

Z TEORII I PRAKTYKI EDUKACJI PRZDSZKOLNEJ

DANUTA WALOSZEK

Teoria i praktyka wychowania umysłowego w przedszkolu

Wychowanie umysłowe to dziedzina wychowania, która charakteryzuje się bogatym dorobkiem teoretycznym. Podstawy teoretyczne w tym zakresie, w porównaniu do innych dziedzin wychowania kształtowały się stosunkowo najwcześniej, wynikają z prowadzonych w przeszłości, jak i obecnie badań psychologicznych. Do czasów obecnych ukształtowały się różne teorie rozwoju i wychowania (kształcenia), które odniesione do odpowiedniego wieku i możliwości rozwojowych stanowią podstawę opracowywania szczegółowych koncepcji kształcenia na różnych jego poziomach.

Podstawę koncepcji wychowania umysłowego w przedszkolu, naszym zdaniem stanowią: 1) teoria rozwoju umysłowego rozumianego jako posługiwanie się umysłem w tworzeniu reprezentacji i integracji (J.S.Bruner); 2) teoria wychowania umysłowego rozumianego jako oddziaływanie w kierunku zdobycia przez jednostkę metod orientacji w świecie (J.Piaget, S.Szuman); 3) teoria wielostronnego

kształcenia (W.Okoń); 4) teoria czynności (T.Tomaszewski). Z powyższych teorii wynika ogólne założenie, iż znaczącym czynnikiem rozwoju i wychowania jest aktywność własna jednostki, szczególnie jej odmiana - twórcza aktywność, która wyzwalana jest pobudzeniem wewnętrznym (zadaniami, sytuacjami)¹. Aktywność twórcza ma miejsce wówczas gdy: 1) występuje wewnętrzna motywacja do działania; 2) pojawia się osobisty stosunek do wykonywanych czynności wyrażający się chęcią do eksperymentowania, badania; 3) pojawia się poczucie, przekonanie u dziecka, że coś odkryło, czegoś się nauczyło bez lub przy niewielkiej pomocy dorosłego². Jest to ten rodzaj aktywności własnej, w której eksponuje się motywację wewnętrzną pobudzającą działanie zmierzające do odkrycia czegoś subiektywnie nowego. Wyrazem aktywności jest także uczenie się przez dziecko technik posługiwania się umysłem (J.S.Bruner), metod działania (S.Szuman), orientacji w świecie (J.Piaget, W.Okoń) lub wzorców zachowań (T.Tomaszewski). Najbardziej trwałe ślady w umyśle pozostawiają zjawiska, przedmioty samodzielnie odkryte w wyniku powstałych potrzeb³.

Aby dziecko mogło być aktywne i uczyć się metody poznawania świata musi funkcjonować w prawidłowo (stymulująco i aktywizująco) zorganizowanym środowisku społeczno-kulturowym. Podkreślenie tej kwestii znajdujemy w założeniach programowych wychowania w przedszkolu. Przewiduje

1. Por.: M.Tyszkowa, Aktywność i działalność dzieci i młodzieży, WSiP, Warszawa 1977.

2. A.Brzezińska, O twórczej aktywności dziecka w wieku przedszkolnym w: Wychowanie w Przedszkolu 1984, nr 3.

3. J.S.Bruner, Poza dostarczone informacje, PWN, Warszawa 1978, s.658.

się taką organizacją warunków procesu wychowania, by dziecko mogło uczyć się w różnych sytuacjach i okolicznościach. Należy też uwzględnić pracę nad przygotowaniem do podjęcia nauki w szkole⁴. Zakłada się, iż dziecko może uczyć się: 1) samodzielnie odkrywając; 2) przez dokonywanie odkryć z własnej inicjatywy w zainspirowanych przez nauczyciela sytuacjach; 3) pod kierunkiem nauczyciela w zaproponowanych przez niego zakresach.

Uwzględnianie różnych możliwości uczenia się przez dzieci jest istotne z kilku względów: 1) możliwości rozwojowe dziecka wskazują, iż w wielu sferach psychiki jest ono gotowe do różnych zachowań, działań, ale nie zawsze umie je realizować, dlatego potrzebna jest pomoc osoby dorosłej (podpowiedzenie, naprowadzenie, wskazanie możliwości realizacyjnych); 2) samodzielne odkrycia dziecięce mogą mieć różną treść i kierunek nie zawsze zgodny z oczekiwaniami nauczyciela w aspekcie prawidłowego kształtowania osobowości dziecka, stąd potrzeba czuwania nad ich przebiegiem; 3) wąski zakres doświadczeń dzieci w wielu dziedzinach, doświadczeń często nieuporządkowanych w wyniku braku umiejętności dokonywania integracji pojedynczych aktów spostrzeżeniowych, wiadomości, czynności, uniemożliwia dziecku w pełni samodzielne tworzenie modelu świata (czy jak określa Bruner reprezentacji)⁵, dlatego nauczyciel proponuje działanie, organizuje niektóre sytuacje, włącza się, pokazuje.

Z kontekstu powyższych rozważań wynika, że szczególnie znaczenie dla rozwoju umysłowego ma tworzenie sytuacji zadaniowych w wychowaniu, które interpretujemy za T.Tomaszewskim jako układ wartości i możliwości

4. Program wychowania w przedszkolu, WSiP, Warszawa 1980, s.6.

5. J.S.Bruner, op.cit., s.662 i nast.

działania w odpowiednim czasie i miejscu, przy udziale innych osób. Zadania, które są elementem tych sytuacji wyzwalają aktywność dziecka. Są zgodne z jego naturalnymi potrzebami działania. Źródłem zadań może być nauczyciel, przedmiot (celowo wprowadzony) bądź samo dziecko.

Wartość sytuacji zadaniowych polega na tym, że umożliwiają one połączenie motywów wewnętrznych i zewnętrznych działania, a także oddziaływanie na osobowość aktywną bez oderwania od naturalnych warunków życia dziecka. Zadania jako element tych sytuacji pozwalają kształtować takie cechy, jak: wytrwałość, odporność na trudności i niepowodzenia, samoocenę, tempo czynności; uczą metody działania, porządkują wiadomości, wpływają na kształtowanie umiejętności kończenia czynności, doprowadzania do efektu (wyniku).

Jest to możliwe głównie wtedy, gdy utrzymany zostanie związek potrzeby i zadania⁶. Rozwojowi umysłowemu, jak stwierdza T.Tomaszewski, służą najpełniej zadania otwarte (problemy). Mimo iż badania psychologiczne (por. M.Tyszkowa) wskazują na największy odsetek zadań tego typu, nie rozwiązanych przez dzieci, to jednak są one dla nich atrakcyjne, niepokojące. Można je bowiem określić, cyt. za A.Góralskim, jako zadania wciągające⁷, umożliwiające samodzielne (lub przy pomocy) dopracowywanie się strategii wykonania, a więc odkrycie metody. Dzieci lubią pokonywać trudności pod warunkiem zgodności działania z potrzebą. Na podstawie teoretycznych założeń rysują się powinności nauczyciela, osoby odpowiedzialnej

6. Por.: T.Tomaszewski, Ślady i wzorce, WSiP, Warszawa 1984.

7. A.Góralski, Twórcze rozwiązywanie zadań, PWN, Warszawa 1980, s.16, 20.

za ukierunkowanie aktywności dzieci, a tym samym ich rozwoju.

Jego zadania wynikają z konieczności wprowadzania dzieci w naturalne sytuacje działania, powiązania wychowania z życiem. Ma to być nauczyciel inspirator, współuczestnik, doradca, współorganizator, a jednocześnie korektor, programator działań dziecka. Powinien wykorzystywać wszelkie sytuacje powstające w ciągu dnia, by możliwie wielostronnie rozwijać osobowość. Z drugiej zaś strony, stwarzać sytuacje sprzyjające rozwojowi dziecka w taki sposób, by ono samo mogło dokonać wyboru czynności najbardziej odpowiadających jego potrzebom i możliwościom. Tylko w ten sposób dziecko może uczyć się metody (technik, wzorców) poznawania świata. Wynika to zarówno z teorii tworzenia reprezentacji J.S.Brunera, wielostronnego kształcenia W.Okonia, jak i teorii czynności T.Tomaszewskiego.

Dokonując wyboru sposobu zacznowania się w odniesieniu do określonego przedmiotu, zjawiska, osoby dziecko przyswaja sobie informacje pochodzące zarówno od przedmiotów, zjawisk, jak i osób włączonych w jego działanie (instytucje), koduje te informacje tworząc proste systemy, odkrywa znaczenia, związki jego osoby z otoczeniem czy przedmiotów, zjawisk względem siebie. Odczuwa przyjemność bądź niezadowolenie z racji wykonania (lub nie) przyjętego zadania, uczy się strategii działania.

Założenia wychowania umysłowego dziecka w wieku przedszkolnym koncentrują się na wyzwaniu aktywności dzieci na miarę ich aktualnych i najbliższych możliwości rozwojowych, aktywności skierowanej na zdobycie orientacji w świecie.

Założenia te wskazują na dominację aktywności ukierunkowanej dzieci z możliwością realizacji swobodnej i kierowanej przez nauczyciela. Dziecko, zgodnie z prawidło-

wościami rozwojowymi, ma uczyć się metod orientacji w świecie głównie w sposób okolicznościowy powiązany z życiem, umożliwiający łączenie celów pracy pedagogicznej i potrzeb dzieci. Ten rodzaj uczenia się umożliwia w pełni przekształcanie programu nauczyciela na program działania dziecka (L.S.Wygotski) w sytuacjach naturalnych, nie zaś sztucznie organizowanych.

Sposób realizacji powyższych założeń w praktyce przedszkolnej budzi jednak sporo obaw. W ostatnim czasie (szczególnie w latach osiemdziesiątych) narastają nieprawidłowości w ich interpretacji i stosowaniu doprowadzając do poważnych deformacji. Dlatego poddaje się dośyć ostrej krytyce metody kształcenia dzieci w wieku doszkolnym. Analiza praktyki wskazuje, iż do przejawów zaburzeń należą: 1) przerost zadań typu ćwiczeniowego nad formami zabawowymi, twórczymi, ekspresyjnymi; 2) ograniczanie sytuacji naturalnych na rzecz zorganizowanych przez nauczyciela, sztucznych; 3) ograniczanie indywidualizacji jako podstawowej zasady wychowania i kształcenia dzieci w przedszkolu.

Odejście w pracy przedszkola od form zabawowych, twórczych spowodowane jest wprowadzeniem do programu kształcenia dzieci 6-letnich elementów nauczania początkowego. Eksponowanie w momencie wdrażania doprowadziło dośyć szybko do traktowania ich jako najistotniejszych w pedagogice przedszkolnej

Niewłaściwa realizacja zadań związanych z elementarną nauką czytania, przygotowaniem do pisanja i matematyki, mająca swe źródło w częstym niezrozumieniu specyfiki metod pracy w tym zakresie, spowodowała odejście od form działaniowych typowych dla wieku przedszkolnego i przejmowanie wzorów szkolnych. Dzieci przestają uczyć się bawiąc, przeżywać radość tworzenia, odkrywania. W przedszkolach coraz częściej realizowane są "przedmioty"

oddzielane krótkimi przerwami. Na zabawę pozostaje niewiele, bo około pół godziny. Wtedy dzieci robią, co chcą, nauczycielka prawie nie kontroluje ich działania poza napominaniem o zachowanie dyscypliny. Zatraca się w ten sposób niezaprzeczalne wartości zabawy jako źródła uczenia się, dla rozwoju osobowości dziecka.

Stosowanie form typu ćwiczeniowego powoduje nastawianie się dziecka na "zlecenie", blokuje pomysłowość, swobodę wyboru, zastosowanie wiedzy w działaniu. Dzieci nie uczą się, lecz są nauczane zgodnie z tym, co zaplanował nauczyciel. Traktowane są przedmiotowo. Nie potrafią zorganizować sobie działania, wybrać metody, środków. Na propozycję wykonania czegoś według własnego pomysłu reagują często zdziwieniem. Sytuację tę wzmacniają postawy niektórych dyrektorów, metodyków, wizytatorów, inspektorów. Ocenę tę potwierdzają dane zebrane drogą sondażu diagnostycznego⁸: 1) za najważniejszą formę działania dzieci 80 % uznaje udział w zajęciach nadobowiązkowych (nazewnictwo pochodzi z wypowiedzi); 2) za najważniejszy efekt kształcenia 6-latków uznano nauczenie dzieci czytania ze zrozumieniem, jego techniki, operowanie znakami "+", "-", "<", ">", "=", znajomość cyfr. Zabawy traktowane są marginesowo, rzadko podlegają analizie pedagogicznej (prawie w ogóle nie hospituje się tej formy zajęć); 3) próby właściwego wartościowania zabaw, realizacji w ich toku wielu celów wychowania, czynione przez studentów (dziennych, zaocznych), przyjmowane są bardzo często sceptycznie, z niepokojem o zaburzenie "toka realizacji programu" (o czym świadczy np. wypowiedź: No, niech próbują, jak im polecono, tylko że my później

8. Sondaż przeprowadzono wśród osób z nadzoru pedagogicznego z kilku województw Polski.

będziemy musiały dołożyć zajęć, bo nie zdążymy z "programem"). Eksponowanie form ćwiczeniowych ma swoje źródło także w niezrozumieniu przez wielu nauczycieli celu pracy z dziećmi, specyfiki oddziaływań w tym okresie rozwojowym. W wyniku tych nieprawidłowości coraz częściej dzieci przedszkolne przeżywają lęki, pierwsze niepowodzenia, które towarzyszą im również w szkole.

Uważamy, iż w związku z powyższym należy zdecydowanie powrócić do właściwej realizacji programu wychowania dzieci z podporządkowaniem mu kształcenia, a nie jego eksponowaniem, lub wykluczyć treści dydaktyczne. Dobre przygotowanie dzieci do nauki w szkole można bowiem uzyskać przez stwarzanie warunków do wielostronnego rozwoju (W.Okoń), a nie przez zawężanie oddziaływań. Dziecko przedszkolne powinno, cytując J.S.Brunera, wyuczyć się prostych czynności, wyuczyć się orientacji w świecie, by na tym podłożu kształtować umiejętności złożone. "Opieka nad dzieckiem, stymulowanie jego rozwoju we wszystkich dziedzinach - jak stwierdza L.Wołoszynowa - zapewnienie mu warunków do wielorakiej twórczości, ekspresji lepiej będzie służyło dobremu przygotowaniu do nauki pisania, czytania, matematyki w szkole aniżeli wyuczanie dzieci pewnych partii materiału"⁹. Nie stopień "przerobienia wyprawki 6-latka" ma być podstawą pomiaru efektów kształcenia, lecz rzeczywiste ukształtowane umiejętności posługiwania się posiadaną wiedzą. Obecnie przyjęte formy oddziaływań nie rozwijają (lub w bardzo wąskim zakresie) tych umiejętności. Doprowadzają do powstawania schematów w pracy nauczyciela i dzieci. Nie stosuje się np. indywidualnego podejścia do dzieci przy zapoznawaniu z literami - bez względu na zdobyte doświadczenia. Dzieci

9. L.Wołoszynowa, Problemy startu szkolnego dzieci w polskim zreformowanym systemie oświaty w: "Psychologia Wychowawcza" 1977, nr 7.

muszą uczestniczyć w zbiorowej nauce. Powoduje to często znużenie umiejących już czytać. Jak stwierdza A.Brzezińska, w przedszkolach wyraźnie uwidaczniają się skrajne formy aktywności: pełnego podporządkowania poleceniom nauczyciela (zajęcia z całą grupą) i pełnej swobody (zabawy dzieci)¹⁰. W działaniu nauczyciela brak inspiracji, dominuje kierowanie. Tymczasem nauczyciel powinien umieć spojrzeć na dziecko nie tylko jako na przedmiot oddziaływań, ale i podmiot; jako na jednostkę zdolną do "brania" i do dawania "z siebie"; jednostkę, która może formułować sądy, opinie, która ma prawo do wypowiedzi, do uczestniczenia w różnych formach zgodnie z własnymi potrzebami, a nie tylko na "nakaz".

Nie dostrzeganie tych kwestii przez praktyków, ekspozowanie sytuacji zorganizowanych, zadań formułowanych dla wszystkich dzieci na jednakowym poziomie powoduje, iż harmonijność rozwoju jest mocno zachwiana, a proces uczenia się oderwany od życia. Podejście do procesu wychowania w aspekcie zbiorowych form oddziaływań powiększa anonimowość, powoduje nieznaną możliwość rozwojowych dzieci, odstąpienie w poważnym stopniu od indywidualizowania oddziaływań. Jako mocny argument uniemożliwiający prawidłową organizację procesu wychowania nauczyciele podają nadmierną liczebność grup.

Indywidualizowanie oddziaływań jest jednak konieczne z uwagi na zróżnicowane tempo rozwoju dzieci. Przy mało wnikliwym podejściu do dziecka istnieje niebezpieczeństwo zbyt pochopnego osądu poziomu jego rozwoju. Takie praktyki niestety mają miejsce. Zarządzeniami władz oświatowych tworzy się często na wzór szkolny gabinety terapii

10. A.Brzezińska, O warunkach rozwoju aktywności u dziecka w: "Wychowanie w Przedszkolu" 1984, nr 6.

pedagogicznej, gabinety zespołów wyrównawczych. W nich w oderwaniu od naturalnego działania dziecka (zabawy, czynności samoobsługowe) wyrównuje się stwierdzone przez nauczyciela niedobory, które często są spowodowane wolniejszym tempem rozwoju organizmu (analizatora, aparatu, mięśni), nie zaś jego nieprawidłowością. Z rozmów z nauczycielami wynika, iż ćwiczy się w nich właśnie zaburzoną funkcję, męcząc jeszcze bardziej narząd, mięśnie itp. Obok wyrównywania sprawności percepcyjnych, mowy, myślenia, usprawniania ręki wyrównuje się znajomość liter, pojęć matematycznych, wiedzy przyrodniczej. Jako zupełne nieporozumienie należy traktować pomysł wyrównywania rozwoju emocjonalno-społecznego, zgłoszony przez metodyków na konferencji w Zielonej Górze, czy też pomysł stawiania ocen z przygotowania dzieci do szkoły na kartach sześciolatka (od ndst do bdb) przez niektórych nauczycieli klasy I i podawanie ich do wiadomości rodzicom. W wyniku braku indywidualizacji w wychowaniu i kształceniu dzieci niepokojąco rośnie liczba 6-latków wymagających interwencji psychologa. Rośnie też liczba wniosków o odroczenie obowiązku szkolnego, spada o przyspieszenie. W odniesieniu do dzieci, których rozwój przebiega nieprawidłowo, następuje pogłębianie się trudności, nie zaś ich wyrównanie. Notuje się niską odporność na niepowodzenia, trudności, wzrost zaburzeń osobowościowych wraz z wprowadzeniem nauki czytania (dane pochodzą z Poradni Wychowawczo-Zawodowej¹¹⁾

Przyczyny deformacji założeń w praktyce są wielozakresowe. Do najistotniejszych należą: 1) niewłaściwe rozumienie istoty metod pracy z dziećmi, szczególnie w zakresie czytania, przygotowania do pisania, matematyki,

11. Opublikowane zostały również w L. Wołoszynowa, op.cit.

upodabnianie procesu wychowania przedszkolnego do szkolnego, co wynikać może z: zagubienia zasadniczego celu, istoty wychowania w przedszkolu; fałszywego przekonania o ważności nauczania szkolnego; podkreślenia wychowania umysłowego w momencie wdrażania nowych programów, kursy dla nauczycieli 6-latków sprofilowane były na realizację treści dydaktycznych w oderwaniu od innych;

- 2) niewłaściwie realizowane zadania nadzoru pedagogicznego, formy ćwiczeniowe nie zabawowe; ocena skutków wychowania przez sprawdzanie ilości zrealizowanych treści programowych, a nie obserwacji zmian zachowań dzieci, blokuje to pracę nauczycieli twórczych, poszukujących;
- 3) niski poziom świadomości celów wychowania przez nauczycieli, często intuicyjne podejście do tej kwestii bez wyprowadzania ich z prawidłowości rozwojowych, potrzeb dzieci, pożądaných zmian w osobowości;
- 4) specjalizacja wewnątrzprzedszkolna nauczycieli (np. powołanie specjalistów od pracy z 6-latkami, od rytmiki, matematyki itp.);
- 5) ocena efektów kształcenia przedszkolnego przez nauczycieli sprofilowana głównie na czytanie, przygotowanie do matematyki, pisanie;
- 6) oczekiwania przez rodziców szybkich, zewnętrznych skutków kształcenia w postaci znajomości liter, znaków, umiejętności czytania, pisania bez zrozumienia istoty przygotowania do szkoły w tym zakresie, często na tle porównania oddziału przedszkolnego i przedszkola;
- 7) oczekiwania nauczycieli klas I wyrażające się w ocenie poziomu umiejętności czytania, pisania, matematyki dzieci wstępujących do szkoły (nie w kategoriach przygotowania, lecz nabytych umiejętności);
- 8) znaczny odsetek osób bez kwalifikacji pedagogicznych pracujących w przedszkolach;
- 9) przeciążenie oddziałów uniemożliwiające właściwą realizację zadań;
- 10) niekomunikatywność programu wg opinii nauczycieli.

Po wykazaniu nieprawidłowości powstaje pytanie, jak zlikwidować lub przynajmniej powstrzymać proces ich narastania.

Można to osiągnąć przez: 1) odgórne ukierunkowywanie pracy z metodykami (muszą zrozumieć specyfikę oddziaływań na dziecko, istotę rozwoju, konieczność integralnego podejścia do osobowości); 2) kształcenie i doksztalcanie nauczycieli

Jako uczelnia przygotowująca kadry do pracy z dzieckiem mamy wpływ na poprawę sytuacji w przedszkolach.

Nasze poszukiwania idą w kilku kierunkach. Prowadzimy dyskusje nad założeniami wychowania na seminariach metodycznych z metodykami. Opracowywane są wtedy problemy uznane przez praktyków za złożone (powstają zeszyty problemowe). Prezentujemy konkretne przykłady rozwiązań metodycznych na spotkaniach z nauczycielami. Podejmujemy próby opracowywania najbardziej węzłowych zagadnień w zespołach nauczycieli przedszkoli ćwiczeń. W trakcie tych dyskusji, spotkań wypracowujemy bardzo powoli, ale skutecznie propozycje pracy z dziećmi, dostosowując je do założeń teoretycznych. Proponujemy odejście od schematu zajęć realizowanych zgodnie z tzw. tygodniową siatką zajęć na rzecz takiej organizacji, by możliwie wszystkie formy zajęć były uwzględnione w ciągu dnia. Podstawowym rodzajem aktywności dzieci jest aktywność twórcza, inspirowana przez nauczyciela zgodnie z potrzebami i możliwościami dzieci i zasadą integracji oddziaływań. Dzieci w trakcie samodzielnej lub zaproponowanej zabawy i pracy uczą się. Dominuje zespołowa lub w małych grupkach organizacja pracy. Dzięki temu nauczycielka może kontrolować działanie każdego dziecka. Wspólnym elementem łączącym różne formy działania jest zamierzenie, cel pracy nauczyciela. Dzieci mają możliwość kształtowania wielu funkcji, ruchów w toku różnych form aktywności, zadań

opartych na różnym materiale, o zróżnicowanym stopniu złożoności. W naszej propozycji, którą roboczo określamy jako tzw. bloki działaniowe, nie planujemy przerw między zajęciami, dzieci "pracują" do czasu ustania zainteresowania tematem.

Podstawowym elementem sytuacji wychowawczej uczyniliśmy zadania, które sformułowane wariantowo pozwalają wszystkim dzieciom na ich wykonywanie niezależnie od poziomu rozwoju określonych funkcji.

Sugerowane zachęty w sytuacjach typowych, nietypowych, swobodnych, zainspirowanych, kierowanych, aktywizują dzieci, uczą metody działania, jego organizacji, projektowania i wartościowania wyniku.

W pracy dydaktycznej ze studentami zwracamy uwagę na całościowe podejście do organizacji zajęć z dziećmi, na wartość zabaw, możliwość ich ukierunkowywania zgodnie z zamierzeniami nauczyciela. Studenci uczą się kierować zabawami dzieci, określają na czym polega ich rola. Uczą się patrzeć na zabawę jako na teren doświadczeń dzieci, na zabawkę jako środek dydaktyczny, wychowawczy. Uczą się formułować zadania, tak by stały się środkiem rozwoju i wychowania dzieci. W tym kierunku idą nasze propozycje organizujące proces kształcenia nauczycieli: a) praktyka ciągła na III roku nastawiona jest głównie na wydobycie przez studentów wartości potrzebnych w procesie wychowania, kształcenia; praktyka śródroczna - na poznanie dzieci, specyfiki ich działania, ćwiczenie sposobów formułowania zadań przez studentów w różnych sytuacjach (zgodnie z opracowywaną koncepcją praktyk śródrocznych)¹²; b) studenci V roku przed rozpoczęciem

12. Koncepcję praktyk opracowano w 1986 roku, rozesłano zgodnie z decyzją Ministerstwa do wszystkich ośrodków kształcących nauczycieli celem wdrażania i weryfikacji.

praktyki dyplomowej uczą się organizować działanie z dziećmi przez 5 godzin dziennie, poczynając od tzw. rana. Pragniemy zwrócić uwagę studentów na wszelkie możliwości zintegrowanych oddziaływań, na specyfikę działania dzieci w różnych porach dnia, przyczyny ich zmęczenia, na możliwości harmonijnej pracy nauczyciela. Chcemy pokazać, iż mimo obiegowych, negatywnych opinii podejście zintegrowane jest łatwiejsze i efektywniejsze aniżeli obecne, akcentując zajęcia zorganizowane z całą grupą. Rozwiązujemy to w ten sposób, że trzy osoby wspólnie "projektują" układ zajęć w ciągu dnia, następnie dyskutują z dziećmi na ten temat rano, w dniu, kiedy zajęcia mają być prowadzone. Dzięki temu w propozycjach następują często poprawki, przesunięcia zgodnie z potrzebami dzieci. Plan dnia zostaje zatwierdzony wspólnie i poddany realizacji, a następnie ocenie (co nam się udało zrealizować z tego, co zamierzaliśmy?). Studenci projektując zajęcia określają główne cele i sposoby ich realizacji przez różne formy, środki, rodzaje aktywności.

Analizując skutki zrealizowanych przez studentów założeń zwracamy uwagę na wartość zabaw, czynności ukierunkowanych. Nie akcentujemy zabaw zorganizowanych z całą grupą, jeśli nie zachodzi ku temu potrzeba. Staramy się w ten sposób nastawiać studentów na potrzeby dziecka, a w dalszej kolejności na realizację programu, odwrotnie niż to jest obecnie.

Dyskutujemy o tym, jak taka a nie inna propozycja spowodowała rozwój dziecka, a nie tylko o realizacji treści programowych. Propozycjami odejścia od schematów zainteresowani są na razie najbardziej twórczy nauczyciele, metodycy. Wielu jest jednak takich, którzy obawiają się "zburzenia" ich porządku, reagują niechętnie na propozycje, mimo iż wynikają one z rzeczywistych założeń wychowania w przedszkolu. Traktują je jako "coś",

co trzeba "włączyć" do systemu oddziaływań w postaci kolejnych zajęć. Nie chcą inaczej spojrzeć na pracę z dziećmi, przeorganizować jej. W taki sposób interpretowane są zarządzenia byłego Ministerstwa Oświaty i Wychowania dotyczące zwiększonej liczby zajęć ruchowych czy zaakcentowania wychowania przez pracę i do pracy dzieci przedszkolnych. Myślenie wielu metodyków i nauczycieli nie idzie w kierunku rozważenia integrowania działań, lecz w kierunku analizy możliwości czasowych i programowych.

Zmiany wprowadzane w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli nie mogą być jednak w pełni skuteczne bez intensywnego postępu pedagogicznego wśród nauczycieli przedszkoli oraz, a może przede wszystkim, bez odpowiedniego doksztalcenia nauczycieli metodyków. Wśród nich bowiem jest także dość dużo konserwatystów, którzy zbyt daleko odeszli od najnowszych osiągnięć pedagogiki, psychologii, socjologii. Zmiany te, mogłyby znacznie wpłynąć na pogłębianie zgodności praktyki z założeniami koncepcji wychowania przedszkolnego.