

Edukacja przedszkolna z programem eTwinning

Edukacja przedszkolna z programem eTwinning



Wydawnictwo
FRSE

Edukacja przedszkolna z programem eTwinning

Koncepcja publikacji:	Paweł Czapliński, Dominika Tokarz
Autorki:	Agnieszka Czekajło, Elżbieta Gajek, Anna Krzyżanowska, Dominika Tokarz, Anna Urbasik
Redakcja językowa:	Barbara Jędraszko
Korekta:	Beata Kostrzewska Grafika Słowa, Maryla Błońska EkoSłówko
Projekt graficzny i skład:	Artur Ładno
Druk:	Drukarnia KOLUMB Chorzów
Wydawca:	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności Al. Jerozolimskie 142A, 02-305 Warszawa www.frse.org.pl www.etwinning.pl kontakt@frse.org.pl

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023

ISBN 978-83-67587-18-1

Rysunki wykorzystane na okładce zostały wykonane przez dzieci z Publicznego Przedszkola nr 17 im. Majki Jeżowskiej w Jastrzębiu-Zdroju. Ponadto w publikacji wykorzystano zdjęcia Auterek oraz ilustracje z Shutterstocka.

Europejska Platforma Edukacji Szkolnej i eTwinning to inicjatywy Komisji Europejskiej finansowane w ramach programu Erasmus+ i obsługiwane przez European Schoolnet (Partnerstwo EUN) na podstawie umowy z Europejską Agencją Wykonawczą ds. Edukacji i Kultury (EACEA). Poglądy wyrażone w publikacji są opiniami autorów i nie reprezentują oficjalnego stanowiska instytucji zamawiającej.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: Czapliński, P. i Tokarz, D. (red.) (2023). *Edukacja przedszkolna z programem eTwinning*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE:

[języki: obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

eurodesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:  www.czytelnia.frse.org.pl



Spis treści

■ eTwinning w przedszkolach, przedszkola w eTwinningu	6
■ Gdy praktyka wyprzedza teorię	12
■ Partycypacja dziecięca	18
■ Język obcy w przedszkolu?	32
■ Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) oraz nauczanie narracyjne (NPL)	38
■ STEAM	44
■ Jeszcze 5 minut!	48
■ Kształtowanie świadomości przyrodniczej	52
■ Odkrywanie świata zmysłami	62
■ Bądź tu i teraz	74
■ Bibliografia	78
■ Biogramy	83

Szanowni Państwo,

w ostatnich latach coraz więcej uwagi poświęca się początkowym etapom nauczania. Wysokiej jakości edukacja i wychowanie przedszkolne to jeden z priorytetów Europejskiego Obszaru Edukacji (European Education Area) Unii Europejskiej na lata 2021–2030. Jest tak, ponieważ stanowią one – podobnie jak wychowanie w rodzinie – podstawę efektywnego rozwoju oraz zdobywania wiedzy na kolejnych etapach życia i kształcenia. Nie sposób pominąć edukacji przedszkolnej zwłaszcza w odniesieniu do kształtowania kompetencji miękkich, które bezsprzecznie są kluczowe w rozwijaniu kwalifikacji przyszłości określanych również mianem kompetencji 4.0.

Nauczyciele edukacji przedszkolnej to jedni z pierwszych eTwinnersów. To oni w 2005 roku zarejestrowali się na platformie eTwinning, by rozpocząć międzynarodową współpracę wirtualną. Pierwsza nagroda w inauguracyjnej edycji Konkursu Europejskiego eTwinning w 2006 roku powędrowała w ręce nauczycielki z Polski, pani Ewy Kurzak z Publicznego Przedszkola nr 5 w Głogowie, za realizację projektu „Playing and Learning”. Od tamtej chwili polskie przedszkola niejednokrotnie stawały na podium europejskich i krajowych konkursów w dziedzinie kształcenia początkowego. Wartość projektów podejmowanych przez te placówki potwierdzają również europejskie i krajowe Odznaki Jakości eTwinning, których polskim nauczycielom przedszkolnym przyznano w sumie 1242.

Jak zatem widać, przedszkole jest doskonałym środowiskiem do realizacji projektów eTwinning. Dzięki zajęciom o charakterze interdyscyplinarnym można w nich łączyć naukę z zabawą i w rezultacie zapewniać ich młodym uczestnikom wszechstronny rozwój. Wyjątkowy entuzjazm i ciekawość świata u dzieci tylko ułatwiają to zadanie.

Edukacja przedszkolna z programem eTwinning jest pierwszym tego typu opracowaniem w całości poświęconym edukacji przedszkolnej z programem eTwinning. W poszczególnych rozdziałach prezentujemy nowoczesne metody dydaktyczne, które można z łatwością wykorzystać w realizacji projektów. Jestem przekonany, że każdy z Państwa znajdzie tu wiele ciekawych pomysłów i inspiracji.

Paweł Czaplński
Krajowe Biuro eTwinning
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

eTwinning w przedszkolach, przedszkola w eTwinningu

W programie eTwinning jest obecnie zarejestrowanych niemal dwa i pół tysiąca polskich przedszkoli i zespołów szkolno-przedszkolnych. To aż 20% polskich placówek działających w programie!¹

Są to placówki zarówno publiczne, jak i prywatne, z terenów wiejskich i z miast, przedszkola działające w zespołach szkół z liczną kadrą pedagogiczną i małe, zatrudniające niewiele osób. Niektóre z nich wykorzystują konkretne podejście pedagogiczne (np. Montessori), inne koncentrują się na rozwijaniu wybranych obszarów (np. nauczanie języka angielskiego). Są wśród nich instytucje związane z programem eTwinning niemal od samego początku jego istnienia, ale też i takie, które swoją działalność rozpoczęły niedawno i właśnie wprowadzają europejskie standardy współpracy międzynarodowej. Niezależnie od typu, lokalizacji, wielkości czy stażu przedszkola w programie eTwinning łączy jedno: **innowacyjne podejście do edukacji**.

eTwinning przoduje w innowacjach w wielu obszarach: od stosowanych metod dydaktycznych przez rozwijanie kompetencji kluczowych, uczenie podstaw kodowania i działania włączające po doskonalenie zawodowe nauczycieli. Zebrane w tej publikacji przykłady aktywności projektowych pokazują, jak ich autorki – doświadczone eTwinerki – interpretują innowacyjną edukację przedszkolną i realizują jej założenia w swoich pla-

DOMINIKA TOKARZ
KRAJOWE BIURO
ETWINNING
FRSE

¹ W październiku 2023 roku w programie eTwinning były zarejestrowane 7682 osoby (w tym 67 mężczyzn) z 2444 przedszkoli i zespołów szkolno-przedszkolnych w Polsce. Oznacza to, że z przedszkolakami pracuje 16% polskich eTwinerek i eTwinerów. Źródło: dane Krajowego Biura eTwinning z Europejskiej Platformy Edukacji Szkolnej (European School Education Platform – ESEPE), stan na 24 października 2023 roku.

² Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (*early childhood education and care – ECEC*) w Polsce została podzielona na dwa etapy. Pierwszy obejmuje opiekę w żłobku lub w klubie dziecięcym albo opiekę domową i dotyczy dzieci do 3 r.ż. Wychowanie przedszkolne obejmuje dzieci w wieku od 3 do 6/7 lat (Eurydice 2023).

cówkach, tak by zapewniać ich podopiecznym znacznie więcej niż przygotowanie do kształcenia w szkole podstawowej.

Według Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem² ma obejmować całościowy rozwój jego umiejętności poznawczych, emocjonalnych, fizycznych i społecznych w celu stworzenia mu stabilnych podstaw osiągnięcia ogólnego dobrostanu oraz możliwości uczenia się przez całe życie. Tak rozumiane kształcenie przedszkolne może być jedną z najlepszych inwestycji, jakie może poczynić państwo, ponieważ promuje ono wszechstronny rozwój, równość płci i spójność społeczną (UNESCO 2023). Z tego samego powodu Komisja Europejska uznała wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem za priorytetowy obszar współpracy w ramach Europejskiego Obszaru Edukacji (European Education Area – EEA) na lata 2021–2030, wskazując przy tym, że wysoka jakość kształcenia tego typu jest fundamentem późniejszego sukcesu w życiu w zakresie wykształcenia, szans na zatrudnienie, integracji społecznej oraz ogólnego dobrostanu. Jest to szczególnie ważne w przypadku dzieci ze środowisk defaworyzowanych (Komisja Europejska 2023).

Prezentowane w niniejszej publikacji projekty i aktywności odnoszą się do powyżej wskazanych celów dzięki realizacji następujących założeń:

- 1) **Wspieranie zaangażowania dziecka w proces decyzyjny.** Aby szanować i uznawać dzieci za partnerów w procesie decyzyjnym, konieczna jest dbałość o bardziej demokratyczne interakcje (nieoparte na władzy i kontroli dorosłych), podczas których dzieci mogą wyrazić swoją opinię i liczyć na jej uwzględnienie.
- 2) **Wprowadzanie innowacji do wczesnej nauki języków obcych.** Nauczanie treści niejęzykowych w języku obcym nie tylko rozwija wiedzę i umiejętności lingwistyczne dziecka, ale także wspomaga jego rozwój poznawczy.
- 3) **Rozsądne i zrównoważone wykorzystanie narzędzi cyfrowych (technologii informacyjno-komunikacyjnych – TIK) oraz rozwój kompetencji matematyczno-przyrodniczych.** Cyfryzacja zmienia edukację tak

samo jak życie społeczne i gospodarcze, niosąc wyrażne konsekwencje dla dzieciństwa. Proponujemy sposoby na wykorzystanie możliwości i eliminowanie zagrożeń, jakie niesie ona dla małych dzieci, a także sposoby rozwijania i wykorzystywania myślenia matematycznego i naukowo-technicznego.

- 1) **Dbłość o dobrostan i świadomość przyrodniczą dziecka.** Zajęcia na świeżym powietrzu, rozwijanie świadomości własnego ciała, ćwiczenie koncentracji i nauka w ruchu poprawiają samopoczucie i sprzyjają zrozumieniu natury. Dzięki temu dzieci nabierają także szacunku do planety i wyrabiają sobie zdrowe nawyki.

Wszystkie te założenia mogą i powinny być realizowane w sposób ciągły, systematyczny i spójny oraz powinny wzajemnie się przenikać i uzupełniać.

Każdy tekst przedstawiony w tej publikacji, prezentujący działania projektowe realizowane w ramach programu eTwinning, został poprzedzony wstępem teoretycznym. Pozwala on lepiej zrozumieć dobór prezentowanych aktywności, które można dowolnie mieszać i modyfikować lub wykorzystywać jako inspirację do tworzenia własnych nowych zadań i przedsięwzięć. Należy jedynie pamiętać o głównym założeniu projektów eTwinning, czyli o współpracy z placówkami partnerskimi zmierzającej do osiągnięcia wspólnych rezultatów. Mamy nadzieję, że pomysły te posłużą wszystkim nauczycielom jako źródło inspiracji oraz w sposób istotny wesprą ich wysiłki podejmowane na rzecz ulepszania edukacji przedszkolnej.

W ramach eTwinning nauczyciele przedszkoli zarejestrowani w programie, podobnie jak nauczyciele pozostałych poziomów, mają dostęp do licznych i różnorodnych form doskonalenia zawodowego przygotowanych przez Krajowe Biuro eTwinning^{QR} oraz przez Centralne Biuro eTwinning z myślą właśnie o nich. Wszystkie stacjonarne szkolenia krajowe i zagraniczne oraz kursy internetowe są całkowicie bezpłatne.

Na szczególną uwagę zasługują **grupy tematyczne na Europejskiej Platformie Edukacji Szkolnej (European School Education Platform – ESEP)**, gdzie funkcjonuje również dotychczasowa główna platforma programu eTwinning³. Ich członkowie, zarejestrowani eTwinerzy, mogą wymieniać się pomysłami, doświadczeniami i materiałami oraz dołączać do warsztatów, webinarów i innych działań związanych z edukacją przedszkolną. Są to m.in.:

- 1) **PrzedszkoleTwinning** – prowadzona w języku polskim grupa dla nauczycieli wychowania przedszkol-

nego poszukujących inspiracji do realizowania podstawy programowej w toku pracy projektowej w eTwinning. Jej członków mogą także zainteresować grupy LogoTwinerzy – dla nauczycieli logopedów oraz pedagogów specjalnych zainteresowanych współpracą projektową – lub eTwinningowe TIKanie z językami – sieć współpracy przeznaczona dla nauczycieli języków obcych pracujących z uczniami w każdym wieku i na każdym poziomie zaawansowania;

- 1) **Early Childhood Education and Care** – prowadzona w języku angielskim grupa europejska zrzeszająca nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym ze wszystkich krajów działających w programie eTwinning.

Wsparcie udzielane nauczycielom zdecydowanie procentuje. Oto fragment sprawozdania podsumowującego *Badanie wpływu programu eTwinning na wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem oraz kształcenie zawodowe podstawowe*, przeprowadzone w 2022 roku:



³ Zob. school-education.ec.europa.eu/en/etwinning.

Większość ankietowanych z sektorów wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (early childhood education and care – ECEC) oraz podstawowego kształcenia zawodowego (initial vocational education training – IVET) wskazała, że eTwinning miał ogromny pozytywny wpływ na ich umiejętności i praktyki pedagogiczne, zawodowe i technologiczne. Przedstawiciele obu grup wskazali, że eTwinning korzystnie wpływa na motywację, zainteresowanie nowymi technologiami i współpracę między dziećmi lub uczniami.

Pracownicy ECEC zauważyli, że eTwinning pomaga dzieciom w emocjonalnym i społecznym przygotowaniu się do kontynuowania edukacji w szkole podstawowej (Komisja Europejska 2022).

Program obejmuje także działania mające na celu upowszechnianie projektów wyróżniających się jakością i innowacyjnym podejściem oraz dobrych praktyk w ich realizacji⁴. Główną formą wyróżnienia są **Odnaki Jakości**, przyznawane imiennie nauczycielom za te projekty eTwinningowe, które prezentują wysoki standard krajowy – **Krajowa Odnaka Jakości**,

⁴ Szczegółowe informacje o formach uznania dla projektów eTwinning oraz osób je realizujących znajdują się na stronie etwinning.pl/konkursy.

lub europejski – **Europejska Odnaka Jakości**. Dotychczas polskim nauczycielom przedszkoli przyznano za zrealizowane projekty 1242 odznaki. Z kolei organizowany co roku przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji ogólnopolski konkurs „Nasz projekt eTwinning” przyznaje wyróżnienia projektom dla najmłodszych w odrębnej kategorii. Polskie przedszkola ośmiokrotnie zdobyły też najwyższe uznanie, otrzymując **Europejską Nagrodę eTwinning**.

Te liczne wyróżnienia są dowodem na to, że eTwinning może zapewniać przedszkolakom i ich nauczycielom bardzo cenne doświadczenia edukacyjne. Współczesne systemy dydaktyczne skupione na dziecku, w połączeniu z interkulturową dynamiką wynikającą ze współpracy międzynarodowej i wykorzystywania w niej narzędzi cyfrowych, przekładają się na obiecującą przestrzeń innowacji, kreatywności i nauki.

Lista projektów eTwinning zrealizowanych przez polskie przedszkola wyróżnione w ogólnopolskim konkursie „Nasz projekt eTwinning” oraz w europejskim konkursie „Nagrody eTwinning” od początku funkcjonowania programu (w kolejności alfabetycznej)

Projekt	Koordynator	Przedszkole	Wyróżnienie
1, 2, Buckle my Shoe	Ewa Kurzak	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie	Nasz projekt eTwinning 2008, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce Konkurs europejski 2009, kategoria Matematyka i nauki ścisłe, II miejsce
A Song for You	Marta Data	Publiczne Przedszkole w Jodłowie	Nasz projekt eTwinning 2008, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, III miejsce
A Star in my Pocket	Marta Data	Publiczne Przedszkole w Jodłowie	Nasz projekt eTwinning 2009, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce
A...B...C... Healthy Life for You and Me!	Anna Urbasik	Publiczne Przedszkole nr 17 w Jastrzębiu-Zdroju	Nasz projekt eTwinning 2016, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–10 lat, wyróżnienie
Adventure with Chemistry	Małgorzata Chwalewska	Przedszkole nr 33 im. Kubusia Puchatka w Lublinie	Nasz projekt eTwinning 2011, kategoria Konkurs na pomysł projektu o Marii Skłodowskiej-Curie, III miejsce Nasz projekt eTwinning 2012, kategoria Konkurs na pomysł projektu o Marii Skłodowskiej-Curie, III miejsce
Become a Scientist... Experiments and Arts	Małgorzata Chojnacka	Gminne Przedszkole Publiczne w Zalesicach	Nasz projekt eTwinning 2022, kategoria Projektdla uczniów w wieku 3–6 lat, III miejsce
Busy Bugs in my Bag	Magdalena Dybiżbańska-Klinkosz	Przedszkole Językowo-Muzyczne „Calineczka” w Gdańsku	Nasz projekt eTwinning 2020, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce Konkurs europejski 2020, kategoria wiekowa 3–6 lat, zwycięzca
Carrot Party	Alina Wujcik	Przedszkole Miejskie nr 40 w Łodzi	Nasz projekt eTwinning 2015, kategoria Przedsiębiorczość z eTwinning, I miejsce

<i>Celebrating International Days For a Special Reason</i>	Anna Krzyżanowska	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrzcu	Nasz projekt eTwinning 2010, kategoria Projekt językowy, II miejsce
<i>Colours of Life – Common Story Written by Children</i>	Ewa Kurzak	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie	Nasz projekt eTwinning 2009, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce Konkurs europejski 2010, kategoria wiekowa 4–11 lat, zwycięzca
<i>Dalecy @le bliscy, mali Europejczycy poznają się</i>	Ludomira Borys-Paradysz	Przedszkole nr 3 w Zabrzcu	Nasz projekt eTwinning 2007 – III edycja, kategoria wiekowa 3–6 lat, II miejsce (<i>ex aequo</i>)
<i>Dawno, dawno temu... Czas na opowieść</i>	Ewa Felkner-Racznik	Przedszkole Miejskie nr 13 w Olsztynie	Nasz projekt eTwinning 2012, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, III miejsce
<i>Exchange de Mascottes / Wymiana maskotek</i>	Jolanta Piotrowska	Przedszkole nr 1 im. Czesława Janczarskiego w Węgrowie	Nasz projekt eTwinning 2013, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–7 lat, II miejsce
<i>Engineers of the Ecosystem</i>	Anna Urbasik	Publiczne Przedszkole nr 17 w Jastrzębiu-Zdroju	Konkurs europejski 2022, kategoria Uczniowie do 6 lat, II miejsce
<i>Fiat Lux</i>	Ludomira Borys-Paradysz	Przedszkole nr 3 w Zabrzcu	Nasz projekt eTwinning 2010, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce
<i>From Picture to Adventure</i>	Beata Kossowska	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrzcu	Nasz projekt eTwinning 2014, kategoria Przedszkola, I miejsce
<i>Grandparent's Experience in Love: Grandchildren</i>	Anna Urbasik	Publiczne Przedszkole nr 17 w Jastrzębiu-Zdroju	Nasz projekt eTwinning 2012, kategoria Wnukowie i dziadkowie, I miejsce
<i>Green Route</i>	Katarzyna Byczkowska	Przedszkole Publiczne w Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Szemudzie	Nasz projekt eTwinning 2021, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce
<i>Green Wonder</i>	Anna Bębenek	Publiczne Przedszkole nr 18 w Jastrzębiu-Zdroju	Nasz projekt eTwinning 2023, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, III miejsce
<i>Grover on Tour</i>	Bożena Chwała-Mazur	Przedszkole nr 6 w Tychach	Nasz projekt eTwinning 2012, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce
<i>Happy Minds Strong Bodies</i>	Krystyna Zukier	Zespół Edukacyjny Przedszkole Integracyjne „Gromadka Misia Uszatka” w Skwierzynie	Nasz projekt eTwinning 2011, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, wyróżnienie
<i>Hľadá sa dinosaurus</i>	Marzena Stępień	Przedszkole Miejskie nr 11 w Legionowie	Nasz projekt eTwinning 2021, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, III miejsce
<i>I Love Maths</i>	Elżbieta Sobolewska	Przedszkole nr 1 „Bajka” w Myszkowie	Nasz projekt eTwinning 2017, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–10 lat, III miejsce
<i>Jesteśmy piratami / We are the Pirates – Pirates Adventure</i>	Ewa Kurzak	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie	Konkurs specjalny eTwinning 2014, I miejsce
<i>Lepsie sa spoznavajme</i>	Katarzyna Sz wajnoch	Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 3, Przedszkole nr 13 w Tarnowskich Górach	Nasz projekt eTwinning 2007 – III edycja, kategoria wiekowa 3–6 lat, II miejsce (<i>ex aequo</i>)
<i>Let's Give a Breath to Earth</i>	Anna Krzyżanowska	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrzcu	Nasz projekt eTwinning 2010, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce (<i>ex aequo</i>)
<i>Let's Experience and Learn</i>	Elżbieta Sobolewska	Przedszkole nr 1 „Bajka” w Myszkowie	Nasz projekt eTwinning 2019, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, III miejsce
<i>Lion King Goes STEAM</i>	Anna Urbasik	Publiczne Przedszkole nr 17 im. Majki Jeżowskiej w Jastrzębiu-Zdroju	Nasz projekt eTwinning 2021, kategoria Ambasador eTwinning, II miejsce

<i>Magic but Real Experiment</i>	Danuta Tracz	Zespół Szkolno-Przedszkolny w Brzeźnicy	Konkurs europejski 2010, kategoria Matematyka i przedmioty przyrodnicze, I miejsce
<i>Mali odkrywcy (patrz, myśl, rozmawiaj, wyobraź sobie, zrób)</i>	Ewa Kurzak	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie	Nasz projekt eTwinning 2007 – III edycja, kategoria wiekowa 3–6 lat, I miejsce
<i>Mr STEM and the 4 Seasons</i>	Renata Płonka	Publiczne Przedszkole nr 18 w Jastrzębiu-Zdroju	Nasz projekt eTwinning 2023, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce
<i>musEUms</i>	Anna Krzyżanowska	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrze	Nasz projekt eTwinning 2012, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce
<i>Music, Kids and Play</i>	Alina Wujcik	Przedszkole Miejskie nr 97 „Dzieciący Sad” w Łodzi	Nasz projekt eTwinning 2017, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–10 lat, II miejsce
<i>Natural Pharmacy</i>	Elżbieta Sobolewska	Przedszkole nr 1 „Bajka” w Myszkowie	Nasz projekt eTwinning 2022, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce
<i>One Step Recycling One Step STEM</i>	Anna Bębenek	Publiczne Przedszkole nr 18 w Jastrzębiu-Zdroju	Nasz projekt eTwinning 2021, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce
<i>Opowiedz mi historię</i>	Ludomira Borys-Paradysz	Przedszkole nr 3 w Zabrze	Nasz projekt eTwinning 2008, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce
<i>Play, Happy Children, Creative Adults</i>	Dagmara Szczecińska	Przedszkole nr 2 w Nowej Soli	Nasz projekt eTwinning 2014, kategoria Przedszkola, II miejsce
<i>Przedszkole Marii (L'école maternelle de Marie)</i>	Anna Krzyżanowska	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrze	Nasz projekt eTwinning 2011, kategoria Konkurs na pomysł projektu o Marii Skłodowskiej-Curie, I miejsce
<i>Read the World</i>	Natalia Szczygieł, Anna Krzyżanowska	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrze	Nasz projekt eTwinning 2016, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–10 lat, II miejsce Europejska nagroda eTwinning 2016, kategoria Promocja czytelnictwa, zwycięzca
<i>rESCue possible!</i>	Joanna Pacholczyk-Mizdalska	Przedszkole z Oddziałami Integracyjnymi nr 226 Małego Europejczyka w Warszawie	Nasz projekt eTwinning 2022, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce
<i>Respect</i>	Ludomira Borys-Paradysz	Przedszkole nr 3 w Zabrze	Nasz projekt eTwinning 2014, kategoria Przedszkola, III miejsce
<i>Robot European Dance</i>	Joanna Pacholczyk-Mizdalska	Przedszkole z Oddziałami Integracyjnymi nr 226 Małego Europejczyka w Warszawie	Nasz projekt eTwinning 2020, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce
<i>Small Scientists „Discovering the Sky”</i>	Hanna Jary	Przedszkole nr 21 w Rybniku	Nasz projekt eTwinning 2017, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–10 lat, I miejsce
<i>Small Scientists „Discovering the Earth”</i>	Hanna Jary	Przedszkole nr 21 w Rybniku	Nasz projekt eTwinning 2019, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce
<i>SmArt Nature</i>	Natalia Szczygieł	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Specjalnymi i Oddziałami Integracyjnymi w Zabrze	Nasz projekt eTwinning 2020, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, III miejsce
<i>Symbols in the Eyes of Children (NTC System)</i>	Agnieszka Besser-Krysiak	Zespół Szkoły Podstawowej i Przedszkola im. Jana Pawła II w Czechach	Nasz projekt eTwinning 2019, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce
<i>Środowisko naturalne w różnych krajach</i>	Ludomira Borys-Paradysz	Przedszkole Publiczne nr 3 w Zabrze	Nasz projekt eTwinning 2006 (I edycja), kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce
<i>Tales in Kindergarten</i>	Barbara Pasiuk	Przedszkole Samorządowe nr 56 w Białymstoku	Nasz projekt eTwinning 2009, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, III miejsce

<i>Talking Pictures</i>	Anna Młynarczyk, Anna Krzyżanowska	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Integracyjnymi w Zabrzcu	Nasz projekt eTwinning 2013, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–7 lat, I miejsce Konkurs europejski 2014, kategoria wiekowa 4–11 lat, II miejsce
<i>The City through Children's Eyes (Warsaw and Athens)</i>	Paulina Kamińska	Przedszkole „Heliantus” w Warszawie	Nasz projekt eTwinning 2014, kategoria Debiut, I miejsce
<i>Through Democracy to Literacy</i>	Jolanta Koszczielną	Przedszkole nr 48 z Oddziałami Specjalnymi i Oddziałami Integracyjnymi w Zabrzcu	Nasz projekt eTwinning 2018, kategoria Synergia eTwinning i Erasmus+, II miejsce
<i>Tradycje kulturalne i uroczystości</i>	Maria Woźniak	Przedszkole nr 2 „Słoneczna Gromada” w Śremie	Nasz projekt eTwinning 2007 – III edycja, kategoria wiekowa 3–6 lat, III miejsce
<i>Travelling Bears</i>	Alina Wujcik	Przedszkole Miejskie nr 40 w Łodzi	Nasz projekt eTwinning 2015, kategoria Nasz projekt eTwinning w przedszkolu, II miejsce
<i>Twinkle Twinkle Little Star</i>	Małgorzata Chwalewska	Przedszkole nr 33 im. Kubusia Puchatka w Lublinie	Nasz projekt eTwinning 2010, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, II miejsce (ex aequo)
<i>Under the Rainbow</i>	Krystyna Zukier	Przedszkole Integracyjne „Gromadka Misia Uszatka” Zespół Edukacyjny w Skwierzynie	Nasz projekt eTwinning 2015, kategoria Nasz projekt eTwinning w przedszkolu, I miejsce
<i>Uniqueness Makes the Difference</i>	Klaudia Pyszny	Przedszkole Akademia Wyobraźni w Markłowicach	Nasz projekt eTwinning 2013, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–7 lat, III miejsce
<i>Uniwersalne wartości</i>	Ewa Kurzak	Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie	Nasz projekt eTwinning 2006 (I edycja), kategoria Projekt dla uczniów w wieku 5–9 lat, I miejsce
<i>Vegstigators</i>	Magdalena Dybiżbańska-Klinkosz	Niepubliczne Przedszkole „Calineczka” w Gdańsku	Nasz projekt eTwinning 2023, kategoria Projekt dla uczniów w wieku 3–6 lat, I miejsce
<i>Zabawa i nauka / Playing and Learning</i>	Ewa Kurzak	Publiczne Przedszkole nr 5 w Głogowie	Konkurs europejski 2006, kategoria Zasoby cyfrowe dla dzieci w wieku 5–12 lat, I miejsce



Gdy praktyka wyprzedza teorię

Edukacja najmłodszych od starożytności do przedszkola z eTwinningiem

Podstawowym celem edukacji przedszkolnej jest wszechstronne przygotowanie dzieci w wieku od 3 do 6 lat do funkcjonowania w otaczającym je środowisku społecznym, przyrodniczym i materialnym. Umiejętności, które mogą przyswoić na tym etapie życia, są od dawna dobrze rozpoznane i opisane przez pionierów dydaktyki i psychologów rozwojowych.

ELŻBIETA GAJEK

bez przymusu. W *Informatorium szkoły macierzyńskiej* (1633, wydanie polskie 1636) Komeński zalecał, aby nad małymi dziećmi roztaczać łagodną opiekę i zapewniać im wszechstronne wychowanie przez zabawę (Klim-Klimaszewska i Jagiełło 2014). Kształcenie powinno obejmować podstawy: fizyki, optyki, astronomii, geografii, geometrii, statyki i mechaniki, dialektyki, gramatyki, retoryki, poezji, polityki, etyki, religii, a także bogobojność oraz wiedzę z zakresu gospodarstwa domowego. Podstawową kompetencją wykształconego człowieka miało być kierowanie się własnym rozumem, a nie tylko zachowywanie w pamięci i odtwarzanie opinii innych, a także aktywne poznawanie przyczyn zjawisk i rzeczy. Przekazywane treści powinny być przydatne w życiu, zadaniem szkoły zaś było uczyć, jak je właściwie wykorzystywać. Dlatego Komeński naciskał na kształcenie w dziedzinie logiki – dobrego poznawania, gramatyki – dobrego mówienia i pragmatyki – dobrego działania (Żegnałek 2010, s. 198). Jego pionierskie idee są wciąż aktualne.

Rys historyczny

Starożytni wychowawcy nie zastanawiali się dogłębnie nad kompetencjami swoich uczniów. Chłopców przygotowywali do rzemiosła wojennego, a dziewczęta do prac domowych. W zakresie metod zalecano podążanie za rozwojem dziecka i jego aktualnymi potrzebami poznawczymi. Akurat te wskazania metodyczne są ciągle aktualne. Narzucanie jedynie słusznych treści i wzorców myślenia z górną, najbardziej pożądaną kompetencją, czyli służbą Bogu, które obowiązywało od IV wieku n.e., kładzie się cieniem także na współczesnych podejściach do kształcenia. Jan Komeński w dziele *Didactica Magna* (1657), które ukształtowało europejską edukację, zalecał równy dostęp do kształcenia dla wszystkich. Podkreślał, że duże znaczenie w tym procesie ma wykorzystywanie zmysłów, uczenie się przez doświadczenie i eksperymentowanie

W tym miejscu warto wspomnieć także szwajcarskiego pedagoga Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827), który już na przełomie XVIII i XIX wieku doceniał wrodzoną mądrość małych dzieci. Zauważył także nieprzystawalność nauczania szkolnego do potrzeb uczniów. W rezultacie stworzył obowiązujące do dzisiaj podstawy nauczania początkowego: obserwowanie, mierzenie, rysowanie oraz wytwarzanie przedmiotów. Zalecał kształtowanie umiejętności porównywania i nazywania.

Dynamiczny rozwój pedagogiki i nauk pokrewnych, takich jak psychologia i socjologia, pod koniec XIX i w pierwszej połowie XX wieku spowodował pogłębienie rozumienia etapów rozwoju dziecka, jego możliwości poznawczych i językowych. Przykładowo francuski pedagog Célestin Freinet (1896–1966) wyróżnił trzy etapy rozwoju dziecka: **fazę prób i błędów** – odkrywanie i powtarzanie czynności, które kończą się sukcesem, **fazę urządzania się**, czyli wprowadzanie ładu na podsta-

wie doświadczania, oraz **fazę zabawy** przygotowującą do zadań życiowych. Zauważono, że dzieci zdobywają kolejne umiejętności w zbliżonym porządku, lecz każde z nich może robić to we własnym tempie.

W ujęciach przedstawionych powyżej najważniejsze było wyposażenie dziecka w kompetencje umożliwiające mu życie w zgodzie ze sobą. Należy przy tym pamiętać, że były to czasy niepewne, pełne przemocy, dochodziło do wojen, wybuchały epidemie. Praca początkowo była niezbędna do przeżycia. W systemie niewolniczym i feudalnym pogardzano pracą fizyczną, którą uznawano za poniżającą dla człowieka dobrze urodzonego lub poświęcającego się Bogu. Dopiero na przełomie XV i XVI wieku zaczęto propagować kult pracy i zaliczać ją do wartości moralno-ekonomicznych.

Luka między oczekiwaniami pracodawców a efektami kształcenia

W drugiej połowie XX wieku coraz bardziej uwidaczniało się to, że system szkolny opracowany w 1374 roku w Holandii przez Johna Celego, w XIX wieku dostosowany do potrzeb rewolucji przemysłowej i rozpowszechniony w Europie, nie spełnia i – jak słusznie przewidywano – nie będzie spełniał oczekiwań pracodawców. Za Adamem Smithem bezkrytycznie przyjęto, że wartość człowieka wyraża się przede wszystkim w jego efektywności jako pracownika wytwarzającego produkty, które trafiają do obrotu rynkowego. Praca stała się więc towarem i miarą wartości człowieka. Aktywność zarobkową oddzielono od życia prywatnego, pomijawszy znaczenie pracy wykonywanej w domu na rzecz rodziny, w tym także opiekuńczej i edukacyjnej. Człowiek stał się elementem systemu, często zmuszonym do rezygnacji z życia poza pracą w celu zwiększenia efektywności w działaniach wykonywanych najczęściej na rzecz coraz bardziej wymagającego pracodawcy. Jednocześnie aktywność zawodowa jest postrzegana jako wyznacznik sukcesu życiowego, źródło samorealizacji, powinność moralna i istota człowieczeństwa. Pracodawcy uzyskują w ten sposób przyzwolenie na domaganie się od systemu edukacji kształtowania człowieka od jego najmłodszych lat według ich wymagań i potrzeb.

Pod koniec XX i przez dwie dekady XXI wieku zwiększyła się luka między wynikami działań edukacyjnych a rosnącymi oczekiwaniami pracodawców odnośnie do przygotowania pracowników, a także coraz odważniej artykułowaliśmy wymagania pracowników w zakresie

tworzenia im warunków pracy zapewniających równowagę w życiu zawodowym i prywatnym. Znaczenie miały tu także liczne przypadki kryzysu psychicznego wśród młodzieży i starszych członków społeczeństwa. Dynamiczny rozwój technik cyfrowych, pociągający za sobą zmiany w wielkości obszarów życia, wywołuje zamieszanie, niepewność i niepokój. Dlatego pilną potrzebą stało się znalezienie w edukacji modeli teoretycznych i praktycznych umożliwiających przygotowanie uczniów – w największym możliwym zakresie – do życia w świecie, w którym zmiana jest jedynym z niewielu pewników.

Uważa się, że obecnie trwa czwarta rewolucja industrialna. W wyniku procesów przyjaznych środowisku będą powstawać spersonalizowane produkty. W 2020 roku ukazała się praca, której autorzy, Marcela Hernández-de-Menéndez, Rubén Morales-Menéndez, Carlos Escobar i Megan McGovern, uznali, że realizacja tego celu powinna odbywać się z wykorzystaniem **robotów, systemów zintegrowanych poziomo i pionowo, symulacji zasobów w chmurze, rzeczywistości rozszerzonej (Augmented Reality – AR), internetu rzeczy (Internet of Things – IoT) oraz analityki i dużych zbiorów danych (Big Data)** wykorzystujących **sztuczną inteligencję (Artificial Intelligence – AI)** w warunkach zapewniających bezpieczeństwo cyfrowe. W 2023 roku należy do tej listy dodać **ChatGPT**.

W rezultacie różne instytucje i organizacje, np. Rada Unii Europejskiej czy Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), tworzą modele kompetencji, które mają wskazywać, jak przygotowywać ludzi do

życia w nowych warunkach. Modele te w różny sposób określają potrzeby i cele w tym zakresie. Wszystkie jednak uwzględniają **kompetencje twarde i miękkie** ze szczególnym wskazaniem na wdrażanie norm etycznych. W wielu z nich uwzględniono też **kompetencje 4.0** nawiązujące do czwartej rewolucji przemysłowej.

Rada Unii Europejskiej wymienia w swoich dokumentach **osiem kompetencji kluczowych**:

1. porozumiewanie się w języku ojczystym,
2. porozumiewanie się w językach obcych,
3. kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
4. kompetencje informatyczne,
5. umiejętność uczenia się,
6. kompetencje społeczne i obywatelskie,
7. inicjatywność i przedsiębiorczość,
8. świadomość i ekspresja kulturalna.

Szczegółowy opis możliwości rozwijania kompetencji kluczowych w projektach eTwinning znajduje się we wcześniejszym tekście autorki (Gajek 2009).

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) proponuje **osiem kompetencji dla zrównoważonego rozwoju** (Rosen i in. 2019):

1. myślenie systemowe;
2. przewidywanie przyszłości; konsekwencji, ryzyka;

3. rozumienie norm i wartości;
4. działania strategiczne;
5. współpraca z innymi;
6. myślenie krytyczne;
7. samoświadomość;
8. zintegrowane rozwiązywanie problemów.

Kompetencje 4.0 odnoszą się głównie do potrzeb gospodarki 4.0. Oznacza to, że celem ich kształtowania jest jak najlepsze przygotowanie uczniów do efektywnego działania w systemie gospodarczym, który charakteryzuje się dążeniem do natychmiastowego osiągania najwyższej efektywności i zysku bez względu na koszty społeczne, zanieczyszczenie środowiska i niszczenie przyrody, czyli bez dalekowzrocznego myślenia o skutkach podejmowanych działań.

Warto mieć na uwadze, że zbyt precyzyjne przygotowywanie dzieci do obecnie formułowanych wymagań pracodawców może okazać się w przyszłości destrukcyjne z powodu niemożliwych do przewidzenia zmian społecznych i gospodarczych. W odniesieniu do przyszłości należy więc brać pod uwagę możliwą bezużyteczność ekonomiczną bardzo licznych grup ludzi, gdyż ich pracę przejmą maszyny. Oprócz tego może pojawić się problem z pozyskiwaniem wysoko wykwalifikowanych i kreatywnych pracowników posiadających kompetencje w wąskich dziedzinach. Jednak mimo braku możliwości przewidzenia kierunku zachodzących przemian, edukatorzy podejmują się formułowania i wdrażania kompetencji 4.0. Zwłaszcza że, jak widać z powyższego skrótego przedstawienia idei dydaktycznych, od starożytności częściej zmieniały się modele gospodarcze i polityczne niż edukacyjne.

Przejrzyste opracowanie kompetencji 4.0 powstało na potrzeby edukacji szkolnej (*Skills 4.0* 2018, s. 26, przekł. E.G.) zgodnie z medyczną zasadą „Po pierwsze, nie szkodzić”. Koncentrują się one na indywidualnym i społecznym rozwoju poznawczym dziecka. Szczegółowy wykaz kompetencji sformułowanych w Szkocji znajduje się w tabeli 1.

Tabela 1. Sprawności dla przyszłości

Zarządzanie sobą	Inteligencja społeczna	Innowacyjność
skupienie	komunikowanie	ciekawość
sortowanie	odbieranie informacji	obserwowanie
uwaga	słuchanie	badanie – stawianie pytań
filtrowanie	udzielanie informacji	pozyskiwanie informacji
	opowiadanie historii	rozpoznawanie problemów
uczciwość	odczuwanie	kreatywność
samoświadomość	empatia	wyobraźnia
etyka	sumienie społeczne/odpowiedzialność społeczna	generowanie pomysłów
samokontrola		wizualizacja
		mentalność twórcy
adaptacja	współpraca	nadawanie sensu
otwartość	budowanie relacji	rozpoznawanie wzorców
krytyczna refleksyjność	praca i współpraca w zespole	myślenie holistyczne
zdolność adaptacji	spostrzegawczość społeczna	formułowanie syntezy
samokształcenie	kompetencje globalne i międzykulturowe	rozpoznawanie możliwości/okazji
odporność		analizowanie
inicjatywność	przywództwo	myślenie krytyczne
odwaga	inspirowanie innych	dekonstrukcja
niezależne myślenie	wywieranie wpływu	myślenie logiczne
podejmowanie ryzyka	motywowanie innych	osąd
podejmowanie decyzji	wspieranie rozwoju innych	myślenie komputacyjne
wiara w siebie	katalizowanie zmian	
automotywacja		
odpowiedzialność		
przedsiębiorczość		

Ze względu na ograniczenia wydawnicze nie ma tu miejsca na szczegółowy opis wszystkich składowych kompetencji 4.0. Dlatego odsyłam Czytelnika do tekstu oryginalnego.

Szkocki model kompetencji 4.0 jest uniwersalny, wskazuje na znaczenie kontaktu intrapersonalnego dziecka, czyli relacji z samym sobą, jego relacji społecznych oraz świadomych i kontrolowanych umyślnie interakcji ze światem, tj. szeroko pojętego myślenia. Z pewnością

sprawdzi się w czwartej rewolucji przemysłowej i kolejnych, także wobec zmieniających się modeli politycznych i gospodarczych. Bardzo optymistycznie można mieć nadzieję, że dobrze wykształcone u obecnych przedszkolaków kompetencje etyczne, wysoki poziom odpowiedzialności, sumienia społecznego w kontekście

międzykulturowym i w skali globalnej, wrażliwości oraz myślenia krytycznego pozwoli na przekształcenie modeli gospodarczych niszczących ludzi, społeczności i przyrodę na bardziej przyjazne i bezpieczne otoczenie.

W tym miejscu warto jeszcze zauważyć zbieżność wzoru kompetencji 4.0 z modelami Rady Unii Europejskiej i UNESCO. Mimo że od czasów Komeńskiego i Pestalozziego minęło kilka wieków, rozwinęły się psychologia i socjologia, które wypracowały zaawansowany aparat terminologiczny, to jednak kompetencje 4.0 odpowiadają ogólnym koncepcjom kształcenia sformułowanym wcześniej przez pionierów dydaktyki. Odniesienia historyczne wskazują jednak, że dobre idee i modele często nie przekładają się na oczekiwane efekty ich wdrożenia. We współczesnych teoretycznych modelach edukacyjnych pomija się religię i pobożność, a przecież występują one w praktyce edukacyjnej. Może model izraelski, w którym

50% ortodoksyjnych mężczyzn czerpie życiową satysfakcję z rozważań na temat Tory, a państwo i żony utrzymują ich wieloosobowe rodziny, stanie się modelem życia dla ludzi beзуżytecznych w świecie cyfrowym?

Dobry model teoretyczny może stanowić podstawę działań praktycznych. Jednak często okazuje się, że praktyka wyprzedza teorię. Przykładem może być program eTwinning, zainaugurowany w 2005 roku jako narzędzie do wzmacniania sprawczości nauczycieli i uczniów w edukacji europejskiej, jednak bez szczegółowych wskazań teoretycznych. Elastyczne ramy organizacyjne tego programu oraz jego otwartość na inicjatywy indywidualne zapewniają nauczycielom praktykom, dobrze rozumiejącym potrzeby i możliwości dzieci, uwarunkowania lokalne i współczesność, warunki do podejmowania działań uzupełniających ogólne i dość sztywne wymagania podstawy programowej. Program wpisał się w trend otwierający edukację europejską na praktyczne stosowanie narzędzi cyfrowych, na inne kultury, systemy i tradycje edukacyjne, języki i metody pracy. Można stwierdzić, że w jego ramach kompetencje 4.0 są przedmiotem kształcenia od prawie 20 lat.

W kolejnych tekstach zebranych w tej publikacji praktycy eTwinningu pokażą, jak z wykorzystaniem możliwości tego programu przygotowują małe dzieci do życia w świecie 4.0. ■



Partycypacja dziecięca

Perspektywy na autentyczne uczestnictwo dzieci w projektach eTwinning

Elastyczność, swoboda decyzji, pełna autonomia – to nauczyciele w projektach eTwinning lubią najbardziej. I tego najczęściej odmawiają ich najmłodszym uczestnikom. Partycypacja dziecięca to ważny krok w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. I do tego zadanie na teraz! Spróbujmy wyjaśnić, jak się do niego zabrać. Tylko nie zapomnijmy o najważniejszym – trzeba zapytać dzieci.

Jeśli zastanowić się nad specyfiką programu eTwinning i aspektami decydującymi o jego atrakcyjności wśród nauczycieli, z pewnością nale-

**ANNA
KRZYŻANOWSKA**

żałoby wspomnieć o możliwości kreowania przestrzeni edukacyjnej według własnej koncepcji. Realizujemy autorskie projekty, ponieważ dzięki temu mamy stud procentowe poczucie wpływu na to, w co angażujemy uczniów i najmłodsze dzieci. Swobodnie decydujemy o czasie trwania projektów i o zasadach doboru współuczestników. Przyciąga nas elastyczność i decyzyjność.

Oczywiście poruszamy się wśród wytycznych podstawy programowej wychowania przedszkolnego, wybranych programów kształcenia i oczekiwań środowiska lokalnego, w tym rodziców naszych podopiecznych. Poszukujemy kompromisu między tymi wskazaniem a potrzebami rozwojowymi dzieci oraz zagadnieniami leżącymi w zakresie naszych własnych zainteresowań.

Utrzymywanie motywacji do wychodzenia poza schemat i standardowy zakres obowiązków nie bierze się jednak z nauczycielskiej misji wychowania i nauczania. Przyznajmy więc wreszcie, że czerpiemy osobistą przyjemność z projektowania sytuacji edukacyjnych dla dzieci, będących efektem stawianych przez nie pytań bądź dyskusji między partnerami – koordynatorami projektów. Co więcej, społeczny aspekt współdziałania nauczycieli bywa dla nich samą większą motywacją do działania niż nawet najbardziej inspirujący temat.

Jeśli więc tak cenimy radość tworzenia, własną decyzyjność i autonomię, dlaczego w projektach tak często odmawiamy tego doświadczenia dzieciom? Bo w naszym odczuciu są jeszcze zbyt małe, a ich umiejętności rozwojowe – niezbędne do aktywnego uczestnictwa w procesie poznawczym – niewystarczające? Jaką wartość ma nasz najlepiej przemyślany, uzgodniony z partnerami, szczegółowy plan projektu, gdy jedyną opcją leżącą w zasięgu jego małych uczestników jest odtwórcza realizacja odgórnie zaplanowanych dla nich zadań?

Refleksyjny pedagog mógłby zapytać przewrotnie i dosadnie: czy projekty są dla dzieci?



Partycypacja dziecięca – znaczenie dla rozwoju, wyzwanie dla edukacji

*Niech się wreszcie każdy dowie
i rozpowie w świecie całym,
że dziecko to także człowiek,
tyle że jeszcze mały.*
Janusz Korczak, *Prawa dziecka*

Dziecko w projekcie edukacyjnym

Teoretyczne założenia pracy metodą projektu edukacyjnego, uwzględniające proces samodzielnej inicjacji, planowania i realizacji działań związanych z podejmowaną tematyką, wymuszają obiektywną weryfikację możliwości uczestnictwa dzieci w wieku przedszkolnym w przedsięwzięciach tego typu.

Spoglądając realnie na kompetencje społeczne i poznawcze dziecka, musimy zdawać sobie sprawę z ograniczeń rozwojowych związanych chociażby z nieumiejętnością czytania i pisania (wykluczającą samodzielny sposób poszukiwania informacji i dochodzenia do wiedzy) czy dopiero rozwijającą się umiejętność współpracy w parach czy w małych zespołach (związaną z prowadzeniem dyskusji, poszukiwaniem kompromisu czy formułowaniem wniosków). Co więcej, charakterystyczne dla małego dziecka myślenie konkretno-wyobrażeniowe stawia przed nauczycielami pytanie o zasadność podejmowania przez przedszkola współpracy międzynarodowej. Dziecko eksploruje bowiem to, co jest w zasięgu jego doświadczenia zmysłowego – najczęściej na tej podstawie orientuje się w swoim najbliższym otoczeniu, poznaje wybrane miejsca w kraju i za granicą w ramach wolnego czasu czy podczas wakacji spędzanych z bliskimi. Czy w pełni rozumie realne istnienie rówieśników w projektowych grupach partnerskich? Pewnie nie, ale czy jest to potrzebne, by zapewnić mu unikalne doświadczenie zabawy i współpracy z dziećmi z innych krajów i kultur?

Nie szukajmy wymówek. To wszystko nie jest proste, ale jest możliwe! W mojej ocenie należy spojrzeć na wspomniane trudności w sposób rzeczowy i jednocześnie perspektywiczny. W doświadczeniach projektowych warto dostrzec możliwość rozwijania kompetencji – zgodnie z teorią Lwa Wygotskiego i zagadnieniem **strefy najbliższego rozwoju dziecka**. Bo jeśli określa ją różnica między poziomem zadań dostępnych dla dziecka jedynie przy wsparciu osoby dorosłej a tych, które jest ono w stanie wykonać samo-

dzielnie, to właśnie ona przemawia za podjęciem projektowego wyzwania w edukacji przedszkolnej! W każdej nabytej przez człowieka umiejętności jest przecież moment początkowy, pierwsza podejmowana próba i płynące z niej doświadczenie rozwojowe.

Zatem poziom funkcjonowania dzieci nie wyklucza ich udziału w projektach, o ile mamy na uwadze potrzebę udzielania im niezbędnego i wyważonego wsparcia w podejmowanych działaniach i jesteśmy świadomi, że są one w stanie realizować jedynie elementy metody projektu. To w zakresie zadań nauczycieli leży planowanie, koordynacja zespołowej realizacji tematu i refleksyjna ewaluacja. W jakim charakterze mogą w nich uczestniczyć dzieci? Czy jest to bierne czy aktywne uczestnictwo? Rozwiązania podpowiada zagadnienie inicjatywy i partycypacji dziecięcej.

Partycypacja dziecięca – spojrzenie teoretyczne

Termin **partycypacja** (łac. *participatio*) oznacza brać w coś udziału, uczestnictwo. Pod pojęciem **inicjatywy** (łac. *initium* – początek, od czasownika *initio* – zaczynam) kryje się kilka uzupełniających się znaczeń, tj. impuls do działania, zdolność do realizacji samodzielnych pomysłów, zaangażowanie i celowe działanie. Z perspektywy edukacyjnej szeroką definicję inicjatywy podaje Joanna Matejczuk (2014). Opisuje ją jako „doświadczenia kreowania sytuacji, inicjowania działań, zmieniania rzeczywistości zarówno w świecie realnym, jak i w świecie wyobrażeń i fantazji” (s. 8). Co więcej, autorka podkreśla, że „istotą przejawianej inicjatywy jest zdolność do stawiania sobie celów i wytrwałego ich realizowania” (tamże).

Miejsce inicjatywy w rozwoju dziecka określa jednoznacznie Erik Erikson, twórca **teorii rozwoju psychospołecznego** (Kaliszewska 2015–2016, s. 60–70). Zgodnie z jego koncepcją dziecko musi przejść przez różnorodne doświadczenia wywołujące swoiste kryzysy rozwojowe, wpływające na sposób funkcjonowania w kolejnych fazach rozwoju. Inicjatywa jednostki, jako jeden z pozytywnych biegunów, jest niezbędna dziecku do zbudowania stanowczości, którą powinno ono osiągnąć na przełomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Oznacza to, że działania nauczycieli wychowania przedszkolnego powinny uwzględniać nabywanie przez dzieci gotowości do inicjowania działań, rozwiązywania problemów w twórczy i odważny sposób. A jest to możliwe jedynie w klimacie bezpieczeństwa i szacunku. Zaufanie dziecka do dorosłego jest tu kluczowe, ponieważ tylko wtedy, gdy nie będzie ono obawiać się negacji z jego strony, będzie gotowe do wyrażania swoich, często niestandardowych, pomysłów.

Na kwestię aktywnego uczestnictwa dziecka w życiu społecznym zwraca uwagę Maja Brzozowska (2017), podejmująca w Polsce dyskusję na temat partycypacji najmłodszych. Według niej sens uczestnictwa dziecka wyraża się przez dawanie mu prawa do „bycia wysłuchanym, poszanowanym, umożliwianiu mu podejmowania działań w i wobec rzeczywistości społecznej” (s. 47).

Za punkt wyjścia w tej dyskusji autorka uznaje artykuł 12. *Konwencji o prawach dziecka* (ONZ 1989), który stanowi, że powinno mieć ono „prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich



sprawach [go] dotyczących, stosownie do [jego] wieku i dojrzałości”.

Maja Brzozowska apeluje o poważne potraktowanie zagadnienia partycypacji małego człowieka w jego codzienności, także edukacyjnej. Zwraca uwagę, że podejście dorosłego do respektowania prawa dziecka do aktywnego uczestnictwa w jego własnym życiu można traktować jako papieriek lakmusowy naszej faktycznej otwartości na nie i naszego szacunku do niego. Poszanowanie dziecięcego człowieczeństwa jest bowiem nadal sporym wyzwaniem dla dorosłych – trudno przełożyć na praktykę korczakowskie spojrzenie wyrażone w słowach „Nie ma dzieci – są ludzie”. To dorosły dokonuje analizy możliwego wpływu dziecka na rzeczywistość, a tu decyduje wiek dziecka, jego predyspozycje poznawczo-intelektualne, możliwa dysfunkcja z powodu niepełnosprawności czy warunki w środowisku wychowawczym.

Oczywiście z uwagi na konsekwencje dla samego dziecka i jego otoczenia nie wymaga się od dorosłego bezrefleksyjnego kierowania się w życiu zdaniem czy zachciankami dziecka. Jak pisze Brzozowska (2017), jego głos może być brany pod uwagę jako „jeden z możliwych scenariuszy działania, rozszerzający nasze rozumienie danej kwestii” (s. 49). Tyle że prawo do partycypacji wykracza poza gest wysłuchania głosu dziecka – „z tym głosem trzeba później coś zrobić, odnieść się do niego w jakiś sposób” (tamże). By partycypacja dziecka była autentyczna i sensowna, dorosły musi zrezygnować z autorytarnego podejścia na rzecz współzależności – twórczego i wzajemnie inspirującego dialogu.

Partycypacja jest procesem stopniowym i systematycznym. Nie ukształtuje jej pojedyncze działanie,

podejmowane jedynie od czasu do czasu. Zaczyna się od momentu urodzenia dziecka, a okres wychowania przedszkolnego stanowi jeden z kolejnych etapów wspomagających progres w nabywaniu tej „umiejętności”. Nie da się tego etapu ominąć ani go przeskoczyć. Także w projektach.

Poszukując realnych rozwiązań dla praktykowania aktywnego uczestnictwa dzieci w projektach oraz w ich codziennym funkcjonowaniu w przedszkolach, warto zwrócić uwagę na dwa modele partycypacji dzieci i młodzieży: **stopnie zaangażowania** Phila Tresedera oraz **drabinę partycypacji** Rogera Harta. W sposób adekwatny do rzeczywistości opisują one zakres wpływu dziecka i osoby dorosłej, co pozwala dokonać trafnej analizy podejścia pedagogicznego oraz prowadzi do nienazywania partycypacją działań mających z nią niewiele wspólnego.

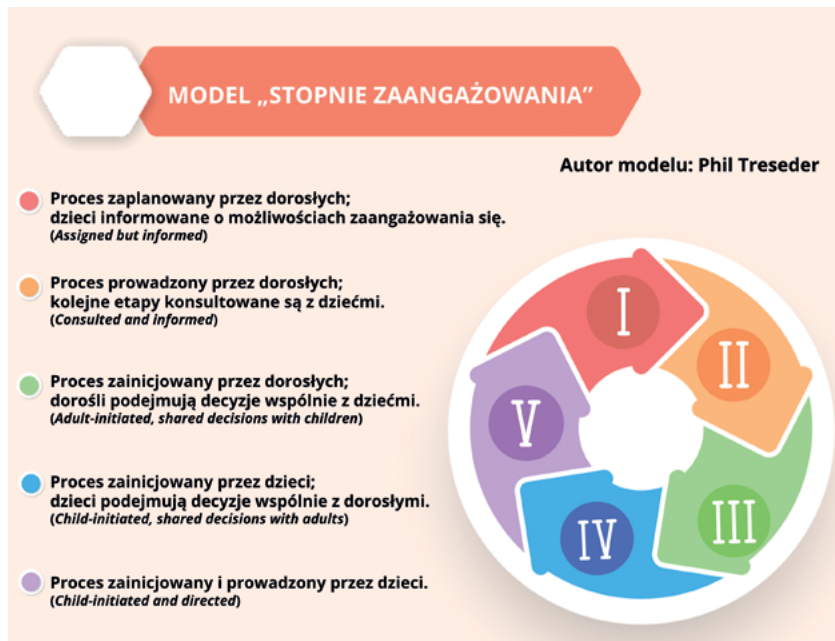
Model partycypacji Phila Tresedera

Model partycypacji dzieci i młodzieży stworzony przez Phila Tresedera (Janik 2015, s. 7–8) opisuje działania partycypacyjne według pięciu kategorii zaangażowania, traktowanych równorzędnie względem siebie i pozbawionych hierarchizacji.

W kategorii I to wprawdzie dorośli decydują o tematyce i przebiegu działań, ale informują dzieci o spodzie-

wanych aktywnościach i ich efektach, zapraszają je do świadomego uczestnictwa, respektując w trakcie prac wyrażane przez nie opinie. Kategoria II wprowadza otwartość na konsultowanie z dziećmi poszczególnych etapów pracy (planowanie, realizację i ewaluację) oraz udzielanie informacji zwrotnej, gdy ich uczestnictwo pociąga za sobą rzeczywiste zmiany. Wpływ na formę i przebieg działań zwiększa się znacząco w kategorii III prezentowanego modelu. Dorośli są nadal inicjatorami procesu z udziałem dzieci, ale kompetencje i odpowiedzialność obu tych grup są traktowane równorzędnie. Stąd aktywności mogą być modyfikowane stosownie do potrzeb i decyzji najmłodszych uczestników. Znaczący zakres partycypacji widoczny jest w kategorii IV, w sytuacji gdy dorośli nie ukierunkowują poczynań dzieci, jedynie podsuwają sugestie do rozważenia lub służą radą, gdy są o to proszeni. W tych okolicznościach to najczęściej dzieci są inicjatorami działań, dzielą się swoimi pomysłami i doświadczają poczucia sprawstwa w toku zdobywania nowych umiejętności i gromadzenia doświadczeń. Pełny proces inicjowania, planowania, realizacji i autokontroli działań przez dzieci zachodzi w kategorii V. Osoby dorosłe pełnią rolę wspierających obserwatorów, nie działają w trybie dyrektywnym.

Co ciekawe, zróżnicowany zakres uczestnictwa prezentowany w modelu Tresedera wydaje się odzwierciedlać praktykę działań projektowych w przedszkolach. Możliwości partycypacyjne dzieci są bowiem zmienne – zależą od etapu pracy nad projektem i są powiązane z wiekiem i rosnącymi kompetencjami uczestników czy charakterem danej aktywności. Warto poszukiwać zbalansowanych





rozwiązań, uwzględniających konieczność planowania wspólnych aktywności, w gronie partnerów projektu (co samo w sobie bywa wyzwaniem, zwłaszcza w trybie „na odległość”), a jednocześnie dostrzegać wartość podążania za potrzebami dzieci, ich zainteresowaniami czy stawianymi spontanicznie pytaniami badawczymi.

Drabina partycypacji Rogera Harta

Małe kroki w zakresie uczestnictwa, poszerzanie zakresu decyzyjności i wpływu dzieci na miarę ich możliwości są znacznie bardziej efektywne (z perspektywy doskonalenia autonomii jednostki i rozwoju ku społeczeństwu obywatelskiemu) niż pozorowanie partycypacji czy nieuwzględnianie rzeczywistego zaangażowania dzieci. Z tym zjawiskiem, zwanym **tokenizmem**, mamy do czynienia wtedy, gdy działania aktywizujące dzieci, takie jak wyrażanie swoich opinii, dokonywanie wyborów drogą rozmowy lub głosowania, nie są ostatecznie brane pod uwagę. Dochodzi do nich, lecz nie są uwzględniane, a w konsekwencji – nie mają realnego wpływu na przebieg działań.

Model Rogera Harta zwany **drabiną partycypacji** (Janik 2015, s. 8–9) jest niezmiernie ciekawy właśnie z uwagi na uwzględnienie zachowań pozorowanych przez osoby dorosłe koordynujące działania z udziałem dzieci i młodzieży. Ten hierarchiczny wzorec, zobrazowany w postaci szczebli drabiny, ma dwa zasadnicze poziomy: pozornego uczestnictwa oraz zwiększania stopnia rzeczywistego zaangażowania uczestników (zmierzającego do pełnej partycypacji przez wzmacnianie inicjatywy i autentycznego udziału w danym procesie).

Pięć pożądaných praktyk wyszczególnionych przez Harta koresponduje z kategoriami opisywanymi w modelu Tresedera. Wszystkie one, wbrew powszechnym opiniom co do realnego sprawstwa najmłodszych dzieci, leżą w zasięgu ich możliwości.

Na szczególną uwagę nauczycieli koordynujących projekty z udziałem dzieci zasługują jednak trzy mechanizmy wymienione w pracach Harta jako działania pozorowane. Z przykrością trzeba przyznać, że na etapie wychowania przedszkolnego zdarzają się one dość często. Zbyt często. Co więcej, bywają niesłusznie uznawane za formy wzmacniające aktywność własną dzieci!

Mamy z nimi do czynienia w sytuacjach, gdy:

- 1) dzieci traktowane są instrumentalnie, są pozbawione mocy sprawczej i nie mogą podejmować decyzji. Dorosli kontrolują wszelkie ich działania i przekazują im



instrukcje do realizowanych zadań, nie informując o ich celowości (manipulacja);

- ❶ dzieci są swoistym ozdobnikiem działań dorosłych, promują ich inicjatywy i ocieplają wizerunek, biorąc udział w wydarzeniach okolicznościowych, nosząc „firmowe” koszulki czy emblematy (dekoracja);
- ❷ dzieci nie mają żadnego wpływu lub mają niewielki wpływ na to, co i jak robią (uczestnictwo na pokaz).

Od jakiego momentu powinno zachodzić „stopniowe zwiększanie autonomii” jednostki ludzkiej? Kiedy realne staje się świadome wzrastanie dziecka w poczuciu decyzyjności i odpowiedzialności? To pytania o to, kiedy jest „za wcześnie”, a kiedy „za późno”. Spróbujmy zastanowić się nad tym zagadnieniem.

Partycypacja – kiedy za wcześnie, a kiedy za późno?

Jak zauważa Gerald Hüther (Wagenhofer, Kriechbaum i Stern 2018), ostateczna struktura wewnętrzna mózgu wszystkich ssaków, niezbędna do radzenia sobie ze specyficznymi dla każdego gatunku zadaniami, formuje się już w dzieciństwie. Stąd „dzieci ludzkie muszą zdobywać doświadczenia, aby nauczyć się tego wszystkiego, co będzie ważne w ich późniejszym życiu” (s. 159). Doświadczenia te odnoszą się nie tylko do kwestii poznawczych, tematów podejmowanych w toku zajęć zorganizowanych czy aktywności projektowych w przedszkolach, a następnie – do formalnych lekcji w środowisku szkolnym. To także kwestia sensu aktywnego uczestnictwa, kierunku – doznania te, eksplorowane przez dziecko od początku jego edukacji, wzmacniają w nim to, co czyni nas ludźmi – zdolność myślenia i możliwość wyboru.

Podobną opinię wyraża także Peter Grey (2013), osadzając te doświadczenia w kontekście społecznego wartościowania wolności i odpowiedzialności osobistej. W jego ocenie dążenie do tych wartości wymaga poszanowania prawa dzieci do „określania własnej ścieżki życia”, a proces ten zaczyna się już w okresie niemowlęcym. Jak trafnie zauważa, „aby nauczyć się odpowiedzialności, dzieci muszą samodzielnie podejmować decyzje w skali godzin, dni i lat, a tego typu umiejętności zdobywa się tylko przez praktykę” (s. 262).

Od młodego człowieka, stojącego u progu dorosłości, oczekujemy samodzielności, refleksyjnych decyzji, inicjatywy i kreatywności. Teoretycznie jesteśmy świadomi,



że przygotowanie do życia (dzisiaj i w przyszłości) wymaga elastyczności myślenia, gotowości na nieustanne zmiany i konieczność szybkiej adaptacji do sytuacji. Praktycznie – w edukacji konsekwentnie i nieustannie dominuje wyposażanie dzieci, uczniów, młodzieży w arsenal niepraktycznych umiejętności oraz w wiedzę encyklopedyczną. W pełen zestaw kompetencji twardych, bo na miękkie nie wystarcza ani czasu, ani energii. W warunkach dominującej postawy osób dorosłych, które zazwyczaj wiedzą „lepiej i więcej” i przez to bardziej kierują i wymagają, niż towarzyszą i doceniają.

A przecież potencjał tkwiący w kilkuletnim człowieku jest nie do przecenienia! Dzieci mają w sobie umiejętność, którą dorośli dawno utracili – jest to zdolność **myślenia dywergencyjnego (divergent thinking)**. Myślenie własne dzieci,

zdolność przypisywania przedmiotom fascynujących właściwości i cech, zupełnie odmiennych od realistycznego spojrzenia dorosłych, jest bezcenne dla ich wszechstronnego rozwoju. Tu każdy element świata może stanowić inspirację, być początkiem fascynującej podróży intelektualnej. Dla dziecka (ufnie sięgającego tam, „gdzie wzrok nie sięga”, pozbawionego realnej oceny rzeczywistości) wszystko będzie możliwe i osiągalne. Do chwili, gdy my, osoby znaczące (rodzice, nauczyciele), postawimy przed nim barierę w postaci poczucia niekompetencji i niemocy. Do chwili, gdy tej bariery doświadczymy.

Partycypacja – wbrew ograniczeniom

Kształtowanie u dzieci postawy aktywnego uczestnictwa w otaczającej je rzeczywistości wymaga czasu i cierpliwości. Trzeba koncentrować działania na nieuchwytej twórczości, a odejść od produktywności. To

poważna zmiana podejścia, dla niektórych pedagogów nadal trudna do przyjęcia. Priorytetyzacja efektów mierzalnych jest znaczącą przeszkodą w koncepcji podążania za dzieckiem.

Agnieszka Janik (2015), wymieniając przeszkody dostrzegane przez dorosłych w tym, by podejmować działania partycypacyjne z dziećmi, wskazuje na brak świadomości ich znaczenia oraz na brak wiary w możliwości dzieci, m.in. w zakresie racjonalnego myślenia i umiejętności decydowania o sobie. Trafnie zauważa, że tematyka partycypacji dzieci nie pojawia się w dyskursie społecznym i w mediach, a osoby koordynujące proces edukacyjny i projekty mają często niewystarczającą wiedzę na temat możliwych form aktywnego uczestnictwa. Brakuje praktycznych przykładów i rozwiązań skrojonych na możliwości najmłodszych. Ci ostatni mają być ponoć traktowani „podmiotowo”, w praktyce zaś nadal zdają się nie mieć głosu.

Choć partycypacja dzieci w procesie uczenia się (a więc m.in. w podejmowanych projektach) jest sporym wyzwaniem, pozwala uwzględniać ich rzeczywiste potrzeby, a nie tylko oczekiwania i wyobrażenia dorosłych. Nauczyciel koordynujący projekt stwarza swoim podopiecznym możliwość autentycznego uczestnictwa – uwzględniając pojawiające się okazje do udzielania głosu dzieciom, słuchając ich, nadając moc sprawczą ich wyborom i pomysłom. Nawet tym nierealnym z „dorosłego” punktu widzenia.

Dzieci mogą śmiało inicjować niektóre sytuacje edukacyjne przewidziane w projekcie. Dzieje się tak, gdy zadają pytania odnoszące się do poruszanej tematyki (ewoluujące w kwestie badawcze eksplorowane w grupie dziecięcej lub w poszerzonym zespole projektowym), wnoszą własne doświadczenia, a wreszcie – gdy organizują zabawę o niedyrektywnym charakterze. Swobodna zabawa, której przyczynkiem okazuje się element projektu (słowo, ilustracja, towarzyszące mu działanie czy odczuwane emocje), jest przykładem inicjatywy z najwyższych szczebli drabiny Harta – realizowanym samodzielnie, według własnej koncepcji.

Partycypacja dziecka jest realnym założeniem. Agnieszka Janik trafnie formułuje warunki jej zaistnienia, sugerując, że jest możliwa, gdy:

- 1) uczestnictwo dzieci w działaniu ma charakter dowolny;
- 2) dzieci mają świadomość, w czym uczestniczą, jakie są zamierzenia tego działania;
- 3) metody partycypacji są dostosowane do ich wieku i indywidualnych możliwości rozwojowych;



- 】 daje się im możliwość zabierania głosu na dany temat oraz podejmowania decyzji;
- 】 dzieci i ich pomysły traktowane są z szacunkiem przynależnym człowiekowi, są brane pod uwagę i niosą za sobą (choćby niewielkie) zmiany;
- 】 w trakcie działań i po ich zakończeniu dzieci mają okazję do refleksji i ewaluacji.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego wiedzą, że stosowanie gotowych, schematycznych i odtwórczych rozwiązań wygasza u dzieci naturalną ciekawość świata i poczucie sprawstwa. Byłoby niezrozumiałą niekonsekwencją oczekiwać, że aktywne uczestnictwo rozwine się naturalnie i w pełni mimo niesprzyjających okoliczności. Niemożliwe jest przecież przygotowanie dzieci do bycia świadomymi i decyzyjnymi ludźmi drogą autorytarnego nauczania.

Jak wielka spoczywa na nas odpowiedzialność, by swoim nauczycielskim nawykiem nie zdominować naturalnej dla dziecka potrzeby wyrażania siebie! Jak głęboko tkwią w nas schematy i przekonanie, że przez realizację zaplanowanych przez nas zadań (także projektowych) dzieci będą rozwijać się z optymalną efektywnością! Myślimy, że ratujemy je przed niekompetencją? Jest zupełnie odwrotnie. Trzeba, by dorośli na nowo odnaleźli swoje wewnętrzne dziecko. I trzeba zapaść się na dzieci.

Partycypacja w projektach eTwinning

*Ludzie dają z siebie wszystko,
kiedy robią to, co kochają,
kiedy są w swoim żywiole.*

Sir Ken Robinson

Projekty w ramach programu eTwinning mają potencjał, by stać się praktyczną szkołą autonomicznego działania. Słuszne jest zatem, że obejmują także okres wieku przedszkolnego. Nigdy potem umysł człowieka nie jest tak plastyczny i chłonny wobec koncepcji i doświadczeń. Podobnie jak w przypadku naukowo udowodnionego „złotego wieku”, gdy uczymy się mówić, nabywamy umiejętności komunikacji i kompetencji społecznych, nie ma lepszego niż wiek przedszkolny okresu na intuicyjne podtrzymywanie u dziecka poczucia sprawstwa i wychowywanie go w poczuciu bycia kimś wartościowym i znaczącym.

Kompetencje dydaktyczne nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz jego doświadczenie bezsprzecznie



pozwalają każde działanie dziecka i każdy moment jego pobytu w przedszkolu umieścić w kontekście poznawczym lub społeczno-emocjonalnym. Ponadto niezwykle charakter pracy z małym człowiekiem wymaga otwartości i traktowania go w sposób podmiotowy. Te dwie cechy są solidnym fundamentem, by rozwijać partycypację dziecka, także za pomocą projektów eTwinning!

Moje odkrycie partycypacji dziecięcej nie wzięło się znikąd. Nie wynika z moich osobistych doświadczeń, nagłych olśnień pedagogicznych czy eksplorowania literatury tematu. To efekt wieloletniej współpracy z partnerką w programie eTwinning i Erasmus+, nauczycielką wychowania przedszkolnego z Islandii, pedagogiem o szwedzkich korzeniach. Była to nauka „demokracji” w edukacji, w praktyce. W procesie od niedowierzania do znalezienia sensu własnej pracy. A potem – już nigdy nie było tak samo...

Poniższe przykłady działań projektowych nastawionych na aktywne uczestnictwo dzieci są rezultatem



poszukiwać sposobu na eTwinning w przedszkolu, w duchu relacji partnerskich i współpracy, nastawienia na podmiotowość jednostki i kreowanie twórczej przestrzeni do rozwoju.

Planowanie

Pamiętam ten moment w czasie wirtualnego spotkania koordynatorów projektu „Talking Pictures”^{QR}. W ramach trójstronnego partnerstwa przedszkoli z Polski, Islandii i Hiszpanii ustaliśmy przebieg aktywności projektowej związanej z eksploracją barw. Dla sprawnej organizacji pracy i chęci uniknięcia powtórzeń kolorów, jakich

Strona projektu
„Talking Pictures”



Strona projektu
„Through Democracy
to Literacy”



będą poszukiwać nasi podopieczni, postuluję odgórny podział barw w toku spotkania. To stwierdzenie ze strony islandzkiej koordynatorki padło wówczas po raz pierwszy, a brzmiało tak: „I need to ask children”. „Muszę zapytać dzieci”? Jak to „zapytać”? Powątpiewam i jasno wyrażam swoje stanowisko. Jeśli każdy z nas będzie „pytał”, nigdy nie ustalimy, co robimy i czego chcemy. Odpowiedź była równie klarowna – „Ja chcę wiedzieć, czego chcą dzieci”.

Nic prostszego. Jeśli skupimy się na tym, czego chcą dzieci – ich zaangażowanie jest gwarantowane, okraszone wielokierunkową swobodną kontynuacją podejmowanego zagadnienia w innych kontekstach – w dziecięcych dialogach, rysunkach, konstrukcjach, niedyrektywnej zabawie.

Taki plan? Nic bardziej ryzykownego. To wydłuża proces. Utrudnia projektowanie wspólnych działań. Zmniejsza ilość działań, jakie jesteśmy w stanie zorganizować w zakładanym czasie realizacji projektu. Ale warto. Radość dziecka, gdy dorosły idzie krok za nim, a nie przed nim w jego zabawie – bezcenna!

Nastawieni na dzieci zdobywamy tym projektem drugie miejsce w europejskim konkursie eTwinning. Jest moc! Da się. Kontynuujemy współpracę, także w ramach partnerstwa szkół w Erasmusie+. Wybór tematyki jest oczywisty. Tytuł projektu brzmi „Through Democracy to Literacy”^{QR} – w polskim tłumaczeniu: „Przez partycypację do kształcenia językowego”.

Warto zapoznać się z publikacją prezentującą ten projekt, jego założenia, plan i rezultaty. Materiał dostępny jest w języku angielskim i polskim.

Zapoznanie się partnerów

Etap zapoznawania się dzieci nie musi ograniczać się do wirtualnej prezentacji placówki i publikacji fotografii czy grupowego awatara grup projektowych. Pozostawienie przestrzeni na większą swobodę w wyborze formy pracy oraz na jej samodzielną realizację pozwala dzieciom poczuć, że są ważne i że decydują o sobie samych.

Aktywność z projektu „Penna Kids” [Dzieci piór]

Penna w łacinie znaczy pióro. Dzieci prezentowały siebie jako ptaki nieznanego dotąd gatunku. W pierwszym etapie w wybrany sposób ozdabiały farbą białe pióra. Następnie w dowolnym miejscu na kartce formatu A4 przyklejały fotografię swojej twarzy. Dorysowywały do niej postać ptaka, kierując się zasadą, że elementy upierzenia będą

adekwatne do wyglądu ozdobionego pióra. W końcowym etapie nadawały nazwę nowemu gatunkowi i prezentowały swoje prace na forum grupy. Wspólnym rezultatem aktywności był wirtualny album gatunków stworzony w Canvie przez dzieci z grup partnerskich.

Okoliczności towarzyszące

W momencie realizacji tego zadania dzieci zadały pytanie, w jaki sposób mają narysować ptaki. Nauczycielki (w ostatniej chwili) powstrzymały swój instynktowny odruch nakreślenia schematycznego rysunku, pozostając przy próbie wyodrębnienia przez dzieci części ciała, jakie powinno posiadać zwierzę, by mogło być uznane za ptaka (tj. dziób, skrzydła, pióra). Dzięki temu stworzone prace miały niepowtarzalny charakter.

Wniosek: Powstrzymanie się od przedstawiania schematu do wykonania zadania zwiększa szansę na kreatywne rezultaty.

Aktywność: *Friendship Ship* [Statek przyjaźni] z projektu „From Picture to Adventure” [Od ilustracji do przygody]

Zadaniem wszystkich dzieci i nauczycieli było narysowanie swojej postaci na małym skrawku papieru (formatu 3 x 6 cm). Wraz z rysunkiem flagi narodowej karteczki te zostały następnie wysłane pocztą tradycyjną na adres jednego z przedszkoli biorących udział w projekcie. Podopieczni tej placówki, po otrzymaniu wszystkich

zestawów, umieszczali karteczki z postaciami rówieśników na stworzonym przez siebie rysunku statku. Wspólnym rezultatem aktywności był plakat zawierający postacie wszystkich uczestników projektu (dostępny w placówce tworzącej) oraz film animowany w serwisie YouTube przedstawiający dzieci, gdy wsiadają na pokład statku.

Okoliczności towarzyszące

Statek stworzyły dzieci z przedszkola na Islandii. Jego kształt w wielkim formacie przerysowały z mniejszego rysunku, uprzednio przenosząc go na ścianę za pomocą rzutnika. Jak na estetyczne standardy nauczycielek z grupy polskiej – rysunek wymagał dopracowania pod względem kształtu i kolorystyki. Nie znajdował się jednak w polskiej placówce, więc pozostał „dziecięcy” w swojej prostocie. W dzisiejszej ocenie – na szczęście!

Wniosek: Poczucie estetyki nie jest sprawą kluczową podczas wypracowywania rezultatów projektu. Liczy się to, co autentyczne – wykonane przez dzieci samodzielnie, stosownie do ich aktualnych możliwości.

Wprowadzenie uczestników w tematykę projektu

Jeśli wydaje się nam, że wiemy, co wiedzą i myślą dzieci, to się nam tylko wydaje. Warto zadać im pytanie o zagadnienie, które chcemy podjąć w projekcie, nawet jeszcze przed jego formalnym rozpoczęciem i dyskusją partnerów o zakresie wspólnych działań.

Z procesu gromadzenia informacji o tym, co nasi podopieczni wiedzą na dany temat, możemy wywnioskować, co ich szczególnie ciekawi i czego



chcieliby się dowiedzieć. Z zagadnień tych łatwo wyprowadzić pytania badawcze, a następnie zorganizować aktywność projektową, która pozwoliłaby dzieciom na eksplorację tematu i wprowadzenie wniosków.

Formuła mapy myśli jest zależna od kompetencji w zakresie czytania i pisania oraz rysowania (ważne z powodów percepcyjnych dla dzieci, czasem trudne dla nauczyciela).

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) do tworzenia map mentalnych to SpiderScribe, Mind42 i Wisemapping. Chmury wyrazowe z kolei można tworzyć w: WordArt, ABCYa, Answergarden, Mentimeter i Jamboard (wykorzystanie opcji *sticky notes*).

Wniosek: Tworzenie map myśli wspiera rozwój logicznego myślenia oraz zakres słownictwa biernego i czynnego. Pojawiające się wątpliwości można przekształcić w pytania badawcze do dalszej eksploracji tematu.

Współpraca

Aktywność Nowe przygody Dedala i Iłkara z projektu „Penna” [Pióro]

Ponieważ dzieci z jednej z grup stanowczo sprzeciwiły się znanemu powszechnie finałowi tej historii i zaczęły formułować inne potencjalne zakończenia, postanowiono tę inicjatywę przenieść na grunt współpracy dziecięcej.

Zadaniem dzieci było wymyślanie własnych propozycji zakończenia (pozytywnych lub negatywnych dla bohaterów). Nowe wersje wydarzeń w formie ilustracji wraz z opisem zostały zaprezentowane partnerom na stronie projektu. Spośród propozycji krajowych dzieci wybierały drogą głosowania jedno zakończenie, które wchodziło do

zestawienia propozycji międzynarodowych. Te ostatecznie poddano głosowaniu, a wyniki zaprezentowano w czasie spotkania uczestników. Zwycięska propozycja została wytypowana podczas podsumowania oddanych głosów.

Wniosek: Okoliczność głosowania pozwala dzieciom doświadczyć tego, na czym polega jeden z filarów społeczeństwa obywatelskiego. Oswaja każde z nich z sytuacją, gdy mogą nie być zadowolone z efektów głosowania, gdy jego wyniki nie odzwierciedlają ich własnego wyboru.

Perspektywa pozytywnego zakończenia starań Dedala i Iłkara, by opuścić Kretę, zachęciła zespół do zaplanowania podróży bohaterów po krajach grup partnerskich. Zaproponowano dzieciom wyznaczenie kilku najbardziej interesujących miejsc w ich okolicy, zilustrowanie ich i osadzenie na projekcie map Google Earth.

Z uwagi na chęć wdrożenia partycypacji nie zasugerowano uczestnikom wyboru miejsc stanowiących lokalne atrakcje turystyczne czy ośrodki kultury. Zadaniem dzieci było miejsc, w których lubią przebywać i do których mogłyby zaprosić Dedala i Iłkara.

W ten sposób dzieci z zabrzańskie przedszkola wybrały m.in. plac zabaw przy placówce, polanę w lesie (odwiedzaną cyklicznie przez grupę), mostek, z którego wrzucały patyki do rzeki (w ramach zabawy w misie-patysie). Dobór miejsc był więc rzeczywiście samodzielny.

Wniosek: Pozostawienie dzieciom swobody decyzji nie tylko wzmacnia u nich poczucie wpływu, ale jest także ko-



rzystne dla nauczycieli – jest okazją do lepszego poznania podopiecznych. Wybory dziecięce są często informacją na temat trafności działań i ich znaczenia dla najmłodszych.

Aktywność: Reportaż z kurnika jako przykład współpracy poza przedszkolem

Reportaż powstał z inicjatywy mamy jednej z dziewczynek biorących udział w projekcie. Uczestniczka ta wraz ze swoją siostrą udała się do gospodarstwa wiejskiego, by przeprowadzić wywiad, poruszający nurtujące dzieci zagadnienia związane z życiem kur. Rozmowa nie była wyreżyserowana, dziewczynki zadawały gospodyni spontaniczne pytania. Po powrocie do przedszkola uczestniczka projektu zaprezentowała nagranie i fotografie z wizyty oraz kolekcję kurzych piór.

Wniosek: Pozytywna odpowiedź na inicjatywę rodzica może stanowić wartość dodaną projektu.

Aktywność: *Learning Communities* [Uczące się społeczności] z projektu „Bunch of E-grapes” [Kiść e-winogron]

Była to zmodyfikowana propozycja współpracy ze środowiskiem lokalnym zaobserwowana w toku mobilności Erasmus+ do placówki hiszpańskiej. W pierwowzorze koncepcji członkowie społeczności lokalnej wspierają nauczycieli, uczestnicząc regularnie w pracach szkoły i w lekcjach.

W Przedszkolu z Oddziałami Specjalnymi i Integracyjnymi nr 48 w Zabrze w ramach tzw. zajęć otwartych to rodzice zostali zaproszeni do współdziałania przy organizacji zajęć dydaktycznych metodą stacji zadaniowych. Wyposażeni w materiały i instrukcje przygotowane przez



nauczycieli, prowadzili zabawy dla mniejszych zespołów dziecięcych. Po spotkaniu odbyła się dyskusja, podczas której rodzice dzielili się swoimi spostrzeżeniami.

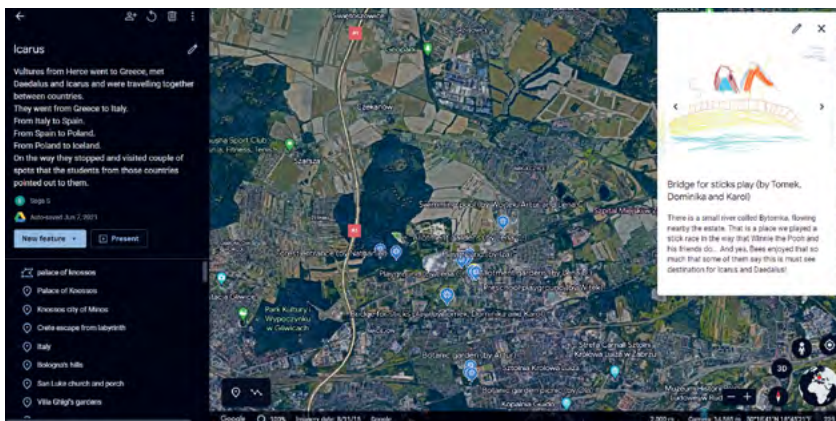
Wniosek: Włączanie rodziców do działań projektowych zwiększa przestrzeń oddziaływania nauczyciela i jest elementem upowszechniania rezultatów.

Ewaluacja i ocenianie

Ewaluacja poziomu satysfakcji i przyrostu kompetencji w czasie podejmowanych działań oraz analiza mocnych i słabych stron projektu mają prowadzić nie tylko do wniosków ilościowych, ale i jakościowych.

Pozostawianie dzieciom przestrzeni na refleksję jest warunkiem koniecznym nie tylko z uwagi na wymagania Krajowej Odznaki Jakości eTwinning. Ewaluacja jest elementem procesów partycypacyjnych, a pytanie uczestników o opinię (w trakcie i po zakończeniu projektu) ma wzmacniać ich poczucie własnej wartości.

Brak kompetencji czytania i pisania u dzieci młodszych nie ogranicza formę ewaluacji – są



to często nagrania wideo, zestawienia barwnych buziek wartościujących poszczególne zadania lub nabyte umiejętności. Jeśli przemyślimy zakres ocenianych treści i zapoznamy dzieci z zastosowaną symboliką oceny, możliwe jest także przeprowadzenie ewaluacji w formie ankiety.

Wniosek: Podsumowanie wyników ewaluacji z dziećmi pozwala im dostrzec różnorodność opinii wewnątrz zespołu. Kierunek, jaki wskazują podopieczni, może zostać wykorzystany w kolejnych projektach i zadaniach.

Kontynuacja projektu

Przykłady działań partycypacyjnych pochodzą z projektu Erasmus+ w synergii z eTwinning „Through Democracy to Literacy” [Przez partycypację do kształcenia językowego] i są kontynuowane cyklicznie w pracy z dziećmi w Przedszkolu z Oddziałami Specjalnymi i Integracyjnymi nr 48 w Zabrze.

Aktywność: Chciał(a)bym być... choć na jeden dzień!

W ramach tej inicjatywy przedszkolaki mają okazję do przejęcia roli wybranego przez siebie pracownika placówki, jego obowiązków i ewentualnych „przywilejów” w ciągu dnia.

Aby wziąć w niej udział, dzieci wspólnie z rodzicami nagrywają krótki film, w którym wyjaśniają, dlaczego podoba im się praca akurat w tym charakterze. W ustalonym dniu dzie-



ci towarzyszą wybranym osobom, których obowiązki przejmują, oczywiście na miarę swoich możliwości. Za swoją pracę otrzymują wynagrodzenie w postaci upominku od osób, którym towarzyszą.

Przygoda dzieci zostaje dokumentowana przez nauczycieli koordynujących cykl wydarzeń, a indywidualne reportaże są przekazywane innym uczestnikom i społeczności przedszkolnej.

Co ciekawe, przedszkolne stanowiska kierownicze czy rola nauczyciela wcale nie cieszą się wśród dzieci szczególnym powodzeniem. Jeśli opierać się na ich rzeczywistej woli (pozbawionej sugestii ze strony dorosłego), wybierają obowiązki konserwatorów, kucharek czy woźnych.

Aktywność: ReMiDa

Przestrzeń aktywności twórczej została zaczerpnięta z koncepcji edukacyjnej Reggio Emilia i jest inspirowana doświadczeniami społeczności szkolnej regionu Reykjanesbær (Islandia).

W ramach tej inicjatywy w lokalnych społecznościach powstają magazyny gromadzące zbędne materiały różnego typu, dostarczane przez osoby prywatne lub przedsiębiorstwa, służące ponownemu wykorzystaniu do celów prywatnych i edukacyjnych, w tym twórczych.

Na wzór tego pomysłu ReMiDa w Przedszkolu z Oddziałami Specjalnymi i Integracyjnymi nr 48 w Zabrze powstało pomieszczenie wypełnione materiałami plastyczno-technicznymi i elementami podarowanymi placówce lub zebranymi przez nauczycieli. Służą one dzieciom do swobodnej twórczości na tematy dowolne lub określone w toku zajęć. Dzieci nie są ograniczane pod względem rodzaju i ilości wybranego przez siebie materiału. Mają możliwość zmiany koncepcji swojej pracy podczas tworzenia, dochodzą do pożądanego przez siebie rezultatów metodą prób i błędów.

Aktywność: Dzień Demokracji

Międzynarodowy Dzień Demokracji został ustanowiony przez Zgromadzenie Ogólne ONZ i jest obchodzony corocznie 15 września. W tym dniu przez dwie godziny dzieci mają możliwość samodzielnego i swobodnego



poruszania się po budynku przedszkola. Odwiedzają wybrane przez siebie miejsca, często niedostępne dla nich na co dzień (tj. sale zajęć różnych grup, gabinety terapeutyczne, gabinet dyrektora i dział księgowości, magazyn kuchenny, warsztat konserwatora itd.). Korzystają z wybranych przez siebie kątek zabaw czy przygotowanych dla nich specjalnych aktywności. Same decydują, gdzie chcą spędzić ten czas i ile go poświęcić na wybraną przez siebie aktywność.

Ze względów bezpieczeństwa dzieci dobierają się w pary i są zobowiązane do przemieszczania się wspólnie, w poczuciu odpowiedzialności za siebie nawzajem. Kadra pedagogiczna czeka w salach na odwiedziny gości i towarzyszy im w eksploracjach. Przestrzeń korytarzy i schodów jest zabezpieczana przez pracowników obsługi. Z uwagi na okres adaptacji do przedszkola w wydarzeniu nie biorą udziału dzieci najmłodsze. ■

Język obcy w przedszkolu?

Tak, ale jak? Oczywiście z eTwinningiem!

Uczenie się innego języka nie jest tylko uczeniem się innych słów na te same rzeczy, ale także uczeniem się innego sposobu myślenia o rzeczach.

Flora Lewis

ANNA URBASIK

Małe dzieci nabywają umiejętności językowych naturalnie. Są zmotywowane do opanowania języka bez świadomego uczenia się, w przeciwieństwie do nastolatków i dorosłych. Mają zdolność naśladowania wymowy i wypracowywania zasad tylko dla siebie. Czy nauczanie języka angielskiego w przedszkolu charakteryzuje się jakąś strategią bądź metodą?

Abella, ape, abeja... Niejedna osoba zastanawia się teraz, co oznaczają te słowa. Dla cierpliwych tłumaczenie pojawi się dalej w artykule, mniej cierpliwym pozostaje bab.la, DeepL bądź tłumacz Google.

6 Zob. bit.ly/40dRzos.

7 Zob. bit.ly/40gpKf7.

O tym, że nie wszyscy ludzie na świecie rozmawiają w tym samym języku, dowiadujemy się już jako dzieci. Ile w takim razie tych języków jest? Jakie są najczęściej używane? Wikipedia podaje, że na świecie używa się ich ponad 7000. Najpopularniejsze języki ojczyste to: mandaryński (1213 milionów użytkowników), angielski (1200 milionów), hiszpański (550 milionów), hindi (450 milionów) i arabski (390 milionów)⁶. Teraz kilka ciekawostek. Projekt „Babel” to największy zbiór słowników, obejmujący słowa i frazy z ponad 4000 języków. Niektóre społeczności posługują się językami gwizdanymi, których zasadą jest komunikowanie się za pomocą melodyjnych dźwięków (La Gomera w Hiszpanii). Język *pirahã*, używany przez społeczność w Amazonii, nie ma form gramatycznych odnoszących się do czasu. Oznacza to, że nie istnieje w nim czas przeszły ani przyszły, a użytkownicy opierają się na czasie teraźniejszym. Język chiński z kolei charakteryzuje się największą liczbą znaków pisanych (ponad 50 000)⁷.

Liczby te i ciekawostki pokazują, jak niezwykle jest świat języków. Nie sposób znać ich wszystkich, jednakże warto opanować przynajmniej jeden z nich.

Nauka języka obcego, zwłaszcza angielskiego, stała się popularna we współczesnym społeczeństwie. Język obcy stał się obowiązkowym przedmiotem nie tylko w szkołach, ale także w placówkach przedszkolnych.

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego określono, że jednym z zadań tych placówek (MEN 2017, pkt 17) jest tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwijaniu u dzieci zainteresowania językiem obcym nowożytnym oraz chęci poznawania innych kultur. Wytyczone w tym dokumencie osiągnięcia dziecka kończącego edukację przedszkolną z zakresu nauki języka obcego obejmują: rozumienie bardzo prostych poleceń w języku obcym nowożytnym i reagowanie na nie, możliwość uczestniczenia w zabawach (np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyj-



nych, teatralnych) w języku obcym nowożytnym, używanie wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności, powtarzanie rymowanek i prostych wierszyków, śpiewanie piosenek w grupie oraz rozumienie ogólnego sensu krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami.

Z perspektywy psychologii i pedagogiki wiek przedszkolny to najlepszy czas na rozpoczęcie nauki języka obcego. „Glottodydaktycy uważają, iż pierwsze dziesięć lat życia stanowi czas najbardziej efektywny w nauce języka obcego. Jest to uwarunkowane plastycznością narządów artykulacyjnych, których struktura zasadniczo zmienia się od dziesiątego do czternastego roku życia. Dzieci na skutek uwarunkowań biologicznych są zdolne do wyartykułowania niemalże każdego dźwięku, co znacznie usprawnia naukę języka obcego. [...] Nauka języka obcego jest w tym okresie efektywna także z innego powodu. W tym wieku następuje u dzieci znaczący rozwój kompetencji językowych, a zatem słuchania, mówienia, czytania i pisania” (Sobczak 2012). Nie jest to jednak tak łatwe, jak się może wydawać. Mimo że nauczyciel dzieci w wieku 3–6 lat nie musi uczyć ich skomplikowanych czasów, strony biernej, mowy zależnej czy czasowników nieregularnych – musi znać ogromną liczbę skutecznych sposobów na zaszczepienie zainteresowania językiem obcym i na utrzymanie uwagi. W tym wieku dzieci domagają się od nauczyciela większej wrażliwości i znajomości ich potrzeb.

W podstawie programowej przeczytamy głównie, że „przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym powinno być włączone w różne działania realizowane w ramach programu wychowania przedszkolnego i powinno odbywać się przede wszystkim w formie zabawy. Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego” (pkt 10). Nie wskazano jednak, jakimi konkretnie metodami i technikami należy pracować czy też jakie konkretnie zabawy proponować dzieciom, by nauczanie było skuteczne. Literatura przedmiotu wskazuje na metody tradycyjne (konwencjonalne) oraz stworzone na ich bazie metody alternatywne (niekonwencjonalne). Odsyłam do publikacji dr hab. Joanny Rokity-Jaśkow *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych* (2015). Autorka podejmuje w niej próbę odpowiedzi na pytanie, która z metod nauczania sprawdza się najlepiej w pracy



z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Działaniem, które stawia na potrzeby dziecka i jego doświadczenie, a także łączy świat przedszkolny z rzeczywistością pozazajęciową oraz daje możliwość uczenia się języka przez działanie, jest **praca metodą aktywizującą**. Jest to więc także **prowadzenie projektu**. Przedsięwzięcia realizowane w ramach programu eTwinning mogą przyczynić się do efektywnego nauczania języka obcego. W eTwinningowych projektach kładzie się nacisk zwłaszcza na aktywne uczestnictwo w zajęciach prowadzonych w formie zabawy, dotyczących interesujących, adekwatnych do wieku i pasji dzieci tematów, które przyczyniają się do rozwijania ich umiejętności i kompetencji

w zakresie języka obcego. Co więcej, w dobie rozwoju **technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK)** możliwe jest wdrożenie nowoczesnych narzędzi również w przypadku nauczania języków obcych, na co pozwala m.in. platforma projektowa TwinSpace.

Abella, ape, abeja to... pszczoła, która stała się bohaterką projektu „What’s Buzzing in the Hive?”.

Projekt ten miał charakter międzynarodowy. Oprócz placówek polskich wzięły w nim udział dwa przedszkola z Włoch. Głównym celem przedsięwzięcia było rozwijanie u dzieci zainteresowań związanych z przyrodą, w tym wiedzy na temat życia pszczół, oraz słownictwa, również w języku obcym.

Jednym z pierwszych działań o charakterze językowym było poznanie przez dzieci słów związanych z pszczołami w językach angielskim i włoskim. Pojawiły się tutaj m.in. następujące pojęcia: *bee, nectar, honey, flower, miele, prato*. Sposobem na wprowadzenie słownictwa było stworzenie przez dzieci i nauczycielki *Busy bee – flashcards* – fiszek^{QR} ilustrowa-

Fiszki
„Busy bee”
z projektu
„What’s Buzzing
in the Hive?”



nych przez dzieci, zaś partnerzy projektowi wspólnie edytowali dokument Google będący podstawą fiszek.

Na kolejnym etapie działań projektowych wprowadzono słownictwo związane z cyklem rozwojowym pszczoły – *Bee life cycle*, m.in. *egg, larva, pupa*.

W celu utrwalenia poznanej słownictwa dzieci wykonywały jedno z ćwiczeń tematycznych z portalu Wordwall.

W trakcie realizacji projektu mali uczestnicy rozwijali też umiejętność liczenia w języku angielskim. Dzieci przeliczały liczbę oczek wyrzuconych na kostce. Następnie za pomocą pęsety przenosiły „nektar” (żółte pompony) do ula (wytloczki z jajek). Ponownie skorzystano z portalu Wordwall, aby utrwalić nazwy liczb oraz rozumienie pytania „How many...?”.

W projekcie nie mogło zabraknąć tematyki związanej z ulubionymi kwiatami zapylanymi przez pszczoły. Dzieci wspólnie z nauczycielkami stworzyły przy użyciu aplikacji ChatterPix *Flowers talking flashcards*^{QR}. Partnerzy projektu mieli dostęp do wspólnego Padleta (wirtualnej tablicy), na którym umieszczali pliki ChatterPix – *talking flowers* – stworzone przez dzieci. W trakcie projektu dzieci z entuzjazmem wracały do Padleta, aby po raz kolejny odsłuchać nazwy kwiatów.

Kwiaty – ich kolorystyka – posłużyły z kolei do utrwalenia nazw kolorów w języku angielskim oraz rozumienia pytania „What colour is it?”. Dzieci losowały kartę, odpowiadały na pytanie, a następnie „zapalały” kwiatek zgodnie z wylosowaną kolorystyką. Znajomość kolorów pogłębiały dzięki wykonywaniu ćwiczeń stworzonych przy użyciu narzędzia LearningApps.

Elementy budowy kwiatu to tematyka, która także zainteresowała dzieci. *Parts of plant* dzieci poznały dzięki piosence na kanale YouTube, zabawom z *flashcards* oraz podczas zajęć z kodami QR. Nauczycielki przygotowały dla dzieci fiszki z kodami, pod którymi kryły się ćwiczenia związane z budową roślin. Pracując w grupach, dzieci po przeczytaniu kodu rozwiązywały zadanie, w którym pojawiły się elementy związane z odczytywaniem słów w języku angielskim. Dużym zaskoczeniem dla nauczycieli była umiejętność wykonania zadania bez ich wsparcia.

Zwieńczeniem projektu były obchody Światowego Dnia Pszczół. W jego trakcie pojawiła się spora liczba zadań i zabaw, także w trybie online, utrwalających i wzbogacających rozumienie języka obcego oraz posługiwanie się nim. Scenariusz zajęć *Every Bee’s Birthday* z propozycjami aktywności dla dzieci to prezent, który *honeybee* pozostawia Czytelnikom niniejszego artykułu.



Fiszki
„Talking flowers”
z projektu
„What’s Buzzing
in the Hive?”





Uczenie się języka angielskiego w bardzo młodym wieku pomaga dzieciom lepiej opanować umiejętności komunikacyjne i społeczne. Dzięki nauce języka obcego już w przedszkolu dzieci nabierają pewności siebie i są zmotywowane do dalszego doskonalenia umiejętności posługiwania się nim na kolejnych poziomach kształcenia. Działania realizowane w ramach projektów programu eTwinning niosą ze sobą wymierne osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne w nauce języków obcych.

Scenariusz zajęć: *Every Bee's Birthday. Celebrate World Bee Day!* **[Obchodzimy Światowy Dzień Pszczół]**

Grupa docelowa projektu

dzieci w wieku przedszkolnym i uczniowie klas I–III

Cele ogólne projektu

- 】 kształtowanie postaw proekologicznych;
- 】 rozbudzanie zainteresowania i poszerzanie wiedzy przyrodniczej;
- 】 rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów;
- 】 kształtowanie umiejętności społecznych – współdziałania w zabawach i w sytuacjach zadaniowych;

- 】 rozwijanie umiejętności posługiwania się TIK (tablet, tablica interaktywna, aparat, wybrane aplikacje);
- 】 rozwijanie umiejętności w zakresie posługiwania się językiem obcym.

Cele szczegółowe projektu

Dziecko:

- 】 rozumie znaczenie pszczoł w przyrodzie;
- 】 używa prostych słów w języku angielskim;
- 】 potrafi współdziałać w grupie podczas zabawy tematycznej;
- 】 potrafi wykonać polecenia typu: szybkie przesuwanie, naciskanie, „upuszczanie” obrazu na tablicy interaktywnej/tablecie.

Treści podstawy programowej

Przedszkole:

- 】 I.5. Uczestniczy w zabawach ruchowych, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych;
- 】 III.5. Przyjmuje, respektuje i tworzy zasady zabawy w grupie, współdziała z dziećmi w zabawie, pracach użytecznych;
- 】 III.8. Obdarza uwagę inne dzieci i osoby dorosłe;
- 】 III.9. Komunikuje się z dziećmi i osobami dorosłymi, wykorzystując komunikaty werbalne i pozawerbalne;
- 】 IV.19. Podejmuje samodzielną aktywność poznawczą, np. oglądanie książek, zagospodarowywanie przestrzeni własnymi pomysłami konstrukcyjnymi, korzystanie z nowoczesnej technologii itd.;
- 】 IV.21. Rozumie bardzo proste polecenia w języku obcym nowożytnym i reaguje na nie.

Szkoła podstawowa (klasy I–III):

- 】 1. Wspieranie wielokierunkowej

aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym;

6. Zapewnienie dostępu do wartościowych, w kontekście rozwoju ucznia, źródeł informacji i nowo-

czesnych technologii. W zakresie poznawczego obszaru rozwoju uczeń osiąga: umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym.

Środki dydaktyczne: flashcards, książka, karty do memory, kostka, karty do bingo, karty z kwiatami, karta pracy, nagrania piosenek, chusta np. Klanza, opakowania po jajkach, kubeczki, pompony.

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK): tablet lub laptop, JigsawPlanet, kreator Bingo – Kidscerts, QRCode Monkey LearningApps, Quizlet, Wordwall, YouTube.

Przebieg zajęć

DZIAŁANIA STACJONARNE	DZIAŁANIA ZDALNE
<p>Powitanie dzieci dowolną rymowaną lub piosenką</p> <p><i>Make a circle</i> youtu.be/ALcL3MuU4xQ.</p>	<p>Powitanie dzieci piosenką</p> <p><i>Make a circle</i> youtu.be/ALcL3MuU4xQ.</p>
<p>Puzzle – zagadka</p> <p>Dzieci układają puzzle – pocięty na elementy obrazek przedstawiający pszczołę – aby dowiedzieć się, kto będzie bohaterem zajęć: <i>bee</i>.</p>	<p>Puzzle – zagadka</p> <p>Dzieci układają puzzle online, aby dowiedzieć się, kto będzie bohaterem zajęć. www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=24db63dc5a84.</p>
<p>Wprowadzenie w tematykę zajęć – wprowadzenie nowego słownictwa</p> <p>Nowy materiał leksykalny wprowadzamy za pomocą kart obrazkowych. Prezentujemy dany obrazek, wypowiadamy słowo z języku angielskim, następnie wspólnie z dzieckiem kilkakrotnie je powtarzamy. Możemy to zrobić w taki sposób: Nauczyciel: <i>Look, it's a honeybee! Do you like it? Yes or no? Repeat! A honeybee!</i> Tak samo postępujemy z kolejnymi słowami i wspólnie z dziećmi powtarzamy je kilkakrotnie. W celu utrwalenia wybieramy jeden obrazek i pytamy: <i>What is it? Yes, it's a honeybee</i> itd. Możemy także poprosić dzieci o wskazywanie wybranego przez nas obrazka: <i>Show me a honeybee, Show me a garden, Show me a flower</i>.</p>	<p>Wprowadzenie w tematykę zajęć – wprowadzenie nowego słownictwa</p> <p>Nowy materiał leksykalny wprowadzamy za pomocą kart obrazkowych online, np. quizlet.com/_d8jqvp?x=1jqt&i=25qn1v. Proponujemy dzieciom quiz do wykonania. Zostaje on wygenerowany bezpośrednio w aplikacji Quizlet. Innym sposobem na wprowadzenie słownictwa może być użycie kart obrazkowych z wygenerowanym kodem QR, np. prowadzącym do nagrania z odgłosami ula youtu.be/1VGF95sLH6Q?feature=shared. Kody QR można wygenerować np. w aplikacji QRCode Monkey www.qrcode-monkey.com.</p>
<p>Which one is missing? – utrwalamy słownictwo</p> <p>Rozkładamy karty obrazkowe związane z pszczołami na dywanie. Dzieci zamykają oczy. Nauczyciel: <i>Close your eyes. Abracadabra, abracadabra, one, two, three... open your eyes. Which one is missing?</i> Zadaniem dzieci jest odgadnięcie, jakiego obrazka brakuje.</p>	<p>What is is? – utrwalamy słownictwo</p> <p>Proponujemy dzieciom zabawę przy użyciu aplikacji Wordwall. wordwall.net/resource/8041489.</p>
<p>Bee&Me – story time – książka online</p> <p>Wskazywanie na ilustracjach poznanych słów: Dzieci oglądają książeczkę wybraną przez nauczyciela, np. <i>Bee & Me (Old Barn Books)</i> autorstwa Alison Jay.</p>	<p>Bee&Me – story time – książka online</p> <p>Dzieci oglądają animację do książki <i>Bee & Me (Old Barn Books)</i> autorstwa Alison Jay www.youtube.com/watch?v=DO215UAI4i4.</p>
<p>Zabawa ruchowa</p> <p>Dzieci przytrzymują krawędź dużego prześcieradła (chusty Klanza). Wybieramy pięciorożca, aby ukryły się pod nim. Będą pszczołami w ulu. Dzieci trzymające prześcieradło śpiewają piosenkę <i>Five Busy Bees</i>. Podczas śpiewu pięć pszczoł wychodzi z ula. Gramy ponownie, aż wszystkie dzieci będą miały szansę być pszczołą, jeśli zechcą.</p>	<p>Zabawa ruchowa</p> <p>Zapraszamy dzieci do zabawy ruchowej i naśladowania gestów pojawiających się na ekranie. www.youtube.com/watch?v=3ZV0vNHjCw.</p>

<p style="text-align: center;">Memory</p> <p>Drukujemy podwójnie obrazki przedstawiające wprowadzane słownictwo. Zadaniem dziecka jest odszukiwanie par i nazywanie obrazków po angielsku.</p>	<p style="text-align: center;">Memory</p> <p>Zadaniem dzieci jest odszukiwanie par i nazywanie obrazków po angielsku. learningapps.org/view13199977.</p>
<p style="text-align: center;">How many bees? – utrwalamy nazwy liczb</p> <p>Do zabawy potrzebujemy: opakowań po jajkach, kostki do gry, żółtych pomponów, pęsety. Wybrane dziecko rzuca kostką. Liczy na niej liczbę oczek. Następnie za pomocą pęsety przenosi „nektar” – pompony – do „ula” – opakowań po jajkach w liczbie zgodnej z liczbą oczek na kostce.</p>	<p style="text-align: center;">How many bees? – utrwalamy nazwy liczb</p> <p>wordwall.net/resource/32700030, wordwall.net/resource/4146358, www.cokogames.com/counting-bees-1-to-10/play.</p>
<p style="text-align: center;">Zabawa ruchowa</p> <p>Dzieci – pszczołki na sygnał słowny <i>honeybee</i> rozbiegają się po sali, naśladując brzęczenie i lot pszczoł. Towarzyszy im muzyka Nikołaja Rimskiego-Korsakowa <i>Lot trzmiela</i>. Na przerwę w muzyce stają w parach plecami do siebie i witają się skrzydełkami. Za każdym razem witają się z inną pszczołką.</p>	<p style="text-align: center;">Zabawa ruchowa</p> <p>Zapraszamy dzieci do zabawy ruchowej i naśladowania gestów pojawiających się na ekranie. youtu.be/x9m9bhWHc2Y.</p>
<p style="text-align: center;">Flowers for bees – utrwalamy nazwy kolorów</p> <p>Do zabawy potrzebujemy kart obrazkowych z kwiatami w różnych kolorach, kwiatów wykonanych z krepiny lub kolorowego bloku technicznego i pszczołki, np. maskotki. Wybrane dziecko losuje kartę obrazkową z kwiatem i odpowiada na pytanie: <i>What color is this flower?</i> Następnie wśród kwiatów rozłożonych na dywanie szuka takiego, który ma tę samą barwę, co wylosowana karta obrazkowa. Pszczołką „zapyla” wybrany kwiat.</p>	<p style="text-align: center;">Flowers for bees – utrwalamy nazwy kolorów</p> <p>Zapraszamy dzieci do obejrzenia filmiku <i>Tiny Danny Rides a Bee!</i> youtu.be/XRGKe1hZgrc. Następnie utrwalamy nazwy kolorów dzięki rozwiązywaniu quizu. wordwall.net/resource/4497472/quiz-flowers-and-bees.</p>
<p style="text-align: center;">Bingo</p> <p>Nauczyciel losuje po kolei symbole z kart. Każdy z graczy zaznacza je na swojej planszy w odpowiednim miejscu. Jeśli komuś uda się skreślić cały rząd (pionowo, poziomo lub ukośnie), krzyczy BINGO i wygrywa grę. Bingokreator: www.kidscerts.com/bingo/create.html#.</p>	<p style="text-align: center;">Bingo</p> <p>Karty do zabawy w Bingo możemy stworzyć za pomocą kreatora kart. www.kidscerts.com/bingo/create.html#.</p>
<p style="text-align: center;">Tower – utrwalamy słownictwo</p> <p>Pokazujemy kartę obrazkową związaną z pszczołami. Dziecko nazywa wybraną kartę. Jeśli prawidłowo odgadnie, kładzie w nagrodę kartę na dywanie, a na niej plastikowy kubeczek (karta – kubek – karta – kubek) itd. Gdy wszystkie słowa zostaną podane, liczymy wszystkie poziomy wieże i zdmuchujemy je.</p>	<p style="text-align: center;">Bees vocabulary – utrwalamy słownictwo</p> <p>wordwall.net/resource/32859258.</p>
<p style="text-align: center;">Bee – color by numbers – karta pracy dla dzieci</p> <p>Kolorujemy zgodnie z kolorem przyporządkowanym do cyfry. Przykład karty pracy: www.kidzezone.com/just-for-fun/coloring/honey-bee-coloring-fun-worksheet</p>	<p style="text-align: center;">How To Draw A Beehive Bees Honeycomb</p> <p>Proponujemy dzieciom narysowanie ula zgodnie z instrukcją. youtu.be/QngczHqVAUo.</p>
<p style="text-align: center;">Pożegnanie</p> <p><i>Bye, bye, goodbye!</i> youtu.be/PraN5ZoSjiY.</p>	<p style="text-align: center;">Pożegnanie</p> <p><i>Bye, bye, goodbye!</i> youtu.be/PraN5ZoSjiY.</p>

Powyżej zaproponowano aktywności dla dzieci. Nauczyciel może wybrać te, które najbardziej odpowiadają jego wychowankom i są dostosowane do ich możliwości rozwojowych. Wykorzystywanie narzędzi TIK pozwala

nauczycielom zachować równowagę w działaniach między trybami stacjonarnym i zdalnym. ■

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL) oraz nauczanie narracyjne (NPL)

W dzisiejszym dynamicznym świecie edukacja przedszkolna nie ogranicza się już do tradycyjnego nauczania podstawowych umiejętności. Współczesne podejście do kształcenia ma na celu rozwijanie różnorodnych kompetencji oraz pobudzanie ciekawości i zdolności kreatywnego myślenia. Kluczowa koncepcja sprzyjająca osiągnięciu powyższych sformułowanych celów to **Content and Language Integrated Learning (CLIL), czyli zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe**. Podejście to, polegające na integrowaniu treści przedmiotowych i językowych, stało się popularne w kształceniu na różnych poziomach, także w przedszkolach. Jest tak, ponieważ za sprawą stosowania CLIL uczniowie zdobywają nie tylko wiedzę merytoryczną, ale także rozwijają swoje umiejętności językowe. Jednak wykorzystanie tego podejścia w przedszkolach wymaga odpowiedniego dostosowania do potrzeb i możliwości najmłodszych uczniów.

W swojej karierze nauczycielskiej miałam okazję zrealizować wiele inspirujących projektów międzynarodowych z dziećmi przedszkolnymi. Doświadczenia te pozwoliły mi dostrzec, że współpraca tego typu stała się kluczowym elementem nowoczesnego kształcenia przedszkolnego. Dzięki międzynarodowym projektom

AGNIESZKA
CZEKAJŁO

edukacyjnym, jak te realizowane w ramach eTwinning, dzieci mają możliwość poznawania innych kultur, tradycji i języków. Otwierają się na świat i kształtują wrażliwość na różnorodność. Jednak aby projekty te były wartościowe, ważne jest, by uwzględniały potrzeby najmłodszych dokładnie odpowiadające etapowi ich rozwoju.

Jestem przekonana, że połączenie wspomnianego już podejścia CLIL z elementami metodyk **Narrative Play and Learning (NPL) wykorzystującej opowiadanie historii i zabawę oraz storytellingu, aktywności także polegającej na tworzeniu opowieści**, może stanowić efektywną i inspirującą metodę edukacyjną dla uczniów w wieku przedszkolnym. Wierzę, że taka forma współpracy międzynarodowej pozwala najmłodszym uczestnikom procesu edukacyjnego nie tylko na pogłębienie treści przedmiotowych i językowych, ale także na rozwijanie w sposób naturalny wyobraźni, empatii i zrozumienia dla innych kultur już od najwcześniejszych lat ich życia.

Zarys teoretyczny

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 roku (MEN 2017) nauczanie języków obcych jest w edukacji przedszkolnej obowiązkowe dla wszystkich grup wiekowych. Placówki przedszkolne mają też za zadanie tworzyć sytuacje edukacyjne sprzyjające rozwijaniu u dzieci zainteresowania językami obcymi nowożytnymi oraz chęci poznawania innych kultur.

W podstawie programowej określono osiągnięcia przewidziane dla dzieci na poszczególnych etapach kształcenia w zakresie nauki języka obcego. Są to m.in.:

- 1) rozumienie prostych poleceń w języku obcym i reagowanie na nie;
- 2) możliwość uczestnictwa w proponowanych zajęciach w formie zabawy;
- 3) powtarzanie rymowanek i prostych wierszyków;
- 4) używanie zwrotów wprowadzanych podczas zajęć;
- 5) śpiewanie piosenek;

- rozumienie ogólnego sensu krótkich historyjek czytanych lub opowiadanych, wspomaganych rekwizytami, gestami, mimiką itp.

Zgodnie z podstawą programową przygotowywanie do posługiwania się językiem obcym nowożytnym powinno odbywać się przede wszystkim w formie zabawy. Dzieci powinny osłuchiwać się z językiem obcym w różnych sytuacjach codziennych. Zadanie to może być realizowane przez kierowanie do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym podczas zajęć i zabaw, wspólną lekturę obcojęzycznych książeczek, włączanie rymowanek, prostych wierszyków, piosenek oraz materiałów audiowizualnych do treści nauczanych w języku obcym (MEN 2017).

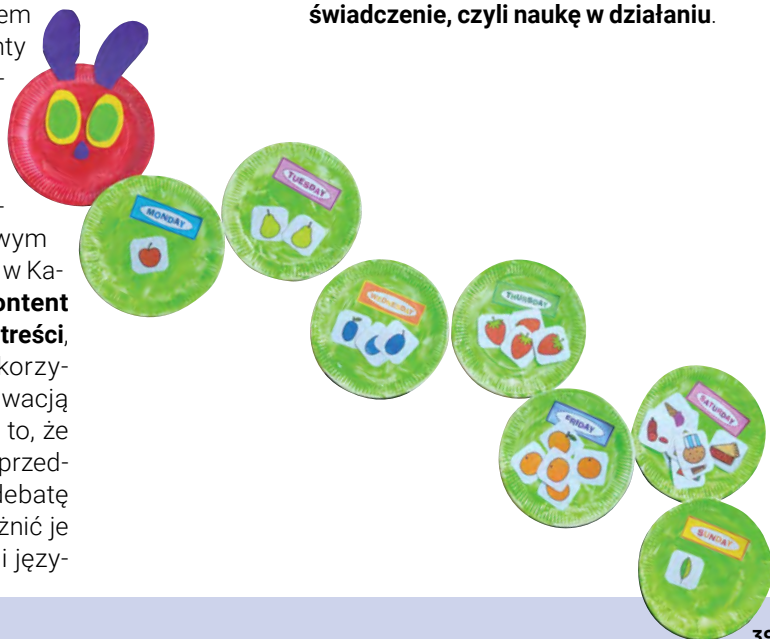
W opisanym dalej projekcie podmiotem działań są dzieci w wieku przedszkolnym. Dlatego też przybliżyć podejście do nauczania języka obcego najbardziej moim zdaniem adekwatne do tej grupy wiekowej oraz do celów realizowanego projektu edukacyjnego eTwinning.

Pierwszym z nich jest wspomniane już podejście CLIL, stworzone w Europie w latach 90. na podstawie **Dual Language Education, czyli podejścia dualnego**, wykorzystywanego w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych (Marsh i Lange 2000). Zgodnie z założeniami CLIL uczniowie zdobywają wiedzę z zakresu różnych przedmiotów, jak matematyka, fizyka, muzyka czy geografia, korzystając jednocześnie z języka obcego. W każdym kraju, także w Polsce, Ministerstwo Edukacji Narodowej określa przedmioty, które można realizować w ramach tego podejścia. Ta forma nauczania cieszy się dużym powodzeniem zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli, a elementy CLIL są wykorzystywane nawet na zajęciach z najmłodszymi uczniami (Marsh i Lange 2000).

Profesor Do Coyle wskazała, że CLIL to „połączenie dydaktyki przedmiotowej, prowadzące do innowacji” (Coyle, Hood i Marsh 2010, s. 9). Integracja nauczania treści z kształceniem językowym istniała od dawna, np. w programach immersyjnych w Kanadzie, które z powodzeniem stosowały **tzw. Content Based Instruction – CBI, czyli nauczanie oparte na treści**, ze względu na wyniki badań potwierdzające korzyści płynące z takiej metody. Najważniejszą innowacją w CLIL według Davida Marsha (2002, s. 58) jest to, że języka obcego używa się jako narzędzia w nauce przedmiotów niejęzycznych. Wniosek ten wywołał debatę na temat tego podejścia, czym ono jest i jak odróżnić je od innych metod integrujących nauczanie treści i języ-

ka. Najczęściej cytowane definicje opisują CLIL jako „ogólny termin parasolowy”, reprezentujący „podwójnie ukierunkowane, elastyczne podejście edukacyjne o wielu wymiarach i zastosowaniach, w którym dodatkowy język” jest używany do nauki zarówno „treści, jak i języka” (Coyle, Hood i Marsh 2010; Eurydice 2006; Marsh 2002, 2008).

Zgodnie z obserwacjami Barbary Muszyńskiej i Aleksandry Zaparuchy wyrażonymi w artykule w magazynie „The Teacher” (Muszyńska i Zaparucha 2015) podejście CLIL wykazuje znaczne podobieństwo do metodyki stosowanej na co dzień w realizacji podstawy programowej. Niemniej jednak ważne jest, aby nauczyciele CLIL zapewnili różnorodne formy działania i materiały praktyczne odpowiednie dla wieku osób uczących się. Autorki zwracają także uwagę, że powinni oni również umieć stosować odpowiednie metody i techniki nauczania treści oraz języka docelowego, a także efektywnie łączyć oba te aspekty. Co istotne, w podejściu CLIL warto wykorzystywać **uczenie się przez doświadczenie, czyli naukę w działaniu**.





Z kolei wspomniana już metoda Narrative Play and Learning została dokładnie przedstawiona w wielu pracach teoretycznych (por. np. Brėdikytė 2011; Hakkarainen i Brėdikytė 2018; van Oers 2018), a polega ona na wykorzystywaniu opowieści i zabawy jako narzędzi do rozwijania kreatywności i umiejętności społecznych, w tym kompetencji międzykulturowych. Badania i artykuły skupiają się również na działaniach dorosłych wspierających środowisko narracyjnej zabawy w klasie (Hakkarainen i in. 2013; Hakkarainen i Brėdikytė 2020), a także na wytycznych NPL dla nauczycieli (Brėdikytė 2017).

Główne zasady definiujące to podejście to: „udział dorosłych w budowaniu narracyjnego świata zabawy; świat zabawy opiera się na książce zawierającej dylematy moralne; dorośli uczestniczą w zabawie w roli; przygody w świecie zabawy są tworzone w formie dialogu między dorosłymi i dziećmi; pomysły dzieci prowadzą przygody w świecie zabawy; świat zabawy nie jest replikacją/dramatyzacją fabuły, ale improwizowanym odtworzeniem i kontynuacją historii” (Brėdikytė i Brandišauskienė 2022, s. 56).

Zabawa wyobraźniowa tworzy nowe doświadczenia, łącząc indywidualne przeżycia dzieci i rozszerzając ich możliwości w zakresie odkrywania nowych i ekscytujących sytuacji, podejmowania wyborów moralnych i ponoszenia konsekwencji tych decyzji. Według Lwa Wygotskiego (1987,

2004) rozwój wyobraźni rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie, ok. trzeciego roku życia, i stanowi podstawę formalnego, abstrakcyjnego sposobu myślenia.

Zabawa narracyjna ma natomiast dwa główne cele: na poziomie zbiorowym służy zachęcaniu do tworzenia wspólnego świata wyobrażonego, na poziomie indywidualnym zaś – wspiera rozwój autentycznego głosu narracyjnego i budowanie osobistego „ja”. Jej celem jest maksymalizacja doświadczeń dzieci.

Zadaniem osoby dorosłej uczestniczącej w zabawie dzieci jest rozwijanie wspólnej aktywności, czyli tworzenie świata zabawy bez zamieniania go w nauczanie dydaktyczne. Polega to na łączeniu pomysłów i reakcji wszystkich uczestników w łańcuch ekscytujących wydarzeń (w fabułę). Taka aktywność jest spontaniczna i improwizacyjna. Rolą dorosłego jest zatem obserwowanie, słuchanie i wyłapywanie najbardziej odpowiednich i twórczych pomysłów, aby połączyć je we wspólną przygodę (Brėdikytė i Brandišauskienė 2022).

Opis projektu

Cele projektu

- 1) wprowadzenie uczniów do CLIL oraz wykorzystanie tego podejścia wraz z NPL jako innowacyjnych narzędzi edukacyjnych;
- 2) rozwijanie u uczniów umiejętności komunikacyjnych w języku obcym przez kreatywne i interaktywne podejście do nauki;
- 3) zachęcenie dzieci do odkrywania i eksplorowania za pomocą języka obcego treści związanych z opowiadaniem *The Very Hungry Caterpillar* Erica Carla;
- 4) tworzenie pozytywnego środowiska edukacyjnego, w którym uczniowie angażują się w aktywną współpracę i prezentację własnych pomysłów.

Założone rezultaty projektu

Poszerzenie słownictwa uczniów oraz rozwój umiejętności rozumienia tekstu w języku obcym przez zastosowanie podejść CLIL i NPL, a zwłaszcza:

- 1) rozwinięcie u uczestników projektu zdolności komunikacyjnych i asertywności dzięki prezentacji swoich pasji, zainteresowań oraz wiedzy na temat opowiadania;
- 2) zwiększenie zaangażowania uczniów w procesy edukacyjne dzięki aktywnościom interaktywnym, jak tworzenie postaci, scenek i narracji;
- 3) wzmacnianie więzi między uczestnikami projektu dzięki wymianie kulturowej, wspólnemu tworzeniu

i zabawie, sprzyjającym rozwojowi umiejętności społecznych i empatii;

- 1) opracowanie wspólnego dzieła w formie opowieści na temat cyklu życia motyla;
- 2) wzmocnienie pozytywnego postrzegania przez uczniów nauki języków obcych i kreatywnych metod edukacyjnych.

W projekcie uczestnicy, posługując się językiem obcym, odkrywali treści naukowe związane z opowiadaniem *The Very Hungry Caterpillar* Erica Carla. Mogli dzięki temu rozwijać wiedzę i umiejętności komunikacyjne. Dzięki CLIL zdobyli nowe kompetencje językowe, za sprawą NPL angażowali się w kreatywną zabawę, wcielając się w różne postacie i tworząc własne opowieści. Projekt stawiał na interaktywność i współpracę, dawał uczniom możliwość prezentacji siebie i kraju, z którego pochodzą. Połączenie tych metod pozwoliło stworzyć unikalne i inspirujące środowisko edukacyjne.

Etapy projektu

- 1) Wprowadzenie opowiadania *The Very Hungry Caterpillar* to otwarcie magicznej skrzyni pełnej przygód i ciekawostek. Zaczynamy naszą podróż od poznania postaci głodnej gąsieniczki, która nie może doczekać się odkrycia świata wokół niej. Nauczyciel jako przewodnik może wykorzystać różnorodne formy, aby uczniowie w pełni zanurzyli się w tę historię. Od pacynki przez teatrzyk *kamishibai*, talerzyki z obrazkami przedstawiającymi kolejne dni tygodnia oraz zdjęciami jedzenia, które gąsieniczka zjadła, po ilustrowane piosenki dostępne na platformie YouTube. Możliwości są nieograniczone. Dzięki indywidualnemu podejściu uwzględniającemu potrzeby i zainteresowania uczniów opowiadanie może nie tylko mieć walor edukacyjny, ale również dostarcza emocji. W ten sposób uczniowie nie tylko zapoznają się z głodną gąsieniczką, ale także zaczynają wyjątkową przygodę polegającą na odkrywaniu magii literatury.
- 2) Kolejną aktywnością w ramach tego projektu było zaprezentowanie się oraz lepsze poznanie partnerów projektowych. Pozwoliło to m.in. na naukę liter składających się na imiona uczestników. Następnie dzieliłiśmy się naszymi zainteresowaniami oraz cechami, które nas wyróżniają. Takie działanie zacieśniło więzi między nami i stworzyło przyjazne środowisko do odkrywania



w grupie naszych kultur i języków. Na podstawie wspomnianego opowiadania razem z dziećmi stworzyliśmy urocze gąsieniczki z naszymi imionami. Ta aktywność twórcza nie tylko wciągnęła dzieci w świat liter, ale była również idealną formą wprowadzenia do **czytania globalnego**. Dzieci z wielkim entuzjazmem angażowały się w naukę oraz w rozwijanie swoich zdolności językowych, w pełni ciesząc się tym niezapomnianym doświadczeniem. To właśnie takie interaktywne metody edukacyjne w projekcie eTwinning pomagają wzbogacać proces nauki i umożliwiają jeszcze lepsze poznanie i zrozumienie partnerów projektowych. W projekcie jako nauczyciele jesteśmy partnerami dzieci i nie narzucamy im swoich rozwiązań. Słuchamy uważnie, czekamy z radością na ich kreatywne i oryginalne propozycje, które pozwalają nam lepiej zrozumieć siebie nawzajem i pogłębić więzi.

- 3) W kolejnych aktywnościach projektowych skupili się na temacie jedzenia i zachęcaliśmy dzieci do wykorzystania zmysłów smaku, zapachu i dotyku. Wprowadzenie doświadczeń sensorycznych pozwoliło przedszkolakom zapamiętać słownictwo związane z jedzeniem. Roz-



mawialiśmy także o zdrowym odżywianiu. Towarzyszyliśmy dzieciom w tych aktywnościach, nie narzucając swoich pomysłów. Daliśmy im swobodę wyrażania myśli i odkrywania świata jedzenia w kreatywny sposób. Dzięki tej interaktywnej zabawie dzieci miały możliwość pogłębienia rozumienia tematu, nad którym pracowaliśmy. Wspólnie z partnerami projektowymi stworzyliśmy interaktywną piramidę żywienia. Koncepty na tym etapie mogą być nieszablone, ale muszą być zgodne z zasadami zdrowego żywienia – możecie także np. podzielić się przepisami na zdrowe przekąski albo stworzyć wspólną książkę kucharską. Dzieci powinny być w stanie wyjaśnić, dlaczego ich pomysły są dobre, pokaże to również ich sposób rozumienia tematu.

- ▶ Kolejnym zagadnieniem podjętym podczas opisywanego projektu były dni tygodnia. Umówiliśmy się z naszymi partnerami, że przygotowujemy wykres z nazwami dni, na którym dzieci będą przypinały swoje imiona po przyjściu do przedszkola. Ta zabawa angażowała nie tylko przedszkolaki, ale również ich rodziców.
- ▶ W ramach projektu zaproponowałam też zabawę ruchową. Przygotowaliśmy karty z nazwami dni tygodnia w języku obcym oraz umieściliśmy na nich strzałki wskazujące kierunek, w którym dzieci miały się obracać. Czas na muzy-

kę! Następnie przedszkolaki przeskakiwały na kolejne pola, śpiewając i jednocześnie utrwalając słownictwo. Ta kreatywna i dynamiczna aktywność nie tylko umożliwiła im rozwijanie znajomości języka obcego, ale takżę dostarczyła mnóstwa radości.

- ▶ Zorganizujcie *escape room* dla przedszkolaków! To wspaniała okazja do wspólnego odnajdowania hasła. Umówcie się z waszymi partnerami w projekcie i przygotujcie zagadki. Na przykład możecie pytać o owoce, które w danym dniu zjadła głodna gąsieniczka. Zadaniem dzieci będzie odgadnięcie nazw zarówno owoców, jak i dni. Mogą one również narysować wybrane przysmaki. Następnie spotkajcie się online, porównajcie swoje odpowiedzi, a na koniec zaśpiewajcie razem piosenkę o dniach tygodnia. Gwarantuje to dobrą zabawę i kreatywność podczas nauki.
- ▶ Temat cyklu życia motyla jest fascynujący i doskonale wpisuje się w realizację projektu eTwinning wykorzystującego podejścia CLIL i NPL. W ramach tego przedsięwzięcia uczestnicy z różnych krajów mieli okazję wspólnie stworzyć opowiadanie, w którym opisali etapy tego cyklu. Każdy z partnerów mógł wybrać jeden z nich i go zaprezentować. Nauczyciele wspierali dzieci w rozwijaniu ich pomysłów, w wyrażaniu się w języku ojczystym i obcym, a także w kreowaniu scenek oraz w tworzeniu ilustracji.

Ważny element tego projektu to aktywny udział dzieci w tworzeniu narracji i w zabawie oraz projektowaniu jej świata narracyjnego. Jest to też jeden z kluczowych etapów NPL. Dzięki niemu uczestnicy rozwijają kreatywność, zdolności językowe oraz kompetencje społeczne, takie jak współpraca i umiejętności negocjacyjne.

Działania projektowe powstają w wyniku dialogu między dorosłymi i dziećmi, a to pozwala na dynamiczne rozwijanie narracji i angażowanie uczestników. Pomysły dzieci są podstawą tworzenia przygód w świecie zabawy. Ten z kolei nie jest prostą replikacją fabuły, ale improwizowanym odtworzeniem i kontynuacją historii. W rezultacie powstają unikalne opowieści.

Opowiadania można wzbogacić o zagadnienia, które wywołają u dzieci dylematy moralne. Na przykład podczas opowiadania o cyklu życia motyla możemy pytać w następujący sposób:

- ▶ Co byś zrobił, gdybyś znalazł gąsienicę w kokonie, ale byłaby jeszcze zamknięta w środku? Czy pomógł-

Piosenka
„Days of the week”
z projektu
„The Very Hungry
Caterpillar”



byś jej wydostać się wcześniej, czy zostawiłbyś ją do momentu, aż sama się wylęgnie?

- 1) Co byś zrobił, gdybyś zobaczył, że ktoś próbuje zniszczyć kokon gąsienicy? Czy próbowałbyś go uratować?
- 2) Co byś powiedział, gdyby ktoś zaproponował, żeby wszystkie motyle zostały w klatkach i nie wypuszczano ich na wolność? Czy zgodziłbyś się z takim pomysłem?

Uwzględnienie podobnych pytań stawia przed dziećmi nowe wyzwania i zachęca je do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu narracji i w zabawie. Nagrane scenki zawierające elementy odpowiedzi na pytania postawione w różnych kontekstach kulturowych także stanowią ciekawy pomysł. Każde nagranie jest zaskoczeniem dla oglądających i dostarcza inspirujących wniosków. To pozwala jeszcze bardziej rozbudowywać narrację. Staje się ona ciekawsza i pobudza uczestników zarówno do refleksji, jak i do aktywnego uczestnictwa w tworzeniu opowieści.

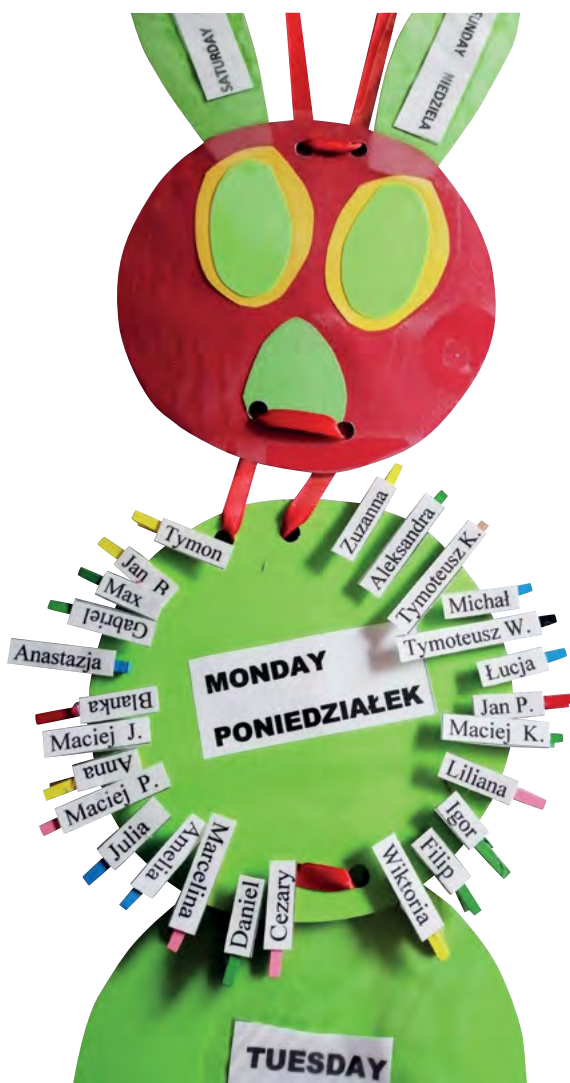
Nagrania scenek i ilustracje będą nie tylko cennym materiałem wizualnym, ale także świetnym wsparciem w rozwijaniu kompetencji językowych. Wspólne prace nad projektem stworzą atmosferę zaangażowania, a dzieci poczują się docenione i zainspirowane. Końcowym produktem projektu będzie pełna historia cyklu życia motyla – wspólne dzieło wszystkich uczestników.

Projekt ten pomoże dzieciom rozumieć i docenić piękno natury, a także rozwinąć liczne kompetencje. Współpraca międzynarodowa i wykorzystanie podejść CLIL i NPL wpływają na tworzenie dynamicznego i inspirującego środowiska edukacyjnego, w którym dzieci mogą uczestniczyć w fascynujących przygodach razem z rówieśnikami z innych krajów, a przy okazji odkrywać wiedzę i dzielić się nią. Zapamiętaj ją na długo!

Inspirowane opowiadaniem Erica Carla aktywności proponowane w projekcie eTwinning stanowią ważny element zarówno podejścia CLIL, jak i metodyki NPL. Pierwsze z nich skupia się na nauczaniu przedmiotowym z językiem angielskim. Pozwala to uczniom zdobywać wiedzę z zakresu biologii i ekologii oraz rozwijać umiejętności językowe. Z kolei metodyka NPL sprzyja aktywności w tworzeniu narracji i zabawie, a to wspiera rozwijanie kreatywności, zdolności językowych oraz kompetencji społecznych. Nauczyciele zaś, znając swoich uczniów, są w stanie dostosować proponowane aktywności do ich indywidualnych potrzeb, umiejętności i zainteresowań.

Zebrałe powyżej propozycje mogą być swobodnie modyfikowane i dostosowywane do wieku oraz umiejętności

dzieci. Taka formuła pociąga za sobą jeszcze większą elastyczność i sprzyja personalizacji procesu nauki. Za pomocą obu podejść tworzymy ciekawe i angażujące doświadczenia edukacyjne, które sprzyjają odkrywaniu nowych treści przedmiotowych i pogłębianiu ich rozumienia przy jednoczesnym efektywnym uczeniu się języka obcego. Dzieci mają szansę rozwijać się w różnych obszarach i czerpać z tego radość. ■



STEAM

Ile matematyki jest w obrazie?

Sztuka jest bez wątpienia jednym z najczystszych i najwyższych elementów ludzkiego szczęścia.

Trenuje umysł za pomocą oka, a oko poprzez umysł.

Jak słońce barwi kwiaty, tak sztuka nadaje kolor życiu.

John Lubbock

Nie zrozumiecie sztuki, póki nie zrozumiecie,

że w sztuce jeden plus jeden może dać każdą liczbę

z wyjątkiem liczby dwa.

Pablo Picasso

Szukasz sposobów, aby pomóc swoim przedszkolakom odkrywać świat, zadawać pytania, prowadzić własne badania i rozwiązywać problemy? Zdaniem ekspertów etap kształcenia początkowego to odpowiedni czas na zapoznanie dzieci z zajęciami STEAM. W tym czasie są one bystrymi obserwatorami i chętnie wykorzystują to, czego się nauczyły.

OD STEM do STEAM

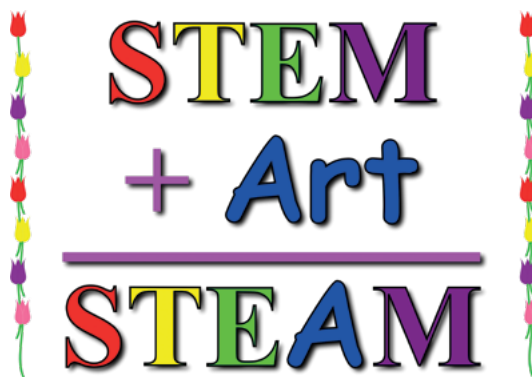
Koncepcja edukacyjna STEAM, stworzona w Rhode Island School of Design, powstała w wyniku rozszerzenia modelu STEM. Jej nazwa to skrót od angielskich słów: *Science* (nauka), *Technology* (technologia), *Engineering* (inżynieria), *Arts* (sztuka) i *Maths* (matematyka). Uzupełnienie modelu wyjściowego dla tej metody o komponent sztuki pozwoliło ukie-

ANNA URBASIK

runkować proces uczenia się na zastosowanie pełnego zakresu możliwości intelektualnych uczniów, ponieważ oznaczało zapewnienie im możliwości wykorzystywania w pracy podczas działań projektowych zarówno prawej, jak i lewej półkuli mózgu.



Koncepcja STEM sprzyja aktywizacji jedynie lewej półkuli, odpowiadającej za rozumienie, logiczne myślenie, procesy analityczne, obliczenia matematyczne, rozpoznawanie przedmiotów za pomocą dotyku i pisanie. Z kolei prawa półkula odpowiada za myślenie abstrakcyjne, intuicję, kreatywność, twórczość i wyobraźnię przestrzenną (Plebańska i Kołodziejczyk 2021, s. 10).



Dzięki opracowaniu koncepcji STEAM uczniowie mogą przekonać się, jak istotna jest sztuka. Odkryć, że jest ona integralną częścią najróżniejszych procesów, obejmujących naukę, technologię, inżynierię i matematykę.

Korzyści płynące z edukacji STEAM

Poza koncentrowaniem się na przyszłej karierze uczniów oraz na umiejętnościach, które przydadzą się im kiedyś w pracy zawodowej, warto zwrócić uwagę na korzyści **tu i teraz** płynące dla nich z wykorzystania modelu STEAM w procesie kształcenia. Są to m.in.:

- 】 holistyczne podchodzenie zarówno do omawianych zagadnień, jak i do zainteresowań uczniów;
- 】 możliwość korzystania z nowych form i metod nauczania;
- 】 motywowanie uczniów do nauki przedmiotów ścisłych, przez wielu z nich nie lubianych lub uznawanych za trudne;
- 】 rozwijanie myślenia analityczno-kreatywnego;
- 】 podnoszenie kompetencji społecznych i obywatelskich;
- 】 nauka tolerancji i akceptacji dla odmienności;
- 】 wspieranie współpracy między rówieśnikami oraz otwierania się na wymiany międzyszkolne, w tym międzynarodowe (Kawczyńska 2023).

Ze względu na to, że projekty STEAM są w swojej istocie interdyscyplinarne, rozwijają u ich uczestników zdolność dostrzegania problemu, który próbują oni rozwiązać, z różnych perspektyw. Pozwalają im rozważyć wszystkie możliwe podejścia oraz ocenić implikacje ich zastosowania (Nathan b.d.w.).

W edukacji przedszkolnej STEAM to nie tylko kolejne modne słowo. To edukacja, która uczy współpracy, pracowitości i wytrwałości, a także kreatywności. Istnieje wiele sposobów, aby wdrożyć przedszkolaki w kształcenie w tym modelu. Jednym z nich jest wprowadzenie podejścia STEAM do projektów w ramach programu eTwinning realizowanych w powiązaniu z podstawą programową wychowania przedszkolnego.

Jednym z najcenniejszych aspektów synergii metody STEAM i przedsięwzięć eTwinning w edukacji przedszkolnej jest kompleksowość umiejętności nabytych w ramach działań projektowych. Oznacza to, że można je później wykorzystywać w wielu innych dziedzinach życia.

Ile matematyki jest w obrazie?

Czy tworząc prace plastyczne, można czerpać inspirację z geometrii? Czy można jednocześnie rozwijać wrażliwość artystyczną i estetyczną oraz kompetencje matematyczne? Choć mogłoby się wydawać, że matematyki i sztuki zupełnie nic nie łączy, to są one powiązane. W dziełach sztuki można znaleźć zasady i obiekty, które



znamy z lekcji matematyki: perspektywę, symetrię, figury płaskie i przestrzenne, linie, kąty, punkty, cyfry i wiele, wiele innych. Jasne jest, że matematyka nie zamyka się w obliczeniach, a poszukiwanie jej w nieoczywistych miejscach jest doskonałym bodźcem rozwojowym dla dzieci.

Opis projektu

„Ile matematyki jest w obrazie?” to projekt eTwinning o charakterze krajowym, którego celem było podniesienie u jego uczestników kompeten-





cji matematyczno-logicznych, a także rozwój wyobraźni i kreatywności w kontakcie z dziełami sztuki.

W trakcie działań projektowych uwzględniono odniesienie do pięciu elementów edukacji STEAM.



S – Science (nauka): badanie otaczającego nas świata

Inspiracją do działania był obraz Vincenta van Gogha *Gwiazdzista noc*. W ramach aktywności projektowej przybliżyliśmy uczestnikom tematykę związaną z kosmosem, a zwłaszcza z gwiazdozbiorami w formie zwierząt. Zadaniem najmłodszych było przedstawić dowolną techniką wybrany gwiazdozbiór. Dzieci uczyły się, jak narysować i wyciąć gwiazdy, która stała się podstawą ich wytworów. Na podstawie zdjęć prac uczestników powstał filmik wideo *Pod wspólnym niebem*.

T – Technology (technologia): wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) do nauki

Nauczyciele z placówek partnerskich podjęli decyzję, że przybliżą dzieciom tematykę związaną z pojęciem „muzeum”. W trakcie zajęć dzięki Google Arts&Culture przedszkolaki odbyły wirtualny spacer po muzeum Vincenta van Gogha w poszukiwaniu obrazu *Śtoneczniki*. Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) odegrały istotną rolę podczas tworzenia wspólnego rezultatu eTwinningowych działań projektowych. Przy użyciu narzędzia Genial.ly stworzono *escape room*^{QR} dla uczestników. To etap stanowiący podsumowanie wiedzy nabytej przez nich w trakcie realizacji projektu.





E – Engineering (inżynieria): projektowanie i budowanie rzeczy

Podczas realizacji tego działania skupiliśmy się m.in. na architekturze w sztuce, jako inspirację wykorzystując obraz Miljenko Bengeza *Rab*. Po omówieniu jego tematyki dzieci podzielono na grupy. Zadaniem każdej z nich było zbudowanie za pomocą

klocków makiety swojego miasta. Następnie z uczestnikami omówiono kształty figur geometrycznych, które były wyjściem do ich twórczości plastycznej w ramach projektu. Wykonane przez dzieci z placówek partnerskich prace z kolorowego papieru technicznego zostały wykorzystane do stworzenia inspirowanego oryginałem eTwinningowego obrazu *Rab*.

A – Arts (sztuka): rzeczy stają się atrakcyjne i angażujące

Podczas tego etapu przedszkolaki zamieniły się w małych artystów – aktorów, kostiumologów i fotografów. Po wnikliwym obejrzeniu *Portretu dzieci artysty* Jana Matejki i zapoznaniu się z biografią tego malarza uczestnicy odtworzyli jego obraz, wcielając się w jego bohaterów.

M – Maths (matematyka): mierzenie rzeczy i wyników oraz pojęcia matematyczne

Obraz Salvadora Dalego *Motyli statek* stał się inspiracją do podjęcia tematu symetrii oraz nauki składania orgiami. W trakcie tych działań placówki partnerskie w parach konstruowały symetryczne połówki motyla. Dodatkowo dzieci uczestniczące w projekcie w swoich placówkach macierzystych tworzyły własne prace inspirowane tym obrazem. ■



Escape room
„Muzeum”
z projektu
„Ile matematyki
jest w obrazie?”



Jeszcze 5 minut!

Cyfrowa równowaga w praktyce!

Oczywiście pamiętał o tym
– o czym pamięta
każdy rozsądny człowiek
– że nie powinno się nigdy
zatrząskować za sobą drzwi,
gdy się wchodzi do szafy.
C.S. Lewis, *Opowieści z Narnii*

ANNA URBASIK

Cyfrowy dobrostan, cyfrowa równowaga czy też *digital well-being* – co oznacza to pojęcie? W jaki sposób wprowadzić cyfrowy ład w świecie najmłodszych podopiecznych? Jak wzbogacić zajęcia o praktyczne narzędzia pozwalające budować środowisko zrównoważone cyfrowo?

W książce *Opowieści z Narnii*, Lew, Czarownica i stara szafa istnieją dwa równoległe światy – realistyczny i fantastyczny. Ich granicę wyznacza latarnia. Miejsmem rzeczywistym jest stary dom na wsi gdzieś w Anglii. W jednym z jego pokoi znajduje się bardzo stara szafa. Przez drzwi tego zabytkowego mebla można przenieść się do fantastycznego świata Narnii, który rządzi się swoimi zasadami. Główni bohaterowie książki próbują znaleźć w nim swoje miejsce.

Ową „starą szafą” przenoszącą nas w inny świat – wymiar cyfrowy życia – stały się **technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK)**, w języku angielskim **Information and Communication Technologies (ICT)**. Są one integralną częścią dzisiejszego świata, wywierają więc także ogromny wpływ na edukację, w tym na kształcenie przedszkolne. Technologie te odnoszą się do zasobów, tj. narzędzi i programów, których używamy do przetwarzania informacji, administrowania nimi i do ich udostępniania. Zaliczają się do nich zatem różnorodne urządzenia technologiczne, takie jak komputer, smartfon, smartwatch, konsola do gier, a także programy czy aplikacje. W praktyce oznacza to m.in. wykorzystywanie „programów dołączonych do tablic interaktywnych, programów komputerowych, narzędzi online albo aplikacji edukacyjnych dostępnych w internecie, czy też wymianę informacji między uczestnikami procesu edukacji lub między uczniem i urządzeniem w postaci cyfrowej (formularze, e-mail, bazy prac w postaci elektronicznej itp.)” (*Kilka słów...* 2018). Technologie te zapewniają też nieskończoną ilość informacji i danych na wyciągnięcie ręki. Dlatego rozwijanie kompetencji cyfrowych związanych z ich używaniem ma fundamentalne znaczenie. Podobnie jest z umiejętnościami związanymi z interpretacją informacji.

Postęp technologiczny, który dokonał się w ostatnich latach, spowodował, że próbujemy znaleźć odpowiedź na pytanie, jak odnaleźć się w świecie cyfrowym. Co zrobić, aby zachować równowagę między byciem online i offline? Czy narzędzia TIK są jak tytułowy lew Aslan, który posługuje się magią tylko w dobrych celach – by służyć innym? A może są niczym Biała Czarownica, która choć obdarzona potężnymi siłami, używa ich niegodziwie, by zapanować nad innymi?

Ilość czasu spędzanego przez dzieci przed ekranem oraz wpływ TIK na najmłodszych i starszych uczniów stanowi przedmiot zainteresowania zarówno rodziców, nauczycieli, jak i badaczy. Raport z badania *Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0–6* dowodzi, że z urządzeń mobilnych, takich jak



smartfon, tablet, smartwatch czy laptop, korzysta ponad połowa (54%) dzieci w wieku do 6 lat. Większość z nich (75%) używa urządzeń mobilnych z dostępem do internetu. Dzieci w wieku do 6 lat spędzają przed narzędziami tego typu średnio ponad godzinę dziennie. Czas ten zdecydowana większość z nich (88%) przeznaczają na oglądanie i czytanie treści adresowanych do nich, jak filmy, bajki czy gry⁸.

Parry Aftab w książce *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa* (2003) przedstawia katalog zagrożeń, na które narażeni są najmłodszy podczas korzystania z sieci. Autorka wskazuje sześć rodzajów ryzyka: 1) nieodpowiednie informacje – pornografia, nienawiść, oszustwa, przemoc, informacje, które są nieprawdziwe i przedstawione w sposób przesadny; 2) dostęp do niebezpiecznych usług – strony, które oferują kupno przedmiotów nieodpowiednich dla dzieci; 3) niepokojenie i uwodzenie dzieci przez inne osoby, które są wulgarnie, obrażają je, grożą im, przesyłają wirusy, oraz takie, które będą chciały włamać się do ich komputera; 4) nieświadome przekazywanie ważnych informacji przez branie udziału w konkursach czy wypełnianie formularzy; 5) wykorzystanie i oszustwo; 6) uwodzenie przez cybernapiastników i namawianie do spotkań.

Jednocześnie badania pokazują, że TIK mogą też wspierać rozwój dzieci w wieku przedszkolnym. Zdaniem Howarda Pitlera, Elizabeth R. Hubbell i Matta Kuhna edukacja wspomagana w praktyce szkolnej (przedszkolnej) przez wykorzystanie TIK nie osądza, za to motywuje, umożliwia częste i szybkie przekazywanie informacji zwrotnej, indywidualizuje proces uczenia się przez dostosowanie do potrzeb dzieci, pozwala im na większą samodzielność oraz zapewnia multisensoryczne środowisko uczenia się: obrazy, dźwięki i symbole (Pittler, Hubbel i Kuhn 2015, s. 11).

Zdaniem Katarzyny Pluty (2021) rola nowoczesnych technologii w edukacji sprowadza się do następujących kwestii: wzmocnienie funkcji kształcenia (poznawanie rzeczywistości, rozwijanie umiejętności jej przekształcania); wspomaganie procesu uczenia się przez oddziaływanie na wiele zmysłów; zapewnianie szybkiego dostępu do informacji; stwarzanie możliwości korzystania z nieograniczonych zasobów z całego świata; uatrakcyjnianie procesu nauczania dzięki wzbogaceniu go o nowe metody i formy pracy; zapewnianie ciekawości prezentacji treści oraz elastyczności form przekazu i komunikacji; stwarzanie możliwości dostosowania treści nauczania do poziomu uczniów oraz wychodzenie naprzeciw



⁸ Badanie *Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0–6 lat* przeprowadzono w ramach programu *Badania naukowe, epidemiologiczne, monitoring, ewaluacja – wspieranie badań naukowych dotyczących uzależnień behawioralnych, a także rozwiązywania problemów z tym związanych*, w ramach zadania *Zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku do lat 6*. Realizatorem była Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Raport przygotowali dr Magdalena Rowicka, kierownik projektu, i dr Michał Bujalski (bit.ly/3Nppx46).

oczekiwaniom i zainteresowaniom. Z kolei zdaniem Jolanty Kędzior (2019, s. 278) „Nowe media umożliwiają pracę w grupie: uczą współpracy, rozwijają kompetencje w zakresie komunikacji społecznej. Stymulują uwagę dzieci poprzez odbieranie różnorodnych komunikatów i angażowanie różnych zmysłów, rozwijają ich postrzeganie i myślenie. Dzięki TIK przedszkolaki mogą doświadczać, działać, eksperymentować. Media cyfrowe przygotowują im grunt pod etap operacji formalnych, w których dominuje myślenie abstrakcyjne i logiczne”.

Cyfrowa równowaga, dobrobyt cyfrowy, digital well-being to określenie, z którym możemy się spotkać w kontekście narzędzi TIK. Jest to temat, o którym mówi się coraz więcej, i to nie bez powodu. Poczucie szczęścia i dobre samopoczucie nie tylko są korzystne dla naszego ciała i umysłu, ale także pomagają nam bardziej produktywnie pracować. Czym jest równowaga cyfrowa? „To stan, w którym technologia ma służyć nam, a nie my jej. To stan, w którym korzystanie z niej służy wspieraniu w naszym życiu tego, co uznajemy za ważne i wartościowe” (Krzyżanowska 2020a, s. 19). Według Małgorzaty Wojtysiak zaś to takie korzystanie z technologii, które wspiera nasz rozwój, zdrowie emocjo-

nalne i fizyczne, pomagają nam osiągać założone przez nas cele⁹.

Czy zatem istnieje metoda na korzystanie z TIK w taki sposób, by zapewnić dzieciom możliwość zachowania równowagi cyfrowej? Jedną z form aktywizowania najmłodszych oraz kształtowania u nich kompetencji kluczowych przy jednoczesnym wykorzystaniu narzędzi TIK jest projekt edukacyjny. W tym kontekście miejscem z pogranicza magii staje się program eTwinning z jego przestrzenią projektową **TwinSpace**.

⁹ Zob. www.edukacja.um.warszawa.pl/~rownowaga-cyfrowa [dostęp: 07.11.2023].

Opis projektu

Dinozaury wzbudzają ogromne zainteresowanie u dzieci. Te fascynujące jaszczury zaskakują swoim wyglądem i gabarytami, skrywają też wiele tajemnic. Skąd wzięły się te gigantyczne kręgowce? Dlaczego wyginęły? Bohaterem projektu eTwinning „Czy ktoś widział dinozaura?”, realizowanego w wersji offline i online w Publicznym Przedszkolu nr 17 im. Majki Jeżowskiej w Jastrzębiu-Zdroju we współpracy z 11 innymi placówkami edukacyjnymi z Polski, był właśnie jeden z nich.

Cele projektu

- 1) rozbudzanie zainteresowań poznawczych u dzieci i wzbogacenie ich wiedzy z zakresu prehistorii i dinozaurów;
- 2) kształtowanie umiejętności społecznych – współdziałania w zabawach i sytuacjach zadaniowych;
- 3) rozwijanie umiejętności posługiwania się wybranymi narzędziami TIK (tablet, tablica interaktywna, aparat, wybrane aplikacje).

W trakcie projektu dzieci dowiedziały się, że dinozaury to nie smoki

i że naprawdę istniały, a niektóre były tak ogromne, że nie zmieściłyby się w przedszkolnej czy szkolnej sali. W poszukiwaniu wiedzy na temat tych zwierząt pomogła nam m.in. wirtualna wizyta w National Liverpool Museum, Google Dinosaurs 3D, puzzle AR (*Augmented Reality* – rozszerzona rzeczywistość) i EDPuzzle.

Działania projektowe w świecie offline...

Dawno, dawno temu...

Jednym z pierwszych działań projektowych były zajęcia, których głównymi bohaterami były dinozaury. Uczestnicy na podstawie książek, ilustracji, tekstów muzycznych i literackich oraz przyniesionych przez siebie zabawek prowadziły rozmowę na temat dinozaurów. Poznały kilka informacji i ciekawostek na temat tych gadów.

Zamierzając uzupełnić wiedzę na ich temat, udaliśmy się do biblioteki i księgarni w poszukiwaniu kolejnych książek. Poznawaliśmy następne fakty na temat świata dinozaurów i szukaliśmy odpowiedzi na pytanie, dlaczego wyginęły. Wybuch wulkanu, meteor, a może epoka lodowcowa? Odpowiedź próbowaliśmy znaleźć w encyklopedii. By móc zrozumieć, czym jest wybuch wulkanu, przeprowadziliśmy eksperyment.

Mały paleontolog

Prowadziliśmy rozmowy z dziećmi na temat tego, kim jest paleontolog i czym się zajmuje. Postanowiliśmy także przeprowadzić wykopaliska. Poszukiwaliśmy zakopanych w tartej bułce „kości dinozaurów” i oczyszczaliśmy je fachowo za pomocą pędzelków.



Dzień Dinozaura

Podsumowaniem działań projektowych był Dzień Dinozaura, w trakcie którego sprawdzaliśmy naszą wiedzę o tych zwierzętach. Po odczytaniu zdania przez nauczyciela dzieci w odpowiedzi podnosiły odpowiedni kartonik: prawda (zielony) bądź fałsz (czerwony).

... i analogiczne działania projektowe w świecie online

Dawno, dawno temu...

Uczestnicy mieli okazję obejrzeć film edukacyjny, a następnie rozwiązać quiz w Edpuzzle. Na platformie LearningApps dzielili obrazki na odpowiednie kategorie, a w JigsawPlanet układali puzzle przedstawiające dinozaura.

Park Jurajski

Z ogromną radością odwiedziliśmy wirtualne National Museums Liverpool. A dzięki Mary Jones i jej kanałowi na YouTube odbyliśmy podróż po świecie dinozaurów, a następnie, podczas gier przygotowanych w aplikacji Wordwall, dobieraliśmy je w pary.

A czemu nie ma już dinozaurów?

Po zdobyciu odpowiednich wiadomości i wykonaniu eksperymentu z wulkanem w serwisie YouTube obejrzelśmy film edukacyjny na temat przyczyn wyginięcia dinozaurów.

Mały paleontolog

Chcąc poszerzyć naszą wiedzę na temat pracy paleontologa, poszukiwaliśmy informacji w internecie, m.in. w serwisie *Nauka. To lubię*.

Dzień Dinozaura

Dzięki Google Dinosaurs 3D mieliśmy okazję spotkać się z dinozaurem. Wraz z Bee-Botem kodowaliśmy drogę tak, aby ominąć T-Rexa. A swoją wiedzę sprawdziliśmy i utrwaliliśmy podczas rozwiązywania quizu przygotowanego w Quizziz.

Na co jeszcze pozwoliły nam TIK i platforma TwinSpace? Na wypracowanie wspólnych rezultatów projektowych. A wśród nich są m.in.:

- 1) *Dinopedia*^{QR} – stworzona przez dzieci encyklopedia dla dzieci. Przy jej redagowaniu skorzystaliśmy z narzędzia StoryJumper, w którym dzieci mogły umieszczać interesujące informacje na temat dinozaurów i ilustracje.



Quiz
„Świat dinozaurów”
z projektu
„Czy ktoś widział
dinozaura?”



- 1) *Świat dinozaurów*^{QR} – gra stworzona na podstawie wiadomości z *Dinopedii*. Korzystaliśmy z niej m.in. podczas zajęć otwartych dla rodziców.
- 1) *Dinokody* – zabawy z kodami QR. W ramach tego działania powstało 14 kart z kodami, pod którymi ukryliśmy niespodzianki dla uczestników.

Projekt edukacyjny ma szansę stać się metodą aktywizującą i angażującą dzieci, rozwijającą ich zainteresowania i kreatywność. Wykorzystanie nowoczesnych narzędzi do realizacji działań motywuje dzieci i pozwala im wyszukiwać informacje oraz tworzyć strategie. Daje im również szansę na podejmowanie decyzji podczas wykonywania zadań własnych.

Przedszkolaki potrzebują edukacji opartej na zabawie i doświadczeniu. Potrzebują też kontaktu z innymi i z naturą. Nie bójmy się jednak przekroczyć czasem granic „starej szafy” i wejść do świata cyfrowego. Używając TIK, uczmy o odpowiedzialnym korzystaniu z informacji, a wówczas zachowamy właściwą równowagę między byciem offline i online. ■

Dinopedia
z projektu
„Czy ktoś widział
dinozaura?”



Kształtowanie świadomości przyrodniczej

eTwinning w plenerze

*Jeśli pomożemy dzieciom
pokochać naturę,
będą się o nią troszczyły,
bo każdy dba o to, co kocha.*
Charles Mully

**ANNA
KRZYŻANOWSKA**

Odkrywanie świata nie jest możliwe, gdy eksplorujemy go wirtualnie, nawet w ramach najlepszych projektów eTwinning! Co więcej, aby dzieci pokochały naturę i troszczyły się o nią na co dzień, muszą zbudować z nią bezpośrednią relację. Tego doświadczenia nie zastąpią żadne aplikacje czy e-zasoby. Trzeba pozwolić dzieciom biegać boso po trawie, zbierać pióra, ratować dżdżownice i przyglądać się chmurom... Przekonajmy się, czy jest na to miejsce w przedszkolnych projektach.

Myśląc o priorytetowych zadaniach edukacji, na każdym jej etapie sięgamy po kwestie najistotniejsze,

strategiczne dla teraźniejszości i przyszłości naszych uczniów. Tyle że, bez względu na to, ile mają oni lat, dzisiaj naprawdę nie wiadomo, w co najpierw włożyć ręce i... serce.

Na sytuację ludzkości tu i teraz oraz na perspektywę jej funkcjonowania czy przetrwania wpływa wiele czynników. Próba identyfikacji obszarów najistotniejszych w tym kontekście oraz inspirowanie dzieci i młodzieży do podejmowania działań wydają się także zadaniami sektora edukacji i wychowania. Krytyczne zagadnienia, wymagające natychmiastowej interwencji, zostały ujęte przez naukowców jako **3C, tj. COVID (koronawirus), Climate (klimat) i Conflict (konflikt)**. Należałoby poszerzyć tę grupę o trudności wynikające z kryzysów gospodarczych czy w relacjach międzyludzkich.

W obliczu spraw tak bardzo dotyczących naszej codzienności kwestia relacji człowieka z przyrodą wydaje się najmniej istotna. Ale nie doceniamy natury tak, jak na to zasługuje, traktując ją, jakby była nam dana na zawsze i bez ograniczeń. Wydaje się, że nauczyciele starają się nadążać za wyzwaniami czasu i – mimo ograniczonych możliwości w kwestii wpływu na sytuację globalną – reagują.

Zarówno w szkołach, jak i w przedszkolach podejmuje się problematykę ochrony przyrody i zmian klimatycznych. W ramach swoich możliwości i motywacji, w myśl zasady „Myśl globalnie – działaj lokalnie”, nauczyciele realizują z uczniami projekty na małą i dużą skalę: segregują odpady, sprzątają bliższą i dalszą okolicę, pomagają schroniskom dla zwierząt itd. Dzieci i uczniowie poznają w działaniu znaczenie pojęć składających się na **konceptję 5R: Reduce (ogranicz), Reuse (użyj ponownie), Repair (napraw), Rot (kompostuj), Recycle (przetwórz)**. Żeby miała ona odzwierciedlenie praktyczne, potrzebna jest motywacja i konsekwentne działanie. Te dwa warunki mają szansę zaistnieć, kiedy widzimy sens naszych poczynań. A ten dostrzeżemy tylko wtedy, gdy





między człowiekiem i naturą zaistnieje realna więź. Jak wspomina Mulle, człowiek zatroszczy się o naturę tylko wtedy, gdy ją pokocha. Jak w tej sytuacji odnajduje się mały człowiek?

Wydaje się, że dzisiejsze dzieci mają dostęp do niemal wszystkiego, jeśli chodzi o dobra materialne i wyrażane pragnienia. Trzeba szczerze przyznać, że konsekwencją gonitwy dorosłych za realizacją tych potrzeb jest ograniczenie czasu spędzanego z bliskimi, a czasem – trudności w relacjach emocjonalno-społecznych. To zauważalne, że jeszcze mniej czasu dzieci spędzają na łonie natury. Jak więc mogą zbudować z nią relację? Doskonale rozpoznają kolory koszy na śmieci i znają gatunki zwierząt zagrożonych wyginieciem, ale wszyscy wiemy, że to nie wystarczy.

Kto jest odpowiedzialny za nawiązanie i utrzymywanie przez dziecko więzi z przyrodą? Czy można wychować je do tej relacji – nauczyć dzieci kochać naturę? Czego ona może nauczyć nas? Jak wpisać to zadanie w program eTwinning?

Dar więzi

Każdy nauczyciel, niezależnie od etapu edukacji, którym się zajmuje, kieruje się wytycznymi podstawy programowej oraz wizją nauczania wyznaczoną w jego placówce. Wybór metod pracy powinien być autonomiczną decyzją nauczyciela, bo gdy pracuje on zgodnie ze swoimi przekonaniem, robi to z większym entuzjazmem. Gdy jest w swojej pracy autentyczny – przekona do działania uczniów i ich rodziców. Żeby coś komuś dać, trzeba to najpierw mieć.

Ciekawy punkt widzenia przedstawia Robin Wall Kimmerer, ekolożka i pisarka zajmująca się zagadnieniem relacji człowieka ze światem natury. W swojej książce *Pieśń Ziemi* (2020) zwraca ona uwagę na możliwość leżą-

cą w zasięgu każdego z nas – zmiany tego, jak myślimy o świecie i jak na co dzień żyjemy. Autorka zauważa, że kiedy zmieniamy sposób myślenia, zmieniamy także swoje postępowanie, wpływamy na zachowania otaczających nas ludzi i w ten sposób przyczyniamy się do przeobrażania świata. Ponieważ ta przemiana serc i umysłów ma w jej ocenie charakter zaraźliwy, ten pozytywny aspekt warto wykorzystać w pracy edukacyjnej z najmłodszymi dziećmi.

Robin Wall Kimmerer (2020) pisze: „Często mówi się, że najlepszą rzeczą, jaką ludzie mogą zrobić dla natury, jest trzymanie się od niej z daleka i pozostawienie jej w spokoju. Są miejsca, gdzie ta prawda jest absolutnie prawdziwa i nasi przodkowie to szanowali. Ale powierzono nam także zadanie troski o ziemię” (s. 428). W jej ocenie nie okazuje się miłości i troski, oddzielając się od tego, co się kocha. Na dorosłych (rodzicach i nauczycielach) spoczywa zatem wielka odpowiedzialność w kwestii wychowania w odniesieniu do przyrody, odkrywania i rozwijania więzi dzieci z naturą. Działania zmierzające ku temu nie muszą odbywać się kosztem edukacji nastawionej na osiągnięcie gotowości do podjęcia nauki w szkole, ale są ich elementem.

Bezценne momenty

Jeśli należymy do grupy pedagogów ponad wszystko ceniących sytuacje edukacyjne, w których dzieci pochylają się nad kartami pracy, rysują kształty liter, porównują na ilustracji liczbę biedronek i pszczoł, podają właściwe nazwy gatunkowe ptaków i kwiatów będących zwiastunami wiosny, uznajemy, że wszystko to jest potrzebne z perspektywy poznawczej z uwagi

na zdobywaną przez nie wiedzę czy umiejętności. Edukacyjne priorytety warto jednak wzmocnić wielozmysłową eksploracją i kontekstem emocjonalnym. Tylko wówczas zostaną one w dziecięcej pamięci dłużej niż na jedną czy dwie chwile. Nie łudźmy się – nasi podopieczni nie będą pamiętać skrupulatnie wypełnianych kart pracy, żmudnego procesu kreślenia pierwszych liter i cyfr oraz dodawania i odejmowania na palcach. Zapamiętają natomiast moment, w którym pozwolono im biegać boso po trawie w przedszkolnym ogrodzie, ratować dżdżownicę na rabatce kwiatowej czy chodzić po linii między drzewami. Wiele takich chwil i ja zapiszę na zawsze w swoim pedagogicznym sercu i umyśle... Czułość i słowa Dominiki żegnającej leżącego w jej dłoniach martwego ptaka. Pewność siebie, gdy Aleksandra odmówiła zejścia z jabłoni (bo „czuje się tam wspaniale”). Sensoryczne zdziwienie Izabeli, której stopa wysunęła się z kalosza, przez



co dziewczynka pobrudziła się błotem prawie po kolano. Beztroski śmiech dzieci wywołujących tańcem deszcz i wiatr przykładem rdzennych Amerykanów czy ich współpraca przy przenoszeniu sporych gałęzi na budowę leśnego mostu i szałas.

Wszystkie te sytuacje wydarzyły się w toku pracy projektowej, realizowanej w przedszkolnej codzienności, tak często na zewnątrz budynku, kiedy tylko było to możliwe. I nie, nie jest to strata czasu. Dostrzegam w tych sytuacjach mnóstwo okazji do rozwijania bezcennych kompetencji, jak współpraca, koncentracja uwagi, rozwiązywanie problemów, świadomość motoryczna, komunikacja werbalna, pewność siebie, empatia i wrażliwość na piękno natury.

Dylemat na miarę XXI wieku

Stanowisko naukowców jest jednoznaczne: nasz mózg potrzebuje zieleni i regularności fraktali w naturze – powtarzalności kształtów ukrytych w płatkach kwiatów, unerwieniu liści czy w gałęziach drzew. Duży i mały człowiek ma potrzebę przestrzeni, powietrza niesionego przez podmuch wiatru, naturalnego światła, kojącego dźwięku padającego deszczu i uziemienia, choćby za sprawą chodzenia boso po trawie. Co więcej, wyniki badań wskazują na wyraźną korelację między dobrostanem człowieka a czasem spędzonym w naturze.

Nasze dążenia do utrzymania tej naturalnej, zakorzenionej w genach relacji, realizowane celowo lub nieświadomie zestawione z nieudolnymi próbami zastąpienia sensorycznych doznań sztucznym światłem czy świecą o zapachu lasu, doskonale ilustruje film *Let Nature Back Into Your Home* z kampanii „Indoor Generation”.

Jak wynika z jego treści, obecnie ok. 90% naszego życia spędzamy w pomieszczeniach zamkniętych. Przekazujemy ten sposób funkcjonowania naszym dzieciom, stąd spore prawdopodobieństwo, że kolejne pokolenia będą spędzać we wnętrzach większość czasu przeznaczanego na naukę, pracę, zabawę czy odpoczynek. Dlatego niektórzy nazywają je **Pokoleniem Wnętrz (Indoor Generation)**, przebywającym w najróżniejszych pomieszczeniach od chwili przebudzenia przez większość dnia, codziennie, przez całe życie.

Film kieruje czytelne przesłanie do nas, dorosłych. Trzeba zapewnić kolejnemu pokoleniu doświadczenia w przestrzeni zewnętrznej, dostęp do naturalnego światła i świeżego powietrza. Trzeba znaleźć sposób na powrót przyrody do naszego życia i jej stałą

w nim obecność. Musimy pielęgnować relację z matką naturą – więź, z którą wszyscy się rodzimy. To, że weszliśmy „do środka”, nie oznacza, że ją porzucamy. Natura jest ciągle obecna, czeka tylko na zaproszenie. Czeką **na zewnątrz**. Ale czy ta potrzeba sugeruje konieczność odciążenia dzieci od świata cyfrowego?

Zabawa i nauka dostosowane do czasów

„Model dzieciństwa zmienia się, dostosowując się do nowych kontekstów” – wskazuje Jordan Shapiro w książce *Nowe cyfrowe dzieciństwo* (2020). Nostalgiczne wspomnienia i wizje własnego dzieciństwa porównywane z sytuacją współczesnego dziecka mogą powodować u dorosłych strach technofobiczny, który Shapiro uznaje za tak stary, jak każda innowacja. Ponadto należy przyjąć za naturalne to, że zmiany cywilizacyjne transformują charakter rodzicielstwa, trendy w wychowaniu i w edukacji.

Jeszcze 150 lat temu przed dziećmi nie roztaczano perspektywy zabawy, oczekiwano od nich włączenia się w system pracy na rzecz materialnego wspierania rodziny, „adekwatnie” do ich wieku. Dopiero z biegiem czasu i z pojawieniem się nowych koncepcji miejsca dziecka w społeczeństwie, jak pisze Shapiro, zabawa stała się „odpowiednikiem pracy dziecka”, a jej przebieg miał odpowiadać przyszłemu środowisku pracy zawodowej. Stąd zrozumiałą pod względem społecznym jest charakter zabaw w piaskownicy, w której dzieci uczyły się realizować swoje pomysły, współpracując w stałej grupie, stosując się do ustalonych zasad.

Aktywności dzieci i społeczne oczekiwania wobec nich mają obec-



nie podobny kontekst. Opisując kompetencje nabywane przez współczesne dzieci podczas zabawy w wirtualnej piaskownicy Minecraft, Shapiro zauważa, że niektóre umiejętności cyfrowe, takie jak praca twórcza i komunikacja w środowisku wirtualnym, wielozadaniowość, przestrzeganie zasad i sposoby rozwiązywania problemów, będą niezbędne tymże dzieciom w ich przyszłej pracy zawodowej. Być może w jeszcze nieznannej profesji, prawdopodobnie zmieniającej się z dużą częstotliwością. Przepuszczalnie w dużym stopniu realizowanej „na odległość”. W tym ujęciu przestrzeń wirtualna dziś miałaby wspierać funkcjonowanie w świecie realnym w przyszłości. Ma to sens.

Z jednej strony ta myśl przynosi ulgę i uwalnia od wspomnianej technofobii, czyli lęku przed negatywnymi konsekwencjami społecznymi tendencji cyfrowych. Z drugiej warto zwrócić uwagę na to, aby nastawienie na globalną współpracę dziecięcych zespołów projektowych wykorzystujących technologie nie wykluczało dostępu do wielozmysłowych doświadczeń i dążeń do „powrotu do natury”.

Konsekwencje oddzielenia od niej zostały dowiedzione naukowo (Louv 2016). Obserwowane u dzieci i młodzie-



ży skutki psychofizyczne i poznawcze (tj. trudności z koncentracją i pamięcią, spadek odporności i sprawności fizycznej oraz znaczne obniżenie nastroju czy stany depresyjne) sprawdzają nas do pojęcia **zespołu deficytu natury**. Pojęcie to i profilaktyka tego zjawiska zostały wprowadzone do literatury tematu przez Richarda Louva. Zapobieganie zaburzeniom wynikającym z ograniczonego kontaktu z przyrodą należy traktować poważnie, zwłaszcza w czasach wzmożonej obecności dzieci w przestrzeni cyfrowej w związku ze zmianami cywilizacyjnymi. Warte refleksji jest stanowisko wspomnianego autora, który stwierdza, że „im bardziej stajemy się zaawansowani technologicznie, tym więcej natury potrzebujemy”.

Zachowanie równowagi między nowoczesną technologią, priorytetyzacją osiągnięć edukacyjnych, potrzebą sięgania do kulturowo-przyrodniczych korzeni człowieczeństwa i koniecznością bezpośrednich wielozmysłowych doświadczeń jest istotne z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, jest to wszechstronny rozwój dziecka: jego wiedzy, umiejętności, kompetencji, pasji, które mają ewoluować w przyszłości i które mają początek w doświadczeniach zmysłowych oraz w naśladowaniu innych w kontakcie bezpośrednim. Po drugie, należy zdać sobie sprawę z istoty budowania więzi z naturą na poziomie co najmniej dorównującym technologii.

Kluczowe decyzje

W edukacji potrzeba dobrych przewodników – dorosłych mentorów z zapałem współuczestniczących w procesie nabywania więzi z przyrodą. Doskonale rozumie to Rachel Carson, która w książce *The Sense of Wonder* (2007) pisze: „Jeśli dziecko ma zachować przy życiu wrodzone poczucie zadziwienia, potrzebuje towarzystwa przynajmniej jednej osoby dorosłej, która może je dzielić, odkrywając na nowo radość, podekscytowanie i tajemnice świata, w którym żyjemy” (cyt. za Sampson 2016, s. 192).

Otoczające nas elementy natury i kultury mogą stanowić doskonałą inspirację w naszych projektach. Refleksyjnie i trafnie podsumowuje to Scott D. Sampson w książce *Kalosze pełne kijanek* (2016). Pisze on: „Zbyt często myślimy o przyrodzie jako o zjawisku odrębnym od nas, zamkniętym w parkach narodowych, lasach, nadmorskich plażach, a o wyprawie do takiego miejsca – w kategoriach wyczerpujących przygotowań. A przecież natura jest wokół nas, w ogrodzie, za domem, na szkolnym podwórku, przedziera się dzielnie w stronę nieba spomiędzy chodnikowych płyt. Jeśli dzieci mają wyrosnąć na zdrowych, samodzielnych dorosłych, natura musi być obecna w ich codziennym życiu, od zajęć w szkole po niezorganizowane, swobodne, czasem tro-



chę ryzykowne zabawy wokół domu. Przyroda to nie są odległe miejsca pełne nieznanych roślin, zwierząt i krajobrazów, o których uczymy się i które odwiedzamy raz czy dwa razy w roku. To środowisko, którego powinniśmy doświadczać codziennie, zwłaszcza w okresie dzieciństwa” (s. 33).

Pamiętajmy o tym, decydując o naszym osobistym stylu i treści nauczania. Bierzmy pod uwagę, że „Pokoleniu Wnętrz” szczególnie potrzeba eksplorowania tego, co na zewnątrz. Podejmując się pracy przy wirtualnych projektach, bądźmy świadomi naszej odpowiedzialności za potrzebę doświadczenia przez dzieci tego, co prawdziwe i namacalne. eTwinning może być ich wirtualną piaskownicą, w której nadal dostępne jest wrażenie mokrego i suchego piasku między palcami.

Aktywności projektowe w otoczeniu przyrodniczo-kulturowym

*Natura nie jest miejscem,
które się odwiedza. Jest domem.*
Gary Snyder

Projektując przestrzeń do odkrywania przyrody i kultury, nie sposób pozostać wewnątrz przedszkolnej sali. Nie można przecież odkrywać świata, pozostając od niego odseparowanym!

Przedszkolne projekty eTwinning z uwagi na charakter tego programu realizowane w wirtualnej przestrzeni nie powinny opierać się jedynie na wirtualnej drodze poznania. I o ile kontakty z rówieśnikami z grup partnerskich odbywają się „na odległość”, o tyle kontakt ze światem, który poznają dzieci, musi być bezpośredni! Trzeba znaleźć jakąś kompromisową ścieżkę, tak by internetowa interakcja nie wykluczała realnej eksploracji...

Rozumienie pojęć nie odbywa się przecież przez poznanie ich definicji wspartej nawet najlepszej jakości fotografią. Jak objąć rozumem drzewo, jeśli nigdy nie dotknęliśmy jego kory albo nie chroniliśmy się w jego cieniu? Czy poznamy fakturę liści, czytując ich kody QR? Jak zrozumieć, czym jest śnieg, jeśli dane jest nam tylko śpiewać o bałwankach, a zamiast lepić śnieżne kule, łączyliśmy śnieżynki w pary na tablicy interaktywnej?

eTwinning w przedszkolu? Oczywiście! Dzięki temu świat jest dla dzieci na wyciągnięcie ręki. Warto, by w projektach te małe ręce mogły dotknąć otaczającego je świata i poznać go takim, jakim jest naprawdę!



Planowanie

Inspiracją w projektach z akcentem outdoorowym może być dosłownie każdy element natury czy kultury. Punktem wyjścia do ciekawej przygody ma szansę stać się zwykły kamień, patyk o ciekawym kształcie, rabatka w przedszkolnym ogrodzie, jak i dzieło sztuki czy tekst literacki, a nawet jego niewielki fragment.

Etap planowania projektu przez koordynatorów, odbywający się w formule dialogu, powinien uwzględniać elastyczność planowanych działań. Modyfikacje pierwotnych założeń są bowiem konieczne, jeśli przewidujemy także gotowość do podążania za dziećmi i otwartość na ich nieoczekiwane pomysły, znaleziska, spotkania. W tego typu projektach zwyczajnie nie da się wszystkiego zaplanować, tak jak nie da się okiełznać przyrody i dziecięcej natury. Czy jesteśmy gotowi na niespodzianki?

Zapoznanie się partnerów

Aktywność: *Portrety z natury* z projektu „SmArt Nature” [Zmysłna natura]

W projekcie dzieci przekładały język natury na sztukę i odwrotnie – interpretowały sztukę, wykorzystując do tego elementy natury. W ramach aktywności wprowadzającej do projektu rysowały kredkami, a potem przedstawiały rówieśnikom swoje portrety, a następnie przekształcały je w kolaże z materiałów naturalnych. Dzieci sfotografowano na tle ich prac, tworząc tym samym galerię zapoznawczą projektu.

Wniosek: Dziecięce formy ekspresji przejawiają się nie tylko w formach plastycznych. Twórczość najmłodszych może uzewnętrzniać się także w postaci konstrukcji. Dlaczego nie wykorzystać w nich materiału przyrodniczego, tym bardziej jeśli został on samodzielnie zebrany przez dzieci w trakcie spacerów?

Wprowadzenie

Aktywność: *Leaves live* [Live z liśćmi] z projektu „Grow4Nature” [Rośnij dla Natury]

Podczas wprowadzania uczestników projektu w jego tematykę inspirowaną wybranymi elementami natury wypracowano mapę myśli przedstawiającą m.in. czasowniki opisujące czynności „wykonywane” przez liście. Uczestnicy przedsięwzięcia z Polski realizowali to zadanie późną jesienią, w ogrodzie przedszkolnym i w pobliskim lesie. Dzieci fotografowały znalezione w naturze liście i napotkane korony drzew. Wspólną kolekcję zdjęć, obejmującą także Hiszpanię, Islandię, Słowenię i Włochy, opublikowano w Wakelet.



Na podstawie obserwacji sposobów poruszania się czy opadania liści dzieci wyodrębniły czynności opisujące ruch i szybko modyfikowały swoje pomysły. Zaczęły personifikować obiekty. W ich wyobraźni liście podejmowały różne formy zabawy – huśtały się na huśtawce, robiły fikołki, a przy tym nawet się uśmiechały.

Obserwacja uczestników projektu w toku ich niedyrektywnej zabawy była zaskakująca – dzieci spontanicznie odegrały zwerbalizowane wcześniej role liści. Bez oporów i obaw przed zabrudzeniem czy owadami z własnej inicjatywy zakopały się w nich po uszy.

Wniosek: Elementy natury potrafią prowadzić dzieci do spontanicznych aktywności, odzwierciedlających ich sposób przeżywania przyrody „tu i teraz”. Eksplorowanie tematu na podstawie obiektów przyrodniczych czy kulturowych, przekładane na język mówiony, język sztuki, ruch czy dźwięk, poszerza przestrzeń percepcji i poznawania obiektów oraz związków między nimi.

Komunikacja

Aktywność: *Leaves drama play* [Liściowa zabawa dramowa] z projektu „Grow4Nature” [Rośnij dla natury]^{QR}

Komunikacja między dziećmi w wieku przedszkolnym w toku projektów międzynarodowych jest nie lada wyzwaniem, głównie z powodu ich niewystarczających kompetencji językowych. W projekcie nauczyciele chcieli umożliwić dzieciom co najmniej interakcję niewerbalną za sprawą ruchu i uniwersalnego języka symboli. Wypracowaną kolekcję czasowników z nazwami czynności wykonywanych przez liście przełożono na język znaków, wykorzystując do tego możliwości strony „The Noun Project”^{QR}.

Dzieci łączyły znaczenia czynności z ich postacią ikoniczną. Następnie używały stworzonych symboli w czasie spotkań online określanymi mianem „liściowej zabawy dramowej”. W ich trakcie korzystały ze schematu demonstracji ruchu „na żywo”. Rówieśnicy z zespołów partnerskich dopasowywali do niego właściwy znak.

Wniosek: Międzynarodowe interakcje dzieci oparte na adekwatnych do ich wieku formach komunikacji są bezcennym doświadczeniem na każdym etapie edukacji. Ich wykorzystanie jest możliwe już od przedszkola.

Strona
„The Noun Project”



Współpraca

Aktywności: *Nature banner* [Baner z natury] oraz *Let's art together!* [Sztukujmy] z projektów „TreeTwinning” oraz „SmArt Nature” [Zmyślna natura]

Dzieci realizowały zadanie wspólnego wykreowania wyrazu „Nature” z materiałów naturalnych. Każda z sześciu grup partnerskich wypracowała kształt jednej litery, a te następnie sfotografowano i scalono za pomocą narzędzia Canva. Tego rodzaju aktywność, prosta w organizacji i realizacji, uwidacznia dzieciom rezultat ich pracy jako elementu całości oraz uświadamia im, że ich wkład jest niezbędny dla uzyskania zamierzonego efektu końcowego.

Podobny schemat pracy zastosowano w projekcie „SmArt Nature”, w którym dzieci w wyniku połączenia plakatów wykonanych w grupach krajowych stworzyły międzynarodowe dzieło sztuki.

Uczestnicy najpierw rysowali plakaty o ustalonej wielkości, zawierające wybrane elementy przyrodniczo-kulturowe eksplorowane w projekcie, które następnie rozesłano pocztą wraz z zebranymi okazami przyrodniczymi. Zestawione w całość plakaty ozdobiono ramką wykonaną z elementów przyrodniczych.

Wniosek: Rezultat pracy projektowej oparty na schemacie składania „całości z części” nie jest przykładem bezpośredniej interakcji między dziećmi. Aktywności tego typu można jednak traktować jako cenne doświadczenie dające im poczucie sprawstwa oraz sposobność do czerpania radości z pracy z rówieśnikami z innych grup czy krajów partnerskich.



Aktywność: Colours/Signs**[Kolory/znaki] z projektu „Talking Pictures” [Mówiące fotografie]®**

Działania projektowe mogą być realizowane dzięki eksploracji otoczenia pod kątem elementów przyrodniczych lub kulturowych zleconych przez grupy partnerskie.

W zadaniu „Colour Hunting” dzieci decydowały o zestawie barw, których grupy partnerskie miały szukać w swoim środowisku. W tym celu dzieci wybierały się na spacer po najbliższej okolicy i, pracując w mniejszych zespołach, kolekcjonowały zdjęcia elementów przyrodniczych w podanych kolorach. Zebrane fotografie, publikowane na blogu projektu, postawiły przed dziećmi kolejne pytania o obecność poszczególnych gatunków roślin i zwierząt (a czasem przedmiotów) w ich otoczeniu. Najmłodszy poznawali więc nie tylko nazwy kolorów oraz zasoby naturalne takich krajów jak Hiszpania i Islandia, ale także poszerzali swój zasób biernego i czynnego słownictwa, doskonaliąc przy tym percepcję wzrokową, umiejętność obserwacji oraz technikę wykonywania zdjęć.

W podobny sposób zrealizowano aktywność inspirowaną znakami drogowymi. W czasie spaceru dzieci wybrały trzy przykłady znaków lub symboli. Następnie w swoim otoczeniu znaleźć je mieli ich koledzy projektowi. Reportaże z poszukiwań opublikowano na stronie przedsięwzięcia. Z pełnego zestawu znaków dzieci korzystały, tworząc wspólne opowiadanie słowno-obrazkowe, opublikowane we wszystkich językach projektu.

Wniosek: Doświadczanie podobieństwa znaczeń w różnorodności kulturowo-przyrodniczej to bezcenny



Strona projektu
„Talking Pictures”



efekt tego typu aktywności. Dzieci mają okazję dostrzec, że niewiele je różni od rówieśników żyjących w innych miejscach na świecie oraz że *wszyscy są tak samo ważni*.

Aktywność: Weather reports [Prognoza pogody] z projektu „From Picture to Adventure” [Od zdjęcia do przygody]

Współpraca trzech krajów charakteryzujących się zupełnie odmiennym środowiskiem przyrodniczym jest doskonałą okazją do eksplorowania zagadnień dotyczących zjawisk natury. W toku tego zadania, poza cotygodniowym przygotowaniem przez dzieci autorskiej prognozy pogody dla swoich partnerów, opracowywano wspólne raporty pogodowe. Na ich podstawie dzieci dokonywały analizy różnic między warunkami klimatycznymi i atmosferycznymi w Polsce, Hiszpanii i Islandii.

Postanowiono, że przez trzy kolejne wtorki marca dzieci będą dokumentować warunki panujące w ich miejscu zamieszkania. Samodzielnie fotografowały to, co widzą pod swoimi stopami, dookoła siebie i nad głową. Do odczuwanych warunków dobierały najbardziej pasujące symbole pogody i symbol termometru (ciepło/zimno). Zestawienie informacji i zdjęć płynących z tych badań publikowano w postaci wspólnego plakatu – raportu pogodowego z danego dnia.

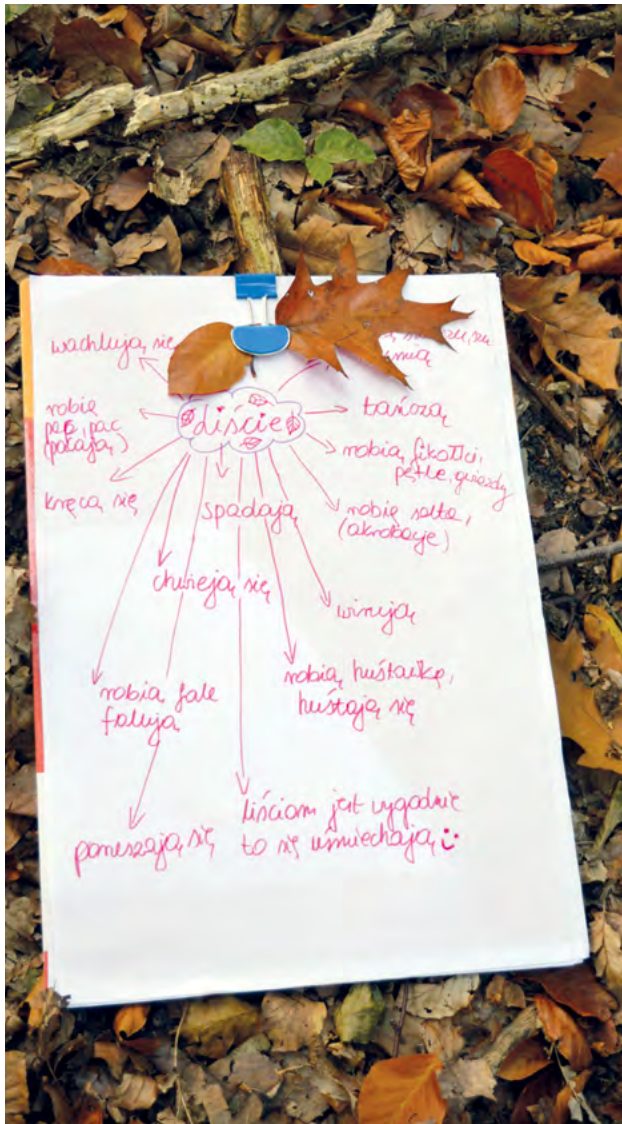
Strona projektu
„From picture
to adventure”



Współpraca ze środowiskiem lokalnym

Aktywność: Kulturalna Misja z Bebokiem ARTkiem z projektu „SmArt Nature” [Zmyslna natura]^{QR}

Inspiracją strony polskiej do działań projektowych była wybrana przez dzieci akwarela autorstwa śląskiego artysty Grzegorza Chudego. Uwidoczniony na akwareli Bebok – lokalny stworek, którym dawniej straszono niegrzeczne dzieci, towarzyszył polskiej grupie w realizacji projektu. Wykreowany we współpracy z pracownią



TwinSpace projektu „SmArt Nature”



Kolekcja „Leaves live” z projektu „Grow4Nature”



krawiecką Bebok ARTek (pod postacią maskotki w przyjaznej eTwinningowej wersji) szukał zagubionej ukochanej. W kulturalnej misji ratunkowej na terenie zabytkowego osiedla Nikiszowiec pomogły mu dzieci. Zabawa poszukiwawcza, podczas której dzieci realizowały serię zadań specjalnych, prowadziła przez wyjątkowe miejsca tego osiedla, a szczęśliwe zakończenie znalazła w atelier projektowym Grzegorza Chudego. Lekcja rysunku u artysty, znanego dzieciom dotąd tylko z jego obrazów, oraz radość z odnalezienia ukochanej MARTusi – panny Bebokowej – to wyjątkowe zakończenie tego projektu.

Wniosek: W realizacji projektów warto sięgać po pozornie „nierealne” aspekty współpracy ze środowiskiem lokalnym. Ciekawe inicjatywy z udziałem dzieci spotykają się bowiem z bardzo pozytywnym odzewem instytucji i ludzi kultury. Pozytywne nastawienie do współpracy na rzecz dzieci wprowadza nowe perspektywy, których beneficjentami są najmłodszy. ■

Odkrywanie świata zmysłami

*Ludzie muszą
wyjść z własnych
umysłów, by dojść
do swoich zmysłów.*

Robert Anton Wilson, *Okno
w piramidzie*

**ANNA
KRZYŻANOWSKA**

Zmysły towarzyszą nam w każdym momencie i na każdym etapie życia – to konstatacja tyle oczywista, co... niedoceniana. Jeśli zrozumiemy, że dla rozwoju człowieka gromadzenie doświadczeń zmysłowych ma kluczowe znaczenie, będziemy bardziej skłonni, by zadbać o inspirującą i stymulującą sensorycznie przestrzeń dla dzieci. Tak, może nią być eTwinning, mimo swojego e-charakteru! Funkcjonujące w sferze cyfrowej **Pokolenie Alfa** potrzebuje dotknąć i posmakować życia.

Uczymy się świata drogą zmysłową. Nie istnieje na to lepszy sposób. Nie ma innej ścieżki poznania i rozwoju. Od okresu prenatalnego do ostatnich chwil naszego życia bezustannie odbieramy bodźce płynące z zewnątrz, a także z wnętrza naszego ciała. Nasz mózg rozpoznaje je, interpretuje i segreguje, a potem, bazując na dotychczas zdobytych doświadczeniach – integruje je ze sobą, przywołując odpowiednią reakcję organizmu. Czasem jest ona obronna, często to przyjemne lub nieprzyjemne skojarzenie, ale zawsze – nowy element układanki w skomplikowanym układzie pamięci, zasobach słownictwa i wiedzy o otaczającym świecie, o relacjach międzyludzkich, o nas samych. Droga zmysłowa pozwala na kształtowanie się naszej tożsamości, bo dzięki utrwalanym reakcjom na doświadczenia sensoryczne wykazujemy określone preferencje i zachowania. Dokonujemy mniej lub bardziej świadomych wyborów.

Pozbawieni możliwości eksplorowania sensorycznego nie posuwamy się naprzód na ścieżce rozwoju psychofizycznego, intelektualnego i osobistego. Wszechstronna stymulacja zmysłów jest więc kluczowa do prawidłowego funkcjonowania organizmu. Jest warunkiem rozwoju człowieka. Tym bardziej, gdy jest on jeszcze mały.

Z jakiego więc powodu w edukacji, nawet w praktyce pedagogicznej wychowania przedszkolnego, główna koncepcja nauczania ma tak wiele wspólnego z nurtem akademickim? Na jakiej podstawie umniejszamy znaczenie wielozmysłowej eksploracji na rzecz systematycznego nabywania wiedzy i umiejętności? I wreszcie, czy rzeczywiście efektywnie wspieramy dzieci w odkrywaniu prawdziwości świata przez uzupełnianie obszernych pakietów kart pracy, aktywności realizowane na ograniczonej przestrzeni stołki, w nienaturalnej wymuszonej ciszy lub w hałasie, w sali wypełnionej zabawkami dydaktycznymi z plastiku?

Efektywność procesu poznawczego jest wprost proporcjonalna do sposobu i warunków, w jakich dziecko ma sposobność go realizować. Ten fakt powinien mieć kluczowe znaczenie także w toku planowania i realizacji projektów programu eTwinning. Koncepcja **uczenia się przez całe życie (Lifelong Learning)**, uwzględniana w humanistycznym podejściu do rozwoju jednostki ludzkiej i towarzysząca programom Erasmus+ i eTwinning, zawiera



zatem nieodłączny komponent sensoryczny. Równie dobrze można by ją nazwać „uczeniem się zmysłami przez całe życie”.

Czy jest miejsce dla sensorycznych aktywności w wirtualnej współpracy przedszkoli w eTwinningu? Zmysły to bodziec konkretny, namacalny – czy to możliwe wirtualnie? Uważniej przyjrzyjmy się więc zmysłom.

Zewnętrzne i wewnętrzne układy zmysłowe

Zmysły dają nam zdolność odbierania bodźców za pomocą receptorów znajdujących się w wyspecjalizowanych narządach. Te stanowią część układu nerwowego. Informacje o pobudzeniu konkretnych receptorów są przekazywane przez komórki nerwowe do właściwych analizatorów w korze mózgowej. Jak zauważa Carol Kranowitz (2012), zmysły dostarczają nam informacji, których potrzebujemy, by funkcjonować. Ich pierwszym zadaniem jest pomóc nam przetrwać przez zapewnienie nam bezpieczeństwa drogą reagowania na bodźce. Drugim – pomaganie w stawaniu się aktywnymi i twórczymi istotami. Nasze zmysły odbierają bodźce z zewnątrz i z wnętrza naszego ciała. Każde nasze działanie dostarcza nam wrażeń zmysłowych, co więcej – powoduje, że korzystamy z kilku zmysłów jednocześnie. A im bardziej istotna jest dla nas dana czynność, tym więcej zmysłów uruchamia. Carol Kranowitz wyjaśnia, że konwergencja tych sensorycznych wrażeń informuje nas o tym, „co, gdzie i dlaczego się dzieje, kiedy to coś ma znaczenie oraz kiedy musimy to wykorzystać lub na to zareagować” (s. 65).

Powszechnie znany i upowszechniany model układu zmysłowego wypracował Arystoteles w IV wieku p.n.e. Obejmował on pięć zmysłów, określanych obecnie jako **zewnętrzne (środowiskowe) układy zmysłowe** z uwagi na ich działanie polegające na odbieraniu informacji z zewnątrz, spoza naszego ciała. Mamy pełną świadomość posiadania zmysłów wewnętrznych oraz pewną kontrolę nad nimi, przejawiającą się m.in. umiejętnością ich czasowego „wyłączenia” (zamknięcia oczu, zatkania uszu czy nosa).

Do zmysłów zewnętrznych zaliczamy:

- 1) **dotyk**, który dostarcza nam informacji o wielkości, kształcie i fakturze przedmiotu. Odbiera je w wyniku kontaktu przedmiotu ze skórą, a dokładniej – ze znajdującymi się na niej receptorami rejestrującymi nacisk, wibracje, ruch, temperaturę, rozciąganie skóry czy ból;
- 1) **węch**, który dzięki receptorom zapachowym rejestruje cząsteczki chemiczne (odoranty) w wyniku ich zetknięcia z nosem;



- 1) **smak**, rozpoznaje cząsteczki chemiczne przez receptory znajdujące się na języku. Obecnie różnicuje się cztery rodzaje receptorów rozpoznających smaki: słodki, słony, kwaśny i gorzki oraz receptor umami identyfikujący kwas glutaminowy;
- 1) **wzrok**, rozpoznaje fale elektromagnetyczne w zakresie widzialnym (światło). Uznaje się, że składa się on z dwóch osobnych zmysłów odpowiadających za rozpoznawanie barwy i jasności;
- 1) **słuch**, który pozwala odbierać dźwięki za pomocą ucha zamieniającego fale akustyczne (drgania powietrza) na wrażenia słuchowe. Zmysł ten identyfikuje głośność i wysokość dźwięku. Podobnie jak wzrok, bywa nazywany zmysłem dalekim, gdyż nie wymaga bezpośredniego kontaktu z bodźcem.

Istnieją także mniej znane, choć nieustannie aktywne i niezbędne do funkcjonowania **zmysły wewnętrzne**, zlokalizowane wewnątrz naszego ciała. Zaliczamy do nich:

- 1) **zmysł przedsionkowy** (westybularny), odbierający wrażenia za pomocą ucha wewnętrznego, dostarczający informacji o położeniu



(umożliwiająca odczuwanie bólu stawów, skóry i narządów ciała) czy **percepcję czasu** (zdolność odmierzenia czasu przez mózg człowieka). Niektórzy neurologowie wspominają o istnieniu **zmysłu języka, zmysłu sensu** czy **głębokości**.

Ewolucja percepcji zmysłowej a rozwój nowych technologii

Ciekawe podejście do zagadnienia zmysłów ma prognozyk innowacji cyfrowych Marcin Maciejewski. W wywiadzie *Ile mamy zmysłów w cyfrowym świecie* (Maciejewski 2022) zwraca on uwagę na zjawisko osłabienia niektórych układów zmysłowych i rozwijania się innych w nowych kierunkach. Wspomina o znaczącym nadwyżeniu zmysłu słuchu i wzroku przez dostarczanie im nieustannych bodźców wzrokowo-słuchowych w otoczeniu przypominającym, jak to nazywa, „śmietnik z nadmiarem treści”. Stąd zjawisko wizualnego zanieczyszczenia, **visual pollution**.

Marcin Maciejewski zadaje pytanie o możliwość poszerzenia doświadczeń zmysłowych w świecie cyfrowym i zdecydowanie postuluje włączanie nauki do prac nad **rzeczywistością rozszerzoną (Extended Reality – XR)**, tak by nie utracić funkcji sensorycznych ważnych z perspektywy człowieczeństwa. W trosce o podtrzymywanie wrażliwości zmysłów interesująca jest koncepcja budowy indywidualnego sensorium zależnego od odmiennych potrzeb człowieka czy leksykonu sensorycznego opartego na określeniach lingwistycznych tego, co odczuwamy. Zwraca tym samym uwagę na znaczenie stymulacji wielozmysłowej przez całe życie człowieka, niezależnie od wieku czy momentu rozwoju cywilizacyjnego.

Teoria integracji sensorycznej

Termin **integracja** (łac. *integratio*) oznacza proces scalenia, tworzenia się całości z części. W publikacji *Integracja sensoryczna na co dzień* autorstwa Marii Borkowskiej i Kingi Wagh (2010) znajdujemy wyjaśnienie integracji zachodzącej w układzie nerwowym – w którym komórki zbierają i scalają informacje z neuronów niższych rzędów, wzmacniając lub pomijając pewne cechy bodźców, zależnie od potrzeb. Integracja czynności zmysłowo-ruchowych, nazywana **integracją sensoryczną (sensory integration – SI)**, to uporządkowanie i współdziałanie wrażeń zmysłowych w sposób umożliwiający ich wykorzystanie w celowym działaniu.

głowy w stosunku do powierzchni ziemi, poruszaniu się ciała w przestrzeni oraz zapewniający poczucie równowagi;

- 1) **zmysł interoceptywny** (interocepcja), niezbędny do przetrwania, ponieważ podtrzymuje działanie organizmu, dostarczając informacji o wrażeniach odbieranych przez organy wewnętrzne. Dzięki niemu odczuwamy głód i pragnienie. Interocepcja reguluje tętno, ciepłotę ciała, procesy trawienne i nastrój;
- 2) **zmysł proprioceptywny** (propriocepcja), który na podstawie bodźców odbieranych wskutek rozciągania się i kurczenia mięśni dostarcza informacji odnośnie do pozycji ciała i ruchów jego części.

Co ciekawe, istnieją koncepcje wyodrębniające pewne odczuwanie sensoryczne jako osobne zmysły, co czyni zagadnienie klasyfikacji układów zmysłowych człowieka kwestią otwartą, podlegającą dalszym eksploracjom naukowym.

Według różnych propozycji wyróżnia się m.in. **zmysł temperatury** (odpowiedzialny za jej odczuwanie na zewnątrz i wewnątrz ciała), **nocycepcję**

Twórczynią założeń teoretycznych, sposobów badania i terapii zaburzeń integracji sensorycznej jest dr Anna Jean Ayres. Uwzględniając zagadnienia neurofizjologiczne, w szczegółowy sposób opisała ona cztery kolejne poziomy rozwoju integracji sensorycznej trwające do końca okresu przedszkolnego. Prawidłowe przejście przez te etapy pozwala dzieciom dojść do stadium końcowego tego procesu przejawiającego się w formie dominacji jednej strony ciała i półkuli mózgu, nabyciu zdolności koncentracji, opanowania, organizacji swoich myśli i zamiarów, nauki, abstrakcyjnego myślenia i rozumowania, przyswajania obowiązujących w danej kulturze wzorców zachowania oraz zbudowania poczucia własnej wartości i pewności siebie.

U dzieci wykazujących trudności w zakresie integracji sensorycznej obserwuje się zaburzenia w rozwoju umiejętności ruchowych (w obszarze dużej lub małej motoryki) oraz w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym. Najczęstszymi rodzajami zaburzeń układów zmysłów, mocno różnicującymi zasady podejmowanych terapii, są nadwrażliwość lub niedowrażliwość na bodźce.

Doktor Anna Jean Ayres jest autorką testów umożliwiających ocenę ewentualnych nieprawidłowości w rozwoju procesów integracji sensorycznej. Badania diagnostyczne w tym zakresie mogą przeprowadzać jedynie osoby posiadające wiedzę na temat rozpoznawania objawów dysfunkcji oraz ustalania planu systematycznej tzw. **terapii SI**. Jak zaznaczają Maria Borkowska i Kinga Wagh (2010), poza terapią specjalistyczną nieocenione rezultaty można osiągnąć przez dostarczanie dzieciom odpowiedniej ilości i jakości bodźców w ich życiu codziennym. Obejmuje to także ich dom rodzinny i przedszkole. Osoby bliskie i nauczycieli. Wspomaganie rozwoju integracji narządów zmysłów w połączeniu z uważną obserwacją powinno być jednym z elementów postępowania pedagogicznego na etapie edukacji przedszkolnej.



Przestrzeń stymulująca zmysły

Świat jest nieskończoną liczbą możliwych wrażeń zmysłowych, a my jesteśmy zdolni postrzegać tylko ich niewielką część. Ta część, którą możemy odebrać, ulega następnie filtracji przez nasze unikalne doświadczenia, kulturę, język, przekonania, wartości, zainteresowania i założenia.

Każdy żyje w swojej niepowtarzalnej rzeczywistości stworzonej z naszych wrażeń zmysłowych i indywidualnych życiowych doświadczeń.

John Seymour i Joseph O'Connor

Gotowość doświadczenia

Potencjał rozwojowy umysłu małego dziecka jest niepowtarzalny. Naturalna ciekawość świata u najmłodszych, różnorodne sposoby poznawania przez nich rzeczywistości i reagowania na napotkane sytuacje, a także stwarzane im warunki sprawiają, że interpretują oni otoczenie na najróżniejsze sposoby i wyrażają to słowem, gestem, uśmiechem, zabawą czy w marzeniach. Loris Malaguzzi, filozof i inicjator koncepcji edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej Reggio Emilia, ujmując je jako 100 języków dziecka: „Sto rodzajów słuchania, dziwienia się i kochania / Sto radosnych sposobów / na śpiewanie i rozumienie / na odkrywanie stu światów”. W swoim wierszu zatytułowanym *100 języków dziecka*, skąd pochodzą powyższe słowa, wskazuje też, że „dziewięćdziesiąt dziewięć z nich jednakże / zostają mu ukradzione / ponieważ szkoła i otoczenie / oddzielają jego głowę od ciała”.

To stanowisko ma bezpośredni związek z wielozmysłową eksploatacją świata. Bo to dzięki doświadczeniom zmysłowym dzieci mają

spostrzeżenia, rozwijają swoje środki wyrazu i sposoby poznania, próbują reagować na daną im przestrzeń w twórczy sposób. Aby warunki ku temu były sprzyjające, dzieci potrzebują inspirującej przestrzeni, bogatej w materiały i narzędzia, w elementy języka kultury i sztuki, oraz swobody w zdobywaniu i interpretacji doświadczeń. A to w kontakcie z innymi dziećmi, przy dyskretnym wsparciu dorosłego, który im aktywnie towarzyszy.

Sto języków jest w zasięgu każdego dziecka, niezależnie od jego potencjału intelektualnego, ograniczeń czy dysfunkcji rozwojowych. Trudności w obszarze integracji sensorycznej, uszkodzenia neurologiczne czy deficyty w obrębie narządów zmysłów mogą w znaczący sposób utrudnić mu osiągnięcie poziomu uznawanego przez dorosłych za adekwatny do wieku czy do jego własnych oczekiwań. Nie oznacza to jednak, że jest ono pozbawione możliwości wyrażania siebie. Wówczas częściej wybiera drogę zmysłową i bardziej potrzebuje stymulacji sensorycznej.

Gdy bodźców jest za mało

Literatura przedmiotu podejmuje zagadnienie **deprywacji zmysłowej** – sytuacji zredukowanego dopływu bodźców (informacji sensorycznych) z otoczenia, wyłączającej jednostkę z możliwie pełnego funkcjonowania w jego środowisku. Eksperymenty psychologiczne polegające na sztucznym izolowaniu człowieka od wrażeń dźwiękowych, wzrokowych i zapachowych doprowadziły do jednoznacznie pouczających wniosków o destrukcyjnych skutkach deprywacji zmysłowej. Dłuższe odosobnienie sensoryczne skutkuje pojawieniem się niepokoju lub lęku, zaburzeń emocjonalnych, a nawet utratą poczucia tożsamości.



Aspekt edukacyjny jest w tym kontekście oczywisty. Jeśli poznawanie samego siebie, swojego otoczenia i nabywanie wiedzy o świecie tworzy się z informacji dostarczanych za pośrednictwem zmysłów, umniejszanie ich znaczenia i ograniczone wykorzystanie na jakimkolwiek etapie edukacji jest równorzędne z ograniczaniem możliwości pełnego rozwoju jednostki.

Jak piszą Maria Borkowska i Kinga Wagh (2010), to właśnie okres wczesnego dzieciństwa, a zwłaszcza pierwszy rok życia dziecka, ma decydujące znaczenie w tworzeniu się w człowieku obrazu świata. To czas kluczowy właśnie z uwagi na zachodzące procesy uaktywniania, integrowania i dojrzewania układów zmysłów. Autorki zauważają, że efekty deprywacji zmysłowej w tym okresie są nieodwracalne, gdyż „nadrobienie niewielkiego nawet zubożenia doświadczeń we wczesnym okresie dzieciństwa stanowi dla większości organizmów przeszkodę nie do pokonania w późniejszym okresie życia” (s. 14).

Gdy bodźców jest za dużo

Zjawiskiem odwrotnym do deprywacji zmysłowej, skutkującym negatywnymi konsekwencjami dla funkcjonowania każdego człowieka, jest **przestymulowanie**. Ma ono charakter odwracalny, co więcej – stosunkowo nietrudno dokonać selekcji sytuacji powodujących nadmiar bodźców, zmodyfikować przebieg dnia lub przestrzeń, w której przebywamy, tak aby znaleźć optymalny poziom stymulacji sensorycznej.

Negatywny skutek zbyt dużej ilości bodźców u dzieci jest dość łatwo zauważalny. Rozdrażnienie, niepokój, płaczliwość, kłopoty ze snem. Bywa to jednak mylnie

interpretowane. O ile dostrzegamy, że przyczyną tych zachowań może być zmęczenie, rozumiemy je częściej w aspekcie fizycznym niż zmysłowym. Tymczasem nieregularny tryb życia dziecka, zmiany w schemacie dnia, nieustanne zajmowanie mu czasu zabawą i zajęciami dodatkowymi, nadmiar czasu ekranowego, a nawet wyposażenie pokoju zbyt dużą ilością zabawek – sprawiają, że układ nerwowy zbyt intensywnie przetwarza informacje i nie jest w stanie odpocząć.

Całodzienny pobyt w przedszkolu dostarcza dzieciom sporej ilości bodźców. Stąd ważną jest świadomość nauczycieli w zakresie intensywności działań stymulujących oraz ich jakości ze wskazaniem na równowagę procesów nerwowych (zbalansowanie siły pobudzenia i hamowania) oraz sensoryczną różnorodność aktywności.

Etiologia trudności

Specyficzne trudności obserwowane u dzieci, związane z koncentracją uwagi, labilnością emocjonalną, przewagą pobudzenia nad hamowaniem, mogą stanowić cechy charakterystyczne wieku dziecięcego. Czasem są one efektem czynników środowiskowych i wychowawczych, braku rutyny w czynnościach dnia codziennego, utraty poczucia bezpieczeństwa czy nielimitowanego dostępu do technologii. Trudności i nietypowe zachowania mogą wynikać także z poważnych deficytów o charakterze neurologicznym lub zaburzeń rozwojowych w obszarze integracji sensorycznej.

Podjęcie specjalistycznej terapii SI pod okiem profesjonalisty jest kluczowe dla prawidłowego funkcjonowania dziecka wykazującego zaburzenia w tym zakresie. Również



nauczyciel wychowania przedszkolnego, o ile wykazuje refleksyjną postawę i jest zorientowany w tym zagadnieniu, ma do dyspozycji różne możliwości wspierania układu sensorycznego dzieci. Systematycznie podejmowane działania dyrektywne (zajęcia i zabawy polisensoryczne zorganizowane przez nauczyciela) oraz działania niedyrektywne (swobodne zabawy inicjowane przez dzieci, także z wykorzystaniem udostępnionego materiału sensorycznego) mogą dostarczyć przedszkolakom bezcennych doświadczeń wielozmysłowych.

Pokolenie Alfa

Przyszłość świata znajduje się dziś w mojej klasie.

Ivan W. Fitzwater

Najmłodsze pokolenie dzieci, realizujące początkowe etapy edukacji, którymi są wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna, nazywane jest **Pokoleniem Alfa (Generation Alpha)**. Autorem tego określenia jest futurolog i badacz pokoleń Mark McCrindle. Wskazuje on na specyficzną sytuację dzieci urodzonych w latach 2010–2025, rozpoczynających nowy czas dla ludzkości, funkcjonujących od chwili urodzenia w sferze cyfrowej. To **Google Kids**, pokolenie bezustannie podłączone do sieci (*Net Gen, Always On*), właśnie w niej szukającym uznania, autorytetów, sposobów na nudę oraz realizacji potrzeby interaktywności.

Biegłość technologiczna w wykorzystywaniu programów i aplikacji jest m.in. efektem ubocznym czasu spędzanego przez reprezentantów tego pokolenia w trybie online. Uczą się oni bardziej intuicyjnie niż logicznie. Kierują bardziej sercem niż rozumem.



nie „uczmy się za pomocą zmysłów przez całe życie” – to *lifelong learning through the senses*.

Sensoryczne projekty eTwinning

Czasami trzeba zapomnieć o inteligencji i pozwolić, by przemówiły zmysły i serce.

Bernard Minier, Noc

Rozstrzygając zagadnienie realizacji sensorycznych aktywności w toku projektów eTwinning, możemy przyjąć, że doświadczenia te są nie tylko możliwe, ale wręcz niezbędne w dążeniu do wszechstronnego rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym. Konkluzja powinna wybrzmieć jednoznacznie: ograniczanie bezpośrednich zmysłowych doświadczeń dzieci w imię podążania ku perspektywie wirtualnego środowiska współpracy w ich edukacyjnej i życiowej przyszłości jest działaniem niewłaściwym, a nawet szkodliwym.

Jeśli zależy nam więc na kreowaniu przestrzeni sprzyjającej dzieciom Pokolenia Alfa, powinniśmy zadbać o edukacyjny balans między eksplorowaniem rzeczywistości realnej i wirtualnej. Potrzebujemy przykładów dobrych praktyk projektowych, w których treści poznawcze są zintegrowane z eksploracją świata za pomocą wszelkich dostępnych zmysłów.

Na potrzebę poszerzenia świadomości nauczycieli w tym zakresie odpowiada projekt „Inclusion through Sensory Integration” [Włączenie poprzez integrację sensoryczną]^{QR}, zrealizowany synchronicznie w ramach programu eTwinning oraz Partnerstwa Współpracy Szkół w Programie Erasmus+ *Edukacja szkolna*.

Działania projektowe skupiły się na trzech perspektywach: integracji zmysłów w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych (w tym umiejętności czytania i pisanie), dostępności doświadczeń zmysłowych w ramach edukacji outdoorowej oraz budowania polisensorycznej przestrzeni edukacyjnej przedszkola.

Warto zapoznać się z przebiegiem tej inicjatywy edukacyjnej, z materiałami wypracowanymi w jej ramach oraz z przykładami aktywności z dziećmi.

Na szczególną uwagę zasługuje inkluzyjny projekt eTwinning inspirowany bajką o Czerwonym Kapturku, realizowany jako wprowadzenie do partnerstwa Erasmus+. Odkrycie przez dzieci i nauczycieli tak szerokiego zakresu sensorycznych kontekstów w powszechnie znanej opowieści wykracza dalece poza... wielkie oczy, uszy i zęby wilka.

Płynnie realizują wielozadaniowe wyzwania. Czerpią radość ze współpracy z innymi. Można powiedzieć, że to wprost wymarzeni beneficjenci i uczestnicy projektów eTwinning! A patrząc z drugiej perspektywy – to eTwinning wydaje się idealnie dostosowany do ich potrzeb!

Co ciekawe, i o czym należy pamiętać także w projektach edukacyjnych, Pokolenie Alfa w pewnych aspektach dziecięctwa nie odróżnia się od najmłodszych dzieci wcześniejszych generacji czy odmiennych kultur. Spontaniczność i kierowanie się intuicją, naturalna ciekawość świata i chęć rozwoju czy potrzeby sensoryczne są dla nich wspólne. Ich „wewnętrzne dziecko” ma się dobrze i pędzi ku rozwojowi. Aspekt zmysłowy jest w tym pokoleniu fascynującym zjawiskiem. Obserwuje się u dzieci zarówno ogromną potrzebę eksploracji zmysłowej, jak i zaburzenia integracji układów sensorycznych.

To cenna wskazówka dla rodziców, nauczycieli i edukatorów. Warto zdobyć się na ten wysiłek i zadbać o stymulujące sensorycznie środowisko poznawcze dla swoich dzieci i uczniów. Tak – również w przestrzeni wirtualnej. Tak – również w eTwinning. Od przedszkola i nie tylko w przedszkolu. Ostatecz-

O projekcie
„Inclusion through
Sensory Integration”



Strona projektu
„Inclusion through
Sensory Integration”



Niektóre aktywności z tego projektu zostały opisane poniżej w odniesieniu do konkretnych wrażeń zmysłowych. Są one konsekwencją wieloletnich doświadczeń w pracy projektowej z dziećmi w wieku przedszkolnym, także tymi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Wzrok

Aktywność: *Introduction – sight* [Przedstawienie się – wzrok] z projektu „Inclusion through Sensory Integration” [Włączenie poprzez integrację zmysłów]^{QR}

W toku zadania wprowadzającego do tematyki odkrywania sposobu funkcjonowania zmysłów dzieci fotografowały wzajemnie swoje oczy za pomocą aparatu lub smartfona. Zdjęcia zgromadzono we wspólnej kolekcji w Canvie. Dzięki niej uczestnicy aktywności mogli odkrywać i poznawać różnorodność kształtu swoich twarzy i oczu i ich kolorystyki. Chętnie wyszukiwali fotografie przedstawiające oczy kolegów z grupy przedszkolnej. Ponadto wydrukowane zdjęcia rozcięto i wykorzystywano jako puzzle podczas zabaw swobodnych. Dało to najmłodszym okazję do doskonalenia percepcji wzrokowej.

Słuch

Aktywność: *The sounds of the story* [Dźwięki opowieści] z projektu „Little Red Riding Hood” [Czerwony Kapturek]^{QR}

Zadanie pozwoliło dzieciom spojrzeć na tę popularną bajkę z perspektywy towarzyszących jej dźwięków. Analizowały historię Kapturek zgodnie z chronologią wydarzeń, próbując sobie wyobrazić, jakie dźwięki docierały do uszu jej bohaterów i jakie oni sami wytwarzali.

Spostrzeżenia dzieci wydawały się nie mieć granic, nie było też w nich tabu. Wyodrębniały one takie sytuacje, jak odgłosy babci wpadającej do burczącego brzucha wilka, dźwięk bicia serca, chrapanie. Dostrzegły także liczne odgłosy przyrody, tj. szum wiatru, śpiew ptaków, stukanie dziecięcia, rechot żab czy dźwięk kropel deszczu.

Nagrania dziecięcych propozycji zgromadzono w postaci kolekcji dostępnej na Padlecie. Do zarejestrowania nagrań wykorzystano wewnętrzne narzędzie serwisu Padlet oraz krótkie nagrania wideo i dźwięku w serwisie Vocaroo.

Ciekawym uzupełnieniem eksploracji wrażeń słuchowych przez dzieci jest film *From the new world of our*

Film
„From the new world
of our senses”
z projektu
„Little Red Riding Hood”



senses^{QR}. Wiąże on nagrania odgłosów zarejestrowanych przez dzieci w ich najbliższym otoczeniu z muzyką Antonína Dvořáka (Symfonia 9. e-moll *Z Nowego Świata*).

Smak

Aktywność: *Maths & Grapes* [Szaszłyki z matematyki] z projektu „Bunch of E-grapes” [Kiść e-winogron]

Działania dydaktyczne o charakterze matematycznym powiązane z sensoryczną eksploracją winogron różnych odmian i barw. Dzieci w grupach partnerskich realizowały przygotowane dla nich zadania matematyczno-logiczne, obejmujące klasyfikację, różnicowanie wielkości, przeliczanie i porównywanie liczby elementów w zbiorach oraz dostrzeganie regularności w układach rytmicznych i kontynuowanie sekwencji.

Aktywności realizowano na podstawie zdjęć winogron (czyżności



Strona aktywności
„The sounds of the story”
z projektu
„Little Red Riding Hood”





manipulacyjne na tablicy interaktywnej z symbolami) oraz z wykorzystaniem naturalnych eksponatów. Dzieci zainspirowano do samodzielnego tworzenia winogronowych zagadek. Największym powodzeniem cieszyły się zadania, które można było zakończyć zjedzeniem owoców, czyli tzw. szaszłyki matematyczne. W toku tej aktywności uczestnicy nabijali winogrona na patyczki, tworząc wybraną przez siebie lub zadaną przez rówieśników regularność (rytm matematyczny). Następnie zjadali je z pełnym zaangażowaniem.

Drogą aktywności sensorycznych dzieci poznawały smak matematyki. Wybierały Króla Owoców i Królową Warzyw oraz tworzyły koktajle witaminowe. Zapoznawały się z terminem przydatności do spożycia i zapisem daty, wzięły udział w zabawie poszukiwawczej w lokalnych sklepach, zrealizowały cykl zadań metodą stacji zadaniowych w czasie zajęć otwartych.

Wniosek: Pozornie zwyczajne zadania kryją w sobie potencjalnie dużo rezultatów. Ich zakres jest nieograniczony, zależy jedynie od świadomości nauczyciela-wychowawcy i gotowości do wychodzenia naprzeciw potrzebom podopiecznych. W tym cyklu aktywności nauczyciele zareagowali na pojawiającą się nader często wybiórczość pokarmową dzieci. Trudności w przełamaniu niechęci wobec wybranych składników czy potraw zeszyły bowiem na drugi plan w sprzyjających okolicznościach – w klimacie zabawy i odkrywania.

Dotyk

Aktywność: *Touch trips* [Wyprawy dotykowe] z projektu „Touch of Nature” [Dotyk Natury]

Projekt był nastawiony na swobodne poszukiwania wrażeń dotykowych w najbliższym środowisku naturalnym. Wyprawy w jego ramach stanowiły okazję do poszerzania doświadczeń sensorycznych i stopniowego niwelowania obaw dzieci przed zabrudzeniem czy dotykiem nieznanymi elementami, powierzchni i struktur. Bezpośredniego kontaktu nie ograniczono jedynie do dłoni – dzieci miały okazję poruszać się po różnych powierzchniach boso lub leżały na plecach (stymulacja receptorów w obrębie stóp i pleców).

U uczestników projektu zaobserwowano zmniejszenie oporów przed bieganiem bez obuwia po zroszonej trawie, przechodzeniem boso po leśnych ścieżkach i „patykowych drogach” (autorski pomysł dzieci), dotykiem dziżdżownicy, zagładaniem w naturalne otwory w drzewach czy zakopywaniem się w stercie liści.

Fotograficzne reportaże z wypraw sensorycznych publikowano na bieżąco na TwinSpace projektu. Elementy przyrody eksplorowane przez grupę partnerską próbowano następnie odnaleźć w rzeczywistości przyrodniczo-klimatycznej.

Zgodnie z ustaleniami nauczycieli grupy polskiej i islandzkiej z uwagi na wiek dzieci (dwu- i trzylatki) nie realizowano zadań polegających na współdziałaniu w zespołach międzynarodowych. Bezpośrednia interakcja między grupami ograniczyła się do zebrania kolekcji ciekawych okazów przyrodniczych, którymi grupy wymieniły się drogą pocztową. Otrzymany zbiór został dodany do projektowej skrzyni skarbów służących jako materiał manipulacyjny w czasie zabaw swobodnych.

Strona
Przedszkola nr 48
w Zabrze



Strona aktywności
„Building values
everyday”
z projektu
„Four Headed Dragon”



Węch

Aktywność: *Smell from the Cave* [Zapach ze smoczej jamy] z projektu *Four-headed Dragon* [Czterogłowy smok]^{QR}

Inspiracją do przeprowadzenia projektu były smocze legendy znane w czterech krajach partnerskich – w Polsce, Hiszpanii, Islandii i Słowenii. Dzieci przekładały znane im opowieści na świat symboli, adekwatnie do metody „Klucz do uczenia się”. Tworzyły model czterogłowego smoka (przesyłały między sobą smocze głowy wytworzone w podgrupach). Wykreowały także własną historię o przygodach smoka, zawierającą tekst, ilustracje i reprezentację symboliczną, wspomagającą proces samodzielnego opowiadania.

Projektowi towarzyszyły działania wielozmysłowe. Dzieci przesały partnerom ziemię zebraną w pobliżu miejsc przebywania legendarnych smoków (w przypadku uczestników z Polski były to grudki z wawelskiego wzgórze). W Krakowie, pod rzeźbą smoka wawelskiego, zarejestrowano nagranie, w czasie którego dzieci imitowały dźwięk ryku smoka. Wykorzystując olejki eteryczne i zebrany przez siebie materiał naturalny (kwiaty, błoto, wodorosty itp.), samodzielnie wytwarzały próbki zapachowe, odzwierciedlające ich wyobrażenia zapachu wydobywającego się ze smoczej jamy.

Wniosek: W projektach eTwinning nie istnieją absurdalne tematy czy bzdurne zadania. Każda aktywność dziecka może mieć swoje uzasadnienie rozwojowe, o ile dostrzega je nauczyciel-wychowawca i o ile potrafi on przekonać swoich partnerów do realizacji danego zadania.



Strona aktywności „Dragons excursions” z projektu „Four Headed Dragon”



Równowaga

Aktywność: *Obstacles* [Przeszkody] z projektu „Little Red Riding Hood” [Czerwony Kapturek]^{QR}

W ramach projektu realizowano wyzwania równoważne powiązane z opowiadaniem o Czerwonym Kapturku. Aktywności odbywały się na terenach przyrodniczych: na placach zabaw i w ogrodach przedszkolnych. Zadaniem dzieci było dostrzeganie naturalnych i nienaturalnych przeszkód, jakie musieliby pokonać Czerwony Kapturek, wilk lub gajowy w drodze do domku babci.

Dzieciom zapewniono swobodę eksploracji terenu, a wybrane przykłady przeszkód wymagających pokonania zebrano na Padlecie w kolekcji *Obstacles walking to granny’s house*. W toku tej aktywności uczestnicy projektu doskonalili umiejętności równoważne, sprawność w zakresie planowania motorycznego, nabywając także pewności siebie w pokonywaniu pozornie ograniczających ich trudności.

Aktywność „Obstacles walking to granny’s house” z projektu „Little Red Riding Hood”



Propriocepcja

Aktywność: X-Rays [Promienie X] z projektu „Exploring the World with Maria and Isaac” [Odkrywanie świata z Marią i Izaakiem]^{OR}

W tym projekcie dzieci drogą doświadczeń odkrywały zjawiska fizyczne związane z działalnością naukową Marii Skłodowskiej-Curie i Isaaka Newtona. Z uwagi na wydarzenia w życiorysie noblistki, która w czasie I wojny światowej w mobilnych pracowniach rentgenowskich niosła pomoc rannym żołnierzom, dzieci w Polsce i w Anglii skupiły się na eksplorowaniu zagadnienia promieni rentgenowskich.

W rezultacie w toku aktywności dzieci poznawały budowę ciała człowieka – próbowały powiązać fragmenty kośćca z udostępnionymi im zdjęciami rentgenowskimi z kolekcji stworzonej wspólnie przez partnerów polskich i angielskich. Pracując w parach, wykonywały zdjęcia aparatem



cyfrowym, uwidaczniając w ten sposób części ciała pokazane na wybranych przez siebie kliszach. Z kolei w kilkuosobowych zespołach odrysowywały swoje kształty i wypełniały je kopiami zdjęć rentgenowskich, tak by stworzyć możliwie najpełniejszy obraz sylwetki człowieka.

Ponadto mali uczestnicy projektu z Polski wzięli udział w warsztatach z dziedziny biologii i chemii na Śląskim Uniwersytecie Medycznym z siedzibą w Zabrze. W ramach tej wizyty nadali wybrane przez siebie imię modelowi kośćca człowieka udostępnionemu im na potrzeby zadań projektowych. Następnie zaprosili swoich rówieśników z Anglii do narysowania wyobrażeń tej postaci – rysunki uwzględniały jej dokładną budowę i cechy charakterystyczne, jej otoczenie wraz z hobby lub zawodem.

Wniosek: Tematyka promieni Roentgena pozornie wykracza poza zakres podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Z innej perspektywy jednak w zupełności odpowiada na potrzebę realizacji zagadnień dotyczących orientacji w budowie ciała, kwestii z zakresu edukacji zdrowotnej, kształtowania wyobraźni. Projekt umożliwił dzieciom wykorzystanie prostych technologii, stworzył okazję do rozwijania kompetencji społecznych dzięki pracy w parach i większych zespołach, a w ramach edukacji patriotycznej przybliżono postać wybitnej polskiej uczoney. Przykład ten oznacza, że spektrum tematyczne i zakres aktywności proponowanych dzieciom mogą być bardzo szerokie. I trafne, o ile sposób realizacji aktywności jest dostosowany do ich możliwości.

Strona projektu
„Exploring the World
with Maria and Isaac”



Interocepcja

Aktywność: *Grandma's chamber pot* [Babciny nocnik] z projektu „Little Red Riding Hood” [Czerwony Kapturek]

W ramach zgłębiania zagadnienia sygnałów płynących z ciała dzieci eksplorowały kwestię badania tętna, poczucia głodu i sytości oraz potrzeby skorzystania z toalety. Te sytuacje wyodrębniono jako naturalne procesy dotyczące wszystkich bohaterów baśni – Czerwonego Kapturka, babci, wilka, a także gajowego.

Niezależnie od prac pozostałych grup partnerskich dzieci poszukiwały odpowiedzi na pytanie „Jaką melodię wybija serce?”, poznawały znaczenie polskich przysłów dotyczących głodu (głodnemu chleb na myśli; głodny jak wilk; apetyt rośnie w miarę jedzenia) czy dawne sposoby korzystania z toalety.



W ramach wirtualnej współpracy przedszkolaki wykreowały wspólną grafikę elektrokardiogramu oraz ozdobiły swoimi rysunkami ilustracje nocników. W obu przypadkach wykorzystano tablicę do pracy synchronicznej i asynchronicznej Jamboard.

Wniosek: Aktywności w projektach eTwinning mogą w pewnym zakresie opierać się na niezależnej pracy w grupach projektowych (odpowiadającej na bieżące zagadnienia interesujące dzieci). Należy jednak pamiętać o konieczności kreowania sytuacji współpracy, której wynikiem jest wypracowany wspólny rezultat (realny lub wirtualny) aktywności projektowej. ■

Bądź tu i teraz

Trening uważności i joga z eTwinningiem

*Zwykło się uważać za cud
chodzenie po powierzchni wody
czy unoszenie się w powietrzu,
ale myślę, że prawdziwym cudem
jest chodzenie po ziemi.*

*Każdego dnia uczestniczymy
w cudzie, z którego nawet nie
zdajemy sobie sprawy: niebieskie nie-
bo, białe chmury, zielone liście,
ciekawe oczy dziecka – nasze
własne oczy. Wszystko jest cudem.*
Thich Nhat Hanh, *Cud uważności.*
Prosty podręcznik medytacji

ANNA URBASIK

nie jest łatwo, a na ścieżce w kierunku zaangażowanej praktyki uważności wśród przedszkolaków pojawiają się wyboje. Ten artykuł poprowadzi cię przez informacje i zasady, które pomogą ci w treningu uważności na zajęciach.

Życie może być niepokojące w pozornie niekończącym się strumieniu stresujących wydarzeń na świecie, ogłaszanych w ponurych nagłówkach. To prawda, gdy jesteś osobą dorosłą. Jest to również prawda, gdy jesteś dzieckiem. Destrukcyjne wydarzenia, które wytrącają z równowagi, skłaniają nas do poszukiwania metod poprawiających koncentrację, panowanie nad emocjami i stresem.

Bez względu na wiek korzyść z ćwiczenia uważności jest bezsprzeczna – pozwala odnaleźć spokój w chaosie. A poświęcenie czasu na ponowne skupienie się nie jest działaniem wyłącznie dla dorosłych.

Próbwaliście kiedyś zająć się dniem swoim i swoich podopiecznych bardziej uważnie, tylko po to, by wpaść w pułapkę działania na autopilocie? Na początku być w pełni świadomym

Czym jest mindfulness?

Zanim zaczniesz czytać dalej, spróbuj wykonać buddyjską technikę medytacyjną znaną jako **uważność oddechu**. W swej klasycznej wersji opis medytacji brzmi: „Znalazłszy miejsce w lesie, u podnóża drzewa lub w pustej chacie, siadasz, krzyżując nogi, utrzymując ciało w wyprostowanej pozycji, kierując uważność w miejsce przed tobą. Wciąż uważny, wdychasz powietrze; wciąż uważny, wydychasz” (Greenland 2012, s. 17).

Dobry oddech i medytacja to istotne elementy mindfulness. Po wyciszeniu emocji i myśli przyjmij teraz kilka informacji ze świata zewnętrznego.

W Polsce termin **mindfulness** jest używany w brzmieniu angielskim bądź tłumaczy się go jako **uważność**. Profesor Jon Kabat Zinn, twórca programu opartego na uważności, definiuje ją jako „bycie skoncentrowanym w określony sposób: świadomie, tu i teraz, bez wartościowania i oceniania” (Snel 2015, s. 8). To „celowe zwracanie uwagi na to, co się dzieje wokół ciebie i w tobie – w twoim ciele, sercu i umyśle. Uważność to świadomość bez krytyki lub oceny” (Chozen-Bays 2015, s. 9). Agnieszka Pawłowska, trenerka uważności prowadząca kursy dla dorosłych i dzieci, podobnie definiuje termin



Publiczne Przedszkole nr 17
im. M. Jeżowskiej, Jastrzębie-Zdrój



mindfulness. Jej zdaniem „uważność to świadome, pełne ciekawości i otwartości doświadczanie chwili obecnej. Zarówno tego, co nas otacza, czyli przedmiotów, przyrody i innych ludzi, jak i tego, co dzieje się w nas samych, czyli odczuć z ciała, myśli czy emocji. Mindfulness to nie jest żadna wyjątkowa ideologia, to po prostu zatrzymanie się w celu dostrzeżenia tego wszystkiego, co związane jest z naszym życiem” (Adamska b.d.w.). Czasami uważność może przybrać formę medytacji, aby dostroić się do ciała i umysłu. Innym razem dochodzi się do niej przy użyciu różnych technik, aby zmniejszyć stres i się zrelaksować.

Korzyści z uważności

Każdy, kto spędził z dziećmi odrobinę czasu, wie, że i one, podobnie jak nastolatki, mogą być napędzane silnymi emocjami i są na ogół tak samo podatne na stres, lęk i inne wyzwania związane ze zdrowiem psychicznym, jak dorośli. Istnieje wiele korzyści z trenowania uważności przez dzieci, co znajduje uzasadnienie w nauce. Krótko mówiąc, medytacja lub praktyka uważności mogą pomóc we wszystkim, od lęku i przewlekłego bólu po bezsenność i depresję. Techniki mindfulness przynoszą efekty w postaci „poprawy funkcjonowania w sferze emocjonalnej i poznawczej (poprawa pamięci, koncentracji i funkcjonowania mózgu). [Ułatwiają] świadome przejście z poziomu napięcia, stresu i trudnych emocji na poziom obserwacji, wyciszenia, relaksacji i skupienia na tym, co tu i teraz, bez oceniania zjawisk, ich klasyfikowania i interpretacji” (*Jak ćwiczyć...* 2022).

Literatura przedmiotu pokazuje, że korzyści z uważności dla dzieci mogą obejmować:

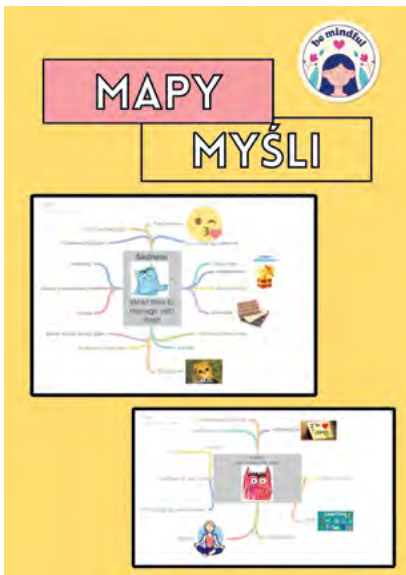
- zwiększenie koncentracji, uwagi, samokontroli i współczucia;
- polepszenie wyników w nauce, zdolności rozwiązy-

wania konfliktów i ogólną poprawę samopoczucia;

- zmniejszenie poziomu stresu, objawów depresji, lęku i zachowań destrukcyjnych.

Susan Kaiser Greenland zauważa, że dzięki ćwiczeniom uważności „dzieci nabywają umiejętności pomagających im wyciszyć się i uspokoić, uświadomić sobie swoje wewnętrzne i zewnętrzne doświadczenia oraz nadać bardziej refleksyjnego wydźwięku swoim działaniom i relacjom z innymi ludźmi” (Greenland 2012, s. 17). Z kolei zdaniem wspomnianej już Anny Pawłowskiej uważność daje dzieciom „umiejętność zwolnienia, wyciszenia, zrozumienia, że emocje są naturalną częścią naszego życia, polepszenie relacji z rówieśnikami, poprawę koncentracji i pamięci, a także kreatywności. Uważność pomaga na nowo dostrzec, jak wiele wyjątkowości kryje się w «zwykłym» otaczającym nas świecie” (Adamska b.d.w.). Badania w zakresie mindfulness wskazują też, że „praca nad uważnością wzmacnia poczucie pewności siebie, korzystnie wpływa na dzieci nieśmiałe i z zaburzonym poczuciem własnej wartości” (Litwinow 2020, s. 9).

Jak każda umiejętność, mindfulness wymaga czasu, cierpliwości i praktyki, aby ją rozwijać. Regularne angażowanie się z dziećmi w ćwiczenia z uważności może im pomóc nauczyć się żyć bardziej świadomie. Praktyka ta obejmuje proste czynności, które pomagają dzieciom głęboko oddychać, zauważać własne myśli, uczucia i odczucia fizyczne oraz być w pełni w danej chwili.



Jak pomóc dziecku nauczyć się być uważnym?

„Od złości do radości – kolorowy świat emocji” oraz „Coding with a colour monster, sharing our emotions” to projekty eTwinning, których realizacja pozwoliła na wprowadzenie elementów mindfulness w pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami Publicznego Przedszkola nr 17 im. Majki Jeżowskiej w Jastrzębiu-Zdroju.

W trakcie realizacji projektu, którego punktem wyjścia była książka *Kolorowy potwór*, dzieci uczyły się m.in. jak prawidłowo oddychać, ćwiczyły uważność oraz rozwijały inteligencję emocjonalną i związane z nią kompetencje (np. rozpoznawanie i nazywanie emocji, nauka radzenia sobie z nimi). Ćwiczenia oddechowe to świetny sposób na wprowadzenie bardzo małych dzieci do praktyki uważności. Kwadratowy oddech (*18 Mindfulness Games... 2019*) to jedno z ćwiczeń, którego wykonywanie cieszyło się zainteresowaniem dzieci.

Gra
„Topimy smutki”



Książka
„My Emotions Toolbox”



Proponuję je teraz tobie, Czytelniku niniejszego artykułu.

- » Zrób wdech, licząc do czterech.
- » Wstrzymaj oddech na cztery sekundy.
- » Wydechaj, licząc do czterech.
- » Odczekaj cztery sekundy przed kolejnym wdechem.

Abym pomóc dzieciom w tym ćwiczeniu, można pokazać im, jak narysować kwadrat w powietrzu palcem, licząc do czterech z każdej strony.

W zdobywaniu świadomości oddechu w ruchu pomogły nam zabawy z piórkiem, np. piórko tańczące na wietrze, dmuchanie na lekkie piórko w powietrzu lub zdmuchiwanie go z różnych części ciała.

Na praktykowanie uważności w pozycji leżącej pozwoliła nam zabawa z ukołysaniem kolorowych potworów do snu – modyfikacja zabawy „Kołysanie oddechem pluszowej zabawki do snu” (Greenland 2012, s. 103–104).

Wraz z osiągnięciem wieku przedszkolnego dziecko zaczyna rozpoznawać emocje. Ten etap rozwoju to idealny czas, aby wykorzystać ćwiczenia uważności do nauczenia go rozumienia emocji i radzenia sobie z nimi. W trakcie projektu wraz z partnerami podejmowaliśmy działania ukierunkowane na pracę z emocjami. Wspólnie stworzyliśmy m.in. mapy myśli („Kiedy jestem szczęśliwy?”, „Przedszkolne porady na smutek”, „Sadness – ideas how to manage them”, „How to overcome anger?”), grę *Topimy smutki*^{QR}, plakat „Dobre i złe sposoby na złość” oraz książeczkę *My Emotions Toolbox*^{QR}. Przy wspólnej pracy korzystaliśmy z takich narzędzi, jak Coggle, Canva, StoryJumper i Genial.ly.

Dzieciom bardzo spodobało się tworzenie łańcucha przyjaznych życzeń (Greenland 2012, s. 206). Każde jego ogniwo (ozdobiony pasek) stanowiło dobre życzenie dla wybranej bliskiej osoby.

Pranajama

Joga jest prawdopodobnie jedną z najczęściej wykorzystywanych praktyk uważności na świecie. „[Od] tysiący lat wspiera nas w budowaniu świadomości ciała i oddechu. [...] Ćwiczenia oddechowe joginów – *pranajama* – są dobrze znaną praktyką świadomego oddychania, często wykonywaną w połączeniu z medytacją lub asanami, czyli postawami jogi” (Ameli, Kochanowska i Łysak 2019, s. 16–17). Praktyka ta na stałe wpisała się w zestaw ćwiczeń gimnastycznych prowadzonych z dziećmi. Elementów jogi nie zabrakło też i w naszym projekcie. Przedszko-

laci wspólnie wypracowały „eTwinningową jogę spokoju”. W trakcie jej tworzenia skorzystaliśmy z Canvy. Nauczyciele biorący udział w projekcie moderowali jeden dokument, w którym umieszczali zdjęcia postaw jogi (asan) zaproponowanych przez najmłodszych. W wyniku wspólnej pracy nauczycieli i dzieci powstały 22 karty z postawami jogi.

Innym działaniem podjętym przez nauczycieli i dzieci było stworzenie gry *Joga roll game*. Do jej wykonania wykorzystaliśmy wcześniej opracowane karty z asanami. Wybrana karta została przypisana do oczka na kostce. Wyrzucona liczba oczek wskazuje, jaką postawę należy wykonać. Z gry korzystaliśmy podczas zajęć gimnastycznych w przedszkolu i w trakcie spotkania online, które odbyło się na Google Meet w ramach podsumowania projektu.

Realizacja działań projektowych, ewaluacja projektu oraz obserwacja dzieci w trakcie zajęć związanych z mindfulness pozwalają stwierdzić, że kiedy uczymy dzieci uważności, dajemy im narzędzia potrzebne do budowania pewności siebie, radzenia sobie ze stresem oraz zachowywania się w trudnych chwilach. Im wcześniej to uczynimy, tym większa szansa, że pozwolimy im zbudować odporność oraz w miarę dojrzewania rozwijać i udoskonalać osiągnięcie stanu uważności. Uczenie dzieci praktyk mindfulness może również przyczynić się do rozwijania u nich umiejętności w zakresie zapamięty-



wania informacji, skupienia uwagi na kilku zadaniach oraz odpowiedniego zachowania wobec innych. A to może w przyszłości pomóc im w rozwiązywaniu problemów i tworzeniu pozytywnych relacji. ■



Bibliografia

- 18 *Mindfulness Games, Worksheets and Activities for Kids* (2019), positivpsychology.com/mindfulness-for-kids/?utm_content=cmp-true#google_vignette [dostęp: 25.10.2023].
- Adamska, J. (b.d.w.). *Mindfulness a dzieci – rozmowa z Agnieszką Pawłowską, trenerką uważności*, dziecisawazne.pl/mindfulness-a-dzieci-rozmowa-z-agnieszka-pawlowska-trenerka-uwaznosci [dostęp: 25.10.2023].
- Aftab, P. (2003). *Internet a dzieci. Uzależnienia i inne niebezpieczeństwa*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Ameli, R., Kochanowska, E.K. i Łysak, A. (2019). *Dobry oddech*. Kielce: Wydawnictwo Charaktery.
- Biel, L. i Peske, N.K. (2009). *Raising a Sensory Smart Child: The Definitive Handbook for Helping Your Child with Sensory Processing Issues*. New York: Penguin.
- Borkowska, M. i Wagh, K. (2010). *Integracja sensoryczna na co dzień*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Brėdikytė, M i Brandišauskienė, A. (2022). *Adult Actions Supporting Narrative Playworlds in the Classroom*. „Forum Oświatowe”, 35, 2(68).
- Brzozowska, M. (2017). *Ryba, która ma głos. Prawo dziecka do partycypacji*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 16(2), bit.ly/378buJF [dostęp: 16.08.2023].
- Carson, R.L. (2007). *The Sense of Wonder*. Ashland: Blackstone Audiobooks.
- Chozen-Bays, J. (2015). *Mindfulness. Jak wytrenować dzikiego słonia i inne przygody w praktyce uważności*. Warszawa: Amber.
- Clements, D.H. i Sarama, J. (2016). *Math, Science, and Technology the Early Grades*, „Future of Children”, 26(2), files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118544.pdf [dostęp: 16.08.2023].
- Coyle, D., Hood, P., i Marsh, D. (2010). *CLIL : Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Czechowska, Z. i Marcela, M. (2021). *Jak nie zgubić dziecka w sieci? Rozwój, edukacja i bezpieczeństwo w cyfrowym świecie*. Warszawa: Muza.
- *Edukacja STEM* (b.d.w.), www.profi-lingua.pl/blog/edukacja-steam-rewolucyjna-metoda-nauki-stworzona-dla-twojego-dziecka [dostęp: 16.08.2023].
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*, DOI: doi.org/10.1080/09571730685200121 [dostęp: 16.08.2023].
- Eurydice (2023). *Wczesna edukacja i opieka (ECEC)*, eurydice.eacea.ec.europa.eu/pl/national-education-systems/poland/wczesna-edukacja-i-opieka-ecec [dostęp: 16.08.2023].
- Gabillon, Z. (2020). *Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings*, doi.org/10.4000/ced.1836

- Gajek, E. (2009). *Kompetencje kluczowe w projektach międzynarodowych programu eTwinning*. W: P. Poszytek i E. Gajek (red.), *eTwinning drogą do edukacji przyszłości* (s. 31–71). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Greenblatt, J. i Gottlieb, B. (2019). *Nareszcie skoncentrowani. Innowacyjny program leczenia ADHD*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Greenland, S.K. (2012). *Dziecko wolne od stresu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Grey, P. (2013). *Wolne Dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* Gliwice: Wydawnictwo MiND.
- Gunn, J. (2018). *The Art of Inquiry in STEAM Education*, **resilienteducator.com/classroom-resources/steam-inquiry-based-learning** [dostęp: 24.10.2023].
- Hernández-de-Menéndez, M., Morales-Menéndez, R., Escobar, C.A. i McGovern, M. (2020). *Competences for Industry 4.0*, „International Journal on Interactive Design and Manufacturing”, 14 (1511-1524). DOI: 10.1007/s12008-020-00716-2.
- *Jak ćwiczyć uważność u dzieci* (2022), **www.mindfulkids.pl/artykul/jak-cwiczyc-uważność-u-dzieci** [dostęp: 24.10.2023].
- Janik, A. (2015). *Partycypacja dzieci – wprowadzenie do zagadnienia*. Warszawa: Fundacja Pracownia Badań i Innowacji Społecznych „Stocznia”, **partycypacjaobywatelska.pl/wp-content/uploads/2017/01/Partycypacja-dzieci_wprowadzenie_Agnieszka-Janik.pdf** [dostęp: 15.08.2023].
- Kaliszewska, M. (2015–2016). *O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w cyklu życia E.H. Eriksona*, „Czasopismo Pedagogiczne/„The Journal of Pedagogy”, 1/2.
- Kawczyńska, M. (2023). *Edukacja STEAM – kreatywna metoda nauczania*, **www.nowaera.pl/eduone/edukacja-STEAM** [dostęp 01.09.2023].
- Kędzior, J. (2019). *Nowe media w przestrzeni edukacyjnej dzieci w wieku przedszkolnym – szanse i zagrożenia*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2.
- *Kilka słów o TIK* (2018), **tikwzskole602642223.wordpress.com/2018/03/17/kilka-slow-o-tik** [dostęp: 6.09.2023].
- Kimmerer, R.W. (2020). *Pieśń Ziemi. Rdzenna mądrość, wiedza naukowa i lekcje płynące z natury*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Klim-Klimaszewska, A. i Jagiełło, E. (2014). *Edukacja przedszkolna w koncepcji Jana Amosa Komeńskiego*. „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne”, seria Pedagogika, 1, s. 175–187.
- Komisja Europejska (2022). *Badanie wpływu programu eTwinning na wczesną edukację i opiekę nad dzieckiem oraz kształcenie zawodowe podstawowe: Sprawozdanie podsumowujące 2022*. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, **data.europa.eu/doi/10.2797/137971** [dostęp: 6.09.2023].
- Komisja Europejska (2023). *Early childhood education and care initiatives*, **education.ec.europa.eu/pl/education-levels/early-childhood-education-and-care/about-early-childhood-education-and-care** [dostęp: 6.09.2023].

- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Kotarba, M. (2015). *Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda*, „Języki Obce w Szkole”, 1.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2010). *Praca metodą projektu*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kranowitz, C.S. (2012). *Nie-zgrane dziecko w świecie gier i zabaw. Zajęcia dla dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Krzyżanowska, A. (2018). *Efektywna edukacja. W poszukiwaniu balansu między technologią, kulturą i naturą*. W: S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości* (s. 206–226). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Krzyżanowska, A. (2019a). *Czy w przedszkolu i szkole jest miejsce na inicjatywę dziecka? Znaczenie partycypacji dziecka w procesie uczenia się*. W: P. Kostyło, *Kompetencje przyszłości* (s. 248–266). Bydgoszcz–Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego–Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Krzyżanowska, A. (2019b), *Dzieci nie ryby. Mają głos!*, „Europa dla aktywnych”, 1, s. 20–21.
- Krzyżanowska, A. (2020a). *Kierunek: offline. Jak znaleźć cyfrową równowagę i zrozumieć e-dzieciństwo swojego dziecka?* Bielsko-Biała: Pascal.
- Krzyżanowska, A. (2020b). *World Educates Us... Naturally!*. W: J. Madalińska-Michalak, *Studies on Quality Teachers and Quality In-service Teacher Education* (s. 326–345). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Litwinow, M. (2020). *Uważność, skupienie, koncentracja dzieci w wieku przedszkolnym*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 1.
- Louv, R. (2016). *Ostatnie dziecko lasu: Jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Warszawa: Wydawnictwo: Mamania.
- Maciejewski, M. (2022). *Ile mamy zmysłów w cyfrowym świecie? Rozmowa z Marcinem Maciejewskim, foresighterem*, zwierciadlo.pl/lifestyle/525466,1,ile-mamy-zmyslow-w-cyfrowym-swiecie-rozmowa-z-marcinem-maciejewskim-foresighterem.read [dostęp: 27.08.2023].
- Majewska, M. (2022). *Dziecko na cyfrowym odwyku*. Bielsko-Biała: Dragon.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE European dimension: Actions, trends and foresight*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2008). *Language awareness and CLIL*. W: J. Cenoz i N.H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of language and education* (wyd. II, t. 6, s. 233–246). Boston, MA: Springer.
- Marsh, D. i Lange, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages: An introduction to content and language integrated learning for parents and young people*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Matejczuk, J. (2014). *Rozwój dziecka. Wiek przedszkolny*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Miner, J. (2020). *Smartfonowe dzieciaki*. Oświęcim: Wydawnictwo Bez Fikcji.

- MEN (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz.U. 2017 poz. 356, isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000356 [dostęp: 24.10.2023].
- Morańska, D., Ciesielka, M. i Jędrzejko, M.Z. (2020). *Edukacja w cyfrowym świecie. Edukacja 4.0*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Muszyńska, B. i Papaja, K. (2019). *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Content and language integrated learning (CLIL). Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muszyńska, B. i Zaparucha, A. (2015). *Content and Language Integrated Learning*. „The Teacher”, 5.
- Nathan (b.d.w.). *Heading STEM Education*, www.robowunderkind.com/blog/what-is-steam-education-and-why-is-it-so-important-for-children [dostęp: 24.10.2023].
- ONZ (1989). *Konwencji o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku*, Dz.U. 1991 nr 120, poz. 526, isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19911200526 [dostęp: 25.10.2023].
- Pajalunga, L. (2018). *Joga dla najmłodszych*. Warszawa: Arkady.
- Pamuła, M. (2006). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Perchalec-Wykręt, A. i Sabik, M. (2018). *Pierwsze zabawy z integracji sensorycznej dla maluchów*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Piroddi, Ch. (2021). *W małej główce wielka moc. 25 ćwiczeń mindfulness*. Marianów: Api Papi.
- Pitler, H., Hubbell, E.R. i Kuhn, M. (2015). *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, tłum. P. Szmyd. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Plebańska, M. i Kołodziejczyk, W. (2021). *Edukacja w modelu STEAM. Przewodnik dla nauczycieli, Otwarte Lekcje 2020–2021*, otwartelekcje.pl/steam/edukacja_w_modelu_STEAM.pdf [dostęp: 24.10.2023].
- Pluta, K. (2021). *TIK w edukacji wczesnoszkolnej, czyli rola i możliwości wykorzystania wybranych narzędzi cyfrowych w uczeniu się dzieci klas młodszych*, „Kwartalnik Edukacyjny”, 104–105.
- Rokita-Jaśkow, J. (2015). *Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, 1.
- Sampson, S.D. (2016). *Kalosze pełne kijanek. Jak dzięki rozwijaniu miłości do przyrody wychować kreatywne, odważne i odpowiedzialne dziecko*. Białystok: Wydawnictwo Vivante.
- Selby, C. (2011). *Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego*. Warszawa: Agora.

- Seymour, J. i O'Connor, J. (2008). *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka.
- Shapiro, J. (2020). *Nowe cyfrowe dzieciństwo. Jak wychowywać dzieci, by radziły sobie w usieciowionym świecie*. Warszawa: Wydawnictwo: Mamaniana.
- Skills 4.0 (2018). *A skill model to drive Scotland's future*. www.skillsdevelopmentscotland.co.uk/media/44684/skills-40_a-skills-model.pdf [dostęp: 24.10.2023].
- Snel, E. (2015). *Uważność i spokój żabki*. Warszawa: CoJaNaTo.
- Sobczak, A. (2012). *Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia Edukacyjne”, 21.
- STEAM (b.d.w. a), magazynkoncept.pl/steam [dostęp: 10.09.2023].
- STEAM (b.d.w. b), stayathomeeducator.com/steam [dostęp: 10.09.2023].
- *STEAM – uczę się projektowo, rozwijam siebie i świat* (2021), portal.librus.pl/szkola/artykuly/steam-ucze-sie-projektowo-rozwijam-siebie-i-swiat# [dostęp: 10.09.2023].
- Stern, A. (2017). *Zabawa. O uczeniu się, zaufaniu i życiu pełnym entuzjazmu*. Gliwice: Wydawnictwo Element.
- *The Indoor Generation Let Nature Back Into Your Home* (2020), bit.ly/NatureBack [dostęp: 10.09.2023].
- *Through Democracy to Literacy* (2017), bit.ly/democracypdf [dostęp: 15.08.2023].
- *Understanding Generation Alpha* (2020). www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA [dostęp: 24.08.2023].
- UNESCO (2023). *Early Childhood Care and Education*, www.unesco.org/en/early-childhood-education [dostęp: 6.09.2023].
- Verde, S i Reynolds P.H. (2018). *Ja, joga*. Warszawa: Mamaniana.
- Wagenhofer, E., Kriechbaum, S. i Stern, A. (2018), *Alfabet. Strach albo miłość*, Gliwice: Wydawnictwo Element.
- White, D.W. (2014). *What is STEM education and why is it important*, „Florida Association of Teacher Educators Journal”, 1, www.fate1.org/journals/2014/white.pdf [dostęp: 24.08.2023].
- Żegnałek, K. (2010). *Szkoła w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*. W: B. Sitarska i R. Mnich (red.), *Jan Amos Komeński w kontekście kultury i historii europejskiej XVII wieku* (s. 195–200), „Studia Comeniana Sedlencensia”, III.
- *100 języków dziecka – model przedszkoli Reggio* (b.d.w.), educarium.pl/artykuly/historia-koncepcji-pedagogicznych/100-jezykow-dziecka-model-przedszkoli-reggio [dostęp: 24.08.2023].

Biogramy

Agnieszka Czekajło, ambasadorka programu eTwinning, wychowawczyni i nauczycielka języka angielskiego w Publicznym Przedszkolu „Układanka” w Świętej Katarzynie. W swojej pracy zawodowej wykorzystuje podejście CLIL oraz tworzy własne pomoce dydaktyczne. Uważa, że nauka przez zabawę to najlepsza forma przyswajania języka obcego dla dzieci przedszkolnych. Jej zaangażowanie inspiruje uczniów do odkrywania świata i innych kultur.

Elżbieta Gajek, dr hab. inż., prof. ucz., absolwentka Wydziału Elektroniki Politechniki Warszawskiej. Doktorat i habilitację w zakresie nauk humanistycznych uzyskała na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Jest profesorem UW, pracuje w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, gdzie kieruje Zakładem Przyswajania Języków. Zajmuje się edukacyjną rolą nowych mediów i nauczaniem na odległość, a jej specjalizacja to metodyka nauczania języków obcych z wykorzystaniem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Była koordynatorem wielu programów międzynarodowych, m.in. Comenius-Socrates i Erasmus+, a także inicjatorką i realizatorką współpracy z uczelniami amerykańskimi oraz uniwersytetami w Budapeszcie, Moskwie i w Pekinie. Jest autorką ponad 120 publikacji krajowych i zagranicznych. Od 2004 roku jest ekspertem programu eTwinning. Była także członkinią jury krajowych i zagranicznych konkursów organizowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji oraz konkursu Innowacyjny Nauczyciel. Pełniła funkcję ekspercką w Europejskim Komitecie Związków Zawodowych Oświaty i Nauki w dziedzinie technologii informacyjnych i komunikacyjnych.

Anna Krzyżanowska, nauczycielka wychowania przedszkolnego i surdopedagog w Przedszkolu z Oddziałami Specjalnymi i Integracyjnymi nr 48 w Zabrze, nagrodzonym Odznaką Szkoły eTwinning. Nauczyciel-konsultant Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku. Zawodowo zajmuje się wczesną edukacją i rozwojem dziecka (ECEC), w której priorytetowo traktuje działania na rzecz kształtowania więzi dzieci z naturą i kulturą dzięki realizacji projektów edukacyjnych eTwinning i Erasmus+. Laureatka polskich i europejskich konkursów eTwinning. Autorka materiałów edukacyjnych i publikacji na temat wychowania przedszkolnego. Prelegentka wydarzeń krajowych i międzynarodowych. Ambasadorka programu eTwinning w województwie śląskim i trenerka warsztatów komputerowych. Współprowadzi grupę PrzedszkoleTwinning. Jak na hortiterapeutkę przystało, z sercem traktuje rośliny w swoim ogrodzie. Pasjonuje się przyrodą i kulturą Islandii.

Anna Urbasik, nauczycielka wychowania przedszkolnego i języka angielskiego w Publicznym Przedszkolu nr 17 im. Majki Jeżowskiej w Jastrzębiu-Zdroju, nagrodzonym Odznaką Szkoły eTwinning. Z programem eTwinning związana od 17 lat, od 6 lat jako ambasadorka w województwie śląskim oraz trenerka warsztatów komputerowych. Laureatka konkursów ogólnopolskich „Nasz projekt eTwinning” w latach 2012, 2016, 2021 oraz w europejskim konkursie eTwinning 2022. Koordynatorka projektów programu Erasmus+, realizatorka działań w ramach programu „Uczymy dzieci programować”, CodeWeek i Mali Wielcy Odkrywcy. Współprowadzi grupę PrzedszkoleTwinning. Prywatnie miłośniczka podróży, górskich wspinaczek (zakochana w Dolomitach) oraz dobrej lektury.

eTwinning to istniejąca od 2005 roku społeczność szkół, nauczycieli i uczniów współpracujących ze sobą za pośrednictwem internetu w ramach międzynarodowych projektów edukacyjnych. Zrzesza ona ponad milion nauczycieli i innych pracowników szkół z ponad 230 tysięcy placówek dydaktycznych w ponad 40 krajach, którzy dzięki transgranicznym przedsięwzięciom z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych poszerzają swoje kompetencje i wymieniają się dobrymi praktykami w swojej pracy zawodowej. Sprzyja to poszerzaniu zakresu możliwości pedagogicznych dostępnych dla kadry dydaktycznej i jej wychowanków, motywuje ich do nauki oraz do otwierania się na Europę.

Nauczyciele edukacji przedszkolnej to jedni z pierwszych eTwinnersów. To właśnie ich pracy poświęcono w całości niniejszą publikację. Jest ona pierwszym tego typu opracowaniem, w którym zebrano przykłady wykorzystania nowoczesnych metod dydaktycznych w działaniach projektowych w programie eTwinning.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, od 2014 roku uczestniczy również we wdrażaniu Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER). Równolegle realizuje europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk Polska, Eurydice, Europass, EVET i EPALE. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu. Fundacja jest też organizatorem Kongresu Edukacji, najważniejszego w Polsce wydarzenia edukacyjnego.

