia tego, co dziś zrobili. Dzieci sprawiające kłopot, które nie chcą się włączyć do pracy, łatwiej jest zachęcić do działania, angażując je w czynności, które sami wykonujemy, np.: *Januszk, proszę, pomóż mi złożyć tę dużą płachtę. Bez ciebie sobie nie poradzę.* Po skończeniu pracy: *Dziękuję, dzięki twojej pomocy udało mi się równo złożyć* lub choćby: *Umiesz dobrze składać materiał.*

3. Jeśli podczas zajęć plastycznych prowadzonych przy stolikach zatrzymamy się na chwilę przy każdym z nich, możemy zaobserwować, które dziecko wymaga okazania indywidualnego zainteresowania, potrzebuje konkretnej pomocy, korekty lub potwierdzenia, że prawidłowo wykonuje zadanie.

Komentarz: Wszyscy mamy tendencję do zapamiętywania znaku emocjonalnego sytuacji – zapamiętujemy odczucia towarzyszące zakończeniu zdarzenia i pomijamy te, które pojawiły się wcześniej. Warto więc, by pierwsze doświadczenie samodzielności kończyło się satysfakcją, poczuciem sprawczości, radością z pokonania obaw. Przewidywanie własnych emocji związa-

nych z określoną aktywnością jest jednym z najważniejszych wyznaczników podejmowania lub niepodejmowania działań.

Warto również pamiętać, że ukształtowaniu się odporności na stres sprzyja:

- poczucie osobistej kontroli nad okolicznościami życiowymi,
- przekonanie o skuteczności własnego działania,
- doświadczanie wsparcia i zaufania ze strony bliskich osób.

Dziecko oswojone z pokonywaniem trudnych sytuacji, potrafiące uczyć się przez działanie podejmie wyzwanie i spróbuje stawić czoło nowym, trudnym warunkom. W nietypowej, wywołującej stres sytuacji będzie szukało rozwiązania bądź zwróci się o pomoc. To my, dorośli, musimy pomóc mu uwierzyć we własne siły i w to, że uda mu się zrealizować zamierzenia.

Podstawową formą aktywności, dzięki której małe dziecko może się rozwijać i samorealizować, jest zabawa. W zabawie dziecko ćwiczy i utrwała zdobyte umiejętności. W działaniach dorosłych dziecko często uczestniczy biernie lub jest tylko uważnym obserwatorem. W zabawie natomiast ma możliwość aktywnie odtworzyć i ponownie przeżyć zaobserwowane sytuacje (np. dziecko biernie uczestniczyło w zakupach robionych przez tatę, następnie w przedszkolu w grupie rówieśników podczas zabawy tematycznej stało się klientem, zorganizowało sklep, było również ekspedientem). Takie działania dziecka mają równie istotne znaczenie w przygotowaniu do szkoły, co zajęcia proponowane i przygotowane przez nauczyciela. W grupie sześciolatków w miejsce zabawy swobodnej wprowadzamy coraz więcej zadań, które mają narzuconą strukturę. W niej musi się także znaleźć miejsce na samorealizację.

Dorośli uczestniczący w działaniach dzieci mogą:

- stresować je i frustrować – kiedy nadmiernie komentują, korygują, pouczają, realizują własny scenariusz, przejmują inicjatywę,

– wspomagać ich rozwój – kiedy dają pole do działania, współuczestniczą w zabawie zgodnie ze scenariuszem i rolą przygotowaną dla nich przez dzieci, pomagają im w odpowiednich sytuacjach.

Wyręczanie dziecka nie jest pomocą. W rzeczywistości umacnia w nim poczucie bezradności i postawę bezkrytycznego podporządkowania, niszczy inwencję i odbiera możliwość przeżywania różnorodnych doświadczeń. Dorosły powinien jedynie wspierać dziecko, zachęcać i wspomagać, a nie wyręczać czy zastępować w wykonywaniu czegoś.

Pamiętaj! Pomagaj tylko tyle, ile jest niezbędne, aby dziecko zakończyło swoje działanie sukcesem.

Przykłady

1. Kubuś wlał do szklanki za dużo mleka. Idzie bardzo powoli, uważając, żeby go nie rozlać. Nagle, niestety, mleko rozlewa się na podłogę.

Kuba: *Proszę Pani, proszę Pani, mleko się rozlało!*

Nauczyciel: *Oj! Rzeczywiście. Trzeba szybko sprzątnąć, zanim ktoś w to wejdzie. Ściereczka wisi na miejscu.*

K: *Ale ja nie wiem gdzie.*

N: *Marysiu, pokaż Kubusiowi, gdzie jest ściereczka.*

Komentarz: Nauczyciel nie zostawił dziecka bez pomocy, nie wyręczył go jednak. Konkretnymi wskazówkami ukierunkował jego działania, tak by były skuteczne.

2. Ola nalewa sobie kompot.

Nauczyciel: *Olu, obawiam się, że nalewasz sobie zbyt dużo. Może się rozlać.*

Ola: *Nie, będę uważała.*

Ola niesie szklankę szybko, nieuważnie i rozmawia przy tym z koleżanką. Kompot się rozlewa.

O: *Ojej, rozlało się.*

Komentarz: Nauczyciel powstrzymuje się przed krytycznym komentarzem, ale stwierdza fakt: *Gdy szklanka jest pełna, trzeba iść bardzo powoli. Teraz sprzątnij, aby inne dzieci nie weszły w kałużę.*

W pierwszych latach życia to rodzice i nauczyciele budują w dziecku poczucie zadowolenia z odniesionego sukcesu. Każde samodzielne działanie zakończone powodzeniem zwiększa wiarę we własne możliwości i pozwala na samo-realizację. Dlatego warto uczyć dzieci i pomagać im w:

- stawianiu sobie celów (czyli odpowiadaniu na pytanie: do czego dążę?),
- planowaniu działań (rozwijaniu umiejętności podążania do celu małymi krokami, czyli osiągnięcia drobniejszych celów pośrednich),
- podsumowaniu, zwerbalizowaniu dokonań (by widziały swoje postępy lub poszukiwały przyczyn trudności).

Przykłady

1. Ania siedzi smutna przy stole; przed chwilą poprosiła o igłę, ponieważ chciała zrobić prezent dla mamy. Teraz siedzi i nic nie robi. Nauczyciel zauważa to i pyta: *Aniu, widzę, że przerwałaś pracę, czy coś się stało?*

A: *Tak, bo ja nie będę robić, nie umiem.*

N: *Chciałaś zrobić prezent dla mamy.*

A: *Tak, ale nie umiem.*

N: *Co chciałaś zrobić?*

A: *Chciałam zrobić obrazek z nawleczonych koralików i ozdobić piórkami.*

N: *To ciekawy pomysł. Co musisz najpierw zrobić?*

A: *Najpierw trzeba nawlec koraliki na nitkę.*

N: *A co później?*

A: *Jak będę mieć koraliki, to przycępię je do kartki i ozdobię piórkami.*

N: *Dobrze to wymyśliłaś. Masz już igłę.*

A: *Tak, ale nie umiem nawlec.*

N: *Sprawdźmy, może igła jest za gruba i nie mieści się w koraliku.*

Dziewczynka próbuje włożyć igłę w koralik, ale okazuje się, że jest za gruba. Razem z nauczycielem znajdują cieńszą. Po nawleczeniu nitki Ania rozpoczyna pracę.

Komentarz: Nauczyciel, towarzysząc dziecku, pomaga mu uzmysłowić sobie cel, zaplanować czynności. Na koniec wspólnie mogą ocenić efekty działania.

2. Dzieci przychodzą do nauczyciela i mówią: Założyliśmy wydawnictwo, teraz będziemy wydawać gazetę.

Nauczyciel: *To bardzo dobry pomysł, będziecie mogli zanieść gazetę do innych grup. O czym będziecie pisać?*

D: *O wakacjach, ale to Pani będzie pisać, bo my jeszcze nie umiemy.*

N: *Czy w gazecie musi być tylko pismo?*

D: *Nie, możemy zrobić rysunki albo poszukać zdjęć z wakacji.*

D: *A ja mam pocztówki!*

D: *Ja też.*

N: *W przedszkolu są takie, które dostaliśmy od was z wakacji. Macie bardzo dobre pomysły. Oczywiście pomogę wam w podpisaniu obrazków. Cieszę się, że i dla mnie znaleźliście zadanie.*

Komentarz: Podczas dalszej rozmowy nauczyciel pomaga dzieciom ustalić kolejne kroki i subtelnie czuwa nad wykonaniem zadania. Nie zapomina, aby później rozdać gazetkę w innych grupach lub klasach.

To my, dorośli, dzięki naszej postawie możemy nauczyć dzieci, że przeszkody, porażki należy traktować jako wyzwania. Możemy pomóc im w uświadomieniu sobie własnych kompetencji, otworzyć drogę do realizacji marzeń. Warto pamiętać, że wielu ludzi nie urzeczywistnia swoich marzeń tylko dlatego, że nie zna swoich możliwości.

Samorealizacja, kreatywność, twórczość

W ferworze przygotowywania dzieci do szkoły – mozolnych ćwiczeń, liczenia, klasyfikowania, czytania – nie możemy zapomnieć, że jest to okres ważny dla rozwoju samorealizacji, kreatywności i twórczości dziecka. Wiele nawet dosyć trudnych czynności manualnych nasi wychowankowie potrafią już wykonywać samodzielnie. Dodatkowo wchodzą w okres rozwoju wyobraźni, dzięki której planują niekiedy bardzo skomplikowane zabawy i działania oraz wytrwale dążą do ich realizacji. Stworzenie dzieciom możliwości pracy z różnymi materiałami, także niespecyficznymi, pozwala im zrealizować własne pomysły. Mając do dyspozycji: korę, korzenie, patyki, muszelki, kamyki, resztki świeczek, koraliki, modelinę, klej, skrawki materiałów, sznurki, wełnę, dzieci mogą nie tylko kopiować czyjąś pracę, lecz także tworzyć własne kompozycje. Warto stworzyć możliwości, aby ich prace były różnorodne, promować nowe pomysły, oryginalność. Nie ma nic smutniejszego niż prace plastyczne, które wszystkie wyglądają tak samo.

Samorealizacja i twórczość w dużej grupie dzieci jest możliwa dzięki ich osobistej **odpowiedzialności** oraz **współdziałaniu**. W dalszej części przedstawiamy kilka pomysłów na budowanie tych umiejętności.

Sześcioletki są już gotowe do wykonywania skomplikowanych zadań. Między innymi dlatego, że potrafią oprzeć się powstającym po drodze, mniej istotnym dla wykonywanej czynności spostrzeżeniom. Mają już też zdolność do odczekania i powstrzymania się od natychmiastowej reakcji. W trudniejszych dla nich sytuacjach sześciolatki są jednak nadal pobudliwe, mają mniejszą zdolność kontrolowania zachowania. Podczas samodzielnej pracy jeszcze trudno jest im utrzymać uwagę, oprzeć się wielu działającym na nie bodźcom – każdy z nich jest równie ważny i może przerwać tok działania. Dzieci impulsywne mają kłopot z zapamiętaniem celu lub polecenia i podporządkowaniem im swoich reakcji. Przeważnie nie dostrzegają też swoich błędów,

nie mogą ich więc skorygować. O tym wszystkim możemy porozmawiać z rodzicami impulsywnego dziecka, bo również oni w domu zmagają się ze swoją nadpobudliwą pociechą. To jednak dziecku jest najtrudniej! Nie trzeba czekać na diagnozę z poradni psychologiczno-pedagogicznej, aby zobaczyć, że dzieci są różne – należy więc różnicować sposób pracy z nimi i stawiane wymagania. I tu znów cierpliwość dorosłych oraz pomoc na kolejnych etapach wykonywania czynności sprawi, że końcowy efekt będzie sukcesem. Zbuduje to w dziecku przekonanie, że potrafi coś zrobić, że jeśli chce – to może.

Wybór – przeżywanie konsekwencji własnych działań

Ucząc dziecko odpowiedzialności, stawiamy przed nim możliwość dokonywania wyborów na jego miarę. Niech podejmuje drobne decyzje, np. dotyczące rodzaju zabawy, wyboru potrawy, kolegów, z którymi się bawi, sposobu wykonania pracy plastycznej, rodzaju aktywności, w której może komuś pomóc. Respektujemy jego wybory – nie unikając jednocześnie konfrontowania dziecka ze skutkami złych decyzji. Warto na ten temat rozmawiać z rodzicami, by przyjęcie spójnej taktyki wychowawczej zbudowało poczucie odpowiedzialności u malucha.

Do Czytelnika: Zastanówmy się wspólnie, czego mogą dotyczyć wybory dziecka sześciolatniego.

Umowy, samodyscyplina

Zachowanie dzieci zależy nie tylko od obiektywnych cech sytuacji, ale także od tego, jak ją interpretują. Ludzi przekonanych, że to ich cechy i zachowania są odpowiedzialne za efekty ich działania, charakteryzuje **wewnętrzne umiejscowienie kontroli**. **Zewnętrzne poczucie kontroli** mają ci, którzy nie dostrzegają związku między swoim zachowaniem a jego konsekwencjami i sądzą, że to, co ich spotyka, zależy tylko od sił zewnętrznych (takich jak los czy inne osoby). Różne umiejscowienie kontroli pojawia się już w dzieciństwie. Do ukształtowania się

wewnętrznego umiejscowienia kontroli przyczyniają się rodzice i nauczyciele, którzy w sposób konsekwentny i przewidywalny dają dziecku informacje zwrotne dotyczące jego zachowania. Są wobec niego życzliwi, uczą je samodzielności i przyjmowania odpowiedzialności za własne działania, przejawiają wobec niego postawę akceptacji. Dzieci o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli – w porównaniu z rówieśnikami zorientowanymi zewnętrznymi – mają wyższą samoocenę, są bardziej aktywne i wytrwałe w działaniu, przejawiają większą motywację i inicjatywę, chętniej współpracują z kolegami, mają większe osiągnięcia w szkole. Łatwiej adaptują się do trudnych warunków, mniej się stresują, mają niższy poziom lęku i niepokoju.

Przykłady wypowiedzi dzieci świadczące o zewnętrznym poczuciu kontroli:

1. *Proszę Pani, ja krzywo wyciąłem, bo te nożyczki krzywo cięły!*
2. *Ja rozlałam, bo stół był za bardzo wysunięty.*
3. *To stało się przez Jaśka, bo był za blisko.*

Reagowanie w takich sytuacjach wymaga od nauczyciela szczególnego taktu, aby nie wykorzystać ich do „obnażenia”, „zdemaskowania” dziecka. Proponujemy komentarze po prostu opisujące określoną sytuację:

1. *Daj, sprawdzę, nożyczki tną prosto. Musisz bardzo uważać, gdy chcesz równo wyciąć. By ciąć prosto, trzeba to robić bardzo uważnie.*
2. *Niosąc szklankę, musisz patrzeć uważnie, czy nic nie stoi na drodze.*
3. *Rozumiem, następnym razem musisz przygotować sobie więcej miejsca na tę zabawę. Możesz wtedy na przykład poprosić Jasia, aby stanął dalej.*

Szczególnie ważnym narzędziem wspomagającym rozwój odpowiedzialności i samodyscypliny w procesie wychowania są umowy. Pozwalają one traktować dziecko podmiotowo, jako młodszego partnera we wspólnie realizowanych działaniach. Zawierając umowy, możemy liczyć na rozwinięcie

Pamiętajmy! Bez względu na umiejscowienie kontroli, dziecko może natrafić na sytuację zbyt trudną, by samodzielnie ją rozwiązać. Wtedy rolą nauczyciela, po dokonaniu realnej oceny sytuacji, jest udzielenie mu niezbędnej pomocy.

się u dziecka samodyscypliny i umiejętności dotrzymania zobowiązań. Dzięki nim zdobywa ono kontrolę nad własnym zachowaniem. Powstrzymuje się przed zachowaniami niezgodnymi z umową, stara się dotrzymać słowa, a w konsekwencji dowiaduje się, że jest godne zaufania – odpowiedzialne. Uczenie dotrzymania umowy powinno być podzielone na małe kroczki – najpierw umawiamy się w bardzo drobnych sprawach. Zawsze zauważamy, gdy umowa zostanie dotrzymana, poważnie to doceniamy. Zawsze również wspieramy dziecko w dążeniu do spełnienia warunków umowy (choćby przypominając).

Przykłady

1. *Możesz usiąść z Robertem, ale chcę się umówić, że w czasie pracy w zeszycie w ogóle nie będziecie ze sobą rozmawiać. Zastanówcie się, czy dacie radę dotrzymać słowa.*
2. *Umawiamy się, że gdy skończycie rysować i sprzątniecie kredki, będziecie mogli rysować na tablicy.*
3. *Możesz bawić się w piaskownicy w korytarzu, jeśli będziesz pamiętać o posprzątaniu piasku.*
4. *Możesz bawić się lokomotywą, jeśli dasz radę tak ustawić tor, aby nie przeszkadzał dziewczynom. Zastanów się, czy tak można zrobić.*

W uświadomieniu sobie przez dziecko konsekwencji własnych wyborów pomoże określenie ich słowami: *to się stało, ponieważ tak i tak postąpiłeś, i teraz jest ci smutno* lub: *teraz możesz być z siebie dumny* albo: *włożyłeś dużo wysiłku, żeby to poprawić.*

Każda nasza wypowiedź opisująca sytuację w sposób pozytywny będzie dla dziecka wskazówką, w jaki sposób powiązać własne zachowanie z jego konsekwencjami oraz je zaakceptować.

Współpraca, a nie rywalizacja

Istotą rozwoju jest doskonalenie samego siebie, nie tylko w relacji do innych, ale przede wszystkim wobec „siebie z wczoraj” – jutro mogą być inni. Postawa rywalizacji powoduje, że porównujemy siebie z innymi. Całą energię kierujemy wtedy nie na realizowanie własnych potrzeb i celów, ale na pokonanie „przeciwnika”.

Każda „zabawa społeczna” jest zabawą z innymi ludźmi, niezależnie od tematu i treści: kolorowe kulki, gra w klasy czy okręty, zabawa z podziałem na role, gra planszowa czy w kole. Aby zabawy społeczne się udały, dzieci muszą podczas nich współdziałać ze sobą, organizować przestrzeń zabawy, przewyciężać konflikty. Pobudza je to do wypróbowywania i uczenia się różnych sposobów zachowania związanych ze współpracą:

- zrozumienia dla innych,
- akceptowania partnerów,
- podejmowania wspólnych decyzji,
- rozwiązywania konfliktów bez użycia przemocy.

Zanim dzieci będą potrafiły same efektywnie współpracować, niezbędna może się okazać pomoc nauczyciela. Zawsze starajmy się wówczas, by to dzieci same znalazły rozwiązanie problemu. Nam pozostaje rola doradcy, negocjatora, a czasem nawet tłumacza dziecięcych zachowań.

Przykłady

1. Dziecko: *Proszę Pani, a Wojtek mnie szturcha, nie mogę pisać.*

Nauczyciel: *To jest problem. Nie możecie razem siedzieć, jeśli sobie przeszkadzacie. Zastanów się z Wojtkiem, jak rozwiązać ten problem.*

...

D: *Już wiem, narysowaliśmy kredą kreskę pośrodku ławki i umówiliśmy się, że nikt jej nie będzie przekraczał.*

N: *To dobry pomysł.*

2. Franio: *Proszę Pani, a Marysia zabrała mi samochód.*

Nauczyciel: *Czy ty bawiłeś się tym samochodem?*

F: *Tak, a ona mi zabrała.*

N: *Czy mówiłeś Marysi, że teraz ty się nim bawisz?*

F: *Nie.*

N: *To proszę, zrób to.*

...

F: *Mówiłem jej, ale ona nie chce oddać.*

N: *Poproś Marysię tutaj, razem spróbujemy rozwiązać ten problem.*

Nauczyciel: *Marysiu, Franio mówi, że zabrałaś samochód, którym on się bawi.*

Marysia: *Tak, bo ja też chcę się bawić.*

N: *Widzę, że to jest poważny problem: Franio chce się bawić samochodem i ty też. Proszę, zastanówcie się razem, jak można to rozwiązać.*

Komentarz: Zostawiamy dzieci ze sobą i polecamy im rozwiązać problem. Dzieci zwykle szybko znajdują jakiś kompromis (np. pożyczają drugą zabawkę, bawią się na przemian). Jeśli to się nie

uda, nauczyciel może powiedzieć: *Ponieważ nie możecie znaleźć rozwiązania, na razie schowam samochód do garażu. Jeśli będziecie chcieli nim się bawić, przyjdźcie do mnie.*

Nauczyciel ma wiele okazji i sposobów doskonalenia umiejętności współpracy swoich podopiecznych. Prowadząc zajęcia, musi również sam dawać dobry przykład społecznych zachowań: poważnie traktować propozycje dzieci i umożliwić wszystkim wzięcie udziału w zabawie. Współpraca jest dla dzieci i nauczyciela szansą na wykorzystanie impulsów i pomysłów płynących od każdej osoby. Dzieci mogą również dokonywać korekt i sprostowań. Chociaż czasami spowoduje to skierowanie zajęć w inną niż zakładaliśmy stronę, może okazać się dla wszystkich bardzo rozwojowe. Nasza nauczycielska rutyna powoduje, że dążymy do jednoznaczności, standaryzujemy sytuacje, próbujemy je rozwiązywać według stałych wzorców. Podczas nauki współdziałania pozwólmy uczniom na krytykę, pokażmy otwartość na ich wyobrażenia i propozycje, włączając je do przebiegu zajęć.



Na początku najłatwiej uczyć się współpracy w trakcie zabaw. Podajemy Państwu przykłady kilku z nich³, które mogą dać impuls do dalszych pomysłów.

Przykłady

1. WSTAJEMY RAZEM

Zabawa ruchowa możliwa do przeprowadzenia w sali i na dworze.

Opis: Bawimy się najpierw pojedynczo, potem we dwójkę, trójkę..., aż na końcu może spróbować cała grupa. Dzieci stają plecami do siebie i chwytają się pod ramiona. Siadają powoli na podłodze, wyciągając nogi. Zadanie polega na wspólnym wstaniu.

Komentarz: Stopniowo zwiększamy liczbę dzieci. Wtedy powstają uzgodnienia, plany, rozpoczyna się prawdziwa współpraca. Nauczyciel bawi się razem z dziećmi.

2. WĘDRUJĄCY BALON

Zabawa ruchowa w sali.

Opis: Dzieci siedzą w dwóch rzędach naprzeciwko siebie, dotykając się podeszwami stóp. Po między stopy pierwszej pary wkładamy nadmuchany balon, który musi przewędrować przez cały szereg, nie upadając przy tym na podłogę. Jeśli się to nie uda, trzeba rozpocząć zabawę od początku. Dzieci mogą bawić się na bosaka lub siedząc na krzesłach.

Nie ulega wątpliwości, że wychowanie do współdziałania jest ważnym celem pracy nauczyciela. Musimy jednak pamiętać, że są dzieci, którym obecność innych utrudnia koncentrację. Mogą wtedy wykonywać określone zadanie dłużej i gorzej. Pojawia się efekt hamowania społecznego. Bywa również, że obecność innych mobilizuje dziecko do działania. Efektywność pracy w grupie zależy od rodzaju wykonywanego zadania. Kiedy uczymy się nowej czynności, obecność innych ludzi nie jest pożądana. Spowoduje, że

popelnimy więcej błędów. Jeśli natomiast jesteśmy w czymś dobrzy, obecność innych wpłynie pozytywnie, ponieważ zmobilizuje nas do osiągnięcia jeszcze lepszych efektów. Gdy zadanie jest trudne, poczucie wtopienia się w grupę przy wspólnym działaniu zmniejsza napięcie związane z indywidualną oceną i praca wykonywana jest lepiej. Gdy zadanie jest proste, należy pamiętać szczególnie o tym, by każde dziecko miało swój udział w jego realizacji.

Atmosfera

Dla wszystkich zainteresowanych – uczniów i nauczyciela – zajęcia są satysfakcjonujące, jeśli udaje się im współdziałać z sympatią i wzajemnym szacunkiem, kiedy uzyskują pomoc od innych, pokonują konflikty i pozytywnie doświadczają różnic.

Budowanie dobrych relacji z drugim człowiekiem wymaga czasu.

Atmosfera emocjonalna i wychowawcza może wspierać dojrzewanie społeczne dziecka. W jej tworzeniu ważne są między innymi:

- **Klimat emocjonalny** – zależny od okazywanego ciepła emocjonalnego i życzliwości (uśmiechanie się, patrzenie w oczy, pochylanie się nad uczniem pracującym nad jakimś zadaniem). Ogólnie rzecz biorąc, chodzi o częste nawiązywanie pozytywnych interakcji z dzieckiem (np. poprzez słowa zachęty, uwagi pomocne w pracy). Dzieci czują wtedy, że nauczyciel gotowy jest z nimi współpracować.

- **Sprężenie zwrotne** – adekwatne wyrażanie serdeczności i uznania w przypadku udzielenia przez dziecko prawidłowej odpowiedzi oraz korygowanie nieprawidłowej. Dzieci powinny często otrzymywać informacje zwrotne dotyczące jakości swoich działań.

- **Zachęcanie do aktywności** – stwarzanie okazji do prezentowania swoich osiągnięć, indywidualne kierowanie pytań, pozostawianie czasu na sformułowanie odpowiedzi.

³ Inspiracją do przedstawionych zabaw były pomysły z książki: Fleming I., Jurgen F. (2001), *Zabawy na współpracę, Jedność*.



Rozdział 4

Jakie warunki sprzyjają samodzielności dzieci

W budowaniu samodzielności oprócz postawy nauczyciela (która jest najważniejsza) pomagają warunki, w jakich dzieci się uczą. Dlatego warto poświęcić trochę czasu na przyjrzenie się sali, spróbować sobie wyobrazić, że jest się dzieckiem uczącym się właśnie tutaj. Wtedy bez trudu zauważymy, co ewentualnie można by zmienić, aby dzieci mogły być bardziej samodzielne.

Dostępność materiałów i narzędzi

Bardzo ważna jest dostępność materiałów, przyborów i narzędzi plastycznych. Muszą one mieć w sali określone, stałe miejsca. Dzieci z naszą pomocą uczą się brać potrzebne im przybory, przygotowywać stanowisko pracy. Zasadą jest sprząkanie i odkładanie rzeczy na miejsce w określonym porządku. Już po kilku zajęciach nie będziemy się musieli obawiać, że w czasie samodzielnych działań coś się zapodzieje, zgubi, powstanie bałagan.

W naszej placówce są przybory dostępne dla dzieci zawsze, bez dodatkowego pytania o możliwość ich wykorzystania, oraz takie, na których użycie dzieci muszą uzyskać zgodę nauczyciela.

W tabeli 1 przedstawiamy listę takich materiałów i przyborów. Zechciecie ją na pewno uzupełnić o własne pomysły.

W okresie, gdy dzieci uczą się korzystać z dostępnych materiałów i narzędzi, bardzo dbamy, aby robiły to oszczędnie. Są to przecież rzeczy do wielokrotnego wykorzystania. Nie pozwalamy dzieciom na niszczenie ani nadmierne, niefrasobliwe

zużycie. Oszczędne gospodarowanie uczy szacunku dla pracy oraz dla przyrody, która jest źródłem wielu skarbów. Mamy w sali specjalne pudełka i koszyki na ścinki, które mogą się kiedyś przydać do innego rodzaju pracy plastycznej czy w trakcie późniejszej zabawy.

Dobrze jednak, jeśli nie wszystko dostępne jest bez pytania. Nauczyciel może z odpowiednią pieczołowitością pozwolić dzieciom na zupełnie wyjątkową zabawę czy pracę ze szczególnie cennymi, niewykorzystywanymi na co dzień materiałami. Dzięki temu dzieci dowiadują się, że ma do nich zaufanie, i z wielką starannością dbają o powierzone im przedmioty. Jeśli mimo ich uwagi coś się zniszczy, staramy się razem naprawić szkodę lub tylko posprzątać, doceniając ich troskę i martwiąc się wypadkiem. Nie bagatelizujemy go, ale pamiętamy jednocześnie, że są to tylko przedmioty i materiały użytkowe. A poza tym – że „jak się nie wyróci, to się nie nauczy”.

Tworzywa niespecyficzne

Najlepszymi materiałami pozwalającymi tworzyć, eksperymentować, badać są tworzywa niespecyficzne: piasek, woda, masa solna, kaśza, ziemia, błoto, żwir itp. Są one dobre dla wszystkich dzieci, a szczególnie dla tych bardzo niepewnych siebie, lękliwych, mało sprawnych. W naszej placówce został utworzony kącik, w którym stoi dość duża piaskownica zamocowana na wysokości dostępnej dla dzieci. Tam można bezpiecznie lepić, budować, wypróbować, co się stanie, gdy użyjemy wody. Oczywiście najlepsza zabawa wymaga nie tylko użycia

Tabela 1. Przykładowa lista materiałów i przyborów dla oddziału przedszkolnego

Materiały i przybory dostępne bez pytania	Materiały i przybory dostępne po uzyskaniu zgody nauczyciela
<ul style="list-style-type: none"> • kartki papieru z makulatury lub jednostronnie zapisane (przynieszone przez rodziców) • kartony, brystole, w tym kolorowe formatu A3 i A4 • kredki różnych rodzajów (grube woskowe, bloczkowe woskowe, ołówkowe) • flamastry grube i cienkie • kleje różnego rodzaju (wyciskane, w sztyfcie, płynne) • ścinki materiałów o różnej fakturze, grubości, kolorze • gazety i czasopisma (makulaturowe) • papiery kolorowe • plastelina, modelina • kreda kolorowa • krepina • koraliki duże i małe • płachetki, chusty różnej wielkości i barwy, używane do tworzenia inscenizacji lub przebiegania się • stare ubrania, kapelusze, czapki, szaliki • kolorowe i jednobarwne piórka • miseczki z grochem, kaszą, żwirkiem • kolorowe włóczki, kordonki • klocki, w tym duże i ciężkie do tworzenia wysokich konstrukcji • patyki o różnych kształtach • koziołki – stojaki do dzielenia sali na mniejsze części • materacyki • skrzynie • kasztany, żołądzie • kolorowe szkiełka, kamyczki • muszelki • szyszki z drzew różnych gatunków 	<ul style="list-style-type: none"> • nożyczki • igły • noże • farby (różnego rodzaju) wraz ze wszystkim, co potrzebne do ich użycia • narzędzia stolarskie • piękne kamienie półszlachetne różnej wielkości • chusty jedwabne • szczególnie piękne muszle, bursztyny, kryształy

własnych rączek, lecz także foremek, wiadek, sitek, łyżek, łopatek, szpułek, muszelek, kawałeczków drewna, otoczków. W piaskownicy z przyjemnością bawią się wszyscy, również ci, dla których inne tworzywa mogą być zbyt trudne. Dzięki stosowaniu materiałów niespecyficznych dzieci mogą budować swoje poczucie wartości, wypróbować pomysły i realizować projekty.

Miejsce na zabawę

Kolorowy dywan był dla nas symbolem reformy systemu oświaty. Dzięki niemu w klasach I–III zostało stworzone specjalne miejsce do zajęć prowadzonych w mniej formalnej atmosferze. Dla dzieci młodszych – sześciolletnich – stworzenie miejsca na zabawę i zajęcia ruchowe jest równie ważne, jeśli nie ważniejsze. Nie wystarczy jednak, jak dobrze wiemy, tylko położenie dywanu. Musimy zapewnić dzieciom czas oraz udostępnić różne materiały i zabawki. Zabawa nie może też być nagrodą dla tych, którzy wcześniej skończyli zadanie czy wykonali pracę plastyczną. Jeśli wprowadzimy taką regułę, może się okazać, że motorycznie zorientowani chłopcy będą bardzo szybko kończyć zadania, nie wzbogacając swoich prac, ponieważ ważniejsza dla nich będzie zabawa ruchowa. Często dzieci sześciolletnie nadal wolą spontaniczną aktywność ruchową od trudno osiągalnego poczucia sukcesu związanego z opanowaniem umiejętności typu szkolnego (np. radośnie rozmazują farbę na stole, zamiast pracowicie wykonać obrazek). Krótko mówiąc, małe dziecko dopiero się uczy bycia uczniem, dlatego tak ważne, oprócz formalnego nauczania, jest stworzenie mu warunków do zabawy.

Jedno z naszych dzieci opowiedziało kiedyś dykteryjkę z przedszkola: *wiesz, ja zawsze w czasie malowania malowałem taką buzię kłowna, umiałem to zrobić bardzo szybko i później mogłem się bawić w dużej sali*. Aby zapobiec takim sytuacjom, możemy np. wprowadzić regułę, że dopóki pracy nie skończy większość dzieci i nauczycielka nie da sygnału do zabawy poza

ławkami, dzieci, które ukończyły zadanie, mogą organizować sobie czas wolny w ławkach (biorąc z półek książki, kolorowanki, układanki itp.).

Meble można przesuwać

Meble to wspaniałe przedmioty, dzięki którym możemy kreować wraz z dziećmi przestrzeń do działania. Podczas zajęć można, a nawet trzeba przesuwać ławki, stoły, kąciki. Wspólne ustawianie mebli ułatwia współpracę. Dzięki mobilnej sali możemy łatwo budować zespoły, tworzyć grupy, łączyć dzieci odpowiednio do ich i naszych potrzeb.

Każdy wie, gdzie co jest!

Tylko wtedy, gdy przedmioty, materiały i narzędzia mają swoje ustalone miejsca, dzieci nie pogubią się w trakcie aktywności i samodzielnych działań.

Stale miejsca:

- budują poczucie pewności i bezpieczeństwa;
- pozwalają na samodzielność;
- odciażają nauczyciela od ciągłych odpowiedzi na pytania: skąd mam wziąć, gdzie leży, gdzie odłożyć itp.

Dzięki temu dzieci mogą swobodnie poruszać się po sali, korzystać z przygotowanych dla nich materiałów, nie wprowadzając bałaganu i zamieszania. Na początku roku to my, nauczyciele, musimy konsekwentnie uczyć dzieci odkładania rzeczy na miejsce. Być może łatwiej będzie osiągnąć zamierzone cele, jeśli nie od razu wystawimy wszystkie rzeczy do sali. Dzięki temu dzieci będą mogły uczyć się stopniowo, nie czując się zalewane nadmiarem reguł.

Organizacja zajęć

Organizując zajęcia, dobrze jest być trochę „leniwym nauczycielem”. Paradoksalnie ta właśnie cecha pozwala zorganizować zajęcia tak, aby to dzieci przede wszystkim były aktywne i samodzielne, aby to one przygotowywały stanowiska pracy, aby to one rozwiązywały postawione przed

nimi problemy. Dzięki temu unikamy sytuacji, w której to my, zwijając się jak w ukropie, staramy się wszystkim podać wszystko. Zawsze lepiej poświęcić więcej czasu na etap przygotowań i tak zorganizować działania dzieci, by było jak najmniej chaosu i zamieszania. Wtedy one, dzięki jasnym regułom, bardzo szybko nauczą się samodzielnie działać, aktywnie wspierając nauczyciela.

Współpraca z rodzicami

My, nauczyciele, jesteśmy naturalnymi sprzymierzeńcami rodziców w rozwijaniu samodzielności dzieci. Naszym terytorium jest przedszkole czy szkoła, rodziców – dom rodzinny. Nam być może jest łatwiej realnie ocenić możliwości

dzieci, mamy bowiem większe doświadczenie w pracy z dużą grupą. Dlatego czasem to my musimy pomóc rodzicom w rozeznaniu, na co naprawdę stać już ich pociechę. Osiągniemy to nie tylko dzięki rozmowom, ale przede wszystkim organizując zajęcia otwarte oraz zapraszając rodziców do grupy. Wtedy właśnie rodzice mogą zobaczyć swoje dziecko w sytuacji innej niż w domu. Mogą podpatrzeć sposób zwracania się nauczyciela, metody motywowania dzieci i stawiania im wymagań. Święta szkoty, bale karnawałowe, klasowe wigilie, comiesięczne zebrania (np. z poczęstunkiem) – to przykładowe formy spotkań, na których możliwe jest zbliżenie się i lepsze poznanie.





Rozdział 5

Nauczyciel przewodnikiem na drodze ku samodzielności

Rola nauczyciela

Nasi uczniowie stają się takimi, jakimi ich sobie wyobrażaliśmy podczas pierwszego kontaktu – uzdolnionymi i pracowitymi lub przeciętnymi i leniwymi. Również oczekiwania nauczyciela odnoszące się do osiągnięć szkolnych uczniów wpływają na to, jakie uczynią oni postępy w nauce. Opisane wyżej zjawisko nosi nazwę efektu samospełniającego się proroctwa. Zgodnie z nim bardzo ważne jest, co myślimy o naszych wychowankach.

A oto charakterystyczne zachowania nauczyciela wobec ucznia, którego uznał za słabego:

- sadzanie dalej od siebie,
- poświęcanie znacznie mniej uwagi,
- rzadsze uśmiechanie się do niego,
- rzadsze nawiązywanie z nim kontaktu wzrokowego,
- niestwarzanie okazji do wystąpień na forum klasy,
- rzadsze wywoływanie do odpowiedzi,
- pozostawianie krótszego czasu na odpowiedź, niecierpliwienie się,
- krytykowanie nieprawidłowych odpowiedzi wobec klasy,
- niedocenianie odpowiedzi prawidłowych,
- obniżanie wymagań dotyczących ilości wkładanej pracy.

Niewiarygodne, a jednak prawdziwe! Wszyscy jesteśmy zaskoczeni, że tak może być. Zwróćmy uwagę, czy tak się nie dzieje w naszym przypadku. Jeśli tak, w zmianie postawy może pomóc zaproponowane poniżej ćwiczenie:

Raz w tygodniu, wieczorem, poświęćmy czas na pomyślenie o każdym dziecku z naszej grupy czy klasy, mając przed oczami listę dzieci. Najpierw przywołajmy w wyobraźni obraz każdego dziecka – jak wygląda, jak się porusza, w co było ubrane? Następnie odpowiedzmy sobie na pytania:

- Czy nawiązałam/-em z nim kontakt wzrokowy?
- Czy odezwałam/-em się do niego dzisiaj?
- Czy stworzyłam/-em mu okazję do korzystnego wystąpienia na forum klasy (tak, aby odniosło sukces)?
- Czy pochwaliłam/-em go dzisiaj choć raz?
- Czy w sposób opisowy oceniłam/-em jakość jego pracy?
- Co mogę zrobić, aby stał się lepszym uczniem/lepiej czuł się w klasie?

Może nas zaskoczyć, że są dzieci:

- do których nie odezwaliśmy się od tygodnia,
- do których mamy mniej cierpliwości niż do innych,
- których nie pochwaliliśmy.

Zwrócenie uwagi na jakość interakcji nauczyciel-uczeń może znacząco poprawić wzajemne relacje. Dotyczy to szczególnie tych uczniów, którzy są przez nas uznawani za słabszych, mniej zdolnych, trudnych, mniej pracowitych.

Ja a moja praca

Nasza kondycja fizyczna i psychiczna ma bezpośredni wpływ na uczniów. Chodzi tu nie tylko o wiedzę i umiejętności, ale o psychiczną rów-

nowagę i odporność, satysfakcję z pracy i poczucie bezpieczeństwa. Praca z grupą dzieci wymaga dużego zaangażowania emocjonalnego. Dlatego pożądane jest, by nauczyciel mógł „odgadać się” swoim przyjaciółom, bez obaw poradzić się, zrelaksować i odpocząć. Pozwoli to osiągnąć pewien dystans, potrzebny do realistycznej oceny własnej pracy. Pojawi się przestrzeń, w której mogą zaistnieć nowe, świeże pomysły.

Wieczorem, po zakończeniu pracy zawodowej i obowiązków domowych, dobrze jest znaleźć czas, wystarczy 5 minut, na refleksję z mijającego dnia: *Co było dziś sukcesem, co się nie udało, co warto jutro zrobić, wobec kogo i jak zareagować?* Można wyobrazić sobie dzieci, które sprawiły kłopot, i pomyśleć: *Jaki sygnał nam w ten sposób dają? Co jest podtekstem, drugim dnem ich zachowania? Jak można zmienić ich postępowanie?*

W procesie edukacji istotna jest nie tylko wiedza i umiejętności, jakie przekazujemy dzieciom w czasie zajęć; równie ważne jest nasze zachowanie. Zwykle oczekujemy, że dzieci zdobędą wiedzę dzięki temu, co do nich mówimy. Tak się stanie tylko wtedy, gdy to, co słyszą, jest zgodne z tym, co widzą. Jeśli mówimy dziecku, że nie wolno kłamać, a potem kłamiemy – przestajemy być wiarygodni. Czasem nie jesteśmy świadomi wysyłanych do dzieci przekazów. Zawsze warto przyjrzeć się własnej gestykulacji, mimice, tonacji głosu. Czasem trzeba poszukać nowego sposobu komunikowania się.

Okres rocznego przygotowania przedszkolnego jest dla wielu dzieci czasem trudnych pytań. Szczególnie dla tych otwartych i samodzielnych, będących w dobrym kontakcie z dorosłymi. Ich dociekliwość może wprawiać nas w zakłopotanie. Odpowiadając, chcemy dać wyraz własnej kompetencji, wdajemy się w techniczne, naukowe detale. Czasem zawstydzeni tym, że nie znamy prostej, jednoznacznej odpowiedzi, zbywamy dziecko. Nie musimy bać się naszej niewiedzy, przecież sami jesteśmy ludźmi poszukującymi i refleksyjnymi. Z dzieckiem można

i warto o wszystkim rozmawiać, dopytać się, co ono myśli, czuje, jak chciałoby, żeby było. Cenne jest wspólne dociekanie prawdy, poszukiwanie źródeł odpowiedzi. Ważne, by dziecko wiedziało i czuło, że staramy się je zrozumieć i jesteśmy gotowi do rozmowy. Nie możemy stawiać się na piedestale wszechwiedzy. Lepsza jest refleksja i okazanie zrozumienia. Nauczyciel, który nie lubi się uczyć, nigdy nie zdoła pomóc swojemu uczniowi w doświadczeniu przyjemności z uczenia się. Dziecko może wówczas wywnioskować, że uczenie kogoś to przyjemność, a uczenie się to niedola.

Autorytet i szacunek

Nie traci autorytetu nauczyciel, który przyznaje się do błędu.

Nie traci go również ten, kto razem z dziećmi poszukuje odpowiedzi na postawione pytania.

Autorytet nauczyciela wzmacnia uczniów.

Sztuką jest być autorytetem, a nie tyranem, być pomocnym, ale nie nadopiekuńczym.

Autorytetem dla dziecka może być tylko człowiek budzący zaufanie. Jest on wtedy zarówno ekspertem w swojej dziedzinie nauczania, jak i wyrocznią w sprawach moralnych. Ma wpływ na zachowania dzieci i ich sposób myślenia. Cieszy się również poważaniem rodziców. Nie znaczy to jednak, że jest niedostępny, wyniosły i nadmiernie wymagający. Taka postawa wobec dziecka charakteryzuje się tendencją do naginania go do naszego ideału, nieliczenia się z jego możliwościami rozwojowymi, tłumaczenia nadmiernych wymagań jego dobrem, ograniczania prawa do samodzielności i rozwoju indywidualnych zainteresowań. Niedobre są sytuacje, gdy dzieci boją się nauczyciela, wywołania do odpowiedzi, oceny. Autorytet ma przede wszystkim człowiek bliski dziecku, ciepły i mądry.

A może troszkę elastyczności?

Przy wprowadzaniu w życie grupy zasad i reguł musimy posłużyć się zasadą złotego środka. Z jednej strony zapewniają one dzieciom poczucie bezpieczeństwa i dają oparcie niezbędne do aktywności i działania. Z drugiej jednak strony zbyt sztywne zwyczaje mogą stać się gorsetem, który krępuje nas i dzieci. Jeśli doróśli – rodzice, nauczyciele, opiekunowie – narzucą dziecku zbyt sztywne granice, zbudują zbiór norm „co zawsze należy”, „czego nigdy nie wolno”, a ono całkowicie się temu podporządkuje – może nigdy nie mieć okazji do samodzielnego regulowania swojego zachowania. Niewzruszenie trzymając się systemu recept na każdą okazję, nigdy nie sprostą bogactwu i różnorodności, jakie niesie życie. My, nauczyciele, lubimy trzymać się ustalonych zasad, jest to zaleta. Jednocześnie nie ma nic przyjemniejszego, niż czasem zrobić coś wyjątkowo. Doskonale, a jednocześnie bardzo bezpieczną dla nas szansą nauczania się elastyczności są zabawy uczące współpracy. Możemy wówczas kierować się impulsami uczniów i budować swoją otwartość na krytykę – bez lęku o utratę autorytetu. Zabawy uczące współpracy mogą stać się modelem zadowalającej dla wszystkich organizacji zajęć.

Przykłady⁴

1. GAŚIENICA

Zabawa ruchowa, możliwa do przeprowadzenia również na dworze.

Opis: Cała grupa zamienia się w gąsienicę. Wszyscy klękają w jednym rzędzie i obejmują rękami kostki nóg osoby przed sobą. Na znak prowadzącego gąsienica rusza do przodu. Może poruszać się po równym terenie, a także pokonywać niewielkie przeszkody. Można też spróbować iść do tyłu.

Komentarz: Najpierw gąsienica może być bardzo mała, potem rosnąć coraz bardziej.

2. POLOWANIE NA KORALIKI

Zabawa ruchowa, poszukiwania w sali.

Opis: Uczestnicy dzielą się na grupy, liczące co najmniej 4 osoby. Każda grupa ustala, jakie zwierzę naśladuje. Zespoły mogą się porozumiewać wyłącznie mową swoich zwierząt. Tylko wybrani przywódcy zbierają rozrzucone po całym pomieszczeniu koraliki. Każdy, kto znajdzie koralik, woła swojego wodza. Wygrywa grupa, która znajdzie najwięcej koralików.

Komentarz: Na wodza dobrze jest wybierać dzieci bardzo zwinne, szybko się poruszające.

3. ZOO

Zabawa konstrukcyjna, plastyczna. Praca w grupach kilkuosobowych.

Opis: Budujemy wspólnie makietę zoo. Po wprowadzeniu tematu dotyczącego zoo dzielimy dzieci na grupy. Każda z nich ma za zadanie wykonać część ogrodu zoologicznego. Dajemy dzieciom sztywne podkładki, które później będzie można ułożyć koło siebie, oraz tworzywa plastyczne: plastelinę, wypalone zapałki, skrawki bibuły itp. Każda z grup buduje swoją część zoo. Następnie staramy się połączyć wszystkie części razem, dobudowując elementy krajobrazu.

Komentarz: Nauczyciel dyskretnie wspiera zespoły, które nie mogą dojść do porozumienia. Zwraca uwagę, czy wszystkie dzieci otrzymały swoje zadania. Jeśli nie, pomaga dzieciom ustalić działania możliwe do wykonania przez każdego, nawet najmniej sprawnego członka zespołu. Po ukończeniu makiety zajmuje honorowe miejsce w klasie.

Inne tematy wspólnych prac plastycznych to np. wesołe miasteczko, moje miasto, las, fantastyczna kraina.

Lubimy czasem pożartować!

Poczucie humoru jest cechą cenioną nie tylko w szkole. Wszyscy lubimy ludzi, którzy często się śmieją. Dzięki nim świat staje się przyjemniejszy.

⁴ Inspiracją do przedstawionych zabaw były pomysły z książki: Fleming I., Jurgen F. (2001), *Zabawy na współpracę, Jedność*.

Nie traci autorytetu nauczyciel, który żartuje i bawi się ze swoimi uczniami. Należy jednak pamiętać, że dzieci sześciolatnie są w okresie rozwoju myślenia konkretno-obrazowego. Nie rozumieją więc np. naszej ironii. Ta może doprowadzić je nawet do płaczu. Za to zabawne sytuacje, w których i my się roześmiejemy, rozluźniają dzieci, uprzyjemniają uczenie się.

Duma z osiągnięć dziecka

Nauczyciel, czerpiąc satysfakcję z pracy i osiągnięć wychowanków, może być zadowolony z własnego udziału i wkładu w ten proces. Musimy jednak mieć jasność, że celem jest zdobycie wiedzy przez dziecko. Zakłada to naszą radość z tego, że uczeń kiedyś nam dorówna, a może nawet nas przewyższy. Jest to przyjemność podobna do rodzicielskiej dumy z dorastania dziecka. Jeśli zaś przypisujemy sobie osiągnięcia dzieci wynikające ze wspólnej pracy z nimi, osłabiamy ich dążenie do uczenia się dla siebie. Wyznaczone przez nas prace mogą stać się wtedy zadaniami, które dziecko wykonuje dla nauczyciela, nie dla rozwijania własnej wiedzy.

Mówimy raczej:

Dobrze poradziłeś sobie z tymi ćwiczeniami. Mam nadzieję, że cieszysz się z tego zamiast: Jestem bardzo zadowolony, że oddałeś dobrą pracę.

Mówimy: Jeśli będziesz wytrwale pracował, staniesz się w tym naprawdę dobry zamiast: Lubię dzieci, które wytrwale pracują.





Zakończenie

Roczne przygotowanie przedszkolne do edukacji w szkole jest bardzo ważnym, pomostowym okresem w życiu dzieci: z przedszkolaków stają się uczniami. My, nauczyciele, mamy za zadanie pomóc im przeżyć ten czas z radością i dumą z własnych osiągnięć. Wspaniale jest, gdy sami przy tym odczuwamy zawodową satysfakcję. Jest to jednak tylko rok wspólnej z dziećmi pracy. Dla niektórych z nas to zbyt mało. O wiele bardziej satysfakcjonujące mogłoby być prowadzenie dzieci od początku ich pobytu w przedszkolu – od trzylatków do szkoły, albo zaczynanie pracy z sześciolatkami, a kończenie w trzeciej klasie. W kraju stosowane są różne rozwiązania. Jednak nawet wtedy, gdy mamy z dziećmi kontakt tylko przez 10 miesięcy, możemy wiele zrobić dla ich dalszego rozwoju. Mądry, uważny dorosły może je dobrze przygotować do dalszej drogi.



Przygotowanie na przyjęcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi



Lidia Pielaszek
Mirośława Suchocka

Spis treści

WSTĘP	37
ROZDZIAŁ 1	
Każde dziecko jest inne	39
ROZDZIAŁ 2	
Każde dziecko ma prawo do nauki	43
2.1. Zajęcia adaptacyjne dla dzieci i rodziców	43
2.2. Nauczyciele pomagają nauczycielom	45
2.3. Przedszkole i szkoła przyjazne dzieciom	47
Przystosowanie placówki do różnorodnych potrzeb uczniów	
Programy i metody pracy	
Pomoce i zabawki	
ROZDZIAŁ 3	
Jesteśmy razem w nauce i zabawie - scenariusze zajęć	54
BIBLIOGRAFIA – KSIĄŻKI, KTÓRE WARTO PRZECZYTAĆ	67



Wstęp

Jest jesienne popołudnie. Siedzimy na ławce i patrzymy na bawiące się dzieci. Na brzegu piaskownicy przykucnął chłopiec i z miną odkrywcy dłubie patykiem w piachu, dziewczynka siedząca obok niezdarnie wsypuje piasek do wiaderka, inny chłopiec rozłożył ręce jak skrzydła samolotu i kręci się w kółko, wydając dźwięki przypominające czasami warkot silnika, a czasami pomrukiwanie. Zwykła zabawa. Takie dzieci są w wielu przedszkolach i szkołach, i chociaż jeden z chłopców nie słyszy, drugi ma autyzm, a dziewczynka porażenie mózgowe, to przecież podczas krótkiej chwili zabawy zachowują się i wyglądają jak reszta ich rówieśników.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: niepełnosprawne ruchowo i intelektualnie, przewlekłe chore, nadpobudliwe psychoruchowo, niesłyszące, niewidome, autystyczne, z zaburzeniami zachowania, stanowią około 10% dzieci sześciolatkich podejmujących przygotowanie do edukacji szkolnej. Mogą one uczęszczać do szkół i przedszkoli masowych, klas i grup integracyjnych, szkół i przedszkoli specjalnych – w zależności od decyzji o wyborze placówki, jaką podejmuje rodzice. Dlatego w każdym oddziale sześciolatków możemy spotkać dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W tej części zeszytu pragniemy podać praktyczne wskazówki pomocne w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kierujemy je głównie do tych nauczycieli sześciolatków w przedszkolach i szkołach, którzy mają mało doświadczeń w pracy z takimi dziećmi i potrzebują wsparcia praktyków. Nie wyczerpujemy tematu, pokazujemy jedynie nasze podejście do problemu. Przedstawiamy refleksje osób, które od 15 lat pracują w grupie integracyjnej i spotkały dzieci z różnorodnymi problemami. Treść zeszytu oparliśmy przede wszystkim na własnych doświadczeniach i przemyśleniach. Na końcu umieściliśmy zestawienie książek, które naszym zdaniem warto przeczytać.

Wiemy, że nie ma uniwersalnej recepty na rozwiązywanie problemów pojawiających się w grupie integracyjnej, ale wiemy też, że dzięki współpracy z rodzicami dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, konsultacjom ze specjalistami i umiejętnemu korzystaniu z różnorodnych metod pracy wiele z tych problemów da się zrozumieć, a wielu można uniknąć. Ważne, aby podchodzić do każdego dziecka indywidualnie i z uwagą obserwować jego zachowania.

W pierwszym rozdziale krótko opisujemy charakterystyczne zachowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, typowe dla różnorodnych niepełnosprawności. Nie są to analizy przypadku, lecz kompilacje wielu najczęściej spotykanych cech czy zachowań, które u dziecka z określoną niepełnosprawnością mogą występować wszystkie razem lub każda z osobna.



Drugi rozdział poświęcony jest najważniejszym sprawom związanym z przygotowaniem otoczenia, placówki i nauczycieli na przyjęcie niepełnosprawnych uczniów.

Trzeci rozdział to propozycje scenariuszy zajęć i spotkań z rodzicami opracowanych przez nas i zrealizowanych w grupie sześciolatek w przedszkolu integracyjnym.

Każdy rozdział kończymy krótkim podsumowaniem. Są to podane w skróconej formie najistotniejsze wykładniki naszego opracowania, swoiste złote myśli. Chcemy, aby skłoniły one nauczycieli do refleksji nad przeczytanym fragmentem i stały się kanwą późniejszych działań.

Mamy nadzieję, że nasi czytelnicy nie będą patrzeć na dzieci przez pryzmat ich ograniczeń i problemów, lecz dostrzegą ich mocne strony, indywidualny potencjał, możliwości i wewnętrzne piękno każdego z nich. Każdy nauczyciel, który zdobywa doświadczenie w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, doskonali tym samym swój warsztat pracy, rozwija umiejętności i pogłębia wiedzę. Dzięki temu doświadczeniu zaczyna dostrzegać wartości nadrzędne i docenia indywidualność, wysiłek i wszystkie próby pokonywania ograniczeń, które na co dzień podejmują jego uczniowie.



Rozdział 1

Każde dziecko jest inne

Maciek

Maciek przyszedł do przedszkola z mamą. Był spokojny i niezbyt spontaniczny. Na pytania odpowiadał po pewnym namyśle, krótkimi zdaniem lub pojedynczymi słowami. Szukał potwierdzenia swoich słów w twarzy mamy. Nie podchodził do kolegów, a do ręki brał tylko te zabawki, które mu podsunęła mama. Podczas kolejnych spotkań zauważyliśmy, że Maciek jest dziwnie niespokojny, rozdrażniony, płaczący. Nie podejmuje żadnej samodzielnej aktywności. Innym razem Maciek siedzi bez ruchu, ma jakby nieobecne spojrzenie, nie reaguje na słowne zachęty. Pojawia się napięcie mięśniowe widoczne na twarzy i kończynach, drżą mu ręce. Po chwili chłopiec odzyskuje kontakt z otoczeniem. Po takim incydencie Maciek przez kilka dni jest znowu spokojny, wolniej niż inne dzieci, ale wykonuje wszystkie polecenia, chociaż ma trudności z zapamiętywaniem. Po pewnym czasie nastrój chłopca znowu się zmienia i cały cykl się powtarza. Chłopiec źle reaguje na zmiany pogody, nie lubi hałasu, nie znosi niespodziewanych sytuacji. Czasami siada osobno i uporczywie wykonuje ciągle te same ruchy, np. podnosi prawą rękę do ust, liże palce, a następnie wyciera je o udo lewej nogi. Wykonuje tę czynność rytmicznie i przez dłuższy czas, wygląda, jakby zatracił się w tych ruchach. Od mamy wiemy, że Maciek lubi chodzić do przedszkola, chociaż w domu nie dzieli się swoimi przeżyciami z rodziną. W domu też ma lepsze i gorsze dni. Regularnie bierze leki przeciwpadaczkowe.

Wiktoria

Drobna dziewczynka ciągnie mamę za rękę. Nagle się zatrzymuje, chowa za nią, robi dwa kroki do tyłu. Opuszcza głowę, wciska ją między

ramiona, przechyla na bok, przymyka oczy, uderza się palcami po uszach, jakby regulowała dopływ dźwięków. Ma przy sobie torbę, a w niej najcenniejsze skarby, bez których nie wychodzi z domu: pluszowego kota z długim futrzanym ogonem i gazetkę telewizyjną. Wyjmuje je z torby, ogląda, układa przed sobą, wkłada z powrotem i idzie dalej do swojego stolika, stałego miejsca, bezpiecznego azylu w sali. Wykłada swoje skarby na stolik i skupia na nich uwagę.

Nagle pojawia się gwałtowny dźwięk klaksonu samochodowego. Dziewczynka zgarnia zabawki, wchodzi pod stół, ściska torbę, protestuje słowami: *Wiktoria do mamy, chce do mamy, Wiktoria nie chce dzwonić*. Zatyka uszy, kuli się w sobie, uderza dłońmi o uda, trzepocze palcami przed oczami. Znowu manipuluje swoimi zabawkami, uspokaja się, wychodzi spod stołu, biegnie do drzwi. *Wiktoria, kota wraca do domu, do mamy...* padają z ust dziewczynki słowa wyrażające podjętą decyzję, otwiera drzwi i wychodzi z sali: *pa, pa...*

Innym razem Wiktoria wstaje i zaczyna wirować wokół własnej osi, ręce unoszą się rytmicznie w powietrzu, a skupiona twarz dziewczynki staje się coraz weselsza, wreszcie pojawia się uśmiech. Czasem ten rytualny taniec pojawia się samoistnie, czasem jest wywołany usłyszaną muzyką.

Dziewczynka lubi też bawić się na zjeździe. Potrafi sprawnie wspiąć się na nią, patrzy przez chwilę na świat z wysoka, a następnie szybko odpycha się i już jest na dole. Cała procedura powtarzana jest wielokrotnie. Kiedy ktoś próbuje zmienić ten schemat, spotyka się ze stanowczym protestem Wiktorii, która sama niespodziewanie przechodzi do nowej aktywności. Bujanie na huśtawce to także ulubiona zabawa, do pełni

szczęścia potrzebna jest tylko osoba wprawiająca huśtawkę w ruch. Dziewczynka podchodzi więc do nauczycielki, chwytając ją za rękę i woła: *chodź, Wiktoria buja, buja*. Po takich zabawach dziewczynka staje się spokojniejsza i łatwiej realizuje stawiane przed nią zadania.

Antek

Wesoły, uśmiechnięty chłopiec macha na powitanie ręką. Uważnie patrzy w twarz mówiącego. Mówi jakby trochę inaczej niż reszta dzieci, zbyt szybko, niewyraźnie, zbyt głośno, gestykuluje, poklepuje rozmówcę, jakby na dłużej chciał przykuć jego uwagę. Przekręca głowę, w uszach ma aparaty słuchowe, które pomagają mu utrzymywać kontakt ze światem dźwięków. Gdy trzaskają drzwi, odwraca głowę. Ale nie słyszy głosów kolegów szepczących za jego plecami ani nadchodzącego z tyłu nauczyciela. Lubi biegać i skakać, grać w piłkę, czasem ma kłopoty z przejściem po krawężniku. Lubi słuchać muzyki, tańczyć i śpiewać. Zawsze siada blisko pianina, magnetofonu lub innego źródła dźwięku. Czasem kładzie ręce na głośniku, by lepiej usłyszeć muzykę. Kontroluje też wzrokiem usta mówiącego nauczyciela. Śledzi jego kroki i obserwuje, co się dzieje w sali. Czasem, kiedy jest już trochę zmęczony i uwaga słabnie, przestaje patrzeć i słuchać, traci kontakt z otoczeniem, zatapia się w swoich myślach. Powróci do świata dźwięków, kiedy nauczyciel położy mu dłoń na ramieniu i spokojnym głosem powie: *Antku, już koniec zajęć*.

Zabawy na podwórku, wspinanie się na drabinki, zjeżdżanie ze zjeżdżalni, jazda na rowerze, kibicowanie grającym w piłkę kolegom – to dla Antka główne sposoby spędzania wolnego czasu. Kiedy chłopcy rozchodzą się do domów, zasiada na ulubionym pniu starego drzewa i patrzy na ptaki przelatujące wśród gałęzi, łapiące w powietrzu owady, sfruwające na ziemię i kąpiące się w piasku, ale nie słyszy ich śpiewu. Za chwilę wróci do domu, usiądzie przed ekranem komputera, włączy ulubioną grę i przeniesie się w inny, wirtualny świat. Trudny świat dźwięków pozostanie za drzwiami... aż do kolacji.

Kamil

Kamil jest bardzo inteligentnym dzieckiem. Ma bogate zainteresowania, jest towarzyski, lubi bawić się z kolegami, przewodzi w zabawie. Jest lubiany przez dzieci. Ma zdolności manualne. Dużo i chętnie rysuje, buduje z klocków. Wypowiada się pełnymi zdaniami, jego słownictwo jest dobrze rozwinięte. Do oddziału przedszkolnego przyszedł z umiejętnością czytania prostych słów. Na pierwszy rzut oka Kamil wygląda jak dobrze rozwijający się sześciolatek, chociaż kiedy chodzi, można zauważyć, że dziwnie stawia stopy, tak jakos na placach, ma wyprostowane plecy i dziwny układ ramion, a brzuch wypięty do przodu. Ten szczególny sposób poruszania się jest jeszcze bardziej widoczny, kiedy Kamil biegnie. Każda zmiana pozycji jest wolniejsza niż u pozostałych dzieci. Kamil ma trudności z podnoszeniem się z siadu na podłogę, kiedy wstaje z krzesła, opiera się o stół. Męczy się też szybko w czasie zabaw ruchowych, nie lubi dłuższych spacerów. Oprócz zajęć w przedszkolu, rodzice Kamila prowadzą go dwa razy w tygodniu na ćwiczenia z rehabilitantem. Ćwiczenia te mają opóźnić rozwój choroby i odwlec widmo poruszenia się na wózku. Kamil jak większość dzieci nie lubi tych ćwiczeń i nie zdaje sobie sprawy z powagi swojej sytuacji zdrowotnej. Rodzice Kamila z uwagą śledzą wszystkie nowinki medyczne związane z terapią jego schorzenia. Są przekonani, że postępy w medycynie pozwolą przewyciężyć chorobę ich syna. Stosują również metody medycyny niekonwencjonalnej. Kamil ma szczęście, jego niepełnosprawność umocniła związek jego rodziców. Ma w nich oparcie, a oni mają oparcie w sobie.

Wiktor

Skrzyp-skrzyp, szur-szur, toczy się wolno koło za kołem. Przed schodami zatrzymuje się wózek, na którym siedzi uśmiechnięty sześciolatek chłopiec. Obok jego szczupłej postaci znajdują się torba z książkami, pudełko z drugim śniadaniem i ulubiony sok jabłkowy z rurką. Tworzą dziecko przesywa nagły skurcz, reakcja przy-

gotowawcza przed wypowiedzeniem słów: *znowu schody, gdybym miał skrzydła...* nie byłoby przeszkód na drodze do wiedzy, a tak potrzebny jest ktoś, kto pomoże je pokonać. Za chwilę chłopiec ginie w silnych ramionach swojego ojca, który wnosi go na górę, pomaga, gdy pojawiają się drogi niemożliwe do samodzielnego przebycia. Ale ma to też dobre strony. Jeszcze przez chwilę można przytulić się do taty. Potem na górze znajdzie się wózek, który jest nie tylko bezpiecznym azylem, lecz także namiastką samodzielności dla niemogącego poruszać się samodzielnie ucznia. Teraz, już na korytarzu, chłopiec przyciska guzik i wózek sunie prosto do sali, w której zaraz rozpoczną się zajęcia. Wśród kłębiących się w głowie myśli pojawiają się te dotyczące nowych przyjaciół: jacy są, co lubią robić, czy kupili już ostatni numer gazetki i czy będą chcieli przejechać się na wózku. I myśli o tym, jak wygląda sala, jakie są stoliki, czy są jakieś zabawki. I wątpliwości, czy sobie poradzi sam, czy da radę samodzielnie „usiąść” przy stole, skorzystać z toalety... Ale co tam, na razie jeszcze jest tata, który pomoże, pocieszy, odpędzi strach, a potem jakoś się ułoży. Tata ma też taką nadzieję.

Patryk

Patryk nie może ustać w miejscu. Podskakuje, obraca się, biegnie przed siebie, za chwilę wraca. *Czemu ta mama tak długo stoi przy kasie? Już dawno powinna zapłacić.* Przecież wzięli tylko kilka zeszytów, kredki, plastelinę, ołówki i coś tam jeszcze. Nie pamięta. Szkoda czasu, można by już pograć w piłkę. Do grania Patryk ma cierpliwość. Może godzinami biegać za piłką. Kopać, podrzucać, strzelać gole; ale mecze w telewizji nie dla niego. Trzeba siedzieć przed telewizorem i wpatrywać się w ekran. Bolać oczy i kark od trzymania głowy w niezmiennym pozycji.

W swoim pokoju Patryk miał pozawieszane na ścianach plakaty, znaczki z herbami drużyn, szaliki. Na podłodze leżały stosy gazet sportowych, z których patrzyły sportowe sławy. Chłopiec ma też swoje ulubione koszulki w barwach drużyn

faworytów. Ale ostatnio mama była z nim u specjalnego lekarza, który kazał uprzątnąć pokój, pozdejmować wszystko ze ścian i nosić tylko koszulki w spokojnych kolorach, bez nadruków. A w dodatku kazał ograniczyć słodycze, a chipsy zabronił jeść w ogóle, dopóki trwa terapia. Powiedział też, żeby ułożyć plan dnia, w którym należy zaznaczyć, co Patryk będzie robił i ile czasu na to poświęci.

Mama mówi, że jak się postaram, będzie mi łatwiej wysiedzieć w przedszkolu i jeszcze może czegoś się nauczę, i będą ze mnie ludzie. Umówiliśmy się z panią, że na początku roku, po 20–25 minutach zajęć będę mógł wyjść z sali, trochę się poruszać i wrócić. Zosia też nie może wysiedzieć, kręci się, kładzie na stoliku, coś bazgrze na kartce, a jak ją o coś spytać, to nigdy nie wie, o co chodzi. Ona też nie lubi wykonywać różnych prac. Mówi, że to jest nudne i banalnie proste, a ona nie będzie tracić czasu. Ale tak naprawdę to ona nie wie, co ma zrobić, bo znowu nie słuchała, co mówi Pani.

Marta

Ruchliwa, rozentuzjasmowana, pulchna dziewczynka podąza za mamą, próbując wyrwać z jej ręki swoją dłoń. Głowa na krótkiej szyi z zaciekawieniem się porusza, a rozbiegane, lekko skośne oczy, ukryte za okularami, uważnie śledzą zmieniające się widoki. Marta chciałaby zmienić trochę kierunek spaceru, bo tam za rogiem znajduje się jej ulubiony plac zabaw: huśtawki, zjeżdżalnia i siatka do wspinania, a mama zmierza w jakieś nieznanne rejony. Jednak ciekawość czegoś dotąd nieznanego zwycięża. Za grubymi szklami okularów igrają wesole iskierki zainteresowania. Nareszcie mama zatrzymuje się przed dużym budynkiem i wskazując na niego, mówi: *to jest twoja szkoła. Jutro rozpoczynasz naukę.* Zadowolona dziewczynka biegnie do drzwi, szarpie za klamkę. Mama bierze ją spokojnie za rękę: *teraz jest zamknięta, przyjdziemy później, jutro.* Marta naburmusza się i niechętnie, stawiając ciężko swoje małe, lekko koślawe stopy, idzie za mamą. Następnego dnia znów idzie do

szkoły radosna dziewczynka, trzymając dzielnie w rękę zwiniętą w rulon kartę z bloku z wielobarwnym wzorem – rysunek na powitanie dla nowej pani nauczycielki.

Marta szybko zmienia nastroje. Bardzo lubi okazywać swoje uczucia i trudno jest jej nad nimi zapanować. Smuci się i raduje z taką samą gwałtownością. Jest też trochę uparta, całą sobą manifestuje niezadowolenie, gdy coś nie idzie po jej myśli.

Trudno jest jej zrozumieć, że nie może się męczyć, szybko biegać i dźwigać, bo jej serduszek jest trochę słabsze, jak orzekli lekarze. Marta może za to pływać i właśnie uczy się jeździć na rowerze.

Ania

Ania urodziła się z wrodzoną wadą serca. Do czwartego roku życia przeszła pięć operacji. W sumie 36 miesięcy spędziła w szpitalu. Ania wie, co to jest blok operacyjny, wenflon, EKG. Zna znaczenie słowa obchód i umie wyrecytować łacińską nazwę swojej jednostki chorobowej. Zna hierarchię ważności pracowników szpitala. Ania mówi dużo i śmiało, ale głównie o sobie. Wie, co może jeść, że nie może się męczyć, umie nawet zbadać sobie puls. Ania nie ma koleżanek i nie rozstaje się z mamą. Dziewczynka jest blada i wåtła, ale to ona stawia warunki i określa, co ma robić mama. Zna dużo bajek, a także imiona wielu postaci z telewizyjnych seriali dla dorosłych, ma jednak trudności z nazywaniem zwierząt domowych. Słabo i niechętnie rysuje. Ma trudności w układaniu puzzli i z orientacją w przestrzeni. Dziewczynka podejmuje zabawy z innymi dziećmi, ale na krótko, tak jakby szybko się nudziła. Częściej niż inne dzieci szuka kontaktu z nauczycielką. Ania nie uczestniczy w większości wycieczek, opuszcza też dużo zajęć, szczególnie w okresie zimowym. Jest to spowodowane wizytami kontrolnymi u lekarza i obawą mamy przed różnymi infekcjami. Mama boi się o zdrowie Ani, chociaż lekarze zapewniają, że sytuacja jest dobra i Ania może spokojnie chodzić do szkoły. Być może nie trze-

ba będzie robić kolejnych operacji, a jeżeli, to dopiero kiedy dziewczynka skończy 15 lat. Ania ma tylko mamę. Tata Ani opuścił dom, ponieważ jego żona spędzała całe miesiące w szpitalu, przy chorej córce. Rodzice Ani stracili ze sobą kontakt. Chociaż tata Ani cały czas sumiennie płaci alimenty, nie utrzymuje kontaktów ze swoją byłą żoną i dzieckiem. Tata Ani ma teraz nową rodzinę i zdrowego syna.

Przedstawiliśmy portrety dzieci z różnymi zaburzeniami, sygnalizując, z jakimi problemami można się zetknąć w pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Pragniemy zwrócić uwagę, że dzieci te żyją w domach, w rodzinach jak wszyscy, mają potrzeby podobne jak dzieci zdrowe, ale dodatkowo wymagają specjalnych, indywidualnych zabiegów, aby tak jak wszyscy mogły funkcjonować w grupie, w społeczeństwie. Czasem wymagają pomocy z naszej strony, a czasem potrzebują tylko akceptacji i zrozumienia albo po prostu zgody na bycie trochę innym, ale tak naprawdę bardzo podobnym do nas.

Maciek choruje na padaczkę (epilepsję). Wiktoria ma autyzm. Antek niedosłyszy. Kamil cierpi na dystrofię mięśniową. Wiktor ma mózgowie porażenie dziecięce. U Patryka stwierdzono nadpobudliwość psychoruchową. Marta ma zespół Downa. Ania jest przewlekłe chora.

- Każde dziecko wymaga uwagi i indywidualnego podejścia.
- Niektóre zachowania dziecka mogą świadczyć o występowaniu u niego określonego zaburzenia, ale pojedyncze symptomy nie upoważniają do stawiania hipotez diagnostycznych.
- Niektóre niepokojące nas zachowania dziecka mają kontekst społeczny.
- Podstawą zaplanowania pracy dydaktyczno-wychowawczej z dzieckiem jest poznanie go.



Rozdział 2

Każde dziecko ma prawo do nauki

2.1. Zajęcia adaptacyjne dla dzieci i rodziców

Pojawienie się w szkole lub przedszkolu dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się dużym wyzwaniem dla nauczycieli, którzy będą z nim pracować, szczególnie dla tych, którzy nigdy wcześniej nie pracowali z takim dzieckiem.

Roczne przygotowanie dziecka do wypełniania obowiązku szkolnego jest jednym z decydujących doświadczeń, które może ukształtować jego podejście do dalszej nauki. Dla ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych oddział dla sześciolatków jest nie tylko miejscem zdobywania podstawowych umiejętności szkolnych. To również miejsce kontaktów z innymi dziećmi, zdobywania umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach, trening komunikowania swoich potrzeb i rozumienia potrzeb innych. W zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności lub charakteru występujących zaburzeń dziecko będzie miało większe lub mniejsze trudności w rozumieniu i realizowaniu oczekiwań nauczyciela, a nauczyciel może napotkać trudności w nawiązaniu kontaktu z tym dzieckiem.

Jak temu zapobiec i jak radzić sobie z pojawiającymi się trudnościami? Wydaje się, że pomocne mogą być dobrze zaplanowane i zorganizowane zajęcia adaptacyjne.

Rekrutacja do oddziału przedszkolnego powinna rozpocząć się w maju, a najpóźniej w czerwcu. Nauczyciel gromadzi informacje o przyszłych wychowankach poprzez:

- analizę dokumentacji dziecka,
- rozmowę z rodzicami,

- obserwację dzieci,
- konsultacje ze specjalistami.

Na podstawie zdobytej wiedzy planuje organizację pracy w ciągu roku. Wcześniejsze zapoznanie się z dziećmi pozwala na przygotowanie się do zajęć z konkretną grupą, przewidzenie możliwych trudności i przygotowanie się do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Okres adaptacji to czas, kiedy dziecko poznaje wychowawcę, nauczycieli, inne osoby z placówki, grupę rówieśniczą, salę, inne pomieszczenia, teren przedszkola lub szkoły. Poznaje także normy i zasady rządzące placówką, prawa i obowiązki ucznia, zasady współzycia w grupie. Dobrze, jeżeli dzieci uczestniczą w tworzeniu zasad, bo czują się wtedy bardziej odpowiedzialne za ich respektowanie, a i nauczycielowi jest łatwiej odwoływać się do tych zasad. Ważne jest jasne, jednoznaczne ustalenie ogólnych reguł postępowania i zachowania się w klasie.

W wielu placówkach pod koniec roku szkolnego, w wyznaczone dni i godziny organizuje się zajęcia adaptacyjne dla przyszłych uczniów. Odpowiednio zorganizowane i przemyślane spotkania dostarczają cennej wiedzy o zachowaniu i umiejętnościach przyszłych podopiecznych. Służą również nawiązaniu mniej formalnych kontaktów z rodzicami i opiekunami dzieci. Aranżowanie wspólnych zabaw i zajęć pozwoli na obserwowanie umiejętności dzieci, np. w zakresie radzenia sobie w sytuacjach zadaniowych, nawiązywania kontaktów z innymi członkami grupy, reagowania na polecenia nauczyciela i umiejętności podporządkowania się regułom. Oczywiście nie zakładamy, że dzieci będą umiały samodzielnie i wytrwale pokonywać wszystkie trudności, ale te

wspólne zabawy z przyszłą „Panią” staną się dla obu stron wielce pożyteczne. Dzieci będą miały możliwość poznania się nawzajem i poznania sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycielkę. Mogą zapoznać się z topografią przedszkola czy szkoły, poznać kilka podstawowych zasad współpracy w przyszłym roku szkolnym. Mogą wreszcie powiedzieć o swoich oczekiwaniach co do przyszłej nauki i przedstawić własne pomysły.

W realizację działań adaptacyjnych, które możemy określić jako diagnostyczno-integrujące, należy włączać rodziców dzieci, uświadamiając im jednocześnie, jak ważną i odpowiedzialną rolę mają do spełnienia w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Należy również wykorzystywać wiedzę rodziców na temat dziecka, albowiem integracja obejmuje dzieci i rodziców.

Dobrze jest więc zapraszać na spotkania adaptacyjne przyszłych uczniów razem z ich rodzicami, którzy mogą stać się niezastąpionym źródłem wiedzy na temat dzieci, ułatwić z nimi kontakt. Podczas wspólnych zajęć można też zaobserwować model wychowawczy panujący w rodzinie.

Rodzice i opiekunowie w trakcie spotkań adaptacyjnych będą mogli zobaczyć swoje dzieci działające wspólnie z innymi, poznać sposób pracy nauczyciela, będą również mogli nawiązać kontakt z innymi rodzicami. Dla rodziców dzieci niepełnosprawnych niezwykle ważne jest nawiązanie pozytywnych kontaktów z rodzicami „zdrowych” dzieci, ponieważ dobre relacje pomiędzy rodzicami przekładają się na dobre relacje pomiędzy ich dziećmi. W grupie lub klasie, w której rodzice z dziećmi spotykają się na gruncie towarzyskim, rzadziej dochodzi do konfliktów.

Podstawowym celem zajęć adaptacyjnych powinno być zintegrowanie środowiska rodzicielskiego i przełamanie barier mentalnych, przygotowanie rodziców dzieci sprawnych do tego, że ich pociechy będą chodziły do klasy z niepełnosprawnym kolegą. Tej kwestii nie można pominąć, nauczyciel musi podjąć trud rozmowy

z rodzicami na ten temat. W rozmowie pomóc mogą inne osoby, które miały już do czynienia z taką sytuacją, np. przedstawiciele organizacji działających na rzecz niepełnosprawnych dzieci, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej czy rodzice dziecka niepełnosprawnego, które już chodzi do grupy czy klasy integracyjnej. Również własna postawa nauczyciela, jego przekonanie o słuszności podejmowanych decyzji, wpływa na postawę rodziców.

Wcześniejsze zajęcia adaptacyjne pozwalają nauczycielowi poznać uczniów. Już w trakcie pierwszych spotkań można zaobserwować dzieci, które wzbudzają szczególne zainteresowanie. Może to dotyczyć ich społecznych zachowań, rozwoju psychicznego czy fizycznego. I wtedy właśnie jest czas na bliższe poznanie specyficznych potrzeb takiego ucznia.

Jak już wspomnieliśmy, pierwszym dostawcą informacji o dziecku może być jego rodzic. Czasami wystarcza rozmowa z rodzicami, w której możemy ich prosić o wytłumaczenie przyczyn pewnych zachowań dziecka, które nas niepokoją. W rozmowie z rodzicami możemy pytać np. o to, co dziecko lubi robić, w co się bawi, czego się boi, jak porozumiewa się z otoczeniem, jak reaguje w sytuacjach zagrożenia, jak lubi, żeby się do niego zwracać – jaką formą imienia. Możemy również zebrać pisemne informacje od rodzica, prosząc go o udzielenie odpowiedzi na pytania wcześniej przygotowanej przez nauczyciela ankiety.

W przypadku dzieci, u których zdiagnozowano niepełnosprawność, możemy prosić rodziców o dostarczenie opinii i orzeczeń psychologa.

W niektórych placówkach w czasie zajęć adaptacyjnych obecny jest psycholog, który na miejscu prowadzi obserwacje i wspiera działania nauczyciela. Czasami łatwiej jest rodzicom rozmawiać z psychologiem niż z nauczycielem. Bywa też tak, że nauczycielowi niezręcznie jest wysłuchiwać pewnych wynurzeń rodziców, szczególnie jeśli zachowanie dziecka jest uwarunkowane skomplikowaną sytuacją rodzinną. Zawsze w takich przypadkach powinniśmy stosować się do

zasad obowiązujących np. w środowisku lekarskim – zachowania w tajemnicy powierzonych nam informacji. Musimy pamiętać, że wszystkie zdobywane przez nas informacje o dziecku powinny służyć coraz lepszemu jego poznaniu i być wykorzystywane dla jego dobra, a nie przeciwko niemu.

Zajęcia adaptacyjne służą poznawaniu nie tylko dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ale również wszystkich pozostałych uczniów. Podczas zajęć można zaobserwować dzieci, u których występują różne deficyty, a także te, których zachowanie może wywoływać nasz niepokój, zbyt pobudliwe lub wycofane i nadmiernie nieśmiałe. Ponieważ zajęcia adaptacyjne odbywają się w maju i czerwcu, pozostaje trochę czasu na przezwyciężenie wielu problemów przez okres wakacji. Dzieci i ich rodzice mają czas, aby rozmawiać ze sobą i próbować skorygować niektóre zachowania. Pomocne mogą być przy tym wskazówki nauczyciela, można też poszukać porady u specjalistów (co jest szczególnie ważne w przypadku dzieci, które po raz pierwszy mają kontakt z placówką oświatową).

Diagnostyka i integracja grupy podczas zajęć adaptacyjnych, chociaż mają różne cele, przebiegają równolegle i przenikają się, dostarczając nauczycielowi informacji o dzieciach, o ich umiejętnościach, możliwościach, ograniczeniach, zdolnościach i zainteresowaniach. Dzięki nim poznajemy poziom funkcjonowania grupy, przewidujemy jej przyszłą strukturę. Przyszłym uczniom uczestnictwo w zajęciach daje możliwość przedstawienia się na forum grupy, wzajemnego poznania, kształtowania relacji z innymi dziećmi, budowania pozytywnego obrazu samego siebie.

Zajęcia adaptacyjne można również prowadzić we wrześniu, chociaż są wówczas robione kosztem realizacji programów i nie wszyscy rodzice mogą w nich uczestniczyć, a okres przygotowawczy dla nauczyciela skraca się lub przebiega pod presją czasu. Nauczyciel, który nie przeprowadził zajęć adaptacyjnych, musi na bieżąco pracować z dzieckiem, poznawać jego możliwości

i ograniczenia. Starać się modyfikować program i wprowadzać nowe metody pracy. Oczywiście można tak robić, ale daje to niewiele czasu na refleksję i można popełnić więcej błędów przy wyciąganiu wniosków i w ocenie ucznia.

Bezennym źródłem potrzebnej wiedzy jest literatura fachowa. Jeżeli nauczyciel już w maju czy czerwcu wie, z jakimi dziećmi o specjalnych potrzebach będzie pracować, i widział te dzieci w działaniu, to może sięgnąć po bogaty wybór literatury z zakresu pedagogiki specjalnej czy psychologii rozwojowej.

Jednak najważniejszym źródłem pomocy dla nauczyciela może być drugi nauczyciel, o czym szerzej piszemy w kolejnym rozdziale.

- Nie bój się nowych wyzwań, pokonywanie trudności sprawia wiele satysfakcji.
- Postaraj się poznać ucznia niepełnosprawnego i jego rodziców przed rozpoczęciem roku szkolnego.
- Pomyśl o przygotowaniu zajęć adaptacyjnych dla wszystkich swoich uczniów oraz ich rodziców i przeprowadź je, najlepiej w maju lub czerwcu.
- Korzystaj z pomocy rodziców swoich uczniów, zbieraj od nich potrzebne Ci informacje o dzieciach.
- Jeżeli jest to uzasadnione, proś o dostarczenie opinii i orzeczeń psychologicznych.
- Szukaj informacji w literaturze fachowej
- Nie wykorzystuj informacji przeciwko dziecku i dochowuj tajemnicy.

2.2. Nauczyciele pomagają nauczycielom

Konsultacje ze specjalistami, pedagogami specjalnymi, psychologami, logopedami i innymi specjalistami nie tylko pomagają nauczycielowi w poszerzaniu wiedzy, ale bez wątpienia pozwalają zrozumieć niektóre zachowania dzieci

i mechanizmy ich postępowania. Nauczyciel może otrzymać od tych osób wsparcie merytoryczne, uzyskać informacje o różnego rodzaju kursach, zajęciach otwartych czy innych formach doskonalenia. Dobrze jest korzystać z oferty Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych czy szkoleń organizowanych przez organizacje pozarządowe działające na rzecz dzieci niepełnosprawnych..

Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest wyzwaniem dla całej placówki. Jeżeli taki uczeń trafia do oddziału przedszkolnego mieszczącego się w szkole, można się spodziewać, że jego rodzice pragną, aby spędził dalsze lata nauki w tej właśnie szkole. Dlatego ważne jest, aby grono pedagogiczne zaczęło stopniowo współpracować z nauczycielką sześciolatków w celu poznania możliwości i trudności edukacyjnych swojego przyszłego ucznia. Dobrze byłoby, gdyby taka inicjatywa była podjęta i wspierana przez dyrekcję szkoły.

Jeżeli część grona pedagogicznego będzie zainteresowana problematyką edukacji i wychowania uczniów niepełnosprawnych, może powstać naturalna grupa wsparcia. Nauczyciele będą mogli wymieniać się spostrzeżeniami, obserwacjami, doświadczeniami, co w efekcie pozwoli wszystkim lepiej pracować. Uczestnicy grupy zaczną wzbogacać swoją wiedzę o specyfice pracy z uczniem niepełnosprawnym i przedstawiać ją innym nauczycielom. Bardzo jest ważne, aby nauczyciele danej placówki współpracowali ze sobą, żeby nauczyciel, w którego klasie są uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nie czuł się osamotniony i pozostawiony sam ze swoimi problemami. W każdej placówce powinno dbać się o to, by nauczyciel mógł na miejscu znaleźć wsparcie, być wysłuchany, podzielić się swoimi problemami i pochwalić swoimi sukcesami. Jest to tak ważne, ponieważ praca z uczniem trudnym bywa niekiedy bardzo frustrująca, a sukcesy są odroczone w czasie lub niewielkie.



Bywa też i tak, że problemy ucznia niepełnosprawnego lub z zaburzeniami zachowania przestają możliwości jednego nauczyciela. Zachowania ucznia wpływają destrukcyjnie na przebieg procesu dydaktycznego i na zachowanie oraz możliwości percepcyjne innych uczniów. Zdarza się też, że ze względu na specyfikę niepełnosprawności uczeń bez indywidualnej pomocy nie może prawidłowo funkcjonować w zbyt licznej klasie. Rozwiązaniem tego problemu jest zatrudnienie nauczyciela wspierającego lub asystenta nauczyciela. W klasach integracyjnych, w których jest od 3 do 5 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, można zatrudnić nauczyciela wspierającego na pełnym etacie. Inaczej jest w przypadku nauczania włączającego, gdzie w klasie jest tylko jeden taki uczeń. W takiej sytuacji dobrym rozwiązaniem jest zatrudnienie asystenta nauczyciela w niepełnym wymiarze czasu pracy. Asystentem może być np. student kierunku pedagogicznego lub psychologicznego, który przy tej okazji będzie zaliczał praktyki studenckie. Jeżeli nie ma takich możliwości, to ostatecznie asystentem nauczyciela może zostać rodzic-wolontariusz. Trzeba przy tym pamiętać, że obecność rodzica może bardzo źle wpływać na zachowanie dziecka i jego możliwości edukacyjne, w związku z tym to rozwiązanie powinno się stosować w ostateczności i tylko w niezbędnych momentach.

- Korzystaj z wiedzy specjalistów.
- Dziel się swoimi problemami z innymi nauczycielami.
- Staraj się pozyskać grono osób, które będą Cię wspierać w trudnych chwilach.
- Ciesz się z najmniejszych sukcesów Twoich uczniów.
- Jeżeli jest to uzasadnione, korzystaj z pomocy nauczyciela wspierającego, asystenta nauczyciela lub rodzica.
- Nie zamykaj się sam ze swoimi problemami – ich rozwiązanie zawsze się znajdzie.

2.3. Przedszkole i szkoła przyjazne dzieciom

Przystosowanie placówki do różnorodnych potrzeb uczniów

Przyjmując uczniów niepełnosprawnych, powinniśmy pomyśleć o przygotowaniu placówki i dostosowaniu jej do ich potrzeb. Konieczne jest zniesienie barier architektonicznych takich jak brak podjazdów, klasy umieszczone na piętrze bez windy, małe pomieszczenia sanitarne, bez możliwości wjechać wózkami.

Dostosowanie istniejących budynków szkolnych czy przedszkolnych jest niezmiernie kosztowne, ale jeżeli podejmujemy decyzję o przyjmowaniu do placówki wszystkich uczniów, niezależnie od ich możliwości ruchowych, to powinniśmy przy nadarzających się remontach zaplanować również adaptację pomieszczeń do potrzeb osób niesprawnych ruchowo. Nie zawsze jest to możliwe ze względów finansowych, ale i w ramach posiadanych środków i bazy można wiele rzeczy zmienić i usprawnić. Na przykład jeżeli mamy ucznia niesprawnego ruchowo, a w placówce brak podjazdów, może da się jego klasę umieścić na parterze. Często w szkołach szatnie mieszczą się w piwnicach. Uczniowie muszą zejść na dół i ponownie wchodzić na górę do klas. Można w takim wypadku umieścić szafkę na ubranie ucznia przy klasie, czasami wystarczy wieszak w rogu sali.

Jeżeli decydujemy się na przemieszczanie ucznia niesprawnego po schodach, to trzeba wyznaczyć osoby odpowiedzialne za jego bezpieczeństwo.

Powinniśmy pamiętać również o dostosowaniu stolika lub pulpitu do wysokości wózka i zapewnić wystarczająco dużo przestrzeni w klasie, aby dziecko mogło poruszać się po niej wózkami.

Dobre jest też pamiętać, aby toaleta dla dzieci z oddziału przedszkolnego była w sąsiedztwie klasy. Małe dzieci często lękają się samodzielnego chodzenia po budynku szkoły i przebywania samemu w łazience. Trzeba by wyznaczyć

osobę, która będzie towarzyszyła dziecku podczas czynności sanitarnych. Należy też pamiętać, że dzieciom niesprawnym ruchowo niezbędna jest pomoc przy ubieraniu i rozbieraniu. W gronie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, szczególnie wśród dzieci sześciolletnich, zdarzają się i takie, które nie zgłaszają swoich potrzeb fizjologicznych z powodów somatycznych. W dobie pieluch jednorazowych nie powinno to wykluczać ich z grupy dzieci uczących się w placówce oświatowej. Należy jednak w takich sytuacjach pomyśleć o miejscu, gdzie będzie można dziecku zmienić pieluchę, i o osobie, która będzie to robić. Trzeba przy tym pamiętać o poszanowaniu intymności dziecka i jego poczuciu godności.

Kolejną sprawą, na którą chcemy zwrócić uwagę, są potrzeby dzieci z niedostuchem i niesłyszących. Dzieci z niedostuchem i niesłyszące, które noszą aparaty słuchowe lub posiadają implant ślimakowy, powinny mieć podczas zajęć ograniczone bodźce słuchowe z zewnątrz, aby mogły skoncentrować się na głosie nauczyciela i innych dzieci uczestniczących w zajęciach. Jeśli dziecko nosi aparat, konieczne jest zwrócenie uwagi, czy dzięki niemu dobrze słyszy, czy aparat jest prawidłowo ułożony w uchu, czy ma dobre baterie. Należy pamiętać, że aparat słuchowy zbiera wszystkie dźwięki dochodzące z otoczenia i przy ich natłoku dziecko może mieć trudności z wyłowieniem tych, które są istotne. Jest pożądane, aby w klasie takiego dziecka nogi mebli (stolów, krzesel) były podklejone sukniem, a okna nie wychodziły na ruchliwą ulicę. Nauczyciel w czasie zajęć powinien chodzić po klasie w miękkim obuwiu, żeby uniknąć stukania obcasami. Należy także zwrócić uwagę na sposób mówienia: trzeba mówić wyraźnie i spokojnym głosem, z twarzą zwróconą do dzieci. Niewskazane jest jednoczesne mówienie i pisanie na tablicy (stanie tyłem do sali). Pomocą w pracy z dzieckiem z niedostuchem mogą okazać się etykiety, czyli podpisy umieszczone w istotnych miejscach w klasie, np. miejscu, gdzie przechowujemy układanki,

klocki, pomoce do zajęć plastycznych. Zastosowanie etykiet pozwala w prosty sposób komunikować się z dzieckiem niedosłyszącym, usamodzielnia je i pozwala zachować porządek w sali.

Wprowadzenie etykiet pomaga również w pracy z dziećmi nadpobudliwymi psychoruchowo, które powinny przebywać w uporządkowanym otoczeniu. Jeżeli w grupie są takie dzieci, powinniśmy dbać o ograniczenie bodźców wzrokowych i nie stosować w wystroju sali zbyt jaskrawych kolorów ani barw silnie kontrastowych. Stosowanie etykiet i umieszczanie w widocznych miejscach klasy regulaminów również pozwala ograniczyć niewłaściwe zachowania dzieci nadpobudliwych. Okazuje się, że słowo pisane często przynosi lepszy skutek w pracy z nimi niż częste upomnienia słowne. Spisanie wspólnie z dziećmi zasad postępowania w grupie i umieszczenie ich na widocznym miejscu często powoduje, że są one respektowane przez wszystkie dzieci przez dłuższy czas.

Przedstawiliśmy tu proste przykłady dostosowania przedszkola i szkoły do potrzeb niektórych uczniów niepełnosprawnych. Oczywiście nie wyczerpałyśmy tematu, ale chciałyśmy zaznaczyć, że nawet przy niewielkich nakładach finansowych można zrobić dużo dobrego. Ważne jest

- Zapoznaj się z prawem oświatowym dotyczącym kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
- Staraj się dostosować salę, placówkę do potrzeb dzieci niepełnosprawnych, pamiętaj przy tym, że nawet bez specjalnych nakładów finansowych można znaleźć dobre rozwiązania.
- Nie bój się niepełnosprawności swojego ucznia, staraj się ją poznać i zrozumieć.
- Przygotowując się do pracy, myśl o potrzebach i możliwościach Twoich uczniów.
- Korzystaj z pomocy organizacji pozarządowych działających na rzecz dzieci niepełnosprawnych w Twoim środowisku.

otwarte podejście do tych spraw i poszukiwanie prostych rozwiązań. Podczas dostosowywania placówki do potrzeb dzieci niepełnosprawnych dobrze jest też korzystać z porad organizacji pozarządowych działających na rzecz tych dzieci. Pracownicy tych organizacji często mają gotowe opracowania dotyczące dostosowania pomieszczeń szkolnych do potrzeb dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Współpraca z organizacjami pozarządowymi może również ułatwić pozyskiwanie środków finansowych i pomóc w rozmowach z władzami samorządowymi prowadzącymi placówkę.

Programy i metody pracy

Kolejnym aspektem przygotowania przedszkola lub szkoły na przyjęcie dzieci z niepełnosprawnością jest dostosowanie programów, metod pracy i wymagań edukacyjnych do ich potrzeb. Z całym przekonaniem pragniemy stwierdzić, że nie istnieje nic takiego jak specjalne metody pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W pracy z tymi dziećmi stosujemy takie same metody jak wobec pozostałych, natomiast kluczem do prawidłowych oddziaływań dydaktycznych jest określenie zakresu wymagań, indywidualizacja, stopniowanie trudności i ocenianie postępów ucznia według jego indywidualnych osiągnięć, a nie porównywanie go z innymi. Ważnym elementem pracy jest również kompensowanie braków. Na przykład u dzieci z niedostłuchem trzeba wykorzystywać wiele pomocy wzrokowych, etykiet, piktogramów czy obrazków, u tych ze słabym wzrokiem – wiele zabawek i pomocy rozwijających inne zmysły: słuch, węch, smak. Dzieci z obniżonym intelektem powinniśmy wspierać poprzez stawianie wymagań dostosowanych do ich możliwości percepcyjnych, np. dzielić wykonanie zadania na poszczególne czynności, krótkie sekwencje, a polecenia podawać językiem łatwym do zrozumienia. Istotne jest też to, aby zawsze zapoznać dzieci z celem działania, wyjaśnić, po co mają daną czynność wykonać, a wytwory ich pracy zawsze powinny być

wyeksponowane lub choćby zauważone i docenione. Jest to szczególnie ważne u dzieci, które mają trudności grafomotoryczne i w wykonanie pracy wkładają dużo wysiłku.

Określenie zakresu wymagań jest ściśle związane ze znajomością możliwości poznawczych dziecka niepełnosprawnego, z poznaniem jego trudności i ograniczeń. Najczęściej występujące trudności to:

- wolne tempo pracy,
- trudności grafomotoryczne,
- zaburzenia schematu ciała i słaba orientacja w przestrzeni,
- obniżona zdolność koncentracji uwagi i trudności w zapamiętywaniu i odtwarzaniu materiału,
- niski poziom rozwoju zdolności językowych i zaburzenia mowy,
- niewłaściwe relacje z otoczeniem.

Niekiedy u dziecka występują tylko niektóre z tych trudności, innym razem pojawiają się wszystkie. Ważne, aby nie stały się ograniczeniem dla sześciolatka i jego nauczyciela, a były podstawą do przemyślanych działań psychopedagogicznych i wyznaczały wybór metod pracy. Dużą pomocą przy określaniu wymagań w stosunku do ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest prowadzenie zeszytu lub arkuszy obserwacji. Bardziej lub mniej systematyczne zapisywanie uwag na temat możliwości dziecka, rozwoju poszczególnych jego funkcji poznawczych, osiągnięć czy braków pozwoli nauczycielowi na prawidłową ocenę postępów dziecka i na dobór odpowiednich metod pracy. Informacje zapisane w trakcie roku szkolnego będą również pomocne przy ewentualnym podjęciu decyzji o odroczeniu obowiązku szkolnego, o czym piszemy w dalszej części tego rozdziału.

Znając różnorodne metody pracy, nauczyciel może stosować je w odniesieniu do wszystkich dzieci, w tym do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przykładem mogą być metody nauki czytania. Możemy uczyć dzieci czytać za pomocą metody analityczno-syntetycznej, za pomocą metody Ireny Majchrzak, metody

Domana, Metody Dobrego Startu. Wszystkie te metody możemy stosować w całości lub wybiórczo, dostosowując ich elementy do możliwości naszych uczniów. Trzeba też pamiętać, że nie ma uniwersalnych rozwiązań. Dlatego dobrze jest znać wiele różnorodnych metod i stosować je w zależności od potrzeb i możliwości dzieci. Trzeba też pamiętać, że nie wszystkie dzieci muszą w jednakowym stopniu i na jednakowym poziomie opanować na koniec roku umiejętność czytania, zwłaszcza dotyczy to dzieci z upośledzeniem umysłowym.

Dobłą metodą pracy z dziećmi o zróżnicowanych możliwościach psychoruchowych jest praca w zespołach. Praca zespołowa ma wiele zalet. Przemyślany podział zadań pozwala każdemu dziecku odnieść sukces. Motywuje do samodzielnej pracy, uczy współdziałania, pozwala korzystać z wiedzy i umiejętności kolegów. Mobilizuje do przyszłych działań, ponieważ pozwala uwierzyć we własne możliwości. Jedną z metod pracy zespołowej jest metoda projektu, która jest coraz częściej wykorzystywana w pracy z młodszymi dziećmi.

Polecanym przez nas elementem pracy w grupie integracyjnej są tzw. rytuały. Są to czynności, które stale powtarzają się w codziennej pracy z dziećmi. Przykładem rytuałów jest „poranny krąg” – metoda stosowana w pracy z dziećmi upośledzonymi. W grupie integracyjnej wykorzystujemy elementy tej metody jako wprowadzenie do codziennych zajęć obowiązkowych. Codziennie o tej samej porze siadamy w kręgu i witamy się nawzajem, wykonujemy pewne gesty, słuchamy muzyki, wyciszamy się i przygotowujemy do wspólnej pracy. Te zajęcia działają bardzo korzystnie na dzieci, wprowadzają je w odpowiedni nastrój, mobilizują do dalszych działań. Przez sam fakt, że są codziennie powtarzane, stają się odnośnikiem czasowym i wyznaczają rytm dnia. Duże znaczenie ma też fakt, że zajęcia w „porannym kręgu” są związane z aktualną porą roku. Podobne rytuały można znaleźć w pedagogice Marii Montessorii czy pedagogice waldorfskiej.

Na zakończenie tego rozdziału chcemy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Czasami bywa tak, że dziecko niepełnosprawne nie zdobędzie oczekiwanych umiejętności w wyznaczonym czasie. Należy wtedy zastanowić się, czy właściwie określono rzeczywiste możliwości rozwojowe dziecka? Jaki jest jego rzeczywisty potencjał intelektualny i gotowość do nauki? Czy warto, aby powtórzyło rok i czy należy odroczyć mu realizację obowiązku szkolnego? Czy może trzeba obniżyć wymagania i zacząć realizować z nim program szkoły specjalnej? Aby odpowiedzieć sobie na te pytania, należy zasięgnąć porady specjalistów, wysłuchać opinii rodziców i uwzględnić ją, trzeba też kierować się swoją wiedzą i dobrem dziecka. Wszystkie te opinie są jednakowo ważne, ale należy pamiętać, że ostateczną decyzję podejmują rodzice dziecka. Prawo oświatowe pozwala na odraczenie obowiązku szkolnego dzieciom z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego do 10 roku życia. W niektórych indywidualnych przypadkach jest to korzystne dla przebiegu dalszej edukacji dziecka, a w niektórych nie ma większego sensu i tylko wywołuje frustrację rodziców i obniża poczucie własnej wartości dziecka. Dlatego też każda taką decyzję należy dokładnie przemyśleć.

- Sprecyzuj wymagania wobec ucznia, nakreśl kierunki pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, jeżeli jest to konieczne – opracuj indywidualny program nauczania.
- Każde dziecko traktuj indywidualnie, nie porównuj go z innymi.
- Pamiętaj, że do wytyczonego celu można dojść różnymi drogami.
- Poszerzaj swój warsztat pracy.
- Baw się razem z dziećmi w odkrywanie świata.
- Wspieraj dzieci w ich działaniach, ale nie wyręczaj ich.
- Prowadź zeszyt obserwacji ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Pomoce i zabawki

Dzieci sześćioletnie mają naturalną potrzebę bawienia się. Niekiedy nauczyciele zapominają o tym, że poprzez zabawę dzieci bardzo dużo mogą się nauczyć i że jest to dla nich naturalny sposób uczenia się. Należy o tym pamiętać i w ciągu dnia pozwolić dzieciom na swobodą zabawę. Gromadząc odpowiednie zabawki i pomoce dydaktyczne, możemy podporządkować zabawy nauce i ćwiczeniom, np. zmysłów, umiejętności manualnych czy umiejętności społecznych. Wyposażając salę w pomoce, dobrze jest zastanowić się nad każdą zabawką i określić, w jakim celu może ona służyć dzieciom. Na przykład drewniane klocki mogą służyć nie tylko do konstruowania budowli, ale również do poznawania i nazywania brył geometrycznych i figur będących bokami tych brył. Kupując klocki, domina, układanki, zwróćmy uwagę, aby nie tylko były one estetyczne, ale również żeby można je było wykorzystać do określonych ćwiczeń. Na przykład poszukajmy klocków o różnorodnej fakturze: gładkich, chropowatych (języki), miękkich (wykonanych z gąbki), plastycznych (wykonanych z materiałów odkształcalnych). Pomyślmy o dzieciach, które mają trudności manualne, i poszukajmy klocków magnetycznych, które ułatwią im konstruowanie.

Dobrymi zabawkami są różnorodne puzzle, układanki, loteryjki, gry typu Memory itp. Przy doborze tych zabawek zastanówmy się, co przedstawiają obrazki na nich umieszczone. Zamiast kupować puzzle z postaciami z popularnych filmów rysunkowych dla dzieci, kupmy te z sylwetkami czy twarzami ludzi wyrażającymi różne uczucia i emocje, powszechnie używanymi przedmiotami, zjawiskami przyrody, owocami, warzywami, z działaniami matematycznymi itp. Lubianymi przez dzieci układankami są Pusy, które łączą w sobie zabawę i naukę oraz sprzyjają wypracowaniu samokontroli. Odpowiednio przemyślany dobór kart pozwoli na wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci, na kształtowanie nowych pojęć i utrwalanie już poznanych. Zabawka ta pozwala dziecku samodzielnie do-

chodzić do wiedzy i sprawdzać prawidłowość wykonania zadania. Podobny efekt osiągamy, korzystając z planszy Logico. Dziecko manipuluje kolorowymi krążkami, przesuując je w górę i w dół, rozwiązuje zadania, podejmuje ważne decyzje, których poprawność może samo sprawdzić i naprawić ewentualny błąd. Zeszyty z zadaniami do układanek Pusy i Logico są zróżnicowane pod względem stopnia trudności i zakresu tematycznego, dlatego pozwalają na zindywidualizowane prowadzenie ćwiczeń.

W grupach sześciolatek nie powinniśmy zapominać również o grach planszowych typu „ściganki”. Gry planszowe uczą dzieci ustalania reguł i ich respektowania, pozwalają na zmierzenie się z przeciwnikiem, na poznanie smaku zwycięstwa i przegranej, kształtują charakter, rozwijają odporność emocjonalną. Używając do gier kilku kostek, możemy ćwiczyć z dziećmi dodawanie. Proste gry planszowe dzieci mogą tworzyć same, trzeba tylko wcześniej zapoznać je z zasadami takich gier.

Zabawki dla sześciolatek powinny oddziaływać na różne zmysły. Można znaleźć pomoce, które są przeznaczone do kształtowania zmysłu dotyku, np. domino dotykowe, loteryjki dotykowe czy układanki typu „formy dotykowe”. Są w sprzedaży również szorstkie litery i cyfry, które pozwalają dziecku na poznanie tych znaków nie tylko wzrokowo, ale również poprzez dotyk. Zestaw liter i cyfr można przygotować samemu, używając różnorodnych materiałów. Na sklejkę lub gruby karton można nakleić litery wycięte z papieru ściernego o różnorodnej grubości, z wykładzin dywanowych, pluszu, futerka, ułożone ze sznurków i linek różnej grubości. Zmysł dotyku można również ćwiczyć za pomocą stóp; służą do tego różnego rodzaju chodniczki, dotykowe krążki czy skrzyneczki o różnorodnej fakturze.

Przydatne w pracy z sześciolatekami są też zabawki kształtujące percepcję słuchową, np. pudełki dźwiękowe, dźwiękowe sześciiany czy loteryjki dźwiękowe. Zestawy dźwiękowych pudełek można przygotować wraz z dziećmi, wykorzystując

np. jednakowe pojemniki po jogurcie czy metalowe puszkę po napojach, w które wsypujemy groch, małe gwoździki, ryż, piasek i inne, tworząc po dwa jednakowe zestawy. Zabawa polega na dobieraniu parami puszek, które wydają takie same dźwięki. Dobrze jest też mieć do dyspozycji podstawowy zestaw instrumentów perkusyjnych.

Można również zakupić lub przygotować samemu zestaw puszek zapachowych, np. z miętą, cytryną, migdałami, wanilią. Zabawa przebiega analogicznie jak w przypadku puszek dźwiękowych, tylko pary dobieramy w oparciu o zmysł węchu.

Ważną umiejętnością rozwijaną u sześciolatków jest umiejętność posługiwania się narzędziami do pisania. Zanim jednak dziecko nauczy się pisać, musi się nauczyć odpowiednio trzymać narzędzie. Dobrymi pomocami do kształtowania chwytu pęsetkowego są różnego rodzaju nawlekanki, układanki wtyczkowe, przeplatanki itp. Przy pisaniu lub rysowaniu kredkami ołówkowymi można stosować specjalne nakładki, które wymuszają odpowiednie trzymanie ołówka. Dzieciom, które mają trudności z motoryką małą, zaleca się używać do malowania pędzli o grubym, krótkim uchwycie, np. pędzla do golenia. Ciekawą pomocą do prac plastycznych są różnego rodzaju stemple, wateczki i szablony. Pozwalają na tworzenie interesujących kompozycji nawet dzieciom, które mają mało sprawne ręce, co daje im duże zadowolenie i motywuje do pracy. Nie możemy też zapominać o malowaniu palcami. Żeby nie wydawać pieniędzy na drogie farby do malowania rękoma, można je zrobić samemu z rozgotowanego szarego mydła, do którego wciskamy farbę plakatową w wybranym kolorze. Trzeba też pamiętać, że pomoce do prac plastycznych, takie jak kartony, kredki, farby, nożyczki, klej, kolorowy papier, powinny być w zasięgu rąk dzieci, aby mogły z nich korzystać w każdym wolnym czasie, a nie tylko w trakcie zorganizowanych zajęć plastycznych.

Jednym z ważnych elementów przygotowania do szkoły jest nauka samoobsługi. Dzieci po-

winny nauczyć się samodzielnie ubierać, zapinać guziki, wiązać sznurowadła. Istnieją gotowe pomoce do ćwiczeń, wyposażone w różnego rodzaju zamki, guziki, tasiemki. Można je kupić, ale my polecamy inny sposób. Kosz z różnego rodzaju ubraniami: szalami, krawatami, sukniami, koszulami, kamizelkami – jest inspiracją do wielu interesujących zabaw, podczas których dzieci przebierają się i jednocześnie ćwiczą zapinanie, wiązanie, prawidłowe ubieranie. Trzeba tylko zadbać, aby ubrania były zawsze czyste.

W poprzednim rozdziale pisałyśmy o etykietach – napisach umieszczonych w sali. Służą one do utrzymania porządku, pomagają dzieciom z niedosłuchem, ale też motywują do nauki czytania. Jedną z ciekawszych pomocy wykorzystywanych przy nauce czytania są zbiory przedmiotów i ich nazw umieszczonych na kartonikach. Taką pomoc można przygotować samemu. Do jednego pudełka lub koszyczka wkładamy zbiór miniatuerek zwierząt domowych, modeli przedmiotów jednego rodzaju itp. Razem z przedmiotami lub zwierzętami wkładamy małe kartoniki z ich nazwami. Zabawa polega na ułożeniu zwierząt lub przedmiotów i dopasowaniu do nich odpowiednich podpisów. Im więcej przedmiotów i kartoników zastosujemy podczas zabawy, tym większa trudność i mniejszy element przypadkowości poprawnego rozwiązania.

Polecana przez nas pomocą przygotowująca do nauki pisania są tzw. rytmy. Są to drewniane korale, które nakłada się na patyczki, lub kartoniki z narysowanymi figurami, które układa się według określonego wzoru. Pomoc tę mogą zastąpić kasztany, fasolki, patyczki, kamyki czy klocki mozaiki. Ważne, aby dzieci starannie odtwarzały przygotowane wcześniej rytmy z zachowaniem kolejności, koloru i kształtu.

Na zakończenie tego rozdziału chcemy wspomnieć o materiale dydaktycznym wykorzystywanym w szkołach Marii Montessori. Aby korzystać z pomocy montessoriańskich, trzeba mieć doświadczenie metodyczne z zakresu tej pedagogiki. Natomiast w grupie sześciolatków można wykorzystywać tylko niektóre metody i zasady,

o których tu napiszemy. W klasach Montessori dzieci mogą pracować na stolikach, ale też na podłodze. Same wybierają sobie miejsce pracy. Jeżeli dziecko pracuje na podłodze, rozkłada sobie mały dywanik i kładzie na nim wizytówkę ze swoim imieniem. Dywanika nie sprząta się tak długo, jak leży na nim wizytówka dziecka, i nikt nie ma prawa korzystać z tej pomocy. Tak samo dzieci oznaczają swoje miejsca przy stolikach. Pomoce Montessori występują w klasie tylko w jednym egzemplarzu. Jeżeli z danej pomocy korzysta jedno dziecko, inne muszą czekać na swoją kolej. Uczy to cierpliwości i poszanowania pomocy, nie naraża szkoły na zbędne wydatki. W klasie Montessori nie ma żadnych zabawek, są tylko pomoce, czyli materiał Montessori, książki i przedmioty, które kojarzą się z pracą, np. garnuszki, szczotki, warsztat tkacki. W niektórych grupach dzieci na początku roku szkolnego przynoszą kwiaty doniczkowe podpisane własnym imieniem i przez cały rok dbają każde o swój kwiatek.

Pomoce wykonane są przeważnie z materiałów naturalnych, ekologicznych. Nie są zbyt kolorowe i wszystkie podporządkowane są jednemu zasadom, można nimi łatwo manipulować i są ze sobą kompatybilne. Bardzo interesujący jest również materiał stosowany podczas kształtowania pojęć matematycznych i wszelkie pomoce rozwijające różnorakie zmysły.

W pedagogice M. Montessori znajdziemy również wiele ćwiczeń rozwijających koncentrację uwagi, wyciszających i dających dobre rezultaty w pracy z dziećmi nadpobudliwymi.

Wspominając o zabawkach i pomocach dydaktycznych, nie można zapomnieć o wyposażeniu do ćwiczeń i zabaw ruchowych, zarówno w pomieszczeniu, jak i na placu zabaw. Dzieci muszą mieć możliwość zaspokajania swojej naturalnej potrzeby ruchu i aktywności fizycznej. Pamiętając o tym, należy zaaranżować bezpieczne miejsce, gdzie będą mogły biegać, skakać, wspinać się, pograć w piłkę, swobodnie się poruszać, ćwicząc przy tym sprawność ruchową, koordynację – stymulując pracę całego or-

ganizmu. Niezbędną zabawką i pomocą dydaktyczną dla każdego dziecka jest piłka. Zabawą dostarcza wiele radości, a jednocześnie daje nieograniczoną możliwość ćwiczenia zmysłów i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Dobrze, gdy piłki są różnorodne: kolorowe, różnej wielkości, ciężaru, wykonane z różnych materiałów, słabiej nadmuchane, z kolcami, z uszami do trzymania, a wtedy dziecięca fantazja podpowie, co można z nimi robić. Pamiętajmy też o skakance, obręczach, kolorowych krążkach, dużych klockach pobudzających zmysł planowania i konstruowania budowli, a także hulajnodge, deskorolce czy rowerku, a zimą o saneczkach.

- Gdy kupujesz zabawki, myśl o ich przydatności podczas nauki konkretnych umiejętności.
- Zabawki i pomoce powinny oddziaływać na wiele zmysłów.
- W klasie wystarczy jedna zabawka lub pomoc danego rodzaju.
- Jeżeli potrafisz, wykonuj zabawki samodzielnie albo z dziećmi, proś również o pomoc w ich wykonaniu rodziców.
- Zabawki powinny być wykonane z materiałów naturalnych.
- Pozwalaj dzieciom na swobodną zabawę w ciągu dnia.
- Pozwalaj dzieciom na zabawy ruchowe w bezpiecznym miejscu.
- Dziecko powinno dbać o zabawki i utrzymywać je w porządku.
- Szanuj wytwory pracy dzieci, organizuj wystawy, wyznacz miejsce do pozostawiania budowli z klocków.



Rozdział 3

Jesteśmy razem w nauce i zabawie – scenariusze zajęć

Chłopiec i dziewczynka – portrety

Cele

- utrwalanie schematu ciała i właściwego nawzajemności,
- doskonalenie sprawności manualnych związanych z aktywnością plastyczną,
- tworzenie właściwych relacji społecznych podczas wspólnego działania,
- wdrażanie dzieci do porządkowania miejsca pracy po jej zakończeniu i odkładania narzędzi na miejsce.

Metody

Oparte na działaniu, elementy pedagogiki zabawy

Środki dydaktyczne

Papierowe figurki chłopca i dziewczynki, duże arkusze papieru (szary lub brystol), klej, nożyczki, papier kolorowy, kawałki tkanin, włóczka, flamastry.

Przebieg

1. Powitanie zabawą „Ludzie do ludzi”. Dzieci łączą się w pary, stojąc w luźnej gromadzie. Nauczyciel wymienia: witają się nasze dłonie, witają się nasze stopy, witają się nasze uszy..., a dzieci dotykają siebie wymienianymi częściami ciała. Na hasło „ludzie do ludzi” następuje zmiana partnerów w parach. Zabawę mogą prowadzić także dzieci, np. te bez pary czy niepełnosprawne ruchowo.
2. Podział na dwie grupy poprzez losowanie schematycznej figurki chłopca lub dziewczynki.

czynki. Dzieci z takimi samymi figurkami zbierają się przy jednym stanowisku. Praca w grupach.

3. Odrysowywanie postaci chłopca i dziewczynki. Dzieci kładą się na dużych arkuszach papieru (może być szary lub brystol). Obrysowujemy ich postać flamastrem, dorysowujemy brakujące części ciała i przystępujemy do ubierania postaci, wykorzystując zgromadzone wcześniej materiały. Każdy zespół tworzy jeden portret.
4. Prezentacja wykonanych portretów i wspólne opowiadanie członków grupy o wykonanej postaci.
5. Pożegnanie: zabawa przy piosence „Do przodu prawą rękę daj...”.

Uwagi dotyczące realizacji

Prace wykonane przez dzieci mogą być wykorzystane jako materiał do dalszych działań poznawczych kształtujących schemat ciała, słownictwo, etykietowanie. Ćwiczenia możemy rozłożyć na kolejne dni tygodnia i systematycznie je utrzymywać, np.:

1. Głowa i szyja – można dotączyć ćwiczenia z lusterkami: zwrócenie uwagi na różnice anatomiczne między dziećmi (kolor oczu, włosów), ale i podobieństwa (każdy może mieć niebieskie oczy czy warkoczki, bez względu na to, czy dobrze słyszy, czy jeździ na wózku), robienie zabawnych min lub wyrażanie mimiką różnych stanów emocjonalnych.
2. Klatka piersiowa, brzuch i plecy, pośladki – ćwiczenia oddechowe, „wierszyki-ma-

sażyki” wykonywane w parach czy tworzenie „łańcuszka”: dzieci kładą się na podłodze z głową na brzuchu kolegi, i dalej: głowa-brzuch-głowa, i po kolei mówią *ha, ha, ha*. Tak tworzy się łańcuch śmiechu.

3. Ręce – co mogą robić moje ręce, ćwiczenia rozmachowe i z zakresu motoryki małej, zabawy paluszkowe i imitacyjne.
4. Nogi – co mogą robić moje nogi, ćwiczenia w różnych pozycjach (na stojąco, w leżeniu na brzuchu, w przysiadzie), różne aktywności (marsz, bieg, podskoki, wspinanie się), zabawy aktywizujące całe ciało, przy muzyce, ćwiczenia naprzemienne, na przekraczanie linii środkowej ciała, zagadki ruchowe itp.

Przystępując do zajęć, należy się zastanowić, czy będą one jednakowo dostępne dla wszystkich dzieci, czy pewne ich elementy wymagają adaptacji do możliwości dziecka z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Każde zadanie należy dostosować do możliwości konkretnego dziecka, a nie wykonywać je za nie lub w ogóle pozbawiać dziecko możliwości podjęcia próby wykonania.



Śloneczko i pszczołki

Cele

- tworzenie właściwych relacji społecznych podczas wspólnego działania,
- rozwijanie wielu zmysłów: dotyku, słuchu, smaku, węchu,
- rozwijanie wrażliwości estetycznej dzieci,
- wspólne tworzenie i przeżywanie nastroju,
- rozwijanie uwagi i pamięci słuchowej,
- wdrażanie do ekspresji słownej i wyrażania swoich uczuć,
- kształtowanie u dzieci cierpliwości w oczekiwaniu na swoją koleję.

Metody

Elementy porannego kręgu, tańce integracyjne.

Środki dydaktyczne

Kominek z olejkiem lawendowym, dzwonki rurowe, żółte wstążki o długości ok. 0,5 m, żół-

ty krążek, miód, łyżeczki, ilustracje przedstawiające pszczołę i ul, rolki po papierze toaletowym, krepina, papier kolorowy, nożyczki, klej, nagranie utworu Vivaldiego „Cztery pory roku – jesień” i tańca „Pszczółki”.

Przebieg

1. Zbieranie się dzieci w kręgu na dźwięki „Jesieni” Vivaldiego. Wspólne słuchanie fragmentu utworu.
2. Powitanie piosenką: „Wszyscy są, witam was”. Zapalenie kominka z olejkiem zapachowym.
3. Ćwiczenia w słuchaniu: każde dziecko w inny sposób wprawia w ruch dzwony rurowe. Wszyscy słuchają powstających dźwięków.
4. Ćwiczenia w słuchaniu i naśladowaniu: jedno dziecko wygrywa na sobie jakiś rytm, np. dwa uderzenia naprzemienne dłońmi o uda, tupnięcie lewą nogą i klaśnięcie nad głową, a wszyscy po nim powtarzają. Wszystkie dzieci po kolei przedstawiają swoje propozycje.
5. Każde dziecko otrzymuje żółtą wstążkę, nauczyciel kładzie na środku żółty krążek, a każde dziecko po kolei dokłada swoją wstążkę, dbając, by była jak najrówniej ułożona; w ten sposób powstaje słoneczko.
6. Degustacja miodu. Każde dziecko swoją łyżeczką nabiera miód ze słociczka. Dzieci opisują kolor, konsystencję i smak jedzonego produktu. Przypominamy, jak powstaje miód.
7. Zakończenie: zgaszenie kominka, taniec integracyjny „Pszczółki”.

Uwagi dotyczące realizacji

Możemy rozbudować punkt 6., dodając działania plastyczne. Dzieci mogą narysować ul, pszczołki, mogą wykonać przestrzenne obiekty, wykorzystując pudełka, tutki toaletowe, krepinę, przezroczystą folię.



Jesienne liście

Cele

- dostarczanie różnorodnych wrażeń: dotykowych, wzrokowych, słuchowych, i wspólnie przeżywanie ich,
- wydłużanie czasu koncentracji uwagi na zadaniu,
- usprawnianie percepcji czuciowej,
- rozbudzanie wyobraźni i twórczości plastycznej.

Metody

Elementy stymulacji polisensorycznej według pór roku, oparte na działaniu.

Środki dydaktyczne

Nagranie utworu „Cztery pory roku – jesień” Vivaldiego, miska metalowa z wodą, miska drewniana, kasztany, koszyk, różne liście, etykiety z napisami (tematy prac), kartony, nożyczki, klej, flamastry, etykiety z imionami, chusty dla każdego dziecka.

Przebieg

1. Zebranie się w kręgu po usłyszeniu dźwięków „Jesieni” Vivaldiego. Wspólne wystuchanie fragmentu utworu.
2. Powitanie kroplą wody: delikatne dotykanie prawym palcem wskazującym lewej dłoni kolegi z prawej strony. Jednocześnie dzieci przekazują sobie miseczkę z wodą.
3. Toczenie kasztana w drewnianej miseczce. Dzieci wybierają sobie kasztan, który wkładają do miseczki i toczą go, starając się, żeby nie wypadł. Po zatrzymaniu się kasztana przekazują miskę koledze z lewej strony. Na zakończenie dzieci wrzucają swoje kasztany do koszyka.
4. Wierszyk z interpretacją ruchową:
Na wietrze listek powiewa – unosimy do góry dłoń z przedramieniem,
Wtem zerwał go wiatr z drzewa – gwałtowny ruch uniesionej ręki,
Listek szybuje, wiruje – spokojne, opadające ruchy palców, dłoni,

Aż wreszcie ziemię całuje – dotykamy dłońią podłogi.

Ruchy możemy wykonywać każdą ręką po kolei albo dwoma jednocześnie.

5. Losowanie z worka liścia jednego z drzew: klon, kasztanowiec, dąb, lipa (tyle rodzajów liści, w ilu zespołach dzieci będą wykonywać zadanie). Po losowaniu każdy nazywa drzewo, z którego spadł jego liść, a dzieci, które mają takie same listki, łączą się w grupę.
6. Dzieci podążają do stanowisk oznaczonych ich liściem i odczytują temat swojej pracy, np. statek, auto, kot, kura. Zadaniem dzieci jest wykonanie na papierze kompozycji z liści w kształcie danego przedmiotu lub zwierzęcia.
7. Dzieci zbierają potrzebne liście i układają na papierze, po zaakceptowaniu kompozycji przez grupę przyklejają elementy do papieru. Następnie umieszczają swoje podpisy (własnoręczne lub etykiety). Porządkowanie stanowiska pracy, zorganizowanie wystawki prac.
8. Pożegnalny taniec z chustami przy muzyce Vivaldiego.

Uwagi dotyczące realizacji

Zdarza się, że czas toczenia kasztana lub kulki w misce się wydłuża. Nie należy jednak dzieci ponaglać. Warto wprowadzić zasadę, że toczenie nie przerywamy np. po pierwszym zatrzymaniu się kasztana lub po 5 obrotach. Ważne jest zwrócenie uwagi na to, by kasztan nie wypadł z miseczki.



Jedzie pociąg daleko...

Cele

- rozbudzanie ekspresji ruchowej,
- rozwijanie koordynacji ruchowo-słownej,
- utrwalenie znajomości liter, głosek, analizy i syntezy słuchowej,
- aktywizowanie twórczego myślenia.

Metody

Elementy programu „Przedszkolaki krok drugi”.

Środki dydaktyczne

Lokomotywy i wagony wykonane z papieru, litery (także wycięte z gazet), stemple, klej, nożyczki.

Przebieg

1. Powitanie w kręgu. Wszyscy jednocześnie wykrzykują swoje imię. Prezentacja nastroju: każdy po kolei gestem i ruchem całego ciała pokazuje, jaki ma humor, potem wszyscy powtarzają.
2. Zabawa ruchowa przy fragmentach piosenki „Jedzie pociąg z daleka”. Dzieci ustawiają się jedno za drugim, mogą ruchami rąk naśladować jazdę pociągu, do tego dźwiękami mowy wzmacniają odgłosy jadącego pociągu.
3. Tworzenie pociągów: nauczyciel demonstruje 3 lokomotywy, na każdej znajduje się jedna z literek, np. t, m, u. Dzieci nazywają litery. Podają propozycje, dokąd może jechać każdy pociąg. Cel podróży musi mieć nazwę rozpoczynającą się na wskazaną literę. Na przykład: t – do taty, Turcji, tunelu.
4. Wykonanie wagoników. Doklejanie kół. Każde dziecko wybiera jedną literę i nakleja na swój wagonik. Wagoniki można dodatkowo ozdobić, doklejając swoje litery wycięte z gazety, dopisane, stemplowane. Potem wagoniki doczepiamy do właściwej lokomotywy. Porządkowanie miejsca pracy.
5. Opisywanie pociągów: z ilu składają się wagonów, który jest najdłuższy, ile liter „m” przykleiły dzieci, ile jest liter drukowanych, a ile wielkich itp.
6. Zakończenie zajęć. Dzieci ustawiają się w 3 pociągi według kolejności doczepianych wagonów w wykonanych wcześniej pociągach. Zabawa z wykorzystaniem piosenki „Jedzie pociąg...”, nazwy stacji docelowych rozpoczynają się wybranymi wcześniej literami.

Uwagi dotyczące realizacji

Litery na wagonach można dowolnie zmieniać, wykorzystując zajęcia do ich utrwalania.

Ludzie do ludzi

Cele

- poznanie dzieci i integracja grupy rówieśniczej,
- praktyczne wykorzystanie znajomości części ciała,
- stymulacja czuciowo-ruchowa,
- integracja półkul mózgu,
- doskonalenie umiejętności odczytywania, rozumienia, formułowania i wykonywania komend ruchowych.

Metody

Elementy pedagogiki zabawy, elementy metody Integracji Sensorycznej.

Środki dydaktyczne

Różne piłki, języki, dzwonek, etykiety ze słowami komend, woreczki gimnastyczne, nagranie piosenki „Głowa, ramiona...”



Przebieg

1. Powitanie zabawą „Ludzie do ludzi” – jak w scenariuszu pierwszym.
2. Na sygnał dzwoneczka dzieci siadają w kręgu i toczą do siebie piłkę języka. Każde dziecko, które otrzyma piłkę, chwytą ją i toczy wokół własnego pasa (może toczyć po nodze od stopy do biodra, po ręce od dłoni do barku, po lewej lub prawej kończynie, prawą lub lewą ręką; dzieci mogą sobie wzajemnie określać sposoby toczenia języka).
3. Ćwiczenie z piłką z gąbki (wielkości piłki do siatkówki). Dzieci wykonują siad prosty. Przetaczają piłkę do siebie nawzajem pod uniesionymi prostymi nogami. Starają się nie dotknąć nogami do piłki.
4. Ćwiczenia naprzemiennie w pozycji stojącej (lub siedzącej, w zależności od możliwości dziecka): dotknij prawym łokciem do lewego kolana, dotknij lewym łokciem do prawego kolana, powtórz sekwencję 3 razy; złap za plecami prawą ręką za lewą piętę i lewą ręką za prawą piętę, powtórz sekwencję 5 razy; „narciarz”: prawa ręka w górę i w przód – lewa noga w tył, lewa ręka w górę i w przód – prawa noga w tył.
5. Ćwiczenia w parach: podawanie, odczytywanie, rozumienie i wykonywanie komend ruchowych. Komendy można podawać w formie ustnej: podrzuć piłkę do góry lewą ręką i złap prawą, klaśnij nad głową 3 razy, zamknij oczy i policz od 5 do 0. Komendy można też ułożyć z etykiet:

2	podskoki	na	lewej	nodze	3	kłaśnięcia	pod	prawym	kolanem
---	----------	----	-------	-------	---	------------	-----	--------	---------

wykonaj	4	przysiady
---------	---	-----------

Dziecko odczytuje, zapamiętuje i wykonuje. Podczas wykonywania zadania wyrazy są odwrócone lub zakryte.

Można też podawać komendy w sposób kombinowany, np. cyfry i litery L P G D B (oznaczające kierunki lewy, prawy, góra, dół i bok – dla nieradzących sobie z lewy/prawy) pokazujemy zapisane, pozostałe części komunikatu wypowiadamy. Można też wykorzystać piktogramy lub inne schematyczne rysunki.

6. Zakończenie: zabawa ruchowa przy piosence „Głowa, ramiona, brzuch, stopy...”.

Uwagi dotyczące realizacji

Podczas ćwiczeń ruchowych należy używać piłek zróżnicowanych pod względem wielkości, koloru, ciężaru, faktury, miękkości. Można wykorzystać balonik, niezbyt mocno nadmuchany, aby nagle nie pękł, głośny, niespodziewany dźwięk może bowiem powodować u niektórych dzieci reakcje lękowe. Może się też zdarzyć, że niektóre dzieci nie tolerują pewnych faktur, należy wtedy stopniowo je z nimi oswajać.

Jeżeli dziecko niepełnosprawne ruchowo ma kłopoty z wykonaniem ćwiczeń naprzemiennych, można je upraszczać lub wykonywać razem z dzieckiem, prowadząc jego ciało; należy przy tym pamiętać o przekraczaniu linii środkowej ciała i wykonywaniu symetrycznych ruchów. Złożoność komend ruchowych musi być zróżnicowana i dostosowana do możliwości realizacyjnych dziecka.

Dobrze, że jesteś!

Cele

- wspólna zabawa dwóch grup dzieci różniowanych wiekowo (np. oddział przedszkolny i III klasa),
- budowanie właściwych relacji między starszymi i młodszymi dziećmi,
- zacieśnienie więzi emocjonalnej między dziećmi w różnym wieku,
- rozwijanie czucia i schematu własnego ciała.

Metody

Elementy Ruchu Rozwijającego W. Sherborne.

Środki dydaktyczne

Nagrania z muzyką relaksacyjną, swobodny strój.

Przebieg

1. Powitanie w kole przy piosence: „Dobrze, że jesteś”.
2. Ćwiczenia indywidualne na wyczuwanie różnych części ciała:
 - poruszanie się w siadzie na pośladkach po podłodze w różnych kierunkach,
 - budzenie całego ciała poprzez oklepywanie, nazywanie dotykanych części ciała,
 - klaskanie,
 - tupanie,
 - kręcenie się w siadzie skrzyżnym wokół własnej osi, w lewo i w prawo,
 - w leżeniu na plecach wyrażanie ciałem stanów: „jestem ciężki”, „jestem lekki”, „jestem duży”, „jestem mały”,
 - w pozycji stojącej chodzimy na sztywnych nogach w przód, chodzimy na miękkich nogach w tył.
3. Tworzymy dwa koła młodszych i starszych dzieci. Koło dzieci młodszych ustawia się wewnątrz koła dzieci starszych, a dzieci odwracają się przodem do siebie. Dzieci stojące naprzeciwko podają sobie ręce. Tworzą się pary mieszane młodszy-starszy.

4. Ćwiczenia w parach:

- powitanie różnych części ciała: witają się nasze łokcie, plecy, kolana, nosy itp.,
- masaż z komentarem słownym: wyjechał rolnik w pole....

5. Relaks w foteliku z ciała partnera, kotysanie przy muzyce.

6. Mostek w parach; dzieci zmieniają się i przechodzą pod sobą.

7. Ćwiczenia w grupie:

- budujemy tunel (dzieci starsze), przechodzimy tunelem i czołgamy się po nim (dzieci młodsze).

8. Zakończenie: ułożenie słoneczka (głowy dzieci zwrócone do środka koła) ze wszystkich dzieci przy relaksacyjnej muzyce.

Uwagi dotyczące realizacji

Zajęcia na sali gimnastycznej. Dzieci w swobodnych strojach, na bosaka. Muzyka Knillów (Dotyk i Komunikacja) i *Spring Music* lub inna muzyka sprzyjająca wyciszeniu i relaksowi.



Rozpoznaj moje imię

Cele

- integracja grupy,
- utrwalenie znajomości imion kolegów,
- doskonalenie umiejętności układania własnego imienia,
- rozwijanie koordynacji ruchowej,
- wdrażanie dzieci do skupiania uwagi słuchowej i wykonywania ustnych poleceń.

Metody

Elementy programu „Przedszkolaki krok drugi”, pedagogika zabawy, integracji sensorycznej.

Środki dydaktyczne

Drukowane litery wykonane z tkaniny, paski z rzepem do przyklejania liter, środek transportu: deskorolka, kocyk, krążek. Nagrania z muzyką relaksacyjną.

Przebieg

1. Sąsiedzkie powitanie: witamy wybraną osobę słowami *witaj, Olu* i machaniem dwoma rękami. Do powitania przyłączają się osoby siedzące obok nas i machają jedną ręką od naszej strony. Czynności są powtarzane do tąd, aż wszystkie dzieci zostaną powitane.
2. Zgadnij, o kim myślę? Jedno dziecko opowiada według schematu o wybranym koledze, pozostali mają odgadnąć, o kim mowa.

Przykładowe cechy (należy je dostosować do możliwości grupy):

- Jaki jest? Coś o zachowaniu.
- Co lubi robić, w co się bawi?
- Co lubi jeść?
- Jak wygląda? Kolor oczu, fryzura.
- W co jest ubrany? Jakiś element garderoby.

Nauczyciel może ułatwić wypowiedź dziecku, zadając mu powyższe pytania. Można wykonać schematyczny rysunek-podpowiedź, wskazujący aspekty wypowiedzi.

3. Literowe łowy. Dzieci po kolei (lub w parach, w zależności od wielkości sali) jeżdżą na deskorolce, lokalizują litery swojego imienia i w prawidłowej kolejności przyczepiają do paska z rzepem. Pozostałe dzieci kibicują i kontrolują kolegę. Gotowe imię eksponuje się w wyznaczonym miejscu w sali.
4. Zabawy z imionami: gra muzyka, dzieci rytmicznie poruszają się po całej sali; podskakują, tańczą, chodzą na palcach (lub każde porusza się na swój sposób). Muzyka milknie, nauczyciel mówi, gdzie się należy udać. Przykładowe komendy:
 - Każdy zatrzymuje się pod swoim imieniem.
 - Wszyscy spotykają się pod imieniem Kasia, Tomek.
 - Chłopcy poszukują imienia Filip, dziewczynki Ania.
 - Szukamy najkrótszego imienia.
 - Szukamy imienia złożonego z 4 sylab (np. Karolina).

5. Porządkowanie imion według liczby sylab, liter, głosek. Porównujemy litery na początku, w środku i na końcu wyrazu. Dzielimy imiona na żeńskie i męskie itp.
6. Na pożegnanie każdy jak najpiękniej wypowiada swoje imię, a wszyscy go naśladują. Zwracamy uwagę nie tylko na kwestie językowe, ale też postawę i sposób prezentacji.

Uwagi dotyczące realizacji

Zajęcia należy prowadzić wówczas, gdy dzieci znają już swoje imiona. Gdy w grupie znajduje się dziecko na wózku, litery należy umieścić na takiej wysokości, by były dla niego łatwo dostępne. Gdy dziecko nie rozpoznaje liter swojego imienia, może mieć etykietę z imieniem na wzór.



Gra na dzwoneczkach

Cele

- utrwalenie znajomości instrumentów muzycznych,
- rozwijanie uwagi i pamięci słuchowej,
- doskonalenie analizy i syntezy słuchowej,
- kształcenie umiejętności koncentracji uwagi na zadaniu,
- kształtowanie myślenia konkretno-obrazowego,
- doskonalenie analizy i syntezy literowo-sylabowej.

Metody

Oparte na działaniu praktycznym.

Środki dydaktyczne

Przesłona, liście, instrumenty muzyczne: kołatki, dzwoneczki, bębny, trójkąty, grzechotki, pudełka akustyczne, drewniane młynki.

Przebieg

1. Powitanie: dzieci siedzą w kręgu i przekazują sobie dzwoneczek, tak aby nie zadzwieczał. Następnie każdy wyśpiewuje swoje imię, dodając sylabę „la” na początku i na

końcu imienia: „la Zosia la”. Zwracamy uwagę na zmianę intonacji, długości sylab i modulację głosu.

2. Zza przesłony nauczyciel wydobywa dźwięki ze znanych dzieciom następujących instrumentów muzycznych: bębenka, grzechotki, kołatki, dzwonka, trójkąta, pudełka akustycznego, drewnianego młynka. Dzieci rozpoznają instrumenty po brzmieniu, podają ich nazwy, opisują wygląd, pokazują sposób gry. Nauczyciel gra na instrumentach, a dzieci imitują grę na nich.
3. Nauczyciel gra sekwencję dźwięków na kilku (od 3 do 7) instrumentach. Dzieci rozpoznają instrumenty i układają je w tej samej kolejności, w jakiej grał na nich nauczyciel. Potem starają się tak samo zagrać.
4. Wykonujemy tablicę zamienników: instrument–liść–litera (litery wprowadzamy po ćwiczeniach na parze instrument–liść)

bębenek	klon	A
grzechotka	kasztanowiec	K
kołatka	dąb	D
dzwonek	jarzębina	I
trójkąt	buk	T
pudełko	orzech	O
młynek	jesion	M

5. Dzieci układają melodie z liści i odgrywają je na instrumentach.
6. Nauczyciel gra na instrumentach melodię, a dzieci układają ją z liści.
7. Na odwrocie liści znajdują się litery – dzieci odczytują wyrazy.
8. Na zakończenie każde dziecko układa z liści lub wygrywa na instrumentach słowo–zagadkę dla kolegów.

Uwagi dotyczące realizacji

Zajęcie to można w dowolny sposób zmieniać, wprowadzać nowe instrumenty, inne reprezentacje zastępcze. W zależności od realizowanego tematu mogą to być owoce, warzywa, kwiaty, zwierzęta. Dobrze jest rozpoczynać od konkretów, przedmiotów, którymi dziecko może manipulować, a dopiero na końcu stosować obrazki. Trzeba też przygotować kilka kompletów instrumentów, przynajmniej dla dwojga dzieci.



Quiz geometryczny

Cele

- podsumowanie i ugruntowanie wiedzy i umiejętności dotyczących figur geometrycznych,
- utrwalenie nazw figur geometrycznych (koło, kwadrat, trójkąt, prostokąt) i umiejętności prawidłowego ich użycia,
- kształtowanie umiejętności rozpoznawania figur za pomocą różnych zmysłów,
- określanie z jakiego materiału (drewno, plastik, metal, gąbka) są wykonane figury geometryczne,
- odszukiwanie w otoczeniu i na obrazkach przedmiotów w kształcie figur geometrycznych,
- rozpoznawanie na obrazku figur geometrycznych i wskazywanie ich liczby,

- wdrażanie do słuchania i wykonywania prostych poleceń słownych,
- przestrzeganie reguł pracy w zespole,
- kształtowanie odporności emocjonalnej na sytuację trudną.

Metody

Zróznicowane, oparte na działaniu.

Środki dydaktyczne

Zbiór figur geometrycznych, klocki Dienes, hasła i zadania do wykonania, wędka do łowienia hasel, pojemniki na punkty, worki sensoryczne, czarodziejskie pudełko, plansze z obrazkami z figur, płyta z muzyką, dyplomy dla drużyn.

Przebieg

1. Powitanie, podział na grupy, wybór uczestników zespołów, wyszukanie etykiet kwadratowych lub prostokątnych z imionami dzieci, przyjęcie nazwy figury geometrycznej jako emblematu grupy, wymyślenie okrzyku, wybór jury, np. pani dyrektor.
2. Losowanie przez zawodników pierwszego zadania: nazwij podane figury geometryczne, ulóż ich nazwy.
3. Wykonanie i prezentacja rozwiązania przez grupy (za każde dobrze wykonane zadanie drużyna dostaje punkty).
4. Losowanie drugiego zadania: ulóżcie ze swoich ciał koło lub trójkąt.
5. Wykonanie i prezentacja rozwiązania przez grupy.
6. Losowanie trzeciego zadania: odszukajcie w otoczeniu po pięć przedmiotów w kształcie prostokąta i koła.
7. Realizacja i prezentacja rozwiązania przez grupy.
8. Losowanie czwartego zadania: nazwij obrazek, powiedz, z jakich figur geometrycznych się składa, policz je, wynik zapisz w tabeli.
9. Wykonanie i prezentacja rozwiązania przez grupy.

10. Losowanie piątego zadania: oto czarodziejski worek, wyjmij z niego: koło, kwadrat, prostokąt i trójkąt.
11. Realizacja i prezentacja rozwiązania przez grupy.
12. Losowanie szóstego zadania: obejrzyj dobrze podane figury geometryczne, powiedz z czego są wykonane?
13. Wykonanie i prezentacja rozwiązania przez grupy.
14. Losowanie siódmego zadania: czarodziejskie pudełko¹. Powiedz, jakie cechy figury się zmieniały.
15. Wykonanie i prezentacja rozwiązania przez grupy.
16. Podliczenie zdobytych punktów. Ogłoszenie wyników współzawodnictwa. Podziękowanie za wspólny wysiłek. Nagrodzenie zwycięskich drużyn pamiątkowymi dyplomami, wręczenie nagród indywidualnych dla wszystkich uczestników.



Spotkanie rodzinne pod hasłem „Dama być”

Cele

- zintegrowane działania mam i dzieci,
- rozwijanie twórczej aktywności,
- mobilizowanie się do sprawnego działania w określonym przedziale czasowym,
- wyrabianie odporności emocjonalnej na sytuację stresową,
- rozwijanie umiejętności autoprezentacji na forum grupy.

Metoda

Pedagogika zabawy.

Środki dydaktyczne

1. Wyposażenie zaaranżowanych kącików:
 - plastycznego: kredki, pastele, kartony,
 - garderoby: elementy odzieży, apaszki, kapelusze, paski, krepina, bibuła, nożyczki, klej, taśma klejąca,

¹ Wg Gruszczyk-Kolczyńskiej, Zielińskiej (2000).

- salonu piękności: farby do malowania palcami, kredki do rysowania na ciele, korałe, bransoletki, spinki i inne elementy biżuterii, lustro.
2. Nagrania muzyki relaksacyjnej i piosenki M. Rodowicz: „Dama być”.
 3. Materiały piśmiennicze, kartony, kominek zapachowy.

Przebieg

I. Działania wstępne

1. Przygotowanie przez każdego z uczestników wizytówki z imieniem na kartoniku w jednym z trzech kolorów.
2. Ułożenie słoneczka życzeń: na promykach uczestnicy zapisują swoje, nawet najskrytsze, życzenia. Potem przypinają promyki do tablicy, tworząc wspólne słoneczko.

II. Powitanie

1. Ustawienie w kręgu, wszyscy uczestnicy jednocześnie wykrzykują swoje imię.
2. Zabawa w poznawanie imion „Ratatatum” (osoba prowadząca siedzi w środku koła na fotelu obrotowym, obracając się, wypowiada słowo „ratatatum” i wskazuje odpowiadającego, który podaje swoje imię).
3. Siedzimy w kręgu i przekazujemy sobie światełko (kominek zapachowy) i dobrą energię na dalszy ciąg imprezy (towarzyszy temu spokojna muzyka Vangelisa).

III. Część właściwa imprezy

1. Ćwiczenia gimnastyczne na poprawienie kondycji fizycznej i psychicznej:
 - ruch przy piosence „Do przodu prawą rękę daj”,
 - masaż „Tędy płynie rzeczka...” z komentarzem słownym (robią go dzieci swoim mamom).
2. Działania równoległe w trzech grupach (podział na grupy według koloru wizytówek).
 - wykonanie portretu „supermama” w kąciu plastycznym,
 - wizyta w garderobie: aranżowanie wyglą-

- du, dobór toalety, dodatków,
- wizyta w salonie urody: wykonanie maki-
jażu, fryzury.

Praca odbywa się w trzech zaaranżowanych kąciakach, wyposażonych w odpowiednie rekvizyty. Grupy wymieniają się miejscami pracy. Sygnałem zakończenia i zmiany miejsca jest cichnąca muzyka.

3. Pokaz mody w parach mama-dziecko przy piosence M. Rodowicz „Dama być”.
4. Wspólna zabawa z wykorzystaniem tańców integracyjnych, np. „Swing w uliczkę” i „Speckerin”.
5. Przygotowanie poczęstunku, zabawa „pieczenie ciasta”.
6. Wspólna degustacja przygotowanych wcześniej przez dzieci smakołyków, takich jak szaszłyki z serem żółtym i szaszłyki owocowe.

IV. Część końcowa

1. Podziękowanie za wspólną zabawę.
2. Oznaczenie nastroju za pomocą jednego z trzech symboli: słoneczko, słoneczko za chmurką i chmurka z deszczykiem – indywidualnie lub parami (mama z dzieckiem).
3. Wspólne porządkowanie sali.

Uwagi dotyczące realizacji

Pretekstem spotkania może być Dzień Kobiet lub Dzień Matki. Należy wcześniej przeprowadzić osvajanie dzieci z występami przed rówieśnikami. Ważne jest zwracanie uwagi na postawę dziecka podczas prezentacji.



Spotkanie w krainie bajek

Cele

- przypomnienie treści popularnych bajek i ich wykorzystanie w praktycznym działaniu, odgadywanie tytułu bajki na podstawie odegranej scenki,
- wspólna zabawa mam (pań) i dzieci,
- szybka organizacja i współpraca dla potrzeb wykonania zadania,



- zacieśnianie więzi między mamami, a także znajomości dzieci z mamami ich kolegów.

Metoda

Pedagogiki zabawy.

Środki dydaktyczne

Muzyka taneczna, kolorowa krepina, obrazek – puzzle zagadka, rekvizyty kojarzące się z bajkami: jabłko, zwierciadło, kawałki tkanin, czerwone czapki, konik na biegunach, strój rycerza, złote pantofelki, korony, sukienki balowe, zegar.

Przebieg

1. Działania wstępne: podpisanie zdrobnieniem własnego imienia kartonika w formie płatka kwiatu. Zapisanie na wspólnej kartce (w kształcie koła, które będzie środkiem kwiatka) miłych słów skierowanych do innej osoby.
2. Powitanie. Po kolei dokładamy do koła swoje płatki z imieniem, tworzy się kwiat, odczytujemy miłe słowa ze środka. Chodzimy swobodnie po sali i witamy się jak biznesmeni, jak nastolatki, jak Eskimosi.
3. Czarowanie, aby przenieść się do Krainy Bajek, taniec „Deszczyk”.
4. Podział na grupy: dzieci losują z czarodziejskiego worka złote lub srebrne wstążki. Dzieci, które mają wstążki w tym samym kolorze, wraz z mamami zbierają się przy stanowisku z kopertą w wylosowanym kolorze.
5. Przygotowanie prezentacji teatralnej w utworzonych zespołach. Każda grupa układa puzzle ze złotej lub srebrnej koperty. Ułożona łamigłówka podpowiada tytuł bajki, z której scenkę trzeba odegrać przed pozostałymi uczestnikami zabawy. Na podstawie tej scenki pozostałe osoby mają odgadnąć, o jaką bajkę chodzi.
6. Prezentacja przygotowanych scenek z bajek i odgadywanie nazw bajek. Grupy po kolei wykonują inscenizacje zagadki.
7. Zakończenie: wspólny taniec dworski „Specakerin” w wykonanych strojach z bajki.

Uwagi dotyczące realizacji

Tematyka tego spotkania nawiązuje do tematu realizowanego w ciągu poprzedzającego je miesiąca, gdy dzieci, w oparciu o popularne bajki, poznawały różne formy teatralne, same wcielały się w role ulubionych bohaterów, odgrywały scenki teatralne za pomocą kukietek, pacynek, tworzyły fragmenty scenografii i kostiumów.



Wszyscy wkoło poruszajmy się wesoło

Cele

- rozwijanie świadomości swojego ciała,
- doskonalenie sprawności ruchowej,
- wspólne doświadczanie bliskości i wzajemnej zależności między dzieckiem i dorosłym,
- budowanie poczucia bezpieczeństwa,
- rozwijanie spontaniczności w zachowaniu ruchowym i reakcjach emocjonalnych.

Metoda

Ruchu Rozwijającego według W. Sherborne.

Środki dydaktyczne

Mogą być maty lub kocyki, nagranie z muzyką relaksacyjną.

Przebieg

1. Powitanie: „Witaj, Maryla (2x), jak się masz? Wszyscy Cię witamy (2x) pośród nas”. Śpiewamy piosenkę (na melodię „Panie Janie”) po kolei dla wszystkich uczestników zabawy, wymieniając ich imiona.
2. Badanie otoczenia: chodzenie w parach (dorosły-dziecko), gdy jedna osoba porusza się jak sztywniak, gumiak, z zamkniętymi oczami – zmiana ról partnerów w parze. Zabawa: idziemy-stop, każdy może wydać komendę.
3. Dziecko, leżąc na plecach, przykleja się do podłogi, a dorosły próbuje oderwać od niej po kolei jego części ciała. Można dołączyć komentarz słowny: odklejam twoją prawą dłoń itd. Zmiana ról w parach.

4. Rodzic przyjmuje pozycję siadu płaskiego i turla dziecko po swoich wyprostowanych nogach. Można zmieniać położenie dziecka.
5. Samolot – rodzic, leżąc na plecach, unosi ugięte nogi, dziecko kładzie się na jego stopach i „odlatuje”.
6. Pisanie sobie na plecach cyfr i odgadywanie ich. Jeżeli dziecko nie zna cyfr, rysujemy znane dziecku znaki, np. słońce, kwiat, dom.
7. Skata – każdy z partnerów w parze przyjmuje dowolną pozycję, a druga osoba próbuje ją zmienić.
8. Przepychanka plecami w siadzie płaskim.
9. Bujanka – dwie osoby dorosłe kołyszą dziecko w kocyku.
10. Pożegnalny taniec w parze dorosły–dziecko przy muzyce relaksacyjnej. Dziecko stoi na stopach rodzica.

Uwagi dotyczące realizacji

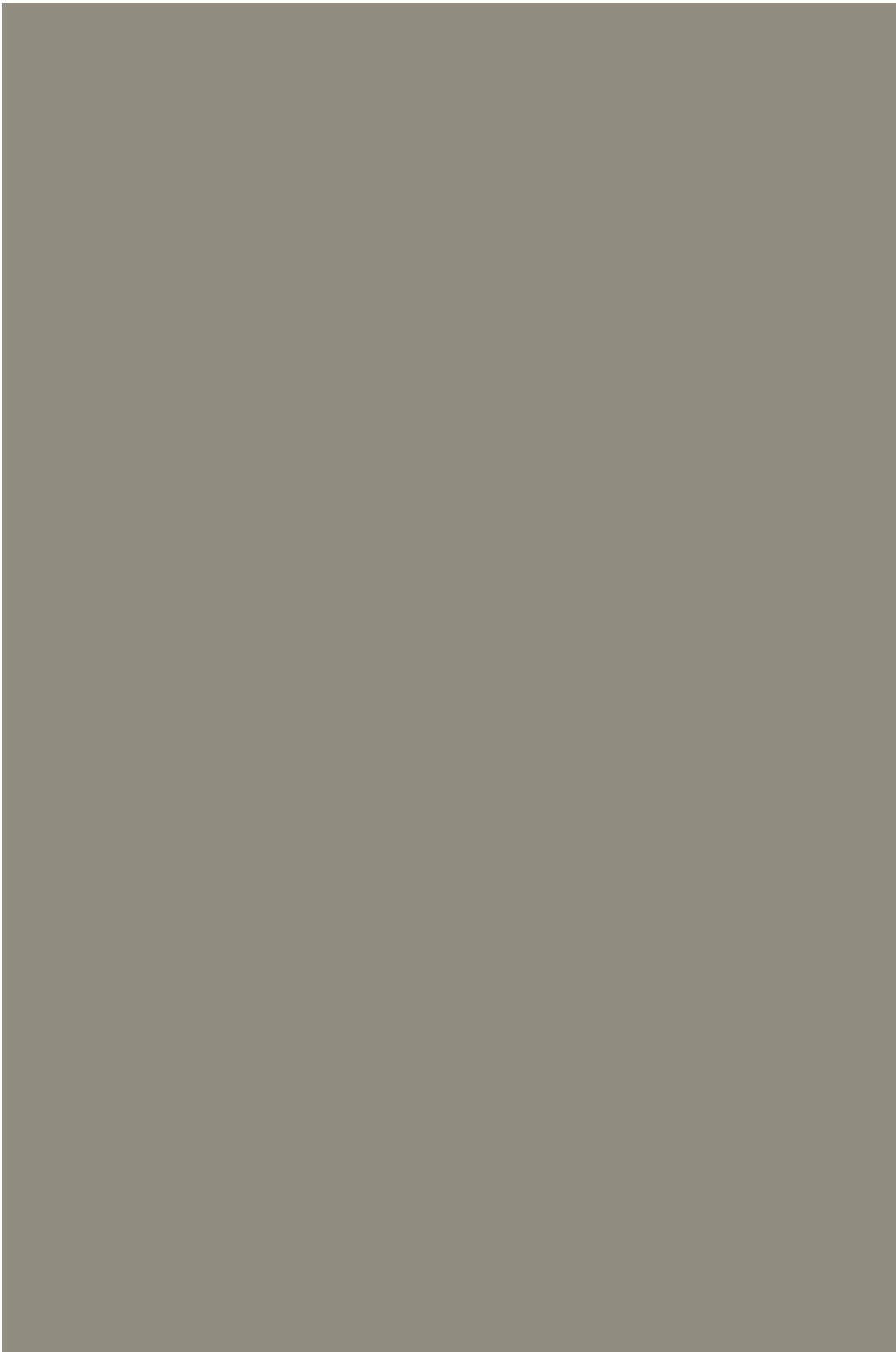
Zajęcia prowadzimy na sali gimnastycznej; dobrze, jeżeli jest parkiet. Ćwiczymy boso; jeśli dziecko odmawia chodzenia boso, ćwiczy w skarpetach. Należy starać się wytworzyć nastrój spokoju, wyciszenia, bezpieczeństwa. Można zapalić kominek z olejkiem lawendowym. Jeżeli jakieś dziecko stanowczo odmawia współpracy, należy dać mu czas, pozwolić obserwować innych i uspokoić rodzica, że takie zachowania też się zdarzają.

- Dziecko ma naturalną potrzebę odkrywania świata, a nauczyciel powinien przygotować przestrzeń dla jego twórczych działań.
- Zabawa jest naturalną formą aktywności dziecka, poprzez którą uczy się ono, nabywa doświadczenia i rozwija relacje społeczne.
- Planując zajęcia, doskonalmy te umiejętności, które dziecko już posiada, ale też odwołujmy się do sfery najbliższego rozwoju dziecka, by pobudzać je do dalszej aktywności poznawczej.
- Dostosowujmy działania praktyczne do możliwości dziecka, ale nie wyręczajmy go, pozwólmy mu być samodzielnym.
- Dostrzegajmy nawet drobne sukcesy dziecka.
- Chwalmy dziecko.
- Dobry nastrój dziecka sprzyja efektywności jego działania i uczenia się.
- Przekazując rodzicom komunikat o dziecku, mówmy o tym, co mu się udało osiągnąć, co zrobiło dobrego i do czego zmierza.
- Wspólna zabawa dzieci i rodziców pozwala na poznanie relacji panujących w rodzinie oraz umacnia więzi między nią a placówką.
- Poczucie bezpieczeństwa jest niezbędnym warunkiem dobrego funkcjonowania dziecka.

Bibliografia – książki, które warto przeczytać

- Baran J. (1996). Terapia zabawą czyli usprawnienie psychoruchowe dzieci z zespołem mózgowego porażenia dziecięcego. Warszawa: CMPPP.
- Bedirhan Ustun T. (1998). Międzynarodowa klasyfikacja uszkodzeń, aktywności i uczestnictwa. ICDH-2. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M. (1998). Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz M. (1999). Metoda dobrego startu. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz M. (2000). Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia. Warszawa: CMPPP.
- Bogdanowicz M. (2002) Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie. Gdańsk: Harmonia.
- Bugucka J., Kościelska M. (1998). Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia. Warszawa: CMPPP.
- Csanyi Y. (1994). Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski. Warszawa: WSiP.
- Demel G. (1998). Minimum logopedyczne. Warszawa: WSiP.
- Dolto F. (2002). Dziecko w mieście. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doman G., Doman J. (1992). Jak nauczyć małe dziecko czytać. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza EXCALIBUR.
- Dykcik W., Twardowski A. (red.) (2004). Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Emiluta-Rozya D. (1994). Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym. Warszawa: CMPPP.
- Flemming I. (1999). Praktyczne porady z zakresu pedagogiki zabawy. Kielce: Impuls.
- Frosting M., Horne D. (1986). Wzory i obrazki. Program rozwijający percepcję wzrokową. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Gałkowski T., Kossewska J. (red.) (2004). Autyzm wyzwaniem naszych czasów. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Gąsowska T., Pietrzak-Stępkowska Z. (1994). Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Warszawa: WSiP.
- Grochowska N. (2001). Co robić kiedy nie wiadomo co robić. Podpowiednik dla nauczyciela. Warszawa: Seventh Sea.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E. (2000). Dziecięca matematyka. Metodyka i scenariusze zajęć z sześciolatkami w przedszkolu, w szkole i w placówkach integracyjnych. Warszawa: WSiP.
- Hannaford C. (1998). Zmysłne ruchy, które doskonałą umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej. Polskie Stowarzyszenie Kinezylogów we współpracy z Medyk Sp. z o.o.
- Harris Helm J., Katz L.G. (2003). Mali badacze – metoda projektu w edukacji elementarnej. Warszawa: CODN, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.
- Healey J.M. (2003). Leworęczność. Jak wychować leworęczne dziecko w świecie ludzi praworęcznych. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Karwowska-Struczyk M., Hajnicz W. (1998). Obserwacja w poznawaniu dziecka. Warszawa: WSiP.
- Kast-Zahn A. (1999). Każde dziecko może nauczyć się reguł. Poznań: Media Rodzina.

- Kędzior-Niczyporuk E. (red.) (2001). Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Lublin: Wydawnictwo Klanza.
- Knill Ch. (1997). Dotyk i komunikacja. Warszawa: CMPPP.
- Knill Ch.M. (1997). Programy aktywności. Świadomość ciała, kontakt i komunikacja. Podręcznik. Warszawa: CMPPP.
- Kochan-Wójcik M., Krajna A., Kuklińska Z., Małkiewicz E. (2002). Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna. Warszawa: CODN.
- Kołodziejczyk A. (red.) (1999). Przedszkolaki krok drugi. Warszawa: Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.
- Kozłowska A. (1996). Jak pomóc dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego. Warszawa: Żak.
- Krzyżewska J. (1998). Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Suwałki: AU OMEGA.
- Levitt S. (2000). Rehabilitacja w porażeniu mózgowym i zaburzeniach ruchu. Warszawa: PZWL.
- Löwe A. (1999). Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić. Poznań: Media Rodzina.
- Majchrzak I. (1995). Wprowadzenie dziecka w świat pisma. Warszawa: WSiP.
- Maas V.F. (1998). Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do terapii integracji sensorycznej. Warszawa: WSiP.
- O'Connor J., Seymour J. (1995). Wprowadzenie do NLP. Zysk i S-ka.
- Olechnowicz H. (1997). Dobre chwile z naszym dzieckiem. Zabawy sprzyjające rozwojowi charakteru. Warszawa: WSiP.
- Opolska I., Potempska E. (1998). Dzieci nadpobudliwe. Program korekcji zachowań. Warszawa: CMPPP.
- Piszczyk M. (1997). Terapia zabawą. Terapia przez sztukę. Warszawa: CMPPP.
- Piszczyk M. (2006). Działania „naprawcze” a towarzyszenie dziecku w rozwoju. Część 1 i 2. Społeczeństwo dla Wszystkich, 1 i 2.
- Rentflejš-Kuczyk A. (1999). Jak pomóc dzieciom dyslektycznym. Poradnik dla nauczycieli i rodziców. Warszawa: Wydawnictwo JUKA.
- Rosen-Sawyer F., Maltby B. (1993). Joga i medytacja dla dzieci. Warszawa: INTERLIBRO.
- Schmitt E.-E. (2004). Oskar i Pani Róża. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sherborne W. (1997). Ruch rozwijający dla dzieci. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sobolewska A. (2002). Cella. Odpowiedź na zespół Downa. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Stadnicka J. (1998). Terapia dzieci muzyką, ruchem, mową. Warszawa: WSiP.
- Starzyński W., Wieczorek E., Kołodziejczyk W., Kunicki-Goldfinger M. (2005). Prawa rodziców w szkole. Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe.
- Stecko E. (2001). Zaburzenia mowy u dzieci – wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne. Warszawa: CMPPP.
- Suchocka M. (1997). Każdy może odnieść sukces. Wychowanie w Przedszkolu, 1 (546), 25.
- Terakowska D. (2001) Poczwaraka. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Walker W. (2001). Przygoda z komunikacją. Gdańsk: GWP.
- Williams D. (2005). Nikt nigdzie. Niezwykła biografia autystycznej dziewczyny. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna i Fundacja Synapsis.
- Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M. (1999). Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Lublin: Bifofium.
- Zwoleńska J. (red) (2002). Twórcza kinezylogia w praktyce. Propozycje dla każdego. Warszawa: Wydawnictwo Kined.





Wydane pod wspólnym tytułem „Doradca Nauczyciela Sześciolatek” podręcznik do Skali Gotowości Szkolnej oraz zeszyty metodyczne stanowią integralną całość. Opracowania łączy współczesne rozumienie gotowości szkolnej, a ich tematy odnoszą się do różnych jej aspektów. Zeszyty zawierają praktyczne propozycje programów, scenariuszy zajęć i zabaw oraz wnioski sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań. Całość pomoże nauczycielom rozpoznać w zachowaniu dzieci przejawy aktywności, samodzielności, umiejętności społecznych, komunikacyjnych, gotowości do nauki czytania i matematyki, a przede wszystkim lepiej dzieci rozumieć i świadomie wspierać ich rozwój.

Elżbieta Koźniewska